

**FARKLI OKUL KADEMELERİNDEKİ OKUL YÖNETİMLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

TUĞBA NUR ÖZBEY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ŞATA

Eş Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA

Ağrı- 2023

(Her Hakkı Saklıdır).

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

TUĞBA NUR ÖZBEY

**FARKLI OKUL KADEMELERİNDEKİ OKUL
YÖNETİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

TEZ YÖNETİCİSİ

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ŞATA
Eş Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA

Ağrı- 2023



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI



**FARKLI OKUL KADEMELERİNDEKİ OKUL YÖNETİMLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Mehmet ŞATA danışmanlığında ve Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA eş danışmanlığında, Tuğba Nur ÖZBEY tarafından hazırlanan bu çalışma, 15/08/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR	İmza:
Üye: Doç. Dr. Mehmet ŞATA	İmza:
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA	İmza:
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Görkem CEYHAN	İmza:
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI	İmza:

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim HAN

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Farklı Okul Kademelerindeki Okul Yönetimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

15/08/2023

Tuğba Nur ÖZBEY

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FARKLI OKUL KADEMELERİNDEKİ OKUL YÖNETİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

TUĞBA NUR ÖZBEY

Danışman: Doç. Dr. Mehmet ŞATA

Eş Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA

2023, 74 Sayfa + xi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Görkem CEYHAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

Bu araştırmada, farklı okul kademelerindeki okul yönetimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan yöneticiler oluşturmakta iken örneklemini 809 okul yöneticisi (ilkokul=169, ortaokul= 196, lise=444) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri TALIS 2018 verileri kullanılarak geliştirilen okul iklimi ölçeği, okullarda suç ve şiddet ölçeği, iş yükü stresi ölçeği, akademik baskı ölçeği, iş doyumu ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Her bir okul kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla da iç tutarlılık katsayılarından Cronbach α ve McDonald ω katsayıları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeği, okullarda suç ve şiddet ölçeği, iş yükü stresi ölçeği, akademik baskı ölçeği, iş doyumu ölçeği için her üç okul kademesinden elde edilen ölçümlere ait güvenilirlik ve

geçerlik kanıtları sunulmuştur. Araştırmanın verilerinin analiz sürecinde ilk olarak katılımcıların sosyo-demografik bilgileri için betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzde) daha sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA), doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach α ve McDonald ω katsayıları ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi kullanılmıştır. Veri analizinde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış olup SPSS (versiyon 25) ve JASP (versiyon 0.16.1.0) istatistiksel paket programları kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilkökul, ortaokul ve lise kademesindeki okul yöneticilerinin üç okul kademesinde okul iklimi algısının yüksek düzeyde, suç ve şiddet sıklığı algısının çok düşük düzeyde, iş yükü stresinin düşük düzeyde, akademik baskı seviyesinin yüksek düzeyde ve iş doyumu seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin algılarına göre okul iklimi düzeylerinin okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı; okul yöneticilerinin algılarına göre okullarda yaşanan suç ve şiddet sıklığı, iş yükü stresi, akademik baskı, iş doyumu düzeylerinin okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Kademeleri, Okul Yöneticisi, Okul İklimi, Suç ve Şiddet, İş Yükü Stresi, Akademik Baskı, İş Doyumu

ABSTRACT
MASTER'S THESIS

**ANALYSIS OF SCHOOL ADMINISTRATIONS IN DIFFERENT SCHOOL
LEVELS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES**

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Mehmet ŞATA

Thesis Advisor: Assist. Prof. Samet ATA

2023, 74 Pages + xi

Jury: Assoc. Prof. Mehmet TEYFUR

Jury: Asist. Prof. Görkem CEYHAN

Jury: Asist. Prof. Onur BALI

This study examined school administrations at various school levels based on various variables. A descriptive research model, which is a quantitative approach, was used to accomplish this objective. Study participants were administrators working in primary, secondary, and high schools affiliated with the Ministry of National Education. The sample consisted of 809 administrators (169 from primary schools, 196 from secondary schools, and 444 from high schools). The study's data were collected using TALIS 2018 data in the forms of the school climate scale, the crime and violence in schools scale, the workload stress scale, the academic pressure scale, and the job satisfaction scale. In order to verify the validity of the measurements obtained from the measurement tool, a confirmatory factor analysis was conducted on each school level. Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients were used to provide evidence for the reliability of the measurements. Reliability and validity evidence has been provided for measurements obtained from

each of the three school levels for the following scales used in the research: School climate scale, school crime and violence scale, workload stress scale, academic pressure scale, and job satisfaction scale. In the data analysis process of the study, descriptive statistical measures (frequency and percentage) were first used for the socio-demographic information of the participants, and then one-way analysis of variance (ANOVA), confirmatory factor analysis, Cronbach α and McDonald ω coefficients, and simple linear correlation (Spearman rank differences) analysis were used. A significance level of .05 was considered for statistical significance, and SPSS (version 25) and JASP (version 0.16.1.0) statistical software packages were used. The findings indicate that school administrators' perceptions of school climate, crime and violence frequency, workload stress, academic pressure, and job satisfaction differ according to their level of education in primary, middle, and high school. School administrators' perceptions indicate that school climate levels do not differ statistically significantly across school levels. However, school administrators perceive statistically significant differences in crime and violence, workload stress, academic pressure, and job satisfaction based on the level of their schools.

Keywords: School Levels, School Administrator, School Climate, Crime and Violence, Workload Stress, Academic Pressure, Job Satisfaction.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana akademik bilgi birikimi ve tecrübeleri ile yol gösteren ve yönlendiren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Mehmet ŞATA'ya teşekkür ederim.

Tez yazma sürecimde görüş ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer eş danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA'ya teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde bulunarak tez çalışmama katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Mehmet TEYFUR, sayın Dr. Öğr. Üyesi Görkem CEYHAN ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI'ya teşekkür ederim.

Emekleri ve fedakarlıkları ile benden desteklerini esirgemeyen, yanımda bulunarak bana güç veren değerli aileme ve tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Ağrı-2023

Tuğba Nur ÖZBEY

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı	9
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7.Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE AÇIKLAMALAR	12
2.1. Eğitim	12
2.2. Türk Eğitim Sistemi	13
2.2.1. İlköğretim.....	16
2.2.2. Ortaöğretim.....	17
2.3. Okul Yönetimi	18
2.4. Okul Yönetimini Etkileyen Faktörler	20
2.4.1. Okul İklimi.....	22

2.4.2. Suç ve Şiddet	24
2.4.3. İş Yüğü Stresi.....	26
2.4.4. Akademik Baskı.....	28
2.4.5. İş Doyumu.....	29
2.5. Eğitim Yönetiminin Geniş Ölçekli Değerlendirmesi: TALIS.....	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	32
------------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.YÖNTEM.....	41
4.1. Araştırma Modeli	41
4.2. Evren ve Örneklem.....	41
4.3. Veri Toplama Araçları.....	42
4.4. Veri Analizi	47

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.BULGULAR ve YORUMLAR	48
------------------------------	----

ALTINCI BÖLÜM

6.TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER	53
6.1.Tartışma ve Sonuç	53
6.2. Öneriler.....	59
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ	74

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul yöneticilerinin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri.....	41
Tablo 2. Okul iklimi ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri.....	43
Tablo 3. Okullarda suç ve şiddet sıklığı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri.....	43
Tablo 4. İş yükü stresi ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri.....	44
Tablo 5. Akademik baskı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri	45
Tablo 6. İş doyumu ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri	45
Tablo 7. İlkokul kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler.....	48
Tablo 8. Ortaokul kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler	49
Tablo 9. Lise kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler.....	49
Tablo 10. Okul iklimi düzeylerinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	50
Tablo 11. Suç ve şiddet sıklığının farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	50
Tablo 12. İş yükü stres düzeyinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	51
Tablo 13. Akademik baskı düzeyinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları	51
Tablo 14. İş doyumu düzeyinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	52

KISALTMALAR LİSTESİ

AYT: Alan Yeterlilik Testi

BYKP: Beş Yıllık Kalkınma Planı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü)

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TYT: Temel Yeterlilik Testi

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu)

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Etkili bir okuldan söz edebilmek için iyi bir okul yönetimine sahip olmak gerekir. Okul yönetimi, okulların belirli amaçlara ulaşması ile ilgilenmektedir. Okul yönetimi, eğitim sisteminin temel kurumları olan okullar için önemli bir kavramdır. Okul yönetimi kavramı, okulların daha önce çeşitli yasalar tarafından belirlenmiş olan amaçlarına ulaşabilmesi ve okulda etkili bir eğitim süreci yaşanabilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Her ülkede halkın, sivil toplum kuruluşlarının hükümetin ve bilim insanlarının ilgili olduğu kurumların başında okullar gelmektedir. Ülke kalkınması ile okulların birebir ilişkili olması bunun en büyük nedenlerinden biridir. Buna ek olarak okulların kendisinden beklenen görevleri yapabilmesi için etkili bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir (Gümüşeli, 1996: 16; Keser & Gedikoğlu, 2008).

Okul yönetiminin amacı, okulu belirli hedeflere ulaştırmak için mevcut durumdaki tüm madde ve insan kaynağının katkı sunduğu unsurları harmanlayarak verimli bir biçimde kullanarak hedeflere uygun olarak okulun yaşamasını ve diri kalmasını sağlamaktır (Eren, 1991; Taymaz, 1995; Demirtaş & Özer, 2014). Diğer kurumlar ve okullar incelendiğinde okulların insan ile birlikte çalışması ve insanı değiştirme gayreti onu diğer kurumlardan farklı kılmaktadır (Açıkalın, 1995, 3; Bursalıoğlu, 2000; Aslanargun, 2011). Bu farklılık okulların büyük görev ve sorumluluklara sahip olduğunun göstergesidir çünkü insan gibi karmaşık bir varlık ile çalışmaktadır. Okullar çeşitli eğitim öğretim faaliyetleri ile insan ile çalışarak nitelikli insan yetiştirme amacı taşımaktadır. Nitelikli insan yetiştirmeye çalışmak gibi büyük bir amaca sahip olan okullar, iyi bir biçimde yönetildikleri takdirde etkili ve verimli olurlar.

Bütün resmi ve özel kurumlardaki yönetim biçimlerinde olduğu gibi okul yönetimi de belirli bir kişinin sorumluluğunda yürütülür. Okulların yönetiminden sorumlu kişi okul müdürüdür. Okul etkililiği konusunda en önemli faktör olarak okul yöneticileri sayılmaktadır. Okul etkililiği için en önemli ögenin okul yöneticileri olduğu bu konuda yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Balcı, 1993; Board, 2003; Demirtaş & Özer, 2014). Okulda yapılan çeşitli etkinliklerden ve eğitim

programlarının uygulanmasından sorumlu olan okul müdürü etkili olduğu zaman ancak etkili okullardan ve etkili okul yönetiminden söz etmek mümkün olmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri yürütülürken en büyük iş, eğitim kadrosuna yani okul müdürleri ve öğretmenlere düşmektedir. Bundan dolayı okul müdürleri ve öğretmenler çeşitli sorumluluklara sahiptirler. Okul müdürlerinin genel anlamda görevleri ve sorumlulukları incelendiğinde öğrenci ve personele karşı yapılan hizmetler, müfredatın gelişimi, toplumsal olarak etkileşim ve iletişimin geliştirilmesi, okulun bütçesi ile ilgili çalışmalar şeklinde bir sınıflandırma yapılmaktadır (Edward, 2000; Lashway, 2003: 3; Vikki, 2001; Keser & Gedikoğlu, 2008). Okulun belirlenen hedeflerde istenilen düzeyde bir başarıya ulaşabilmesi için iyi bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Okul iyi bir biçimde yönetilmez ise bu okulda yetişen başarılı öğrencilerden ve okulun çevresine karşı pozitif bir havanın yayılmasından söz etmek mümkün olmamaktadır. Bununla beraber yöneticilik becerisinden yoksun olan ve gerekli liderlik vasıflarını taşımayan bir okul müdürü, okulda öğrenim gören öğrencilerin iyi bir eğitim almalarının ve öğrencilerin toplum için yararlı birer birey olmaların önünde büyük bir engel haline gelmektedir (Aslanargun, 2011). Bu nedenle okul yöneticilerinin çeşitli açılardan başarılı olması gerekmektedir. Eğitimde çok iyi bir müfredat ve teşkilat bulunsaydı bile eğer okulda başarılı okul yöneticileri ve öğretmenler bulunmuyorsa yararlı bir eğitim sürecinden bahsetmek mümkün değildir. Bu sebeple ancak her açıdan birbiriyle uyum içinde olan okul yöneticisi ve öğretmenler eğitim sürecinde iyi bir şekilde görevlerini yapabilirler (Arvasi, 1995; Gürbüz vd., 2013).

Okullarda sadece öğretmenlerin ve yöneticilerin uyum içerisinde olması verimli okullar için yeterli olmamaktadır. Okullarda birden fazla öğe mevcuttur ve bu durum okulların birçok faktörden etkilendiğini göstermektedir. Tüm öğeleri ile uyum içerisinde olması gereken okullar bu öğelerin her birinden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilmektedir. Buna bağlı olarak okul yöneticileri de birçok faktörün etkisi altında kalabilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'deki okullarda örgün eğitim sistemi uygulanmaktadır. Türkiye'de 2012 yılından önce eğitim sisteminde farklı modeller kullanılırken 2012-2013

eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı çalışmaları ile 12 yıllık zorunlu eğitim uygulanmaya başlamıştır (Resmi Gazete, 2012; Uslu, 2020). Bu eğitim modelinde her kademe birbirinin ön koşulu olacak şekilde ayrılmıştır. Okul kademeleri, okul öncesi eğitim (72 ay öncesi çocukların eğitimi) ilköğretim (6-10 yaş arasındaki çocukların eğitimi), ortaokul eğitimi (10-14 yaş aralığındaki bireylerin eğitimi), lise eğitimi (En az 8 yıl süren ilköğretim sonrasındaki eğitim) ve yükseköğretim şeklinde sıralanmaktadır (Kaya & Köse, 2020).

2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni 12 yıllık zorunlu eğitim modeline geçiş nedenlerini dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer açıklamıştır. Buna göre Dinçer, yeni sistemin düzenlenmesindeki en büyük hedefin eğitimde esneklik sağlamak oluşturduğunu ve eğitimde oluşturulan kademeler sayesinde öğrencilere 5. sınıftan itibaren ilgi ve yeteneklerine göre çeşitli alanlarda seçim hakkı tanındığını belirtmiştir. Buna ek olarak geçmiş yıllarda uygulanan 8 yıllık kesintisiz eğitimde 1. sınıfta okuyan öğrenciler ile 8. sınıfta okuyan öğrencilerin aynı bahçeyi aynı lavaboyu ve aynı kantini kullanmak zorunda kalmalarının çeşitli problemlere neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yeni sistem ile beraber ilköğretim, ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin farklı binalarda eğitim öğretime devam etmesi sağlandığını belirtmiştir (Dinçer, 2012).

Buradan hareketle kademeler arasında bazı özellikler bakımından çeşitli farklılıklar olduğu ve bu sebeple eğitimde kademelerin bulunduğu bir modelin uygulanmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Her okul kademesinin bünyesinde bulunan bazı faktörler farklıdır. Bu faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür.

Bu farklılıklar incelenirken ilk olarak eğitim öğretime devam eden öğrencilerin yaşlarının incelenmesi gerekir çünkü; yaş kavramı beraberinde birçok kavramı etkilemektedir. Bu sebeple okul içerisinde bulunan öğrencilerin yaşlarının incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca farklı okul kademelerinde öğrenim gören bireylerin yaşlarının birbirinden farklı olması, kademeler arasındaki farkların incelenmesi açısından önemlidir. Bununla bağlantılı biçimde birçok alanda sağlıklı bireyler yetiştirebilmek için bireyin içinde bulunduğu gelişim özellikleri hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Eğitimin nitelikli bir biçimde olması için çocukların gelişim özellikleri bilinmelidir (Orhan & Ayan, 2018). Yaş kavramı gelişim süreci ile doğrudan ilişkili bir kavramdır.

Gelişim süreci olarak ifade edilen süreç doğum öncesi dönemden yaşamın son bulmasına kadar devam eden zaman dilimidir ve belli dönemlere ayrılmıştır (Yöyen, 2019). Gelişim dönemleri bir yapının üst üste konan taşları olarak ifade edilmektedir. Bu ayırma işlemi yapılırken yaş değişkeni dikkate alınmıştır. Her dönemin kendine özgü ihtiyaçları ve yapılması gereken görevleri bulunmaktadır (Ekşi, 1982). Havighurts, insanların her yaş döneminde yapması gereken görevleri “Gelişim Görevleri” olarak adlandırmıştır. Her okul kademesinde farklı yaş gruplarında öğrenciler eğitim öğretime devam etmektedir. Buna bağlı olarak farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yaşları incelendiği zaman öğrencilerin yaşları ile beraber gelişim dönemlerinin ve gelişim görevlerinin de birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Bu bölümde ilkökul ortaokul ve lise kademesi kapsamında bulunan öğrencilerin yaşları incelenmiştir. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler son çocukluk okul çağı (6-12 yaş) dönemi içerisinde bulunur. Ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin bir bölümü son çocukluk okul çağı (6-12 yaş) dönemi, bir bölümü de ergenlik (12-18 yaş) dönemi içerisinde bulunur. Lise kademesinde öğrenim gören öğrenciler ergenlik (12-18 yaş) dönemi içerisinde bulunur. Son çocukluk okul çağı döneminde bulunan bireylerde fiziksel, duygusal ve sosyal olarak birçok alanda gelişim görülmektedir. Son çocukluk okul çağı dönemi gelişim görevleri olarak sosyal faaliyetlere katılım gösterme, mantık çerçevesinde düşünceler üretme, benliğine karşı iyi bir tutum oluşturma, bireysel bağımsızlık edinme, toplumda var olan kurallara dikkat etme, empati kurma, okuma yazma öğrenme ve sayısal işlemler yapabilme sıralanmaktadır (Yöyen, 2019). Son çocukluk okul çağı döneminden sonra ergenlik dönemi gelmektedir. Bu dönemde bireylerde fiziksel duygusal ve hormonal birçok değişiklik meydana gelir. Ergenlik dönemi gelişim görevleri olarak; fiziksel değişime adapte olma, üreme olgunluğu kazanma, ruhsal açıdan özerk olma, kendi kişilik yapısına uygun bir meslek dalına yönelme, evliliğe hazırlanma, hayatına yön verecek bir düşünce ve felsefeyi benimseme, çeşitli sorumluluklar almaya başlama sıralanabilir (Yöyen, 2019). Farklı yaşlarda, farklı gelişim dönemlerinde ve farklı gelişim görevlerine sahip olan öğrenciler hem fiziksel hem ruhsal olarak çok farklı özelliklere sahiptirler.

