



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZI İLE OKUL İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu Özlem ZOR

Birinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ

TOKAT - 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı İle Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

18/04/2024

Duygu Özlem ZOR



JÜRİ KABUL VE ONAY

Duygu Özlem ZOR tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 18/04/2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) : Doç. Dr. Nuran TUNCER

Üye : Doç. Dr. Arslan BAYRAM

Üye (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ

TEŞEKKÜR SAYFASI

Okul öncesi kademesindeki okul iklimi ve yönetim tarzı ilişkisini ele alan bu araştırmada bana rehberliğiyle yol gösteren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ'a ve hayatımda attığım her adımda büyük destekçim olan sevgili kardeşim Şebnem Özge ÖZSOY'a sonsuz teşekkür ederim.

Duygu Özlem ZOR



ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZI İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ZOR, Duygu Özlem

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Zafer KIRAZ

Nisan 2024, xv + 106 sayfa

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen 2022-2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lise bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 404 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Algınanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği’ ve ‘Okul İklimi Anketi’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde 23 paket programından faydalanılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda AMYTÖ ve OİA ölçeklerinden alınan puanların normal dağılım göstermediği görülmüş ($p>0.05$) ve veri analizinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Algınanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ) alt boyutları puan ortalamaları ile Okul İklimi Anketi (OİA) alt boyutları puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları ve öğretmenlerin demografik değişkenleri arasında öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, görev yaptıkları bölge ve görev yapılan kurum türünde anlamlı farklılık bulunmazken öğretmenlerin deneyim yılı, görev yaptığı yer ve müdür ile birlikte çalışma sürelerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin oluşturduğu okul iklimi ve öğretmenlerin demografik değişkenleri arasında, öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, deneyim yılı, görev yaptığı yer, görev yaptığı bölge arasında anlamlı farklılık bulunmazken öğretmenlerin yaşı, görev yaptığı kurum türü, müdürlerle birlikte çalışma sürelerinde arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İki ölçek arasındaki ilişkide, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarını benimseyen okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin, okulda daha çok yönlendirici ve sınırlayıcı okul iklimi yaratırken destekleyici ve samimi okul ikliminden uzaklaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra işbirlikli yönetim tarzını benimsedikleri algısı olan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin ise daha fazla destekleyici ve samimi bir okul iklimi yaratırken yönlendirici ve sınırlayıcı okul iklimine mesafeli olduğu görülmektedir. Araştırmada okul iklimi boyutları ile yönetim tarzı boyutları arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların gelişimlerinin ve

eğitimlerinin başat olarak şekilleneceği okul öncesi eğitim kurumlarında okul ikliminin sağlıklı olması büyük önem taşımaktadır. Etkili bir yönetim tarzı ile müdür liderlik rolü üstlenerek olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir. Tüm bileşenlerin ihtiyaçlarına yönelik esnek ve katılımcı bir yaklaşım, okul başarısını olumlu etkileyebilir. Dolayısıyla müdürlerin yönetim tarzlarının okul iklimine etkisinin analizi, eğitim politikaları için önemli ipuçları sağlayacak ve eğitim kalitesine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim Tarzı, Okul İklimi, Okul Öncesi



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND MANAGEMENT STYLE OF SCHOOL PRINCIPALS WORKING IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

ZOR, Duygu Özlem

Master's Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Asst. Prof. Zafer KİRAZ

April 2024, xv + 106 pages

This study was conducted to determine the relationship between the management style of school principals working in pre-school education institutions and school climate and to examine the relationship between the management style of school principals working in pre-school education institutions and school climate according to various variables. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of 404 preschool teachers working in kindergartens, primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year, determined by the convenience sampling method. 'Perceived Principal Management Style Scale' and 'School Climate Questionnaire' were used as data collection tools. In the analysis of the data, 23 package program was used. As a result of the Kolmogorov-Smirnov test, it was seen that the scores obtained from AMYTÖ and OİA scales did not show normal distribution ($p>0.05$) and Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used in data analysis. Pearson product-moment correlation coefficient was used to determine the relationship between the mean scores of the subscales of the Perceived Principal Management Style Scale (PMMSS) and the mean scores of the subscales of the School Climate Questionnaire (SCQ). According to the results of the study, there is no significant difference between the management styles of school principals working at the pre-school education institutions and the demographic variables of teachers in terms of teachers' age, gender, education institution, the region where they work and the type of institution where they work, while there is a significant difference in teachers' years of experience, place of work and working time with the principal. There is no significant difference between the demographic variables of teachers and the school climate created by school principals working in pre-school education institutions, teachers' gender, educational institution, years of experience, place of employment, and region of employment, while there is a significant difference between teachers' age, type of institution, and years of working with principals. In the relationship between the two scales, it is seen that school principals working in pre-school education institutions who adopt authoritarian, indifferent and confrontational management style sub-dimensions create more directive and restrictive school climate in the school and move away from supportive and sincere school climate. On the other hand, school principals working at pre-school education institutions, who are perceived to adopt collaborative management style, create a more supportive and sincere school climate while distancing themselves

from directive and restrictive school climate. In the study, it was observed that there was a high positive relationship between school climate dimensions and management style dimensions. It is of great importance to have a healthy school climate in preschool education institutions where children's development and education will be shaped primarily. With an effective management style, a positive school climate can be created by the principal assuming a leadership role. A flexible and participatory approach to the needs of all components can positively affect school success. Therefore, analyzing the effect of principals' management styles on school climate will provide important clues for educational policies and contribute to the quality of education.