Yaş değişkeni ile doğrudan bağlantısı bulunan alanların başında okulda verilen rehberlik hizmetleri gelmektedir. Rehberlik hizmetleri yürütülürken bazı değişkenlerin dikkate alınması gerekmektedir. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı uygulanırken öğrencinin bulunduğu yaş ve gelişim dönemi dikkate alınarak yapılacak etkinlikler belirlenmektedir. Bu nedenle okulda uygulanan rehberlik faaliyetleri farklılaşmaktadır. Kademenin türüne ve öğrencinin gelişim dönemine göre farklı eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik alanlarında farklı uygulamalar yapılması gerekmektedir. Birbirinden birçok açıdan farklı olan okul kademelerinde rehberlik faaliyetleri de farklılık göstermektedir.

Sistemin tüm öğelerinden etkilenen okullar açık sistemlerdir. Her okul kademesinin girdisi, işleme süreci ve çıktısı farklılaşmaktadır. Okul kademesinde öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, araç-gereçler gibi girdilerin farklı olması kademeler arasında eğitim öğretimin farklı olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak okul kademesinin öğretim programı, kazanımları, eğitim süreci ve dönütleri değişmektedir. Bu bağlamda her okul kademesinde söz konusu kademenin özelliklerine uygun eğitim süreçleri yürütülmektedir.

Farklı eğitim kademelerinde meydana gelen eğitim süreci ve dönütler ile beraber öğrencilere uygulanan merkezi sınavlar da farklılaşmaktadır. Öğrenciler ilkökul eğitimlerini tamamladıktan sonra herhangi bir merkezi sınava girmeden ortaokula kayıt yaptırabilmektedir fakat ortaokuldan mezun olan öğrenciler ancak Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak adlandırılan merkezi sınav sonuçlarından elde ettikleri puanlar ile belli liselere kayıt yaptırabilmektedir. Lise eğitimini tamamlayan öğrenciler ise Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) sonuçları ile uygun yükseköğretim programlarına kayıt yaptırabilmektedir. İlkokul eğitimi sonrasında herhangi bir merkezi sınavın olmaması, ortaokul ve lise eğitiminden sonra uygulanan merkezi sınavların farklı olması ve öğrencilerin bu sınavlara hazırlanma süreçlerinin farklı olması, her kurumun sahip olduğu özelliklere göre farklı süreçler yaşadığını göstermektedir.

Bunun gibi gerekçelere bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın farklı kademelerde ortaya koyduğu amaç ve sorumluluklar farklılaşmaktadır. 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu bütün kademelerin amaçları ve sorumlulukları açık bir şekilde öğrencilerin bulundukları durumlara uygun bir şekilde belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan ve her kademede farklılık gösteren bu amaçlara ulaşmaya çalışma konusunda ilk olarak sorumlu kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, milli eğitim ile alakalı mevzuat müfredat ve üst kademelerde bulunan yönetimlerin amaçları doğrultusunda okulla ilgili yapıları düzenleme ve denetim yapma yetkisine sahiptir. Buna ek olarak okulun belirlenmiş hedeflerine uygun bir biçimde yönetilmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu olarak görülmektedir (Şişman & Turan, 2004; Demirtaş vd., 2007).

Okul açık bir sistemdir bu nedenle okul yönetimi ve okul yöneticisi iç ve dış olmak üzere birçok değişkenden etkilenmektedir. Okul yöneticilerini etkileyen bazı değişkenler incelendiğinde ilk olarak okullarda yaşanan suç ve şiddet olayları incelenmiştir. Buna göre hayatın her alanında şiddet olaylarının giderek arttığı ve toplumda meydana gelen şiddet olaylarının okullarda da yaşandığı görülmektedir. Bu sebeple çocukların yaşadığı yerler olduğu için ilk olarak okullardan başlanarak büyük bir problem olan şiddeti çözmek üzerine yapılmış araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Akman, 2010; İkiz & Sağlam, 2017). Okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarının okul yöneticisinde iş yükü stresine sebep olabileceği düşünülmektedir. İş stresi; bireyi üzüntüye sokabilir bireyin çevresindeki insanları etkiler ve bireyin verimini düşürür. Bunlara ek olarak kişinin sağlık harcamalarının artmasına ve kişide ifade bozukluğuna sebep olur ayrıca kişinin enerji seviyesinin düşmesine zemin hazırlar. Toplumlar eğitim işiyle ilgilenen kişilere karşı bazı beklentilere sahip olabilirler bu sebeple eğitimciler stres yaşayabilmektedir. Buna bağlı olarak meslek olarak öğretmenlik iş yaşamı içinde stres düzeyi en zor kontrol altına alınabilen meslek gruplarının içinde yer almaktadır (Yaşar, 2008; Yücel vd., 2019). Buna ek olarak stres, örgütlerde yönetici davranışlarını ve çalışanların davranışlarını olumsuz olarak etkiler ve örgütte çalışan insanların verimsiz çalışmalarına ve mutsuz olmalarına sebep olur (Akgün & Kemaloğlu, 1991; Arıcan, 2011).

İş stresi ile ilgili bu ifadeler okullardaki suç ve şiddet oranları ile beraber iş yükü stresinin artmasına sebep olabilecek ve okul yöneticisini etkisi altına alabilecek faktörler arasında olduğu düşünülebilir. Okullarda yaşanan suç ve şiddet olayları ile beraber yöneticilerde iş yükü stresine sebep olabilecek başka değişkenler de bulunabilmektedir. Bireyleri örgüt iklimi içerisinde endişelendiren gelecek ile ilgili

kaygılara neden olan işyeri şartları, iş yükü, iş doyumu, işin özellikleri alınan ücretler ve beklentiler stresin başlıca faktörleri arasında sayılabilmektedir. Bunun gibi birçok faktör örgütte çalışan kişilerde yorgunluğa ve ruhsal sıkıntılara sebep olmaktadır. Özet olarak çalışan bireyin strese maruz kalmaması kaçınılmazdır (Hatiboğlu & Radmard, 2014). Bu durumda okul yöneticisinin iş stresinden kaçması mümkün görünmemektedir.

Stresin yanında eğer okul yöneticisi okulda belirli bir başarı yakalamış ise görevini yaparken iş doyumu yaşaması mümkündür. Bireylerin hayatlarının çoğu zamanını geçirdikleri çalışma yerlerinin onların iş doyumu ve hayat kalitesinde büyük bir etki gücü vardır (Avşaroğlu vd., 2005; Yücel vd., 2019). Okul yöneticilerinin de hayatlarının çoğunu geçirdikleri okullarda iş doyumu yaşamaları söz konusu olabilmektedir. Okul yöneticilerini etkileyen değişkenler ile ilgili yapılan bazı çalışmalar incelenmiştir. Gümüşeli (2001) tarafından yapılan çalışmada son yıllarda birçok alanda özellikle eğitim öğretim süreci ile ilgili alanlar, yönetim ve örgüt yapıları, okulun çevresi ile olan ilişkisinde yaşanan değişimler ve gelişmeler nedeniyle okul yönetiminin etkilendiğini ve yeni bir bakış açısıyla yönetim uygulamalarına devam edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Demirtaş vd. (2007) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre okulda görev yapan öğretmen ve öğrenci sayısı okulun yaşı ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre okullarda yaşanan problem sıklığını etkilemektedir. Ayrıca çalışmada okulda yaşanan problemlerin en fazla liselerde en az ise anaokullarında görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Balyer (2012)'in yaptığı çalışmada dünyada meydana gelen finansal teknolojik ve toplum ile ilgili konularda meydana gelen küreselleşmeden dolayı okulun ve okul müdürlerinin etkilendiğini ve sahip oldukları rollerin değiştiği ifade edilmiştir. Küreselleşmenin getirdiği değişimlerden etkilenen okulun ve okul yönetiminin birçok alanda değişime ayak uydurması ve daha fazla sorumluluk alması gerektiği ifade edilmiştir. Hoşgörür ve Orhan (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerde çeşitli olumsuz davranışın yaşandığı ayrıca okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri incelendiğinde okulda şiddet ve zorbalığın ilkokul düzeyine indiği ve bu olumsuz davranışların bu düzeyde müdahale edilmemesi sonucunda bir üst kuruma aktarılacağı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Güneş ve Esmer (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre okul yönetimi sürecinde yaşanan sorunların

birçoğunun sistemselsel olduğu ayrıca ilkokul ve ortaokullarda bunların kaynağının daha çok maddi olduğu liselerde ise sorunların daha çok veli kökenli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çetin (2019) tarafından yapılan çalışmada mali kaynakların yönetimi, veli ve öğretmenler ile ilişkiler, yönetsel problemler ve okulun fiziki şartları ile ilgili durumların okul müdürlerini etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmalar okul yönetimini ve okul yöneticisini etkileyen birçok değişkenin olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin hangi değişkenlerden etkilendiğini araştırmak okul yöneticilerinin yürüttüğü okul yönetimi faaliyetleri için yol gösterici olması beklenmektedir. Bu durumun detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Farklı okul kademelerindeki okul yönetimleri okul iklimi, okullarda suç ve şiddet sıklığı, iş yükü stresi, akademik baskı ve iş doyumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? Problemi bu çalışmanın ana problem cümlesini oluşturmaktadır.

Bu problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin okul iklimine yönelik algı düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okul yöneticilerine göre okullarda yaşanan suç ve şiddet sıklığı ile çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin sahip olduğu iş yükü stres düzeyi ile çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin algıladıkları akademik baskı düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili ve başarılı okullar için okul yönetimi çok önemlidir. Okul yönetiminden sorumlu kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin birçok görev ve sorumluluğu vardır. Okul açık bir sistemdir ve birçok değişkenden etkilenmektedir. Okul yöneticisinin bu değişkenleri dikkate alarak yönetim sürecini planlaması ve yönetim faaliyetlerini düzenlemesi gerekmektedir. Türkiye’de okullar kademeler

halinde yapılanmıştır. Her kademe birçok değişken açısından birbirinden farklıdır. Birçok değişken açısından farklı olan okul kademelerinin okul yönetimlerinin de farklı olması beklenmektedir. Farklı kademelerde görev yapan okul yöneticisinin etkilendiği değişkenleri ve görev yaptığı kademenin özelliklerini dikkate alarak yönetim sürecinde gerekli düzenlemeleri yapması bu değişkenleri bilmesi ve analiz etmesi verimli bir yönetim süreci geçirmesi açısından önemlidir. Bu sebeple farklı okul kademelerindeki okul yönetimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi gerekmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında okul yönetimleri ile ilgili bazı değişkenlerin tek başına incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada okul yönetimleri Okul İklimi, Okullarda Suç ve Şiddet, İş Yüğü Stresi, Akademik Baskı, İş Doyumu gibi çeşitli ve birden fazla değişkene göre incelendiği için ve okul kademeleri farklı olduğu için özgündür.

“Farklı Okul Kademelerindeki Okul Yönetimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli bu çalışma Eğitim Yönetimi alanında çalışan kişilere ve ilgili literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan hedeflere var olan mevcut kaynakları kullanarak ulaşmaya çalışır. Bu hedeflere ulaşmadaki en önemli görev ise okul yöneticisine aittir. Okul yöneticisi okulun başındaki kişidir ve birçok görevi vardır. Okul gibi açık bir sistemin parçası olan bir kurumda görev yapan okul yöneticisi birçok değişkenden etkilenmektedir. Okul yöneticisinin bu değişkenleri dikkate alması amaçlara daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Bu çalışma kademeler arasındaki farkları ve okul yönetimini etkileyen değişkenleri incelemeyi hedeflemektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin doğru ve samimiyetle cevap verdikleri kabul edilmiştir.

2. Araştırmaya katılan tüm okul yöneticilerinin aynı şartlarda TALIS uygulamasına katıldığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın yapılması ve sonuçlandırılması sürecinde ortaya çıkabilecek sınırlılıkları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. Bu araştırma OECD tarafından yürütülen TALIS çalışmasına ait veriler, 2018 öğretim yılında görev yapan 809 okul müdürünün görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmadaki okul yöneticilerinin büyük bir kısmı erkek olduğundan kadın yöneticilerin görüşleri bağlamında sınırlıdır.

3. Bu araştırmadaki veriler araştırma kapsamındaki ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Yönetimi: Okul Yönetimi, örgütün hedeflerine ve politikalarına ulaşmayı amaçlar ve buna ek olarak örgütün hedeflerine ve politikalarına göre yaşaması işini yürütür (Balcı, 2005; Demirtaş vd., 2007).

Okul İklimi: Okul iklimi, okulda bulunan insan kaynaklarının bulundukları okullara besledikleri duygulardır (Şişman, 2002; Tofur & Balıkcı, 2018).

Suç ve Şiddet: Toplumun normal olarak gördüğü davranışlardan sapma suç kavramını açıklamaktadır. Toplumda var olan değerlere aykırı olan fiiller suç kapsamı içerisindedir. Suç kavramı diğer sapma durumlarından farklılaşmaktadır çünkü yasalar tarafından suçlara karşı cezai işlem uygulanmaktadır (Kızılçelik & Erjem, 1996, s. 402; Burkay, 2008). Dünya sağlık örgütünün yaptığı tanıma göre şiddet, kişilerin kendilerine veya çevresindekilere karşı çeşitli olumsuz sonuçlar doğmasına sebep olan hareketleridir (Krug at al., 2002; Hoşgörür & Orhan, 2017).

İş Yüğü Stresi: Stres, genelde istenmeyen uyarılara ve çevreden gelebilecek tehdit edici olaylara karşı kişilerde ortaya çıkan psikolojik tepkilerdir (Tınaz, 2005; Hatiboğlu & Radmard, 2014). İş stresi insanların işyerindeki etkileşimden kaynaklanan ve insanı normal iş yaşamında engelleyen, iş yaşamında farklılıklar ortaya çıkmasını sağlayan durumdur (Erdoğan, 1996; İldız, 2009).

Akademik Baskı: Eğitim hayatı boyunca kişilerin başarı kavramı ile ilişkili bir biçimde üzerlerinde hissettiği baskı durumu akademik baskı olarak tanımlanmaktadır (Bossy, 1996).

İş Doyumu: Kişilerin işlerini yaparken haz alması ve mutluluk duymasıdır (Izgar, 2008; Polat, 2019).

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), İyi politikalar ve yaşamlar oluşturabilmek amacıyla çalışan uluslararası bir kuruluştur. Geleceğe daha iyi hazırlanmak amacıyla deneyim ve bilgi birikimini kullanarak refahı, eşitliği, fırsatları ve herkes için iyi olan politikaları benimsemektedir. Bu kuruluş çeşitli kanıta dayalı uluslararası standartlar oluşturarak birçok probleme çözüm üretmeye çalışmaktadır (OECD, 2020).

TALIS: Öğrenme ve Öğretim Uluslararası Araştırması (TALIS), okul yöneticileri öğretmenler ve eğitimin devam ettirildiği ortamlar ile ilgili uygulanan geniş ölçekli bir anket çalışmasıdır. İlk anket 2008 senesinde uygulanmıştır (Ainley & Carstens, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE AÇIKLAMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim, öğrenme yeteneğinin insanoğlunda oluşmasıyla başlayıp insanın yaşadığı süre zarfında geçirdiği tüm yaşam sürecini kapsamaktadır (Aydın, 2003). Eğitim sistemleri, toplumların uzak ve yakın hedeflere ulaşmalarını sağlayan önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Demir, 2017; Köse & Atalmış, 2017). Günümüzde bütün toplumlar kendi ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim sistemleri oluşturmak ve geliştirmek için gayret etmektedir. Eğitim seviyesini belli bir noktaya ulaştırmak isteyen her toplum zaman içinde çeşitli eğitim faaliyetlerinde bulunmuştur. Bir ülkede çeşitli açılardan gelişmek ve uygarlık düzeyine ulaşmak konusunda nüfusun eğitim düzeyi belirleyicidir (Günkör & Demir, 2017). Günümüzde eğitim geçmiş ile karşılaştırıldığında öneminin daha fazla olduğu görülmektedir. Toplumların bundan dolayı eğitimden beklentileri farklılaşmaktadır (Köse & Atalmış, 2017; Özdemir & Kaplan, 2017). Toplumun bu beklentileri eğitimde çeşitli yenilikler yapılmasına sebep olabilmektedir.

Dokuzuncu kalkınma planında yer alan rapora göre eğitim, kanunlarla belirlenmiş olan ekonomik, sosyal ve kültürel hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla topluma güven vermelidir. Bireyler eğitim aldıkları zaman, aldığı eğitimin kendisini yüksek seviyede bir hayat kalitesine hazırlayacağına dair inancı olmalıdır. Bu bağlamda bireylerin aldıkları diplomalar sertifikalar ve belgeler, herhangi bir işe alım sırasında bireyi işe alacak kişilere birey hakkında doğru ve eksiksiz bilgi vermelidir. Bundan dolayı eğitimde kalite güvence sistemi oluşturulması gerekmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için bazı maddeler çok önem taşımaktadır ve bunlar şöyle sıralanmaktadır;

- ✓ Türk eğitim sisteminin gelişmesi için yeni düzenlemelerle ilgili kanunlar çıkarılması gerekir.

- ✓ Eğitim açık sistem olmasından kaynaklı olarak bu sistemin tüm özelliklerini dikkate alarak eğitimle ilgili yapılan düzenlemelerde toplumdaki tüm kesimlerin katkısına ve katılımına açık bir yaklaşımın kullanılması gerekir.
- ✓ Kamu kaynaklarından eğitime ayrılan kaynakların arttırılması gerekir.
- ✓ Özel kesim veya gönüllü kişilerden eğitime yatırım yapılması teşvik edilmesi gerekir (IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013).

Dünyada meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilen, dönemin beklentilerine yanıt bulabilen, araştırma yapan, çeşitli konuları sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüvenli kişiler yetiştirmek eğitim sayesinde olmaktadır (Anıl, 2009; Çelen vd., 2011). Bu amaçlara ulaşabilmek için okullarda çeşitli eğitim öğretim faaliyetleri yapılmaktadır. Okuldaki tüm ögeler uyum içerisinde etkili ve başarılı okullar için görevlerini yerine getirmeye gayret etmektedirler.

2.2. Türk Eğitim Sistemi

Osmanlı İmparatorluğundan günümüze kadar eğitim kavramı incelendiğinde tarihsel süreç boyunca farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Siyasal yönetim tarzlarıyla beraber bu uygulamalarda da değişimler meydana gelmiştir (Doğan vd., 2014). Bu durumun oluşmasına tarihsel süreç boyunca birden fazla kişinin eğitime etkisinin olması neden olmuştur. Farklı siyasal yönetim tarzları eğitime farklı bakış açıları ile yön verilmesine sebep olmaktadır. Bundan kaynaklı olarak geçmişten günümüze kadar eğitimde farklı uygulamaları görmek mümkündür. Buna göre Türk Eğitim Sistemi geçmişten günümüze kadar farklı uygulamaların etkisinde kalmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nin 1839'a kadar olan okul kuruluşu genel olarak feodal-teokratik bir düzeni temsil etmekteydi. Bir tarafta içinde ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerinin olduğu "Medreseler" bulunmaktaydı, diğer tarafta geniş ve basit halk tabakalarının çocuklarının devam ettiği mecburi olmayan ve birkaç yıl süren "Sıbyan Mektepleri" bulunmaktaydı (Aytaç, 1969). Osmanlıdaki Sıbyan Mekteplerinde çocuklar 4-5 yaşlarında eğitime başlamakta ve 9-10 yaşlarına kadar eğitimlerine devam etmekteydi. Sıbyan okullarındaki bu eğitim kız ve erkek olarak karma şekilde devam etmekteydi (Kömürcü, 2010; Doğan vd., 2014). Osmanlı döneminde Sıbyan Mektebini bitirenler 14 yaşına kadar eğitim görülen okullar olan ve Rüştîye olarak

adlandırılan eğitim kurumlarında eğitim görmeye başlamaktaydı. Bu kurumlar günümüzdeki ortaokullara karşılık gelmektedir (Mert, 1999; Doğan vd., 2014). Bu okul tiplerine ek olarak sayıca az olan ve “Enderun Okulları” olarak adlandırılan okullar da bulunmaktaydı. Enderun okulları; esir düşen prens çocuklarını halkın kabiliyetli çocuklarını ve Türk olmayan azınlık çocukları sıkı bir eğitim sürecinden geçirip yabancı olan çocukları Türkleştirmek ve özel saray hizmetlerinde kullanmak amacıyla Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulmuştur (Aytaç, 1969). Osmanlı Devleti’nin son zamanlarından Cumhuriyetin kurulmasına kadar devam eden süreçte eğitim sistemi medrese-mektep şeklinde ikili bir yapı olarak yürütülmüştür. Müfredat bu iki eğitim kurumunda kesin hatlarla birbirinden ayrılmıştır (Ergün, 1982: 46; Bozdoğan, 2019). Daha sonra 1839’lu yıllarda Avrupalılaşma hareketi başladıktan sonra bu sıralanan okullara ek olarak Avrupa tipi okullar kurulmaya başlamıştır. Bu okullar şöyle sıralanmaktadır;

- ✓ Mekteb-i İptidaiye: İlköğretim okulları
- ✓ İdadiye, Rüştîye ve Sultaniye : Ortaöğretim Okulları
- ✓ Darulfünun: Üniversite (Aytaç, 1969).

Dokuzuncu kalkınma planında yayınlanan rapora göre; Türkiye’nin bugünkü eğitim sistemi, 1973 senesinde kabul edilmiş olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile son şeklini almıştır. Bu sistemin hayata geçmesiyle ilgili konular 22 yıllık (1973-1995) bir süreç içinde hazırlanmış olan üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (BYKP) yer almıştır. Bugünkü okul sistemi Türkiye Cumhuriyeti’nin yeni şeklini alması ile beraber bu halini kazanmıştır. Bu okul sistemi sosyal olarak, ekonomik olarak, politik ve kültürel olarak çok farklı bir düzene sahip olmakla beraber Osmanlı imparatorluğunun uygulamış olduğu klasik okul düzeninden çok farklıdır (Aytaç, 1969).

Bunlara ek olarak okul kademelerinin gelişim sürecinin incelenmesi okul sisteminin daha iyi anlaşılmasını mümkün kılmaktadır. Türk eğitim sisteminde bulunan okul kademelerine bakıldığında Cumhuriyet döneminden bugüne kadar sürekli devam eden değişimler yaşandığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde kabul edilen kanunlarla beraber ilköğretimin her devresi iki sene sürecek şekilde alt (ula) orta (mutavasita) ve yüksek (ali) olmak üzere üç farklı devreye bölünmüştür (Başaran, 1996; Çelenk, 2008; Doğan vd., 2014). Yeni Türk Devleti kurulduktan

hemen sonra 430 sayılı Tevhidi Tedrisat (Eğitim Birliği) Kanunu 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiştir ve bütün okullar Milli eğitim Bakanlığına bağlanmıştır (Cırıtlı, 1983; MEB, 2007; Alp, 2009; Güven, 2010; Ada, 2011; Doğan vd., 2014). Bu kanunla beraber Sıbyan Mektepleri kapatılmıştır. Osmanlı devleti döneminden o güne kadar uygulanan ilköğretimdeki üç kademe kaldırılmıştır ve ilköğretim süresi beş yıl olarak kararlaştırılmıştır (Gürkan & Gökçe, 1999; Doğan vd., 2014). Daha sonraki süreçlerde 1983 yılında bazı kanun değişiklikleri yapılmış ve ilköğretim kurumları bünyesinde bulunan birinci (5 yıl süreli ilkokul) ve ikinci (3 yıl süreli ortaokul) kademelerinin şartlara göre ayrı ayrı veya birlikte kurulabileceği belirtilmiştir ve bu karar uygulamaya koyulmuştur. İlkokulu bitiren öğrencilere ilkokul diploması verilmesi ve ortaokulu bitiren öğrencilere ortaokul diploması verilmesi bu kanunla kararlaştırılan konular arasındadır. İlkokul ve ortaokul 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanunla birleştirilerek ilköğretim okulu şekline getirilmiştir. Sekiz sene sürekli ve kesintisiz eğitim uygulanmış ve bu sekiz seneyi bitiren öğrencilere ilköğretim diploması verilmiştir (Sağlamer, 1998; Gürkan & Gökçe, 1999; Doğan vd., 2014). Bununla birlikte sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması 1997-1998 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Çınar vd., 2007; Ada, 2011; Doğan vd., 2014).

Günümüzde ise 18. Milli Eğitim Şura toplantısında kabul edilen kararlar neticesinde 2012-2013 yılı itibari ile eğitim öğretimde 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim olarak adlandırılan eğitim modeli uygulanmaya başlamıştır. Bu modele geçiş sürecinde görev yapan Milli Eğitim Bakanı Dinçer bu yapılan yeniliğin sebepleri ile ilgili aşağıdaki gibi bir açıklama yapmıştır (Dinçer, 2012): Uygulamada olan sekiz yıl süreli zorunlu kesintisiz eğitim uygulaması yerine on iki yıllık zorunlu ve kademeli eğitim getirilmiştir. Bu sistemle on iki yıllık süre üç farklı eğitim kademesine bölünmüştür. İlk kademe ilkokul (1., 2., 3. ve 4. sınıf) ikinci kademe ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe lise (9., 10., 11. ve 12. sınıf) olmak üzere uygulamaya koyulmuştur. Dinçer, ayrıca on iki yıl süreli kademeli ve zorunlu eğitim modeline geçiş nedenlerini şu şekilde açıklamıştır;

- ✓ Ekonomik ve toplumsal yaşamın daha karmaşık olması sebebiyle bütün bireylerin yaşamını devam ettirmesi için ve topluma faydalı olması amacıyla gereken asgari beceri ve bilgi düzeyinin yükseltilmesi.

- ✓ Teknolojik, toplumsal ve ekonomik alanların niteliğinin değişmesi sonucunda tüm bireylerde yaşam boyu öğrenme ihtiyacı artmıştır. Bu nedenle tüm bireylerin ihtiyacı olan bilgi ve beceri seviyelerinin yükselmesi.
- ✓ Bütün bireylerin yapacakları meslek çeşidinden ve işten ayırık olmak üzere tüm meslekler ve işler için ihtiyaçları olan ortak beceriler ve temel bilimler düzeyinin yükselmeye çıkması (Dinçer, 2012; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014).

Günümüzde geçerli olan kanunlarda Türk vatandaşlarının eğitim alma hakkı “İlköğretim görmek bütün yurttaşların sahip olduğu bir haktır” ifadesi ile açık olarak belirtilmiştir (Resmî Gazete, 1973). Açık olarak belirtilen bu ifade çerçevesinde eğitimde birçok düzenleme yapılmaktadır. Bu düzenlemeyi yürütecek kurumlar mevcuttur. Günümüzde Türk Milli Eğitim Sistemi’nin hedeflerini ve ilkelerini seçme ve belli bir düzen halinde yürütme görevi Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) aittir (Resmî Gazete, 1973; Uslu, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim sisteminde sürekli yenilenme çalışmaları yapılmakta eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmaya çalışılmaktadır. İlköğretim programı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005-2006 yıllarında yenilenerek uygulanmaya başlamıştır. Uygulamaya konulan bu yeni programda eskiden uygulanan davranışçı yaklaşım kaldırılarak yerine yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşım getirilerek sarmallık ilkesi dikkate alınmaya başlamıştır. Uygulanmaya başlayan program ile dersler ezbercilikten uzaklaştırılmış hayatın içinden ve kullanılabilir bir biçimde düzenlenmiştir. Buna ek olarak o dönemde varlığını sürdüren kesintisiz sekiz yıllık eğitime de uygun olarak düzenlenmiştir (TTKB, 2005; Çelen vd., 2011). Bu uygulamalar günümüzde de varlığını sürdürmektedir.

2.2.1. İlköğretim

Günümüzde uygulamada olan 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim modeli ile ilköğretim 4 yıl ilkokul ve 4 yıl ortaokul kademesi olmak üzere iki kademe şeklinde ayrılmıştır. Türkiye’de ilk kademe olan okul öncesi örgün eğitiminden sonra gelen ikinci kademe ilköğretim kademesidir. Bu kademedeki kişilerin anayasal haklarını örgün eğitimin temel ilkelerine uygun olmak şartıyla kullanması esastır. İlköğretimdeki asıl amaç, ilköğretim çağına gelmiş olan yurttaşların zorunlu bir şekilde eğitim görmelerini sağlamaktır (Gür & Çelik, 2009: 18; Bozdoğan, 2019).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasasına göre ilköğretim çağı, mecburi ilköğretim dönemi olarak adlandırılan yaş olarak 6-14 aralığında olan çocukları kapsamaktadır. Yaş olarak 72 ayını dolduran çocukların kayıtları ilkokullara yapılmaktadır. Fakat geç ve erken gelişim durumlarından dolayı çocuğun okula erken başlaması veya geç başlaması hakkındaki düzenlemeler yönetmelikler tarafından yapılır (Madde 22).

İlköğretimin amaçları ve görevleri;

1. İyi bir yurttaş olmaları amacıyla bütün Türk çocuklarına edinmeleri gereken temel beceriler, bilgiler, alışkanlıklar ve davranışları kazandırmak; çocukları milli ahlak kurallarına uygun şekilde yetiştirmelerini sağlamaktır.
2. Sahip oldukları kabiliyete göre Türk çocuklarını yetiştirerek yaşama ve üst öğrenim basamağına hazır hale getirmektir.
3. (Ek: 16/8/1997- 4306/4 Md.) İlköğretim döneminin ikinci yarısında ortaöğretim kademesinde devam edilecek eğitim okul ve programlar hakkında bilgi vermek ve bu mesleklerin onlara kapı açacağı yaşam koşulları hakkında tanıtıcı bilgiler vermek amacıyla rehberlik servisleri tarafından gereken çalışmaları yapmaktır (Madde 23).

2.2.2. Ortaöğretim

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasasına göre ortaöğretim kademesi dört yıl süreli olan ve zorunlu örgün eğitim ya da yaygın öğretim kapsamında olan, teknik ve mesleki öğretim kurumları ile beraber mesleki eğitim merkezlerinin bütünü bünyesinde barındırmaktadır. İlköğretimi bitirmiş olan ve ortaöğretime gitmeye hak kazanan her öğrenci ortaöğretimin imkanlarından faydalanma hakkına sahiptir (Madde 27). İlköğretim eğitimini tamamlayan ve genel olarak 14-18 yaş aralığındaki bireyler örgün eğitim ile ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretime devam etmektedir.

Ortaöğretimin amaçları ve sorumlulukları;

1. Ortaöğretim kademesinde bütün öğrencilere ortak öğelere sahip bir genel kültür vererek onlara bireylerin ve toplumun problemlerine yabancı kalmamaları çözüm yöntemleri aramaları ve ülkenin ekonomik sosyal ve

kültürel kalkınmasına iyi şeyler katmaları amacıyla gereken bilinci oluşturmak.

2. Öğrencileri kendi yeteneklerine uygun mesleklere veya işlere hazırlamaktır. Bunlar gerçekleştirilirken toplumun ihtiyaçları ve öğrencinin beklentileri dikkate alınmaktadır (Madde 28).

2.3. Okul Yönetimi

En önemli insan faaliyetlerinden biri yönetmektir (Olum, 2004). Yönetim ve yönetme sözcükleri Türkçede yönetmek kelimesinden isim olarak türemiştir. Bu kavram bir işin yürütülmesini sağlamak, başında bulunmak, kontrol etmek ve çekip çevirmek olarak açıklanmaktadır. Yönetici ise bir işi yöneten, idare eden, yönetmen, idareci, yöneten kişi, müdür gibi anlamlar taşımaktadır (Şişman, 1996). ABD dilinde şu anda hem manager (yönetici) sözcüğü hem de managers (yöneticiler) sözcüğü üst seviye statüye sahip insan sınıfını ifade etmektedir. Söz konusu sınıfa dahil olan bireyler, yönetim görevini kendilerinde bulunan bazı beceri ve yetkileri bağlı bulundukları işyerlerinin sahiplerinin yerine kullanan bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu kişiler işletmelerdeki üretim süreçlerine doğrudan katılmazlar süreçte yer alan bireylerin güdülenmesi ve üretim faaliyetlerini yerine getirmesi için gereklidirler. Bu kişiler, üretim faaliyetlerine doğrudan değil dolaylı olarak katkı sunmaktadırlar (Hofstede, 1993: 83; Şişman, 1996).

Organizasyonun hedeflerine karar vermek eğitim yönetiminin kalbi olarak görülür. Birçok okulda hedef belirleme, kurumsal olarak üstlenilen bir faaliyettir. Bu faaliyet okullarda genellikle müdür ve müdürün kıdemli meslektaşları tarafından yürütülür (Bush, 2006). Eğitim hedefleri konusunda birçok farklı düşünce vardır. Bu düşünceler toplumlara, zamana ve ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre değişkenlik gösterebilmektedir (Şişman, 2011). Drucker (1963) işleri doğru yapmanın verimlilik olduğunu doğru işler yapmanın da etkinlik olduğunu ifade etmektedir, yönetimin ise etkinlik ve verimliliğin ortak ürünü olduğunu ifade etmektedir (Robbins & Coulter, 2012; Hussain at al., 2019).

Eğitim yönetimi; disiplinler arası ve uygulamaya dayalı bir çalışma alanıdır. Bir bilim dalı olarak kabul edilen eğitim yönetiminin temel hedefleri; “okul, okulda öğrenme ve öğretme süreçleri, okulların yapısı ve işleyişi, okullarda bireyler, okul

kültürü, okul iklimi, okullarda politika, okullarda güç, okulda motivasyon, okullarda çatışma, okulun dış çevresi, okullarda hesap verilebilirlik, okulları geliştirme, okulları iyileştirme, okulları değerlendirme, okullarda karar verme, okullarda iletişim, okullarda liderlik ve okulların rutin işleyişi ve uygulama” gibi faktörleri merkeze alarak süreci bilimsel şekilde çözümlmek ve anlamlandırmak olarak açıklanabilir (Turan, 2010). Eğitim yönetimi sistem ile ilgili konular üzerine durmaktadır ve durumlara makro seviyede bir görüş ile yaklaşmaktadır. Okul yönetimi ise okul ile ilgili problemler üzerine durmaktadır ve durumlara mikro seviyede bir görüş ile yaklaşmaktadır. (Erdoğan, 2000; Demirtaş vd., 2007). Okuldaki otoritenin sahibi olan okul yöneticisi, okulun yasal olarak lideri konumundadır (Güçlüol, 1985; Peker & Selçuk, 2011). Okuldaki bireylerin lideri olarak okul yöneticisi birçok açıdan okuldaki bireylere örnek olmaktadır. Eğitim yönetimi işi yapılırken iyi modeller sergilemek amacıyla okulda denge kurulmalıdır ve çok yönlü bir bakış açısı ile olaylara ve durumlara bakmak gerekmektedir (Glatter & Kydd, 2003, 233; Aslanargun & Bozkurt, 2012). Günümüz dünyasında okul müdürlerinden beklenen görevler arasında öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak eğitim öğretim faaliyetlerinin iyi bir biçimde yürütülmesini sağlayarak yönetsel açıdan düzgün bir okul düzeni kurması sayılmaktadır (Grogan & Andrews, 2002; Hess & Kelly, 2005; Salazar, 2007; Balyer, 2012).

Eğitimde kalitenin artması için okul müdürünün sorumluluk alması ve bu sorumluluğu öğretmenlerle birlikte gerçekleştirmesi gerekmektedir. Okul müdürü öğrencilerin elde edebilecekleri en yüksek başarı noktasına çıkmalarına ve mesleki olarak öğretmenlerin gelişmesine destek vererek öğrenmeyi merkeze alan bir okul iklimi ve ortamı oluşmasına katkı sunmalıdır. Buna bağlı olarak yapılacak yeniliklerin gerçekleşmesinde oluşacak problemlerin giderilmesinde öncelikli davranmalıdır (Karip & Köksal, 1996). Toplumun yapısının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olan okullar için yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler vazgeçilmez paydaşlardır. Onlar arasında iletişim ve etkileşimin olumlu ve yüksek düzeyde olması okulun başarısı için önemlidir (Altuntaş vd., 2020).

2.4. Okul Yönetimini Etkileyen Faktörler

Toplum, öğretmenler ve öğrenciler; okullun belli bir düzen almasını sağlayan ve okulun tanımında önemli ögeler olarak sayılmaktadır. Etkili okullardan söz edebilmek için bu ögelerin çalışmaları öğretim programı çerçevesinde birbiriyle etkileşim halinde yürütmesi gerekmektedir. Bunların doğrultusunda okul müdürünün görevi okuldaki öğretimin kalitesini arttırmak için bu ögeleri okulun hedeflerine uygun olarak koordine etmektir (Findley & Findley, 1992; Gümüşeli, 2001). Birçok ögenin etkileşimi sonucunda yürütülen okul yönetimi faaliyetlerinde okul yöneticisinin bu ögelerden etkilenmemesi mümkün değildir. Buna bağlı olarak belli etkileşimlerle devam eden okul yönetimi faaliyetlerinde okuldaki bireyler arasındaki iletişim de önemli bir hal almaktadır. Örgüt bünyesinde çalışanlar yöneticiler ve yönetilenler arasında ve dış dünya arasında iletişim kurulmaması mümkün değildir. Örgütün bazı gerçekleştirmesi gereken amaçları vardır. Buna ek olarak liderliğin gerektirdiği uygulamalar, çalışanların güdülenmesi, örgüt için bazı kararların alınması, gayretlerde eşgüdümün sağlanması gerekir. Bu amaçların ve faaliyetlerin gerçekleşmesi için bireyler arasında iletişim ve etkileşimin olması gerekmektedir (Hicks & Gullett, 1988: 249; Çınar, 2010). Okullar için iletişim kavramı, diğer örgütlerin yönetiminde olduğu gibi önemli ve etkilidir. Buna bağlı olarak okul müdürlerinin sahip olduğu iletişim becerileri de okulun toplum içindeki konumundan dolayı etkili olmaktadır (Çınar, 2010). Buna göre okul yönetiminde okul yöneticisinin iletişim becerileri etkili bir faktördür.