Keywords: Management Style, School Climate, Preschool



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	6
Sayıtlılar	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Eğitim.....	8
Okul Öncesi Eğitim	9
Örgüt.....	11
Örgütün Boyutları.....	12
Amaç	12
Yapı	13
Süreç.....	13
Hava (İklim).....	13
Örgüt İklimi	13
Bir Örgüt Olarak Okul İklimi.....	15
Okul İklim Türleri	16
Müdür Grubu Davranışları	18
Öğretmen Grubu Davranışları	18

Eğitim Yönetimi.....	19
Okul Yönetimi.....	19
Yönetim Tarzı	20
Örgüt İklimi ve Yönetim Tarzının Okul Öncesi Eğitim Kademesi Bağlamında İlişkisi	24
Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	25
BÖLÜM III	31
YÖNTEM	31
Araştırmanın Modeli	31
Araştırmanın Evren ve Örneklemi	31
Veri Toplama Araçları	33
Veri Analizi	34
BÖLÜM IV	36
BULGULAR.....	36
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular	36
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	39
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşları ve Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	40
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	41
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	41
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim tarzları ve Öğretmen Deneyim Yılı Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	42
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Görev Yapılan Yer Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	44

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Görev Yaptığı Bölge Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	45
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Görev Yapılan Kurum Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	47
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresi Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	48
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimiyle İlgili İlişkin Bulgular.....	49
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	54
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	54
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	56
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	56
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim Yılı Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	57
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Görev Yapılan Yer Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	58
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Görev Yaptığı Bölge Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	59
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenin Görev Yaptığı Kurum Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	61

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresi Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	63
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Alt Boyutları ile Okul İklimi Anketi Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	64
BÖLÜM V	67
TARTIŞMA	67
BÖLÜM VI.....	78
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	97
Ek 1. Ölçek İzinleri	97
Ek 2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği.....	99
Ek 3. Demografik Bilgi Anket	100
Ek 4. Okul İklimi Anketi.....	102
Ek 5. Etik Kurul Onayı.....	103
Ek 6. Özgeçmiş	106

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler ..	32
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler	36
Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu	38
Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin yaşları ve Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	40
Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	41
Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	42
Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	43
Tablo 8. İlgisiz Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar	44
Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Yere Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	44
Tablo 10. İşbirliği Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar.....	45
Tablo 11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Bölgeye Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	46
Tablo 12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Kuruma Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	47

Tablo 13. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresine Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	48
Tablo 14. İşbirliği, İlgisiz ve Karşı Koyma Boyutları İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar.....	49
Tablo 15. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler	50
Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Destekleyicilik, Yönlendiricilik, Samimilik ve Sınırlayıcılık Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	51
Tablo 17. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	55
Tablo 18. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 19. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	57
Tablo 20. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	58
Tablo 21. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Yere Göre Okul iklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	59
Tablo 23. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Kuruma Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	61
Tablo 24. Destekleyicilik Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar	62
Tablo 25. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresine Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	63

Tablo 26. Destekleyicilik Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar	64
Tablo 27. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ile Okul İklimi Anketi Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına İlişkin Bulgular	64



KISALTMALAR

AMYTÖ: Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OİA: Okul İklimi Anketi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim; bireyleri ve toplumları şekillendirmek, denetlemek, düzenlemek amacıyla deneyimlerin bilinçli bir şekilde aktarılması aynı zamanda toplumun bireylerini ve geleceği kontrol etmeye yönelik bir girişimdir (Taymaz, 2007). Eğitimin kurumsallaşmış biçimi olan okullar, eğitimin formal yönünü oluşturur (Akın 2015; Öge, 2001). Formal bir yapıda olan eğitim örgütlerinin amacı önceden planlanan hedefe ulaşmak için var olan bileşenleri bir araya getirerek bu bileşenleri ortak hedefler doğrultusunda verimli bir şekilde kullanmaktır (Güney, 2011). Kurum içerisinde var olan bu bileşenleri bir araya getirecek olan ise yöneticilerdir. Çünkü eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısının bir sonucu olarak okullardaki koordinasyonun merkezi olan okul yöneticileri, bakanlık tarafından alınan kararları silsile yoluyla uygulamaktadır (Karadaş ve Özer, 2021). Okul ortamı içerisinde verilen eğitim hizmetleri sürecinde okul yöneticisinin rolü büyüktür; örgüt içerisindeki ast-üst ilişkilerini denetleyip düzenlemek yöneticinin var olan rollerinden bir tanesidir (Öge, 2001; Klar ve Brewer, 2013). Aynı zamanda okul yöneticileri okulun hedeflerine ulaşmasında lokomotif görevi gören kişilerdir ve bu lokomotif sisteminin her bir parçasının varlığı ise büyük öneme sahiptir (Güney, 2011).