Okul yönetimini ve okul yöneticisi üzerinde etkisi olan iletişim kavramı okulda çalışan bireylerin motivasyon ve mutluluğu ile bağlantılı bir kavramdır. Çünkü ancak olumlu bir etkileşim ve iletişimin olduğu ortamlarda mutluluk kavramından bahsetmek mümkündür. Buna göre kurumlarda çalışanlar bazı duygular yaşamaktadır ve söz konusu kurum eğitim kurumu olunca bu durum daha önemli bir hal almaktadır. Çünkü eğitim kurumları insan üzerine çalışma yapmaktadır. Eğitim kurumunda mutluluk duygusunu yaşamayan çalışanların bu duyguyu eğitim verdikleri kişilere yansıtmaları mümkün değildir (Argon, 2015). Yöneticiler çalışanların moralleri ve motivasyonları üzerinde etkisi bulunan en önemli faktörlerden biridir. Kurumda çalışanlar eğer yöneticinin desteği ile fikirlerini ve hissettiklerini rahat bir biçimde ifade ederlerse bu onların motivasyonları ve

alışmaları üzerinde pozitif etki oluşturacaktır. Çünkü kurumunda görev yapan bireylerin duygularını iyi bir biçimde anlayan ve analiz eden bir yöneticinin çalışanları ile ilgili pek çok konuda daha başarılı olduğu görülmektedir (George, 2000; Argon, 2015). Okullardaki mutluluk ve motivasyon okul yöneticisini dolaylı veya doğrudan etkisi altına alabilmektedir.

Okulda alışanlar arasındaki mutluluk ve motivasyon okul iklimi kavramı ile ilişkilidir. Motivasyonun ve mutluluğun yüksek olduğu kurumlarda olumlu okul ikliminden bahsetmek mümkün olmaktadır. Bu konuda okul yöneticisinin liderlik ile bağlantılı özelliklerini kullanması gerekmektedir. Çünkü okul müdürünün liderlik ile bağlantılı özellikleri okul iklimi üzerinde etkisi olan bir faktördür. Okul müdürünün sahip olduğu liderlik davranışları okuldaki atmosferi belirlemektedir. Bu durum okuldaki tüm bireylere etki eder. Okul müdürünün hareketleri, iletişimi, okul yönetiminde uyduğu ilkeler, inanç tutum ve davranışları okul ikliminin oluşmasında etkili olan ana etkenlerden biridir. Buna bağlı olarak okul müdürünün görevlerinden biri okulda pozitif bir iklim oluşturmaadır (şentürk & Sağnak, 2012). Okul iklimi konusunda çeşitli görevleri olan okul yöneticisi bu kavramın etkisi altında kalmaktadır.

Kurumda okul iklimi ve motivasyon konusunda çeşitli analizler yapması gereken okul müdürü için kurumun başarısı da önemli bir hal almaktadır. Okullar birer eğitim örgütüdür ve başarı üzerine yoğunlaşması gerekmektedir. Okulların çeşitli açılardan başarılı olmayı hedeflediği alanlar olabilmektedir. Bu hedeflerden biri merkezi sınavlar konusunda öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamaktır. Günümüzde artık okul mdrlerinden beklenen görevler arasında öğrencilerin merkezi sınavlardan elde ettikleri başarılar da sayılmaktadır. Fakat uygulanan sınavlar ile ilgili durumlar hakkında analiz yapmak konusunda okul mdrleri bazen sorun yaşamaktadırlar. Okul mdrlerinden sınavlar hakkında birçok kişinin beklentisi bulunmaktadır ve çeşitli durumlardan mdrler sorumlu tutulmaktadır. Fakat bu konuda mdrler için belli bir standart ve yetiştirme programı bulunmadığı için mdrlerin işlerinin karışık bir duruma dönüştüğünü söylemek mümkündür (Aslan & Karip, 2014). Bu konuda müdürün merkezi sınavlar ile ilgili çeşitli faaliyetlerde bulunması gerekmektedir ve okul yönetimi buna bağlı olarak etkilenmektedir.

Öğrencilerin sınavlara hazırlanma sürecinde okul yöneticisi ile beraber veliler de etkili olabilmektedir. Çünkü 21. yüzyılda okulun öğeleri olan veliler, eğitimciler ve okul yöneticileri arasında meydana gelen etkileşimde büyük ölçüde değişimler meydana gelmiştir. Bu durumun oluşmasında velilerin büyük etkisi olmuştur. Önceki dönemlere göre veliler çocukları için okul seçme, okul yönetim faaliyetlerine katılım gösterme, çocuklarının eğitimi konusunda destek olma gibi uygulamalarla beraber eğitim sürecinde daha fazla söz sahibi olmaya başlamışlardır ve bu konu ile ilgili durumlara daha aktif katılım göstermeye başlamışlardır. Bu durum geleneksel eğitim ilişkilerinin yeni boyutlar kazanmasına sebep olmuştur böylece eğitimde yeni modeller uygulanmaya başlamıştır (Gümüşeli, 2001). Günümüz dünyasında okul ile ilgili konularda daha fazla katılım gösteren veliler okul yönetimini etki altına alabilmektedir.

Günümüzde veliler ile beraber birden fazla faktör okul yönetimini etkisi altına alabilmektedir. Çünkü günümüzde yaşanan değişimlerden dolayı okul yöneticileri bugün ve gelecek arasında, olaylara genel olarak bakmak ile ayrıntılara odaklanmak arasında, bir yandan gücünü başkalarına iletmek ile güçlü bir lider olmak gibi birbirinden farklı durumlar arasında kalmaktadır (Dufour, 1999; Peker & Selçuk, 2011). Birden farklı durum arasında kalan okul yönetimi bütün durumlar arasında dengeli bir yol izlemeye çalışmaktadır.

2.4.1. Okul iklimi

1960'lı yıllarda yeni bir kavram olan örgüt iklimi kavramı ortaya atılmıştır (Scheider & Barbera, 2014; Mahmudlı & Öz, 2020). Okul iklimi kavramı çok karmaşık bir yapıdır bu sebeple bu kavram hakkında net olarak bir tanım yapmak çok zordur. Okul iklimi kavramında okulda bulunan yetişkinler ve öğrenciler arasındaki ilişki ve iletişim üzerinde durulur ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkisi ve iletişimin niteliğini ölçmek amacıyla kullanılır (Eliot at al., 2010: 535; Küsmez, 2019). Okullar çocukların çeşitli ilişkiler kurdukları sosyalleştikleri ve zamanlarının çoğunu geçirdikleri yerlerdir. Çeşitli özelliklere sahip olan okullardan çocuklar çok etkilenirler. Bu özellikler okul iklimi kavramına dayanmaktadır. Öğrencilerin velilerin ve okul personellerinin okul yaşamını ne şekilde deneyimlediklerine dayanan okul iklimi, okulda var olan tüm formal ve informal özellikleri gösterir.

Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin pozitif ve olumlu olarak gelişmelerine ve toplum için faydalı bireyler olmalarına sebep olmaktadır (NSCC [National School Climate Center], 2014; Küsmez, 2019).

Hoy ve Miskel (2010)'e göre okul iklimi kişilerin duygularını düşüncelerini hareketlerini etki altın alan ve farklı okullarda farklı etkileri olan tüm özelliklerdir (Bayram & Aypay, 2012). Okul iklimi okulun karakteri anlamına gelir ve her okulun kendine özgü bütünlüğüdür. Okul iklimi okuldaki bütün bireylerin ortak ürünüdür ve herkesi tek tek etki altına alarak bütün bireylerden etkilenir (Bayram & Aypay, 2012). Okul iklimi okulun önemli bir ögesidir ve okuldaki herkesi birçok yönden etkiler (Tubbs & Garner, 2008; Tofur & Balıkçı, 2018). Atmosferdeki hava canlıları etkilediği gibi okul iklimi de okuldaki herkes için önem taşıtmaktadır. Okul iklimi okulda bulunan bireylerin hayat kalitesini değiştirebilecek önemli bir etken olarak ifade edilir (Sergiovanni, 1991).

Okul iklimi bir kişinin bir okul hakkında edindiği duyguları veya izlenimlerini ifade eden göstergelerin bütününün üzerinde durmaktadır. Okulda bulunan bireylerin okula yaklaşımları ve edindikleri izlenim bu açıdan çok önemlidir.  ğrenmeye istekli ve  alışkan öğrencileri bulunan, işine odaklanmış ve işbirliği içinde olan  ğretim kadrosu bulunan, okuldaki öğretmenleri ve yöneticileri arasında güçlü bir güven duygusu ve karşılıklı saygı ve destekleme duygusu olan okulların iyi bir okul iklimine sahip olduğu düşünülmektedir. İyi bir okul iklimine sahip olabilmek her okul için öncelikli hedeflerden biri olmalıdır. İyi bir okul iklimine sahip olmak birçok farklı durum için okula fayda sağlayacaktır. Bir okulun o anda ne durumda olduğu ve mevcut düzende ki olayların nasıl çözüleceği ile ilgili faktörleri belirlemek okul iklimini değerlendirmek için öncelikli olarak yapılması gereken davranışlardan biridir. Okuldaki durumlar hakkında bilgi sahibi olmak mevcut kalıpları değiştirmek için kimin ne derece etkili olacağını bilmek ve mevcut durumda değişikliğe gitmek için nereden başlanacağını belirlemek okulun iklimini bulunduğu konumdan daha iyi bir konuma getirmek için gereken şeylerdir. Birçok araştırmacı okul ikliminin belirlenmesinde veya değiştirilmesinde en büyük etkinin okul müdüründe olduğunu göstermektedir (Ellis, 1988).

Kişilerin maddi ve manevi bazı gereksinimleri karşılandığı zaman verimlilikleri de artar ( ge, 2001; Mahmudlı &  z, 2020). Öztürk (2008)' n

alışmasına göre okulda görev yapan öğretmenlerin ve müdürlerin okulda olumlu bir iklim oluşturmanın en önemli görevleri olduğu ve pozitif bir okul ikliminin öğretmenlerin verimliliklerini arttırarak öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli katkıları olduğunu ifade etmektedir. Okul ikliminin olumsuz olması okulun paydaşları arasındaki iş birliğini azaltır ve akademik başarının düşmesine sebep olur. Okul ikliminin olumlu olması ise okulda olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar ve okulun paydaşları arasında iş birliğinin artmasına neden olur. Bu sebeplerden dolayı okullar okul iklimlerinin olumlu olmasını sağlamalıdır (Bahçetepe & Giorgetti, 2015).

Gottfredson (1985) okul iklimi kavramıyla ilişkisi bulunan ve okul güvenliğini etkisi altına alan faktörleri şu şekilde sıralamaktadır;

- ✓ Disiplin sorunları bulunan okullarda kurallar açık biçimde değildir ve tutarsız olarak yürütülmektedir.
- ✓ öğrencilerin hareketlerine karşı belirsiz tepkiler ya da dolaylı yoldan tepkiler gösterilmektedir.
- ✓ öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerin yanlış davranışları ile ilgili ya okul kuralları ile ilgili bilgi eksikliğine sahiptirler ya da kendi aralarında görüş birlikleri yoktur.
- ✓ Yanlış yapılan davranışlar görmezden gelinmektedir.
- ✓ öğrencilerin okulda kuralların uygulandığına dair inançları düşüktür (alık vd., 2009).

2.4.2. Suç ve şiddet

Suç eskiden beri birçok bilim insanının araştırdığı ve üzerinde çalışmalar yaptığı davranışlardandır (Fathi, 2016; Sarı, 2018). Toplumlar var olduğundan beri yaşamın bir parçası olan suç kavramı, daima araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Suç genel bir ifadedir. Bireylerin haklarına önem vermeyen suçlar şiddet olarak nitelendirilmektedir. Kişilerde daha önceden var olan saldırgan hareketlerin ortaya çıkması şiddet olarak tanımlanmaktadır. şiddet kavramına daha dar bir pencereden bakıldığında bilinçli olarak zarar veren g olarak tanımlanmaktadır (Dursun, 2011; Asal Akay, 2022).

Tarihsel süreç boyunca suç kavramı bütün toplumda var olmuştur. Bu sebeple suçun anlamlandırılması, hangi fiillerin suç olarak değerlendirildiği, suç eyleminde bulunan bireylere nasıl davranılacağı gibi problemlere geçmişten günümüze kadar cevap aranmıştır. Çok eski zamanlarda suç eyleminde bulunan kişilere daha çok ceza uygulanarak kişiler toplumdan soyutlanırken günümüzde suç işleyen kişiler daha çok topluma kazandırılmaya çalışılarak bu şekilde bir çözüm yolu tercih edilmektedir (Saldırım, 2001; Kunt, 2003). Bir davranışın suç olarak sayılabilmesi için kanunlar tarafından bu davranışın suç olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Kanunlar tarafından suç olarak belirlenmiş davranışların yaptırımları kanunlar tarafından belirlenmekte veya kaldırılmaktadır. Bu bağlamda fiil hukuka aykırı olsa bile eğer kanunlar tarafından suç olarak tanımlanmamışsa suç olarak kabul edilmemektedir (Anayurt, 2001, s. 133; Burkay, 2008).

Şiddet davranışlarına birçok farklı unsur etki etmektedir. Bu durumların sebeplerinin bilinmesi, buna yol açabilecek durumlar hakkında bilgi sahibi olunması bu kavramın yapısının anlaşılması ve bunlara karşı tedbir alınması açısından önemli olarak görülmektedir. Eğer ekolojik bağlantı iyi bir biçimde anlaşılırsa şiddet konusunda koruyucu unsurlar ve risk unsurları daha iyi anlaşılacaktır. Ekolojik anlayışa göre bireyler kişisel çevresel ailesel ve toplumsal konuların etkisi altındadır. Bu konular şiddet davranışları açısından risk meydana getirecek konumdadırlar (Ögel vd., 2005, s.10; Aküzüm & Oral , 2015).Saldırganlık ile ilişkili davranışlar şiddet olarak nitelendirilmektedir. Buna göre bir eşyaya ya da insana karşı zarar veren fiiller veya zaman zaman o fiilden kaçmayı içeren ifadeler şiddet olarak açıklanmaktadır. Bu kapsamda fiziksel olan ve fiziksel olmayan tüm saldırılar şiddet olarak değerlendirilmektedir (Mutlu, 1997, s.55; Aküzüm & Oral, 2015).Okul iklimi açısından pozitif olmayan sonuçlar ortaya çıkaran, okulda öğrenme süreçlerine zarar veren, öğrencilerin gelişimlerine olumsuz etkisi bulunan saldırgan davranışlar okullarda şiddet kavramını açıklamaktadır (Furlong & Gale, 2000: 71-81; Hökelekli, 2007).Öğrenci velileri okullarda yaşanan şiddet olaylarından dolayı çocuklarını okula gönderirken tedirgin olmaktadır. Bu durumdan dolayı okuldaki yöneticilere ve öğretmenlere karşı güven duygularını kaybetmektedirler. Şiddet toplumun her alanında bulunmaktadır bu durum okullara da yansımıştır. Şiddetten bağımsız

kalmak mümkün görünmemektedir. Okul toplumun içerisinde olan bir kurumdur bu sebeple okuldaki tüm öğeler bu durumun etkisi altındadır (Hökelekli, 2007).

Şiddet kaba kuvvet ve orantısız güç kullanmak anlamına gelmektedir. Suç ve şiddet birbirini etkileyen iki yakın kavramdır. Şiddet huzuru bozan olumsuz bir güç olarak nitelendirilmektedir ve okullarda son zamanlarda çok sık karşılaştığımız bir durumdur (Çınar, 2007; Yıldırım vd., 2018). Şiddet okullarda tek başına olabileceği gibi birden çok öğrencinin birlikte bulunarak çeteler oluşturması ile de meydana gelebilir. Bu durum eğer önlenemez ise çocuklar kendilerini daha güçlü hissederek bu durumdan keyif alabilir ve yaptıkları bu davranışları diğer çocukların hak ettiğini düşünebilirler (Tural, 2006; Hoşgörür & Orhan, 2017). Bireylerde kişisel ailesel çevresel ve okulla ilgili özelliklerden kaynaklı olarak şiddet içerikli davranışlar meydana gelebilir. Ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında bu davranışların nedeni olarak çevresel etmenler kalıtsal özelliklerden daha çok vurgulanmaktadır ve çevresel etmenler antisosyal davranışların merkezinde yer almaktadır (Yavuzer, 2000; İkiz & Sağlam, 2017). Son yıllarda okullarda suç ve şiddet olayları gittikçe artmaktadır. Bu nedenle MEB TÜBİTAK ve UNESCO gibi kuruluşların destekledikleri projeler başlatılmış ve eğitim yapılan yerlerde şiddetin önlenmesi ile ilgili strateji ve eylem planları hazırlanmıştır (MEB, 2006; Çalık vd., 2009).

2.4.3. İş yükü stresi

İş yükü, çalışma hayatının temel kavramlarından biridir. Bu kavram, belirli süre içerisinde işi yapacak olan çalışanın çeşitli özelliklere sahip olması şartıyla yapması gereken iş miktarı olarak ifade edilmektedir. Çalışan açısından bu kavram işi tamamlamak için gerekli olan süreyi ifade ederken örgüt penceresinden verimlilik olarak ifade edilmektedir. İş ile ilgili stres unsurları incelendiğinde en temel unsurun iş yükü olduğu görülmektedir (Gümüştekin & Öztemiz, 2004; Karacaoğlu & Çetin, 2015). İş yapacak olan bireyin nitelikleri ile işin gerektirdikleri arasında iş yapan bireyin aleyhine meydana gelen uyumsuzluk iş yükü kavramına dayanmaktadır. Buna göre eğer işgören işin gerektirdiği özelliklere sahip değilse iş yaparken çeşitli güçlükler meydana gelebilmektedir (Eroğlu, 2007:455; Karacaoğlu & Çetin, 2015). Bireyler bulundukları ortamlar ve yaptıkları iş fark etmeksizin hayatlarının çoğu

zamanını var olan sınırlarını aşmaya çalışarak devam ettirmek zorundadır. Buna bağlı olarak bütün bireyler stres seviyesi yüksek yerlerde hayatını devam ettirmek zorunda kalmıştır. Bu sebeple hayatın içinde stres sürekli karşımıza çıkan bir kavram olmuştur (Aydın, 2004: 49; Atasoy & Yorgun, 2013). Günümüzde çalışanlara bakıldığında yoğun çalışma düzeninin çalışanların iş hayatlarında temel stres nedeni olduğu görülmektedir. Çalışanların hissettikleri stres yalnızca çalışma yaşamı içinde kalmamakta aynı zamanda çalışanların aile hayatlarına da etki etmektedir (Turunç & Erkuş, 2010).

Örgütsel strese neden olan unsurlar fiziksel ve yönetsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşyerinin çalışılan işin özellikleriyle uyumsuz olması, ses kirliliğinin ve havasızlığın fazla olması ve materyal eksikliği gibi unsurlar fiziksel kaynaklar olarak sıralanmaktadır. Örgütte alınan kararların dışında kalma, yetki eksikliği, rol belirsizliği, fazla iş yükü, ücret eksikliği gibi unsurlar ise yönetsel kaynaklar olarak sıralanmaktadır (Şahin, 2005: 54; Atasoy & Yorgun, 2013). Yöneticilerin işgörenler üzerindeki yüksek performans beklentileri ve işgörenlerin karşılaştıkları çeşitli bazı problemler çalışanların yaşadıkları stresin günümüzde sürekli karşılaşılan bir durum olmasına sebep olmaktadır (Vokic & Bogdanic, 2007; Turunç & Çelik, 2010). İş görenlerin işyerlerinde hissettikleri stres çeşidi iş stresi olarak ifade edilmektedir. İş görenlerin işin özellikleri ve iş yaşamı dışındaki unsurlardan dolayı iş stresi düzeyleri farklılaşmaktadır (Güçlü, 2001: 92; Turunç & Çelik, 2010).

Kişilerin yeteneklerini ve potansiyelini aşan sorumluluklar ve işler kişiler üzerinde kötü sonuçlara sebep olmaktadır. İş yükü, kişide iş doyumsuzluğu gibi olumlu olmayan durumlar oluşmasına sebep olan stres nedenidir (Spector at al., 1988; Asal Akay, 2022). İş yükü, kişilerin yaptıkları işin çok ağır olduğuna yönelik düşünceleridir. İş yükü bireyin yaptığı işten dolayı baskı altında kalması olarak da tanımlanmaktadır (İldız, 2009).

Bireylerin çevresel faktörlerden dolayı iç dengesinin ve düzeninin bozulması sonucunda stresin oluştuğu ifade edilmektedir (İldız, 2009). Stresten kaynaklanan birçok durum işyerlerinde çeşitli olumsuz sonucu meydana getirmektedir ve bu sonuçlar kişinin yaşamını kaybetmesiyle dahi sonuçlanabilmektedir (Allen, 1983; İldız, 2009). Günümüzde gelişen teknoloji, değişime uğrayan toplumsal yapı, iş ortamlarında rekabetin ve zorlu koşulların artması gibi nedenler beraberinde kaygı ve

stresi getirmektedir (Başoğlu vd., 2016; Yücel vd., 2019). Stres kavramının Webster sözlüğünde isim olarak sekiz ve fiil olarak da dört farklı anlamı bulunmaktadır. Zorlanma gerilme ve baskı kelimenin isim olarak ilk anlamıdır. 17. yy'da stres kavramı keder, bela, dert, musibet kavramlarıyla ilişkili olarak açıklanmıştır. 18 ve 19. yy'da zor baskı güç gibi anlamları nesnelere kişilere ya da ruhsal yapılara yönelik olarak kullanarak bu kavrama yüklenen anlamın değiştiği gösterilmiştir. Ayrıca stres kelimesi “bütünlüğünü koruma” ve “asıl durumuna dönmek için çaba sarf etme” gibi anlamlara da gelmektedir (Baltaş & Baltaş, 1998, 298; Arıcan, 2011).

Birçok okulda, öğretmenlerin birbirini etkileyecekleri boyutlara ulaşacak biçimde stres yaşadıkları görülmektedir. Birçok öğretmenin mesleki doyumunun stres sebebiyle azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin düşük bir enerji seviyesiyle sınıfa gelmelerine ve birçok farklı alternatif kariyer tercihi yapmalarına sebep olmaktadır (Arıcan, 2011).

2.4.4. Akademik baskı

İnsanlar geliştirilebilir bir potansiyele sahip olarak dünyaya gelir ve yaratılmış olan varlıkların arasında en mükemmel varlık olarak kabul edilir (Şişman, 2011). Bu çağ hızlı değişimlerin olduğu iletişim ve teknolojinin ilerlediği çağlardan biridir. Bu tür bir ortamda kazanan olabilmek için süreçler ve ilişkiler düzene sokulmalıdır. Bütün kuruluşların her seviyesindeki ilişkiler düzene sokulmalıdır ve kuruluşların her seviyesindeki kişiler güçlendirilmelidir (Pryor at al., 2008). Okular diğer kurumlarda olduğu gibi zaman içerisinde bünyesinde bulunan eksik yönlerini tamamlayarak ve yanlış yönlerini düzelterek gelişimini sürekli olarak devam ettirmek zorundadır. Bu süreç bilinçli olarak sürdürüldüğü zaman okulun çağdaş bir seviyeye çıkma ihtimali artar (Garih, 2001; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014). Günümüzde birçok alanda çok hızlı değişimler ve gelişmeler meydana gelmektedir bunların başında bilgi ve teknoloji gelmektedir (Şişman, 2011).

Eğitim yöneticisinin alanındaki değişimleri ve yenilikleri takip etmesi ve toplumdaki bireylerin eğitim örgütlerine karşı olan beklentilerini karşılaması gerekir. Günümüzde eğitim yönetimi konusunda birçok çalışma yapılmaktadır ve çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular eğitim yönetiminin temelini oluşturmaktadır. Yönetim bilimindeki değişimler ve ilerlemeler doğrudan eğitim yönetimini

etkilemektedir. Eğitim yöneticisinin ileriye yönelik görüşleri onun vizyonunu belirlemektedir. Her bir eğitim yöneticisinin ileriye yönelik bir vizyona sahip olması gerekir. Günümüzde var olan karmaşık değişim dünyasına hızlı ve sorumlu bir şekilde tepki veren organizasyonel liderler başarıyı yakalarlar. Bunun yanında gelecekte olacakları öngören liderler daha fazla başarılı olurlar (Pryor at al., 2008). Eğitim yöneticisi koltuğunda oturan ve sadece resmi kurallar ve yönergeler arasına sıkışıp kalan biri olmaktan çıkmalıdır. Okul dinamiktir ve geniş bir çevresi vardır. Toplumdaki bireylerin istekleri her geçen gün farklılaşmaktadır. Eğitim yöneticisinin penceresini yeniliklere ve dış dünyaya açması gerekir. Dünyada yaşanan olayları yeni gelişmeleri ve uluslararası alanda geliştirilen yeni projeleri takip etmesi gerekir. Eğitim yöneticisinin küreselleşme sonucunda eğitim sistemini nasıl uyumlu hale getireceğini düşünmesi gerekmektedir (Çelik, 1995).

Günümüzde çeşitli alanlarda meydana gelen değişimler ve gelişimler iş hayatında da çeşitli değişimlere sebep olmaktadır. Bu durumda başarılı olmayı hedefleyen iş yerleri daha verimli bir süreç için çeşitli değişkenler üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Özellikler insan kaynakları değişkeni üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu durumun oluşmasında verimliliğin artırılmasında en önemli öğelerden birinin insan kaynakları olması etkilidir (Turunç & Erkuş, 2010). Bilimsel bilginin zamanla öneminin arttığı ve teknoloji alanında değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında hayatın her alanında olduğu gibi eğitim de bu gelişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir (Altun & Bebek, 2016; Bozbayındır & Alev, 2020).

2.4.5. İş doyumu

1920’li yıllarda iş doyumu kavramı ilk kez incelemeye alınmıştır fakat bu kavramın önemi 1940’lı yıllarda anlaşılmaya başlamıştır. İş yerinde çalışan bireylerin yaşadıkları çeşitli durumlar bireylerde işe karşı bazı duyguların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu durumun sonucunda bireylerde çalıştıkları işe karşı bazı tutumlar oluşmaktadır. Çalışanların çalıştıkları işe karşı memnun olmaları ve buna bağlı olarak iş doyumu yaşamaları istenilen ve hedeflenen bir durumdur (Eğinli, 2009). Kişiler çalışma yaşamları süresince birden fazla olumlu veya olumsuz tecrübe kazanırlar ya da farklı deneyimler edinirler. Bireylerin çevrelerinde bulunan

insanların sahip oldukları tutumlar bireylerin tutumlarını etkileyerek onların işlerine karşı bazı düşünceler ve tutumlar geliştirmelerine sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak iş doyumu iş ile alakalı tutum olarak açıklanmaktadır (Greenberg & Baron, 2020; Kasalak & Dagyar, 2020).

Çalışanların duygusal bilişsel ve davranışsal özelliklerinin tümüne iş doyumu denir (Wilson, 2009; Çoğaltay, 2014). Başka bir ifadede iş doyumunu herhangi bir insanın işini yaparken işiyle ilgili ne şekilde mutlu olabileceği şeklinde açıklanmıştır (Wray at al., 1996; Çoğaltay, 2014). İş doyumu kavramı kişilerin iş tecrübeleri ve işleri ile ilgili olumlu duygu durumları olarak tanımlanmaktadır (Locke, 1976; Kasalak & Dagyar, 2020). Okul yöneticileri insan ilişkileri konusunda yeterli olursa okulda çalışan bireylerin moralleri ve iş doyumları yüksek olacaktır buna bağlı olarak iş verimi de yüksek olacaktır (Bozkurt, 1995).

Örgüt sosyal sistem özelliğine sahiptir ve kişilerin bireysel ihtiyaçlarını gidermelerine ve birçok duygunun doyuma ulaşmasını sağlamaktadır (Hicks, 1979; Şahin, 2013). Yapılan işe karşı pozitif tutumların var olması davranışsal ve yönetsel açıdan çeşitli sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çağdaş yönetimler için iş doyumu önemli bir kavramdır (Sevimli & Işcan, 2005). Bir işe yönelik tutumlar, iş ile ilgili konulara yönelik tepkilerin çalışanlar tarafından ifade edilme şeklidir. Bu durum zaman zaman olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bu durumda işe karşı pozitif tutumlar iş doyumu kavramına dayanırken, pozitif olmayan tutumlar iş doyumsuzluğu kavramına dayanmaktadır. Bu kapsamda çalışanların işine karşı memnuniyet duyması iş yerini de olumlu olarak etkilerken işine karşı memnuniyetsizlik yaşaması işyerini de olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Eğinli, 2009). Örgütte çalışanların işlerine karşı tutumları, bireylerin ihtiyaçları ve beklentileri kapsamında oluşur. Bu sebeple örgütlerde fiziksel ekonomik ve yapısal özellikler var olsa bile eğer örgüt, bünyesinde çalışan bireyleri önemsemez ve ihtiyaçlarını karşılamazsa bireylerde moral bozukluğu meydana gelir ve buna bağlı olarak örgütün verimi düşer (Bursalıoğlu, 1999; Celep, 2000; Şahin, 2013). Bütün çalışanlar şartların düzeltilmesini, iş hayatı ile ilgili finansal psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanmasını istemektedirler. Çalışanlar ancak ihtiyaçları giderildiği zaman iş doyumuna sahip olmaktadırlar (Yavaş, 1993; Göktaş, 2007). Bir örgütte verimliliğin artmasındaki en büyük etken işyerinde çalışan bireylerin

performanslarındaki artış olarak görülmektedir. Bu nedenle işverenler için yüksek performans ve nitelikli işgücü önemli bir durum haline gelmiştir. Buna bağlı olarak iş tatmini iş performansında etkili unsurlardan biridir. İş tatmini kavramı çalışanlarda iş tecrübeleri sonucunda meydana gelen tutum ve işlerine karşı verdikleri tepkilerdir (Mowday at al., 1979: 225; Turunç & Erkuş, 2010). Çalışan bireylerde çalışma hayatıyla ilgili tatminlik seviyesi yükseldikçe yapılan işin kalitesi artacaktır ve bu durum örgüte pozitif olarak etki edecektir. İş hayatında beklentilerindeki işi yapan, temel gereksinimlerini giderecek ücreti alan, istediği şartlara sahip olan kişiler doyum yaşadığı için mutlu olmaktadır. Fakat bu durumların karşıt durumları ile karşılaşan bireyler pozitif olmayan tutuma sahip olmaktadır. Bireyin işi ile ilgili sahip olduğu bu tutum zamanla onun hayat doyumuna da etki etmektedir (Karakuş, 2011: 47; Çevik & Korkmaz, 2014).

Fred Luthans'a göre iş doyumunun üç yönü bulunmaktadır;

- İş doyumunu kavramı görülemeyen fakat hissedilebilen duygusal tarafı baskın olan bir kavramdır.
- İş doyumunu, iş ile ilgili çeşitli tutumlara neden olan bir kavramdır.
- İş doyumunu, kişide var olan beklentilerin ne kadar karşılandığına dayanmaktadır (Luthans, 1995:3; Sevimli & İşcan, 2005).

2.5. Eğitim Yönetiminin Geniş Ölçekli Değerlendirmesi: TALIS

TALIS (Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) birçok ülkede uygulamada olan eğitim politikalarını ve bu eğitim politikalarının okullardaki yansımalarını öğretmen ve okul müdürlerinin penceresinden izlemek amacıyla OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından yürütülmektedir. TALIS'in temel hedefi, söz konusu ülkelerin eğitim ve öğretim politikalarını görmelerine ve geliştirmelerine destek olmak amacıyla sağlam uluslararası bulgular ve politika analizleri ortaya koymaktır (TEDMEM, 2019; Asal Akay, 2022).

2018 yılında uygulanan TALIS, içeriğini öğretmenlerin eğitim deneyimleri ve mesleğe ilk hazırlıkları, öğretmenlerin gelişimi ve mesleki uygulamaları, öz yeterlilik

iş doyumu okul liderliği gibi çeşitli konular oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak öğretimle ilgili çeşitli değişimler ve yenilikler gibi konuları da incelemektedir (Ainley & Carstens, 2018).

TALIS, çeşitli eğitim kademelerinde uygulanmaktadır. Buna ek olarak PISA sınavının uygulandığı okullarda gönüllü olarak uygulanmaktadır ve TALIS-PISA ilişkisi kurulmaktadır. 2018 yılında uygulanan TALIS sonuçları ile 2008 ve 2013 yıllarında uygulanan sonuçların çeşitli açılardan nasıl farklılaştığı incelenmektedir (Ainley & Carstens, 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda yerli ve yabancı alanyazında yapılmış ilgili araştırmaların ortaya konması hedeflenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmalar tarihsel olarak eskiden yeniye doğru sıralanmıştır.

Paredes (1991) tarafından okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışma incelenmiştir. Çalışmada regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin matematik, dil, okuma ve çalışma becerileri konularında ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca uygulanan ankette bulunan maddeler faktör analizi kullanılarak gruplara ayrılmıştır. Bu çalışmada okul iklimi ve öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Niebuhr (1995) tarafından yapılan öğrenci yeteneği, aile ortamı ve okul iklimi gibi bazı değişkenler ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmış olan çalışma incelenmiştir. Çalışma Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde küçük bir kasabada 241 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma bulgularına göre okul iklimi ve aile ortamı faktörlerinin akademik başarı üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak çalışmada öğrenci motivasyonunu arttırmak ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu hale getirmek için okul ve aile programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Ekinci (2006) tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri

düzeylerine göre öğretmenlerin iş stresi ile iş doyumu seviyelerinin kıyaslanması amacıyla yapılan araştırması incelenmiştir. Araştırmaya Adıyaman merkezde görev yapan 205 öğretmen katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerinde var olan iş stresi ve iş doyumu algılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen yöneticilerin sosyal beceri seviyelerine göre öğretmenlerin iş stresi seviyesi ile iş doyumu seviyelerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Çalışmanın diğer bulgularına göre öğretmenlerin iş stresi seviyelerinin kıdemlerine ve öğrenci sayılarına göre ayrıca iş doyumu seviyelerinin de öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin iş yükü ve iş stresi seviyelerinde diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları iş doyumu ve yaşadıkları iş yükü stresleri arasında ilişki araştırıldığında bu iki değişken arasında negatif olarak güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çevik ve Baloglu (2007)'nin yaptığı araştırmaya Tokat ili merkez ilçesinde Milli eğitimde görev yapan ilk ve ortaöğretimde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları katılmıştır. Toplamda 368 yönetici çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarına göre ortaöğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin bilgisayar kaygı seviyesi ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak da okul yönetimi faaliyetlerinde ortaöğretimdeki işlerin ilköğretim okullarındakine göre daha önemli olduğu söylenebilir. Sebep olarak da ortaöğretimde birçok farklı branş olduğu için ders programı hazırlamanın daha zor olması ayrıca üniversite sınavı başvuru işlemleri yapılması ve ortaöğretim kurumlarında çevrenin beklentisinin çok yüksek olması sayılmaktadır. Buna göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kaygı düzeyleri ilköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kaygısından daha fazla yükselmiştir.

Macneil at al. (2009) tarafından okulların okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışma incelenmiştir. Çalışmada Teksas Eyaleti hesap verebilirlik derecelendirme sistemi tarafından bazı kategorilere göre öğrenci başarısı incelenmiştir. Buna ek olarak okul iklimini ölçmek için okulların 10 farklı boyutu kıyaslanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenci başarısı ile okul kültürü arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ve örgütlerin

sağlığının artmasıyla öğrenci başarısının artacağı ifade edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik ve okul kültürü konularında önemli görev ve sorumluluklara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çalık vd. (2009) yaptığı çalışmada, temel ihtiyaçlar, prososyal davranışlar ve cinsiyet faktörlerinin öğrencilerin zorbalık statülerinden birinde bulunma ihtimallerini yordama gücü incelenmiştir. Araştırmaya toplamda 456 öğrenci katılmıştır bu öğrenciler 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir ve bu öğrenciler Ankara şehrinde 2007-2008 yılında eğitimlerine devam ederken çalışma kapsamında incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre temel ihtiyaçlar değişkeni hariç diğer tüm değişkenlerin zorbalık davranışlarını anlamlı olarak yordadıkları tespit edilmiştir. Bu ifadeye göre öğrencilerin zorba olarak nitelenme ihtimalini azaltan şeyler olarak olumlu okul iklimi, öğrencinin cinsiyetinin erkek olması ve özgeci yardım davranışları göstermesi sayılabilmektedir.

Bayram ve Aypay (2012)'ın yaptıkları ilköğretim düzeyi okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile okul iklimi ve okul müdürlerinin etkililiğini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan çalışması incelenmiştir. Çalışmaya toplamda ilköğretim kurumlarında çalışan 296 öğretmen katılmıştır. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine sahip olduğu çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasındadır. Buna ek olarak çalışma sonuçlarına göre müdür etkililiği ile okul ikliminin tüm değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır bununla beraber samimiyet boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Cavrini at al. (2015) tarafından öğrencilerin velilerin öğretmenlerin ve yardımcı personelin okul iklimi algısını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonuçları incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim gören öğrenciler, veliler öğretmenler ve eğitim personelleri kullanılmıştır. Çalışma Bolzano şehrinde 2012 yılında çeşitli anketler uygulanarak yürütülmüştür. Velilere yönelik yapılan ankete 667 veli katılmıştır ve okul iklimi algıları incelenmiştir. Buna göre ilkokul öğrencilerinin velilerinin okul iklimi algıları ortaokul öğrencilerinin velilerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak çalışmada yer alan öğretmenlerin öğrenci ve personelle ilişkisinden memnun

olduğu genel memnuniyetlerinin orta seviyede olduğu ve bu durumda okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Karaman ve Yurtal (2015) tarafından okullarda şiddetin yüksek oranda yaşandığı okullarda okul iklimini öğrencilerin hangi biçimde algıladıklarını sınıf seviyesi ve cinsiyet faktörlerine göre ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışması incelenmiştir. Araştırmaya ortaokul kademesinde öğrenim gören 411 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre alt sınıflarda okuyan öğrenciler ile üst sınıfta okuyan öğrencilerin okul iklimi algıları kıyaslandığında alt sınıfta okuyanların bu konuda daha olumlu bir algıya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul ikliminin bazı boyutlarında kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilerin aynı boyutlardaki algılarına oranla daha olumlu olduğu görülmektedir.

Bahçetepe ve Giorgetti (2015) tarafından ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırması incelenmiştir. Araştırmaya toplamda 520 erkek öğrenci ve 534 kız öğrenci olarak toplamda 1054 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında okul ikliminin bazı boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde olacak biçimde güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber okul ikliminin bazı boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bağlamda öğrencilerin algıladıkları okul iklimi olumlu olursa öğrencinin akademik başarısı da olumlu şekilde çoğalmaktadır.

Karadağ vd. (2016) tarafından okul ikliminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ortalama etki büyüklüğünün tespit edilmesi amacıyla yaptıkları çalışma incelenmiştir. Bu çalışmanın okul iklimi ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanarak yapılmış olan 62 araştırma incelenerek toplamda 153 araştırma bulgusuna ulaşılarak yapıldığı görülmektedir. Böylece bütün örneklemeler toplandığında sayının 81.233 olduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde okul iklimi değişkeninin öğrencilerin akademik başarılarını etkisi altına alabilen bir değişken olduğu görülmektedir.

Çolak ve Altınkurt (2017)'un öğretmenlerin özerklik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya incelenmiştir. Çalışmaya kamu ve özel kurumlarda çalışan 434 öğretmen katılmıştır. Çalışmada

öğretmenlerin öğretmen özerkliği ve okul iklimi ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi ile alakalı görüşlerinin okul kademesine göre karşılaştırılmasına da yer verilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimiyle alakalı görüşleri okul kademesine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi öğretmenleri arasındaki sonuçlar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla kısıtlayıcı davranış gösterdiği düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca diğer gruplara kıyasla meslek lisesi öğretmenlerinin işbirlikçi davranışları daha az gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak ortaokul lise ve meslek lisesinde çalışan öğretmenlere göre okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin umursamaz davranışları daha az sergilediği tespit edilmiştir bu durum okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin aynı mesleği yapan diğer çalışma arkadaşlarına karşı daha hoşgörülü ve okulla ilgili alınan kararlarda daha aktif sorumluluk aldığını göstermektedir.

Hoşgörür ve Orhan (2017)'ın yaptığı çalışma sonuçlarına göre, okullarda suç ve şiddet araştırmalarına göre ilkokullarda; kavga etme, küçük düşürme, itme kakma gibi davranışlar daha sık görülmektedir. Ortaokullarda; okulda bulunan araç gereçlere zarar verme, kendini bazı gruplara ve kişilere kabul ettirmeye çalışma, küfür, akranlarının eşyalarına bilerek zarar verme davranışları görülmektedir. Liselerde ise; çetelere dahil olma, oyunlarda hakimiyet kurmaya çalışma, arkadaşlarına şiddet uygulama, laf atma, zararlı madde kullanımı ve kavga gibi davranışlar görülmektedir. Okul müdürlerin çalışmalara verdikleri cevaplar incelendiğinde okulda şiddet ve zorbalığın ilkokul düzeyine indiği anlaşılmakta ve bu olumsuz davranışların bu düzeyde müdahale edilmemesi sonucunda bir üst kuruma aktarılacağı düşünülmektedir.

İkiz ve Sağlam (2017) tarafından ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin şiddet yönelimleri ve okula bağlılık seviyeleri arasındaki bağlantıyı tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma incelenmiştir. Böylece çalışma kapsamında birçok farklı değişken incelenmiştir. Çalışmada toplam 400 tane öğrencinin verileri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri düştükçe şiddete eğilimlerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Şiddete eğilim durumuna cinsiyet yönünden bakıldığında bu durumun erkek öğrencilerde kız öğrencilere

kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okula bağlılık durumuna göre cinsiyetler arasında bir kıyaslama yapıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak 8.Sınıf öğrencilerinin şiddete daha fazla eğilimli oldukları ve okula bağlılık seviyelerinin ortaokul kademesinde öğrenim gören diğer öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Şahin ve Atbaşı (2020) tarafından öğretmenlerin çalıştıkları okulda olumlu okul iklimi hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma incelenmiştir. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırşehir şehrinde ilkokul ortaokul ve lise kademesinde çalışan 107 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere ait okul iklimi puanlarının çalışma kapsamında araştırılan bütün faktörlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre bütün faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterirken bütün faktörler cinsiyet değişkenine göre araştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Buna ek olarak bu çalışmada okul açısından olumlu bir iklim oluşması için nasıl uygulamalar yapılması gerektiği ile ilgili düşünceler belirtilmektedir.

Küsmes ve Yeşilkayalı (2020) tarafından okul iklimi ve öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin birçok farklı değişkenden ne şekilde etkilendiğini anlamak amacıyla yaptıkları çalışma incelenmiştir. Çalışmaya Küçükçekmece ilçesinde eğitime devam eden 1334 öğrenci katılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin birçok değişkene göre istatistiksel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin okul iklimi algılarının da birçok değişkene göre istatistiksel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Mahmudlı ve Öz (2020) tarafından Azerbaycan'da "Mekteplin Dostu" isimli çalışmanın uygulandığı okullarda velilerin okul iklimine yönelik algılarının velinin eğitim durumuna, çocuklarının eğitim aldıkları okul kademesi ve öğretim aldıkları dile göre araştırılması amacıyla yapılan çalışma incelenmiştir. Çalışmaya toplamda 1343 veli katılmıştır. Çalışma kapsamında olan velilerde okul iklimi konusunda olumlu düşünceler olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak velilerin eğitim durumuna göre okul iklimi konusundaki fikirlerinin farklı olduğu görülmüştür. Eğitim durumu açısından ilkokul mezunu olan velilerin lise ve

yükseköğretim mezunu olan velilere oranla okul iklimini daha olumlu olarak görmektedir. Buna ek olarak ilkokul kademesinde öğrenim gören çocukların velilerinin ortaokul kademesinde öğrenim gören çocukların velilerine kıyasla akademik iklim ve genel okul iklimi gibi alanlarda daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Özgenel ve Bozkurt (2020)'in yaptığı çalışma incelendiğinde bu çalışmanın İstanbul ilinde kamu kurumlarına bağlı okullarda çalışan 3 farklı okul kademesinde belirli oranlarda seçilmiş öğretmenler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmada ilkokul ortaokul ve lise kademesinde görev yapan toplamda 440 öğretmen ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile algıladıkları okul mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul kademelerine ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları okul mutluluk düzeyinin ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin okul mutluluk düzeyine kıyasla daha yüksek seviyede bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları okul mutluluk düzeyinin lisede görev yapan öğretmenlerin algıladıkları okul mutluluk düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla beraber çalışmada ilkokul ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin politik becerileri arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Altuntaş vd. (2020) tarafından çocuğu ilkokula ve ortaokula giden velilerin okul yöneticilerinin okul iklimi algıları ile yönetim becerileri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, çocuğun eğitim gördüğü öğrenim kademesi belli değişkenlerde anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmaya katılan velilerin çocukları 137'si ilkokul, 135'i ortaokul kademesinde eğitim görmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okul iklimi algısı bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşırken bazılarına göre farklılaşmamıştır. Tespit edilen bulgulara göre çocuğu ilkokulda öğrenim gören velilerin akademik ve sosyal iklim algıları çocuğu ortaokulda öğrenim gören velilerin akademik ve sosyal iklim algılarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Akyürek (2020) tarafından öğretmenlerin bazı değişkenlere göre okullarda sahip oldukları örgüt iklimi algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma incelenmiştir. Çalışma Ankara'da 2017-2018 eğitim öğretim yıllarında çalışan

toplam 409 öğretmenin görüşleri alınarak yapılmıştır. Çalışma sonuçlarında, öğretmenlerin örgüt iklimi durumuyla ilgili algıları ile okul kademesi değişkeni arasında anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin okullardaki örgüt iklimi algıları ve okul kademesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Çalışmada tespit edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullardaki örgüt iklimi algısı tüm boyutlarda ayrı ayrı okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Güzelgörür vd. (2021) tarafından okul iklimi ve okul müdürlerinin yönetim tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışma incelenmiştir. Çalışmaya 525 öğretmen katılmıştır. Çalışma bulgularına bakıldığında zaman öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim şekilleri ile ilgili ilişkin algıları, bütün yönetim çeşitleri bakımından, öğretmenin çalıştığı okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna ek olarak Tukey testi sonuçlarına göre, ilkökul ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler çalışma kapsamında karşılaştırıldığında ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin okullarının iklimini lisede çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karayaman (2021) tarafından yapılan çalışmada İstanbul Esenyurt'ta üç farklı okul kademesinde çalışan okul müdür ve müdür yardımcıları çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Çalışma toplamda 50 okul müdürüyle yürütülmüştür. Araştırmaya göre ilkökulda çalışan yöneticiler, öğrenci velilerinin sosyoekonomik düzeyi ve eğitim bakımından eksikleri, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, siyasetçiler, derneklerin ve vakıfların beklentileri, üst mercilerin popülist hareketleri; amirlerin işlerindeki yetkinlik eksikliklerinden dolayı ortaya çıkanlar; siyasi politikalar ve okul içi personel güç dinamikleri gibi öğeleri kendilerini etik ikileme sürükleyen baskı ve güç kaynakları olarak sıralamışlardır. Ortaokulda çalışan okul yöneticileri ise yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ve siyasetçiler, sendika dernek ve vakıflar; üst makamların popülist uygulamaları, amirlerin işleri ile ilgili yeterlilikleri gibi öğeleri kendilerini etik ikileme sürükleyen baskı ve güç kaynakları olarak sıralamışlardır. Lise kademesinde çalışan okul yöneticileri de dernek sendika ve vakıfların beklentilerini; siyasetçilerin ve yerel yönetimlerin beklentilerini; siyaset ile ilgili

politikalarını ve üst mercilerin popülist hareketlerini bu durumun kaynağı olarak sıralamışlardır.

Manchester Üniversitesinde çalışan uzmanların 104 meslek grubunu inceledikleri araştırma sonuçlarına göre, çalışan kişiler arasında stres düzeyi yüksek olanlar arasında ilk olarak hapisane çalışanları, ikinci sırada polisler, daha sonra ambulans görevlileri, öğretmenler, itfaiye görevlileri, silahlı kuvvetler mensupları ve yöneticiler şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir (Isıkhan, 2004: 73; Hatiboğlu & Radmard, 2014).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçları, evren örneklem ve veri analizleri yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, farklı okul kademelerindeki okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma modeli kullanılmıştır (Şata, 2020). Betimsel araştırmalar, büyük örneklemeler kullanılarak var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, TALIS 2018 uygulamasındaki veriden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan yöneticilerden oluşmakta iken, örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 828 yöneticiden (ilkokul = 173, ortaokul = 198, lise = 457) oluşmaktadır. Veri inceleme ve temizleme sürecinde bazı okul yöneticilerinin kayıp veri oldukları belirlenmiş ve bu veriler analiz kapsamının dışında bırakılmış sonuç olarak 809 (ilkokul = 169, ortaokul = 196, lise = 444) okul yöneticisi üzerinden araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	59	7.3
	Erkek	748	92.5
	Kayıp veri	2	0.2
	Önlisans	20	2.5
Eğitim Düzeyi	Lisans	554	68.5
	Yüksek lisans	231	28.5
	Doktora	4	0.5
Okul kademesi	İlkokul	169	20.9

	Ortaokul	196	24.2
	Lise	444	54.9
	Köy	80	9.9
	Belde	47	5.8
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	İlçe	192	23.7
	İl	257	31.8
	Büyükşehir	226	27.9
	Kayıp veri	7	0.9
Toplam		809	100

Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek ve lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul kademelerine göre dağılımları incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun lisede görev yapan okul yöneticilerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Okulların yerleşim yerine göre dağılımlarına bakıldığında köyde bulunan okul sayısının daha az olduğu diğer yerleşim yerlerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda OECD tarafından geliştirilen ve TALIS 2018 uygulamasında uygulanan veri toplama araçları kullanılmıştır (Ceylan vd., 2020). Farklı okul kademelerindeki okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin dikkate alındığı bu çalışmada beş farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada dikkate alınan değişkenler; okul iklimi, okullarda suç ve şiddet sıklığı, okul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri, okul yöneticilerinin iş yükü stresi düzeyleri ve okul yöneticilerinin algıladıkları akademik baskı düzeyleri şeklinde belirlenmiştir. Her bir değişkenin ölçülmesinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

Okul iklimi ölçeği

Okul yöneticilerine göre çalıştıkları okullardaki okul iklim düzeyini belirlemek için 11 maddeden oluşan (ör; “*Bu okul, personele okul kararlarına aktif olarak katılma fırsatları sağlar.*”), dörtlü derecelendirmeye (1 = Hiç katılmıyorum, 4 = Kesinlikle katılıyorum) sahip olan ve tek boyutlu olan okul iklimi ölçeği kullanılmıştır (OECD, 2019). OECD tarafından ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliğine yönelik kanıtlar sadece ortaokul kademesi üzerinden gerçekleştirilmiş iken araştırma tüm kademeler üzerinden yapıldığı için yeniden geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Her bir okul kademesi için ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla da iç tutarlılık katsayılarından Cronbach Alfa ve McDonald Omega katsayıları kullanılmıştır. Okul iklim ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul iklimi ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri

	Uyum/kestirim değerleri	İlkokul	Ortaokul	Lise
Geçerlik kanıtları	χ^2/sd	1.466	0.643	2.994
	CFI	.982	1.000	.965
	NNFI	.978	1.000	.956
	NFI	.946	.966	.948
	RMSEA	.053	.000	.067
	SRMR	.101	.076	.090
	GFI	.964	.980	.969
Güvenirlik kanıtları	Cronbach α	.849	.861	.839
	McDonald ω	.873	.874	.856

Tablo 2 incelendiğinde, okul iklimi ölçeğinin üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerine ait güvenirlik ve geçerlik kanıtlarının yeterli uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre her üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Okullarda suç ve şiddet sıklığı ölçeği

Okullarda görülen suç ve şiddet sıklığını belirlemek için, dört maddeden (ör; “Öğrenciler arasında şiddetin neden olduğu fiziksel yaralanma”) ve beşli derecelendirmeden (1 = Hiçbir zaman 5 = Her gün) oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. OECD tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri tek bir okul kademesi için yapıldığından her üç okul kademesi için geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin kestirimler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okullarda suç ve şiddet sıklığı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri

	Uyum/kestirim değerleri	İlkokul	Ortaokul	Lise
Geçerlik kanıtları	χ^2/sd	0.634	1.480	4.479
	CFI	1.000	.997	.990
	NNFI	1.000	.992	.970
	NFI	.999	.992	.987

	RMSEA	.000	.049	.089
	SRMR	.011	.016	.020
	GFI	1.000	.992	.990
Güvenirlik kanıtları	Cronbach α	.832	.857	.836
	McDonald ω	.858	.871	.845

Tablo 3 incelendiğinde, suç ve şiddet sıklığı ölçeğinin üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerine ait güvenirlik ve geçerlik kanıtlarının yeterli uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre her üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş yükü stresi ölçeği

İş yükü stresi ölçeği, okul yöneticilerinin çalıştıkları okullardaki iş yükü streslerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (OECD, 2019). Ölçme aracı altı madde (ör; “Öğretmenlerin gelmediği durumlarda ek görevleri olması”) ve dörtlü derecelendirmeye (1 = Hiç katılmıyorum, 4 = Kesinlikle katılıyorum) sahip olup tek boyutlu bir yapı sergilemektedir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliği ve geçerliğine ilişkin kanıtlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İş yükü stresi ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri

	Uyum/kestirim değerleri	İlkokul	Ortaokul	Lise
Geçerlik kanıtları	χ^2/sd	1.633	2.651	3.376
	CFI	.969	.944	.963
	NNFI	.949	.907	.939
	NFI	.927	.915	.949
	RMSEA	.061	.092	.073
	SRMR	.040	.049	.037
	GFI	.983	.964	.978
Güvenirlik kanıtları	Cronbach α	.747	.772	.767
	McDonald ω	.758	.786	.785

Tablo 4 incelendiğinde, iş yükü stresi ölçeğinin üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerine ait güvenirlik ve geçerlik kanıtlarının yeterli uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre her üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik baskı ölçeği

Akademik baskı ölçeği, okul yöneticilerinin çalıştıkları okullardaki akademik beklentinin oluşturduğu baskının düzeyini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçme

aracı yedi madde (ör; “Öğretmenler, öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahiptir.”) ve dördü derecelendirmeye (1 = Hiç katılmıyorum, 4 = Kesinlikle katılıyorum) sahip olup tek boyutlu bir yapı sergilemektedir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin kanıtlar toplanmış olup Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Akademik baskı ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri

	Uyum/kestirim değerleri	İlkokul	Ortaokul	Lise
Geçerlik kanıtları	χ^2/sd	1.651	2.790	4.545
	CFI	.990	.954	.967
	NNFI	.986	.931	.951
	NFI	.976	.931	.959
	RMSEA	.062	.096	.089
	SRMR	.073	.109	.081
	GFI	.988	.974	.983
Güvenirlik kanıtları	Cronbach α	.883	.821	.837
	McDonald ω	.887	.825	.841

Tablo 5 incelendiğinde, akademik baskı ölçeğinin üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerine ait güvenirlik ve geçerlik kanıtlarının yeterli uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre her üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

İş doyumu ölçeği

İş doyumu ölçeği, okul yöneticilerinin kendi mesleklerine yönelik iş doyum algılarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçme aracı üçü ters kodlu olmak üzere 10 madde (ör; “*Bu mesleğin avantajları, dezavantajlarından açıkça daha ağır basmaktadır.*”) ve dördü derecelendirmeye (1 = Hiç katılmıyorum, 4 = Kesinlikle katılıyorum) sahip olup tek boyutlu bir yapı sergilemektedir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin kanıtlar toplanmış olup tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. İş doyumu ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri

	Uyum/kestirim değerleri	İlkokul	Ortaokul	Lise
Geçerlik kanıtları	χ^2/sd	1.481	1.961	2.280
	CFI	.965	.937	.964
	NNFI	.954	.920	.954
	NFI	.900	.882	.938
	RMSEA	.054	.070	.054

	SRMR	.088	.091	.068
	GFI	.951	.917	.977
Güvenirlik kanıtları	Cronbach α	.783	.751	.792
	McDonald ω	.791	.757	.792

Tablo 6 incelendiğinde, iş doyumu ölçeğinin üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerine ait güvenirlik ve geçerlik kanıtlarının yeterli uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre her üç okul kademesinden elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine ve geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra, ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin algılama düzeyleri belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak kesme puanları belirlenmiştir (Uzunboyulu & Sarıgöz, 2015).

$$SA = \frac{YS-DS}{SS} \quad (1)$$

Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada ölçme araçları dördü ve beşli likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında dördü için .75 ve beşli için .80 olarak bulunmuş ve kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir;

Beşli likert için;

1.00 ile 1.80 arası çok düşük

1.81 ile 2.60 arası düşük

2.61 ile 3.40 arası orta

3.41 ile 4.20 arası yüksek

4.21 ile 5.00 arası çok yüksek

Dördü likert için;

1.00 ile 1.75 arası çok düşük

1.76 ile 2.50 arası düşük

2.51 ile 3.25 arası yüksek

3.26 ile 4.00 arası çok yüksek

şeklinde ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin algılama düzeylerinin standardı belirlenmiştir.

4.4. Veri Analizi

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi kullanılmıştır. Veri analizinde istatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış olup, SPSS (versiyon 25) ve JASP (versiyon 0.16.1.0) istatistiksel paket programları kullanılmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler her bir okul kademesi için verilmiştir. İlkokul kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlkokul kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler

Ölçme Araçları	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	ÇK.	BK.
Okul iklimi	169	20.00	44.00	34.85 (3.17)	4.24	-0.32	0.37
Suç ve şiddet sıklığı	169	4.00	17.00	6.70 (1.68)	2.81	1.43	1.85
İş yükü stresi	169	6.00	24.00	12.51 (2.09)	3.49	0.71	0.66
Akademik Baskı	169	13.00	28.00	21.41 (3.06)	3.85	0.06	-0.69
İş doyumu	169	14.00	40.00	30.10 (3.01)	4.86	-0.37	0.12

Not. SS: Standart sapma; ÇK: Çarpıklık katsayısı; BK: Basıklık katsayısı

Tablo 7 incelendiğinde, ilkökul kademesinde çalışan okul yöneticilerinden elde edilen ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında olması ölçümlerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiklerine işaret etmektedir (George & Mallery, s.21, 2010; Shiel & Cartwright, s.28, 2015). Buna göre ilkökul kademesindeki okul yöneticileri için elde edilen ölçümlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Toplam puana ait ortalama değerinin yanındaki parantez içinde verilen değer ortalama puanın madde sayısına bölünmüş halini temsil etmektedir. Yöntem kısmında verilen kesme standartları incelendiğinde, okul yöneticilerinin algısına göre okul ikliminin yüksek düzeyde, suç ve şiddet sıklığının çok düşük düzeyde, iş yükü stresleri düşük düzeyde, üzerlerindeki akademik baskı yüksek düzeyde ve iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul kademesindeki okul yöneticilerinden elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler incelendikten sonra, ortaokulda yöneticilik yapan okul yöneticilerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler

Ölçme Araçları	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	ÇK	BK
Okul iklimi	196	11.00	44.00	33.95 (3.09)	4.28	-0.61	4.27
Suç ve şiddet sıklığı	196	4.00	20.00	7.86 (1.97)	3.35	1.14	1.17
İş yükü stresi	196	6.00	24.00	13.48 (2.24)	3.55	0.28	0.16
Akademik Baskı	196	13.00	28.00	20.35 (2.91)	3.28	0.38	0.05
İş doyumu	196	16.00	39.00	29.38 (2.94)	4.61	-0.23	-0.41

Not. SS: Standart sapma; ÇK: Çarpıklık katsayısı; BK: Basıklık katsayısı

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul kademesinde çalışan okul yöneticilerinden elde edilen ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2.00 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokul kademesindeki okul yöneticileri için elde edilen ölçümlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin algısına göre okul ikliminin yüksek düzeyde, suç ve şiddet sıklığının çok düşük düzeyde, iş yükü stresleri düşük düzeyde, üzerlerindeki akademik baskı yüksek düzeyde ve iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul kademesindeki okul yöneticilerinden elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler incelendikten sonra, liselerde yöneticilik yapan okul yöneticilerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Lise kademesi için ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler

Ölçme Araçları	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	ÇK	BK
Okul iklimi	444	11.00	44.00	34.03 (3.09)	4.15	-0.33	2.17
Suç ve şiddet sıklığı	444	3.88	19.00	6.13 (1.53)	2.43	1.92	5.34
İş yükü stresi	444	6.00	24.00	12.89 (2.15)	3.38	0.32	0.19
Akademik Baskı	444	9.00	28.00	19.62 (2.80)	3.65	0.30	-0.22
İş doyumu	444	10.00	40.00	30.70 (3.07)	4.66	-0.40	0.62

Not. SS: Standart sapma; ÇK: Çarpıklık katsayısı; BK: Basıklık katsayısı

Tablo 9 incelendiğinde, ortaokul kademesinde çalışan okul yöneticilerinden elde edilen ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri suç ve şiddet sıklığı hariç diğer ölçme araçlarının ± 2.00 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre lise kademesindeki okul yöneticileri için elde edilen ölçümlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, lisede görev yapan okul yöneticilerinin algısına göre okul ikliminin yüksek düzeyde, suç ve şiddet sıklığının

çok düşük düzeyde, iş yükü stresleri düşük düzeyde, üzerlerindeki akademik baskı yüksek düzeyde ve iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Her bir okul kademesine ait betimsel istatistikler incelendikten sonra, okul kademelerine göre bu değişkenlerin farklılaşma durumları incelenmiştir. İlk olarak okul yöneticilerinin okul iklimi algısının farklı okul kademelerine göre farklılaşmasını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul iklimi düzeylerinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kademe	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark
Okul iklimi	İlkokul (1)	169	34.85	2-806	2.70	.068	Fark yok
	Ortaokul (2)	196	33.95				
	Lise (3)	444	34.03				

Tablo 10 incelendiğinde, okul yöneticilerinin algılarına göre okul iklimi algılarının okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($F_{2-806} = 2.70$; $p > .05$). Buna göre okul kademesi fark etmeksizin okul iklimi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Okul ikliminin farklı okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, okul yöneticilerinin okullardaki suç ve şiddet sıklığı algısının okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11. Suç ve şiddet sıklığının farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kademe	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Games-Howell)
Suç ve şiddet sıklığı	İlkokul (1)	169	6.70	2-806	26.73	.000	2 > 1 2 > 3
	Ortaokul (2)	196	7.86				
	Lise (3)	444	6.13				

Tablo 11 incelendiğinde, okul yöneticilerine göre okul yöneticilerinin okullarda yaşanan suç ve şiddet sıklığı algısının okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{2-806} = 26.73$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılık için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell

(varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığından) testi kullanılmış ve ortaokulda görev yapan okul yöneticilerine göre okullarındaki suç ve şiddet sıklığı hem ilkokullardan hem de liselerden daha fazla olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Okullardaki suç ve şiddet sıklığının farklı okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, okul yöneticilerinin iş yükü stres düzeylerinin okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İş yükü stres düzeyinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kademe	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Bonferroni)
İş yükü stresi	İlkokul (1)	169	12.51	2-806	3.80	.023	2 > 1
	Ortaokul (2)	196	13.48				
	Lise (3)	444	12.89				

Tablo 12 incelendiğinde, okul yöneticilerinin sahip oldukları iş yükü stres düzeylerinin farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{2-806} = 3.80$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılık için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni (varyansların homojenliği varsayımı karşılandığından) testi kullanılmış ve ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin iş yükü stres düzeyleri ilkokulda görev yapan yöneticilere göre daha fazla olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin iş yükü stres düzeylerinin farklı okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, okul yöneticilerinin üzerindeki akademik baskı düzeylerinin okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Akademik baskı düzeyinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kademe	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Games-Howell)
Akademik baskı	İlkokul (1)	169	21.41	2-806	15.43	.000	1 > 2
	Ortaokul (2)	196	20.35				1 > 3

Lise (3)	444	19.62	2 > 3
----------	-----	-------	-------

Tablo 13 incelendiğinde, okul yöneticilerine göre algıladıkları akademik baskı düzeyi farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{2-806} = 15.43$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılık için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell (varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığından) testi kullanılmış ve ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin yaşadıkları akademik baskının ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinden daha fazla olduğu ayrıca ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin yaşadığı akademik baskı düzeyinin de lisede görev yapan okul yöneticilerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları akademik baskı düzeylerinin farklı okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelendikten sonra, son olarak okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin okul kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İş doyumunu düzeyinin farklı okul kademelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları

Değişken	Kademe	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Bonferroni)
İş doyumunu	İlkokul (1)	169	30.10	2-806	5.46	.004	3 > 2
	Ortaokul (2)	196	29.38				
	Lise (3)	444	30.70				

Tablo 14 incelendiğinde, okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{2-806} = 5.46$; $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılık için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni (varyansların homojenliği varsayımı karşılandığından) testi kullanılmış ve lisede görev yapan okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin ortaokulda görev yapan yöneticilere göre daha fazla olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

6.TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1.Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı doğrultusunda, farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre okul iklimi, okullarda suç ve şiddet, iş yükü stresi, akademik baskı ve iş doyumu düzeyleri belirlenmiş ve söz konusu değişkenlerin ilkökul ortaokul ve lise kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazında yapılan çalışmalarla birlikte ele alınarak tartışılmış ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öneriler yapılmıştır.

Araştırmada ilk olarak okul yöneticilerinin okul iklimi algıları farklı okul kademelerine göre belirlenmiş ve okul yöneticilerinin okul iklimi algılarının okul kademelerine göre anlamlı farklılığa sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre okul ikliminin ilkökul ortaokul ve lise kademesindeki okul yöneticilerinin algısına göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul İklimi değişkeninin ilkökul ortaokul ve lise kademelerine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve okul iklimi düzeylerinin okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmüştür. Buna göre okul kademesi fark etmeksizin okul iklimi düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Öztürk (2008) okulda görev yapan öğretmenlerin ve müdürlerin en önemli görevlerinin okulda olumlu bir iklim oluşturmak olduğunu ve pozitif bir okul ikliminin, öğretmenlerin verimliliklerini arttırarak öğrencilerin akademik başarılarının artmasında önemli katkıları olduğunu ifade etmektedir. Okul ikliminin olumlu olması okulda olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar ve okulun paydaşları arasında iş birliğinin artmasını sağlayabilir. Bu sebeple okullar, okul iklimlerinin olumlu olmasını sağlamalıdır (Bahçetepe & Giorgetti, 2015). Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin pozitif ve olumlu olarak gelişmelerine ve toplum için faydalı bireyler olmalarını sağlayabilmektedir (NSCC [National School Climate Center], 2014; Küsmez, 2019). Ayrıca toplumun yapısının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olan okullar için yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler vazgeçilmez paydaşlar olmakla beraber onlar arasında iletişim ve

etkileşimin olumlu ve yüksek düzeyde olması okulun başarısı için de önemlidir (Altuntaş vd., 2020). Alanyazında akademik başarı ile okul iklimi arasında güçlü ilişkilerin olduğu çalışmalar mevcuttur (Paredes, 1991; Niebuhr, 1995; Macneil at al. 2009; Bahçetepe & Giorgetti, 2015; Karadağ vd., 2016). Bu durum okuldaki akademik başarı için okul ikliminin de önemli bir gösterge olduğunu göstermektedir. Şentürk ve Sağnak (2012) okul müdürünün görevlerinden birinin okulda pozitif bir iklim ortamı oluşturmak olduğunu ifade etmiştir. Ellis (1988) yapılan birçok araştırmada okul ikliminin belirlenmesinde ve değiştirilmesinde en büyük etkinin okul müdüründe olduğunu belirlendiğini ifade etmiştir. Bu bulgular okullarda okul iklimin birçok yönden önemli olduğunu ve bu durumdan sorumlu kişinin de okul müdürü olduğunu göstermektedir. Buna göre bu çalışmadan elde edilen bulgular her üç okul kademesinde okul yöneticilerinin okul iklimi algısının yüksek çıkmasına ve okul iklimi düzeylerinin okul kademesinden etkilenmemesine sebep olmaktadır. Buna ek olarak okul kademesi fark etmeksizin okul iklimi düzeyleri de benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve velilerin sahip olduğu okul iklimi algısının okul kademesine göre etkisini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; Cavrini at al. (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin okul ile ilgili memnuniyetlerinin orta seviyede olduğu fakat bu durumun okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akyürek (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul iklimi algısının okul kademesine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fakat alanyazında bulunan başka çalışmalara göre öğretmenlere ait okul iklimi puanlarının okul kademesine göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir (Şahin & Atbaşı, 2020; Güzelgörür vd., 2021). Özgenel ve Bozkurt (2020)'un yaptığı çalışmaya göre okul kademelerine göre ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin algıladıkları okul mutluluk düzeyinin ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin okul mutluluk düzeyine göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn bazında bu durum incelendiğinde de Cavrini at al. (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre ilkokul öğrencilerinin velilerinin okul iklimi algılarının ortaokul öğrencilerinin velilerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Altuntaş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre çocuğu ilkokulda öğrenim gören velilerin

akademik ve sosyal iklim algılarının çocuğu ortaokulda öğrenim gören velilerin akademik ve sosyal iklim algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci açısından bu durum değerlendirildiğinde Karaman ve Yurtal (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre alt sınıfta okuyan öğrencilerin üst sınıfta okuyan öğrencilere göre daha olumlu okul iklimi algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bu bulguları genel olarak değerlendirildiğinde alanyazındaki çalışmaların bulguları ile örtüşmemektedir.

Araştırmaya göre ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okul yöneticilerine göre suç ve şiddet sıklığının çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Suç ve şiddet değişkeninin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde okul yöneticilerine göre suç ve şiddet düzeylerinin farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı bulunan farklılık için elde edilen sonuçlara göre ortaokulda görev yapan okul yöneticilerine göre suç ve şiddet sıklığı hem ilkokullardan hem de liselerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Okullarda yaşanan suç ve şiddetin okul yöneticilerine göre çok düşük seviyede olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak okul kademesi okullardaki suç ve şiddet oranları üzerinde etkilidir. Bir diğer deyiş ile okullarda yaşanan suç ve şiddet okul kademesinden etkilenmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin algılarına göre en fazla suç ve şiddet ortaokul kademesinde meydana gelmektedir. Alanyazında bu sonuçlarla benzer olmayan sonuçlar olduğu görülmektedir. Buna göre son yıllarda okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarının gittikçe arttığı bu nedenle MEB, TÜBİTAK ve UNESCO gibi kuruluşların da destekledikleri projelerin başlatılarak okullarda şiddetin önlenmesi ile ilgili strateji ve eylem planları hazırlanmakta olduğu görülmektedir (MEB, 2006; Çalık vd., 2009). Okul müdürlerinin artan şiddet olayları ile ilgili görüşleri incelendiğinde okullardaki şiddet olaylarının giderek arttığı ve olumsuz davranışların ilkokul kademesine kadar indiğı görülmektedir (Hoşgörür & Orhan, 2017). Yine yapılan çalışmadan farklı olarak Demirtaş vd. (2007)'ın yaptığı çalışmada okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarının çeşitli nedenlerden kaynaklandığı ve bu durumun en fazla lise kademesinde meydana geldiğı görülmektedir. Bu sonuçlar okullarda yaşanan suç ve şiddet olaylarının yüksek seviyede olduğunu ve okul kademesinin suç ve şiddet değişkeni üzerinde etkili

olduğunu göstermektedir. Bu çalışmadaki sonuçlar ile alanyazındaki sonuçlar örtüşmemektedir.

Araştırmaya göre ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okul yöneticilerinin iş yükü streslerinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. İş yükü stresi değişkeninin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde okul yöneticilerinin iş yükü stres düzeylerinin farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı bulunan farklılık için elde edilen sonuçlara göre ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin iş yükü stres düzeylerinin ilkokulda görev yapan yöneticilere göre daha fazla olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üç okul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin iş yükü stresinin düşük seviyede olduğu fakat okul kademesinin okul yöneticisinin iş yükü stresi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Yani bir diğer deyiş ile iş yükü stresi değişkeni okul kademesinden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda stresin örgütlerde yönetici davranışlarını ve çalışanların davranışlarını olumsuz olarak etkilediği ve örgütte çalışan insanların verimsiz çalışmalarına ve mutsuz olmalarına sebep olduğu belirlenmiştir (Akgün & Kemaloğlu, 1991; Arıcan, 2011). Yapılan bu çalışma ile benzer şekilde Çetin (2019)' in yaptığı çalışma sonuçlarına göre mali kaynakların yönetimi, veli ve öğretmenler ile ilişkiler, yönetsel problemler ve okulun fiziki şartları ile ilgili durumların okul müdürlerinin stres düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin iş yükü stresini arttırabilecek çeşitli değişkenlerin olduğu bilinmektedir. Buna göre Güneş ve Esmer (2018)'in çalışmasına göre ilkokul ve ortaokullarda okul yönetiminde meydana gelen problemlerin kaynağının daha çok maddi olduğu liselerde ise sorunların daha çok veli kökenli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinde iş yükü stresine sebep olacak birçok sebep vardır ve okul yöneticisinin çalıştığı okul kademesi okul yöneticilerinin iş yükü stresine etki etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu bulgular çalışma bulguları ile benzer olarak okul kademesinin okul yöneticilerinin sahip olduğu iş yükü stresini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okul yöneticilerinin üzerlerindeki akademik baskının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik baskı

değişkeninin ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde okul yöneticilerinin algıladıkları akademik baskı düzeyinin farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Anlamlı bulunan farklılık için çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen sonuçlarına göre ilkökulda görev yapan okul yöneticilerinin yaşadıkları akademik baskının ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinden daha fazla olduğu ayrıca ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin yaşadığı akademik baskı düzeyinin de lisede görev yapan okul yöneticilerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre üç okul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin akademik baskı seviyelerinin yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Yani okul kademesinin okul yöneticisinin hissettiği akademik baskı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Alanyazında doğrudan okul kademesinin akademik baskı değişkeni üzerinde etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yönetimlerine yönelik baskıyı arttırabilecek çeşitli değişkenlerin olduğu söylenebilir. Örneğin, Gümüşeli (2001) tarafından yapılan çalışmada son yıllarda birçok alanda özellikle eğitim öğretim süreci ile ilgili alanlar, yönetim ve örgüt yapıları ve okulun çevresi ile olan ilişkisinde yaşanan değişimler ve gelişmeler nedeniyle okul yönetiminin etkilendiği ve yeni bir bakış açısıyla yönetim uygulamalarına devam edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca Balyer (2012)'in yaptığı çalışmada dünyada meydana gelen finansal teknolojik ve toplum ile ilgili konularda meydana gelen küreselleşmeden dolayı okulun ve okul müdürlerinin etkilendiği ve sahip oldukları rollerin değiştiği ifade edilmiştir. Bu sebeple okullar diğer kurumlarda olduğu gibi zaman içerisinde bünyesinde bulunan eksik yönlerini tamamlayarak ve yanlış yönlerini düzelterek gelişimini sürekli olarak devam ettirmek zorundadır. Bu süreç bilinçli olarak sürdürüldüğü zaman okulun çağdaş bir seviyeye çıkma ihtimali de artmaktadır (Garih, 2001; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014). Bu sebeple eğitim yöneticisinin küreselleşme sonucunda eğitim sistemini nasıl uyumlu hale getireceğini düşünmesi gerekmektedir (Çelik, 1995). Tüm bu bulgular her üç okul kademesindeki okul yöneticilerinin üzerinde hissettiği akademik baskı seviyesinin yüksek çıkmasına sebep olmaktadır. Çalışma bulgularına göre okul kademesi akademik baskı değişkenini etkilemektedir.

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okul yöneticilerinin iş doyumunu seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İş Doyumu değişkeninin ilkokul ortaokul ve lise kademelerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde okul yöneticilerinin iş doyumunu düzeylerinin farklı okul kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu g r lm ştir. Anlamlı bulunan farklılık için çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen sonuçlara göre lisede görev yapan okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin ortaokulda görev yapan yöneticilere göre daha fazla olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul kademesi fark etmeksizin okul yöneticilerinin iş doyumunu seviyelerinin yüksek olduğu saptanmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan okul yöneticileri arasında en yüksek iş doyumunu seviyesinin lise kademesindeki okul yöneticilerinde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuçlarla benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Ayrıca okul kademesi ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişkiler bulunan ve bulunmayan çalışmalar da mevcuttur. Okul yöneticileri ve öğretmenler bazında bu durum incelendiğinde, Karaköse ve Kocabaş (2006) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin farklı boyuttaki beklentilerinin iş doyumunu etkilemesine yönelik düşünceleri okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Karaaslan vd. (2020) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada okul kademesi ile iş doyumunu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar bu çalışma bulguları ile örtüşmemektedir.  elik (2011)'in çalışmasına göre ilköğretim okulu yöneticileri ve  ğretmenlerinin iş doyumlarının orta düzeyde olduğu ve çalışmada incelenen içsel ve dışsal iş doyumunu alt boyutlarında sınıf  ğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir.    nc  (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre ilkokul  ğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Çoruk ve  i ek (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu seviyelerinin ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu seviyelerinden daha yüksek olduğu ve bu durumun anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar okul kademesinin iş doyumunu üzerinde etkisi olması yönüyle bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir fakat okul kademelerinin iş doyumunu seviyelerinin karşılaştırması açısından benzerlik göstermemektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Okul yöneticilerine görev yaptıkları okul kademesindeki öğretmenler öğrenciler ve veliler konusunda İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ayrıntılı bilgiler verilerek okul yöneticilerinin okul yönetim planlarını buna göre yapmaları sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve diğer personele İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Üniversiteler aracılığıyla okul ikliminin önemi fark ettirilerek okullarda olumlu okul iklimi oluşması için gerekli destek sağlanmalıdır.
- Okullarda suç ve şiddet sıklığını arttıran faktörlerin tespit edilmesi için konunun uzmanları tarafından daha fazla araştırma yapılarak okul yöneticisi önderliğinde bu faktörlere karşı önlemler alınarak okullarda suç ve şiddet oranları azaltılmaya çalışılmalıdır.
- Suç ve şiddet konusunda okul yöneticilerine zaman zaman psikologlar, akademisyenler, çocuk gelişimi uzmanları vb gibi uzman kişiler tarafından seminerler verilerek bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Okul Yöneticilerinin iş yükü stres düzeyleri hakkında araştırmacılar tarafından daha fazla çalışma yapılarak okul yöneticilerinin iş yükü stres seviyelerinin azaltılması konusunda uzmanlar tarafından işbirliği içinde çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yöneticilerine görevlerini yaparken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iş doyumunu yaşamalarına fırsat verecek alanlar açılarak bu konuda gereken destek verilmelidir.
- Okul yöneticilerinin akademik baskı hissetmeleri sonucunda onlara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli gelişim imkanları sağlanarak çalıştıkları okulu bulunduğu durumdan daha iyi bir seviyeye getirmeleri için gerekli ihtiyaç analizleri yapılarak destek sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, Ş. (2011). Ülkemizde zorunlu eğitimin gelişimi kesintili-kesintisiz eğitim ve informal öğrenme. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 51-58.
- Allen, R. J. (1983). *Human stress: Its nature and control*. McMilan Publication.
- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework*.
- Akgün, A. & Kemaloğlu, A. T. (1991). Stres Yönetimi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, Ankara.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda örgüt iklimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 1-22.
- Aküzüm, C. & Oral, B. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri, *EKEV Akademi Dergisi*, (61), 1-30.
- Alp, H. (2009). *Tevhid-i tedrisat'tan harf inkılâbına ilköğretim (1924-1928). Yayımlanmamış doktora tezi*, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Altun, T. & Bebek, G. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-107
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Anayurt, Ö. (2001). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Arıcan, K. (2011). Örgütsel stres kaynakları: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (4), 55-76.
- Arvasi, S. (1995). *Eğitim Sosyolojisi*. Burak Yayınevi, İstanbul.
- Asal Akay, K. (2022), Nitelikli Personel Eksikliği ile İş Yükü Stresi Arasındaki İlişkide Okullardaki Şiddetin Aracılık Rolü (Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim

Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Aslan, H. & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659
- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Atasoy, A. & Yorgun, S. (2013). Sağlık çalışanlarında iş gerilimi ve iş stres düzeyinin değerlendirilmesi. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 6(2), 71-88.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* s.117.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 6, Sayı:3*.
- Aytaç, K. (1969). *Türkiye’de Eğitim Sistemi ve Eğitim Seviyesi*.
- Bahçetepe, Ü. & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Baltaş, Acar-Zuhal (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi, İstanbul
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başaran, İ. E., (1996). *Eğitim yönetimi* (5. Baskı). Yargıcı Matbaası.
- Başoğlu, B., Şekeroğlu, M.Ö., & Altun, E. (2016). Öğretmenlerin aile-iş çatışması ve iş-aile çatışmalarının yaşam doyumuna etkisi ve bazı demografik özelliklere göre incelenmesi, *Akademik sosyal araştırmalar dergisi* Yıl: 4, Sayı: 32, Kasım 2016 s. 277-291
- Bayram, F. & Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 49-63.
- Board, S. R. E. (2003). Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals. Atlanta, GA: Author. Eric Document Number: ED478010
- Bossy, S. (1996). *Academic pressure and impact on Japanese students* (Yüksek Lisans Tezi), Mcill Üniversitesi, Montreal, Kanada.

- Bozbayındır, F. & Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2640-2673.
- Bozdoğan, Z., (2019). 1973-2018 yılları arası Türkiye'de ilköğretimde kaliteye yönelik düzenlemelerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bozkurt, E., (1995). İnsan ilişkileri ve eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 231-237.
- Burkay, S. (2008). Teorik çerçevede suç. *Ethos: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 2, 4.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*.
- Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., & Dozza, L. (2015). School Climate: Parents, students and teachers perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044 – 2048.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. & Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cırtılı, H. (1983). *İlköğretim içinde, Cumhuriyet döneminde eğitim* (s.261-281) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelenk, S. (2008). Türk eğitim tarihinde lâikleşme süreci. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375. www.ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/ed-vol7say2.pdf
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çevik, V. & Baloğlu, M. (2007). Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 547-568.
- Çevik, N. K. & Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de Yaşam Doyumu ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İki Değişkenli Sıralı Probit Model Analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 126-145.
- Çınar, Ç., Çizmeci, F., & Akdemir, Z. (2007). 8 yıllık temel eğitim okullarında müfredatın gerektirdiği mekan standartlarının İstanbul okulları üzerinden analizi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 4 (2). 188-203
- Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: dağın iki yamacını görebilmek. A. Solak. (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu içinde*. Pegem Yayınları.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26).
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Doktora Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Çoruk, A. & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.
- Demir, E. (2017). Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/25, p. 237-252 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12192> ISSN: 1308-2140.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dinçer, Ö. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı*. 10.04.2023 tarihinde http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden alındı.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss.gantep.edu.tr)*, 13(1), 115-138.
- Drucker, P. F. (1963). Managing for Business Effectiveness. *Harvard Business Review*. Retrieved from

<https://hbr.org/1963/05/managing-for-business-effectiveness> (Accessed: 10-04-2023).

- Dufour, R. P. (1999). Help wanted: Principals who can lead professional learning communities. *Nassp Bulletin*, 83(604), 12-17.
- Durmuşçelebi, M. & Bilgili, A. (2014). Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalarından Bazılarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Dursun, Y. (2011). Şiddetin izini sürmek: şiddet nedir. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 1-18.
- Edward, P. (2000). *The Roles and Responsibilities of Effective School Principals*. An Internship Report Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education. Faculty of Education Memorial University of Newfoundland St, John's Newfoundland.
- Eğnli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, A. (1982). Gençlerimiz ve Sorunları, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları, no: 2790.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, 48(6), 533-553.
- Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, 4(2), n2.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Avcıol BasımYayın.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- Eroğlu, F. (2007). Davranış Bilimleri, 7. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fathi, M. J. (2016). Examination of crime and similar concepts in the medical law. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 9(4), 1-8.
- Findley, B. & Findley D. (1992). Effective Schools: *The Role of Principal*, *Contemporary Education*. 63 (2), 102-104.
- Furlong, M. & Gale, M. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-81.
- Garih, Ü., (2001). *Yönetim Teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055. 15.03.2023 tarihinde [http://hum.sagepub.com/content/53/8/1027.full .pdf](http://hum.sagepub.com/content/53/8/1027.full.pdf) adresinden alınmıştır.
- Glatter, R. & Kydd, L. (2003). Best Practice' in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It? *Educational Management Administration Leadership*, 31(3) 231–243, DOI: 10.1177/0263211X03031003002.
- Gottfredson, G. D. & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimizatization in schools*. NewYork: Plenum.
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th Ed.). Prentice Hall.
- Grogan, M.. & Andrews, R. (2002). Defining Preparation and Professional Development for the Future, *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 233-256.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1): 91-109.
- Güçlüol, K. (1985). *Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Araştırma), İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gümüştekin, G. & Öztemiz A. B. (2004), Örgütsel Stres Yönetimi ve Uçucu Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, Temmuz-Aralık, ss. 61-85.
- Güneş, A. M. & Esmer, B. (2018). İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Günkör, C. & Demir, C. G. (2017). 5/1/1961 Tarihli ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifine Yönelik Basında Yer Alan Görüşlerin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1425-1452.
- Gür B. S. & Çelik Z. (2009). Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunları ve Öneriler (Seta Rapor, No:1, Ekim :1-48).
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.

- Gürkan, T. & Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.
- Hatiboğlu, E. & Radmard, S. (2014). İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Stres Kaynaklarının ve Stres Stillerinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7).
- Hess, F. M. & Kelly, A. P. (2005). Learning to Lead? What Gets Taught in Principal Preparation Programs. PEPG 05-02. *Program on Education Policy and Governance*.
- Hicks, G. H. (1979). *Örgütlerin yönetimi: sistemler ve beşeri kaynaklar açısından*. (Çev. Osman Tekok vd., 3. bs.). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hicks, H. G. & Gullett, C.R. (1988). *Management*, McGraw-Hill, Inc.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Perspectives*, 7(1), 81-94.
- Hoşgörür, V. & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hökelekli, H. (2007). Çocuk ve gençlerde şiddet olgusu ve önlenmesine yönelik öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 61-78.
- Hussain, N., Haque, A. U., & Baloch, A. (2019). Management theories: The contribution of contemporary management theorists in tackling contemporary management challenges. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 14, 156-169.
- Ildız, G. Ö. (2009). *Proje yönetimi: İnşaat firmalarında proje müdürlerinin iş yükü, iş stresi, iş tatmini ve motivasyon ilişkisi* (Doktora Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı.
- İşıkkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*, İstanbul: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317 -334.
- İkiz, F. E. & Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Karaaslan, İ., Uslu, T., & Esen, S. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş doyum ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences*, 3(1), 7-18.

- Karacaoğlu, K. & Çetin, İ. (2015). İş yükü ve rol belirsizliğinin çalışanların tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi: afad örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(1), 46-69.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karakuş, H. (2011), Hemşirelerin İş Tatmin Düzeyleri: Sivas İli Örneği, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2; 46-57.
- Karaman, Ö. & Yurtal, F. (2015). Şiddetin yaygın olduğu okullarda öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 14(2), 421-429.
- Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 235-253.
- Karip, E. & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Kasalak, G. & Dagyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
- Kaya, Z. & Köse, A. (2020). Farklı kademelerde görevli okul yöneticilerine göre okul öncesi eğitim. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1532-1553.
- Keser, Z. & Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Kızılcılık S. & Erjem Y. (1996) *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*, İzmir: Saray Kitabevleri.
- Kömürcü, C. (2010). *Cumhuriyet döneminde Samsun ilinde ilköğretim kurumlarının tarihsel gelişimi (1923-1960)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Köse, A. & Atalmış, E. H. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.
- Krug E. G., Dahlberg L. L., Mercy J. A., Zwi A. B., & Lozano R. (Eds.), (2002). World Report on Violence and Health. *Ceneva: World Health Organization*.
- Kunt, V. (2003). *Suç ve çocuk* (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Küsmmez, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.
- Küsmmez, B. & Yeşilkayalı, E. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri ile Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies-Social Sciences*.
- Lashway, L. (2003). *Role of School Leader. Trends and Issues*. Eric Clearinghouse on Educational Management, Eugene.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Rand McNally.
- Luthans, F. (1995): *Organizational Behavior*, McGraw-Hill, Inc
- Macneil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Mahmudlı, S. & Öz, B. (2020). Velilerin okul iklimi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 79-86.
- MEB, (2006). *Eğitim ortamında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı (2006-2011)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2007). *Türk eğitim sistemi 2007*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mert, K. (1999). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması konusunda öğretmen görüşleri (Niğde il örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Niğde.
- Mili Eğitim Bakanlığı, K. Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu (2014).
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 sayılı) (1), (1973), (Yayın no : 14574) Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979) The Measurement of Organizational Commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14.
- Mutlu, E. (1997). Televizyon, çocuklar ve şiddet. *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, (4),41-77.
- National School Climate Center, (2014). *School Climate*. Erişim adresi: <https://schoolclimate.org/climate>
- Niebuhr, K. (1995). The effect of motivation on the relationship of school climate, familyenvironment, and student characteristics to academic achievement, *Presented at theAnnual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, November 8-10.

- OECD. (2019). *TALIS 2018 Technical Report*. Erişim adresi: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS 2018 Technical Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)
- OECD (2020). *The OECD at 60*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/60-years/>
- Olum, Y. (2004). Modern management theories and practices. *Uganda: Makerere Üniversitesi*, 1-24.
- Orhan, R. & Ayan, S. (2018). Psiko-Motor ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Öğel, K., Tarı, I., & Eke, C.Y. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öge, S. (2001) Örgüt İklimi, *Selçuk İletişim*, 4, 132-143.
- Özdemir, F. & Kaplan, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Özgenel, M. & Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Paredes, V. (1991). *School climate and student achievement*. Texas: Austin Independent School District Office of Research and Evaluation.
- Peker, S. & Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.
- Polat, D. D. (2019). *Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile İş Doyumu, Mesleki Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Pryor, M. G., Taneja, S., Humphreys, J., Anderson, D., & Singleton, L. (2008). Challenges facing change management theories and research. *Delhi business review*, 9(1), 1-20.
- Resmi Gazete. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Resmi Gazete. (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2012). *Management*, 11th Edition, USA, NJ: Prentice Hall.

- Sağlam, E. (1998). *İki Binli Yıllarda İlköğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri. İçinde K. Güçlüoğlu ve M. Ergün (Ed.), Cumhuriyetin 75. yılında ilköğretim.* Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi.
- Salazar, P. (2007). The Role Of The Secondary School Leader —The Current Reality, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past Preparing for the Future, *National Association of Secondary School Principals*, 5-17.
- Saldırım, M. (2001). Suça İtilmiş Çocukların Yeniden Sosyalleşmesi Projesi, Bildiriler, I.Ulusal Çocuk ve Suç:Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu, 29-30 Mart 2001 AÜ ATAUM, UNICEF, 2002, s.279
- Sarı, E. (2018). *Lise öğrencisi ergenleri suça yönelik tutumları ve ilişkili faktörler.* (Yüksek Lisans Tezi).
- Scheider, B. & Barbera K. M. (2014). The Oxford Hand of Organizational Climate and Culture.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principal ship: a reflective practice perspective* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Sevimli, F. & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Academic Review*, 5(1), 55-64.
- Shiel, G. & Cartwright. F. (2015). *Analyzing data from a national assessment of educational achievement.* World Bank Group.
- Spector, P. E. & Dwyer, D. J. & Jex, S. M. (1988). Relation of job stressors to affective, health, and performance outcomes: a comparison of multiple data sources. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 11.
- Şahin, H. (2005) Örgütsel Stres, *Maden Mühendisleri Odası Dergisi*, 54-56.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten kitap yayınları.
- Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şişman, M. (1996). Yönetim kuramları ve kültürlerarası farklılaşma açısından yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 295.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- IX. Beş Yıllık kalkınma Planı (2007-2013), Ankara.
- Taymaz, A. H. (1995). *Okul yönetimi*. SAYPA.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi) Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu>
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*, İstanbul: Beta Yayınları, 1. Basım
- Tofur, S. & Balıkcı, A., (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- TTKB (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TC MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tubbs, J. E. & Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching and Learning*. 5(9), 17-26.
- Tural, K.N. (2006). Okul kültürü içinde şiddet. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu, 20-21 Mayıs 2006, *Eğitim Sen Yayınları*, 237-239, Ankara.
- Turan, S., (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- Turunç, Ö. & Erkuş, A. (2010). İş Aile Yaşam Çatışmasının İş Tatmini ve örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri: İş Stresinin Aracılık Rolü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 415-440.
- Uslu, B. (2020). 12 yıllık zorunlu eğitim döneminde Türk Eğitim Sistemi'nin sayısal görünümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 150-164. doi: 10.17244/eku.802696
- Uzunboyulu, H. & Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.
- Üçüncü, T. (2019). *İstanbul İli Beylikdüzü İlçesine Bağlı İlk ve Ortaokullarda Görev Yaptırma Olan Öğretmenlerde İş ve Yaşam Doyumunun Değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Uzmanlık Tezi, İstanbul.
- Vikki H. A. (2001) *The roles and responsibilities of a school principal: an intern's perspective*. Masters thesis, Memorial University of Newfoundland.
- Vokic, N. P. & Bogdanic, A. (2007). Individual Differences and Occupational Stress Perceived: A Croatian Survey. Working Paper Series.
- Wilson, C., (2009). *Relative influences of Arizona high school principals' job satisfaction*. The University of Arizona.
- Wray, R. D., Luft, R. G., & Highland, P. J. (1996). *Human relations*. USA: South-Western Educational Publishing.

- Yaşar, G., (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin okulla ilgili Sorunları ve stresle başa çıkma tarzlarının bazı Değişkenler açısından incelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Yavaş, Ö. (1993) *Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin İş Doyumu ve Örgütsel Gereksinimlerine İlişkin Bir İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir 1993.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ., Durdağı, A., & Çiftçi, M. (2018). Ortaokul müdürlerine göre okul güvenliğine yönelik tehditler ve çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 135-156.
- Yöyen, S. (2019) *Mesleki eğitim merkezlerindeki eğitimin öğrencilerin sosyo-ekonomik gelişimi üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Yücel, A. S., Orhan, S., Şekeroğlu, B., Karadağ, T. F. & Çeviker, A. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel iş stres düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(2), 58-70.

EKLER

Ek 1. Etik kurul izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2023-E.65657



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-65657
Konu : Etik Kurul Kararı

27.02.2023

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA

Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi yazısına istinaden Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA ve Dr. Öğr. Üyesi Samet ATA'nın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Tuğba Nur ÖZBEY'in "**Farklı Okul Kademelerindeki Okul Yönetimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 22.02.2023 tarih ve 34 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 27.02.2023 15:23

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSP4PDETRP* Pin Kodu : 94303

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı – Türkiye
Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08
e-Posta : hukukburos@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr
Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU
Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Tuğba Nur ÖZBEY
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-posta Adresi	
Mezuniyet Tarihi	