Bunun yanı sıra yöneticiliği eğitim alanından bağımsız düşündüğümüzde de geçmişten günümüze kadar birçok tanımı olan profesyonel bir çalışma alanı olduğu bilinmektedir. Yöneticiliğin tanımında ortak olan ise hem sanat hem de bilim oluşudur. Bu bilim ve sanatın uygulama biçimleri kurumlara göre değişmektedir (Argon ve Dilekçi, 2014). Ayrıca yöneticilik birçok faktörden etkilenebilmekte ve sonuç olarak yöneticilerin uyguladıkları kendi yönetim tarzları ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin seçtikleri yönetim tarzları ülkelerin kültürel özelliklerinden, yöneticinin kişilik yapısından ve almış olduğu eğitim gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Güney, 2011). Bu bağlamda yönetim tarzı sergileme biçiminin öznel olduğu söylenebilir. Bu

değişkenlere ek olarak; kurumun işleyişi, kişilerin görev sorumluluğunu anlamlandırma biçimi, olaylar ve kişiler arası ilişkiler gibi dinamiklerin yönetim tarzını biçimlendirmekte olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yönetici, kurumu amacına yöneltmek için sayılan birçok faktörle birlikte kendi beceri, bilgi ve tutumlarını da ortaya koyarak kendi yönetim tarzını sergiler (Ergin, 2008).

Bu bağlamda birçok yönetim tarzının var oluşundan bahsedilebilir. Fakat yönetim tarzlarından; demokratik, otoriter, işbirlikli, boyun eğici, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzları araştırmamızın ele alınan temel konularıdır. Demokratik yönetim tarzı, karar verme sürecine okul müdürlerinin öğretmenleri kattığı, yapıcı bir ortamın hakim olduğu bir tarzdır. Otoriter yönetim tarzında ise statü işleyişteki süreçte kendini belli eder ve oldukça önemlidir. İnsanın kendisinde, duygularından çok işe ve işteki verime değer veren bu yönetim tarzındaki ilişkilerde yönetici baskın, emir verici ve anlayışsız bir rol oynar. İşbirlikli yönetim tarzında okul yöneticisi gerçek bir liderdir. Gruptaki liderlik vasıflarıyla ortaya çıkar ve ortaya konulan ürünün herkesin payı olduğunu bilerek hareket eder. Takdir ve desteğini öğretmenlere sunar. Boyun eğici yönetim tarzı; daha çok bireyin davranış biçiminden kaynaklanır. Kişi “hayır” diyemeyen, insanları kıramayan ve insanlarla iyi geçinmek isteyen bir karaktere sahiptir. Yönetici böyle biri olduğunda güçlü olan öğretmen gruplarının yanında yer almayı yeğleyebilir, sessiz kalabilir, fikirlerini belirlemekten kaçınır. Sorunlarla karşılaştığında fikrini beyan edemez ve herkesin fikri makul gelir. Karşı koyucu yönetim tarzını sergileyen yöneticiler, güvensizlik duyar ve işlerde sorun çıkabileceği konusunda şüphelidir. Bu yüzden kurallara sıkı sıkıya bağlıdırlar. Bu kuruntulu olma hali karakteristik bir özelliktir ve okul ortamında işleri zorlaştırabilir. Son olarak ilgisiz yönetim tarzında ise yöneticiler; sorunlar, öğretmen duyguları ya da işleyiş konusunda ilgisizdirler. Yöneticinin görevi olan müdahale etme ve karar kılma gibi süreçlerde pasif davranırlar. Öğretmenler böyle bir süreçte yalnız hissedebilirler.

Okul müdürleri çeşitli faktörlerden dolayı okul ortamında bahsedilen bu yönetim tarzlarından birini ya da birkaçını birlikte sergileyebilir. Okul müdürlerinin sergiledikleri bu yönetim tarzları ortam ve öğretmeni etkilediği gibi ortam ve öğretmen gibi durumsallıklardan da etkilenebilir. Çünkü okulların kendine has bir ortama ve iklime sahip olması, okulun değişiklik gösteren iç ve dış dinamiklerini devamlı olarak etkilenmeye ve kendi sosyal yapısını oluşturmaya devam etmesine sebep olmaktadır

(Hoy, 2003; Bala ve Mert, 2024). Okul içi ve okul dışı dinamiklerin devingen bir yapıda olması sebebiyle örgüt içindeki iklimi sağlıklı sürdürürebilmek için okul yöneticisi, öğretmen ve okul ortamının yoğun bir etkileşim ve iletişim içinde bulunduğunu söylemek mümkündür (Boukabous, 2019; Karadere ve Öztekin, 2024). Bu bağlamda okul içi ilişkilerin örgüt iklimini doğrudan etkilediği söylenebilir.

Örgüt iklimi, örgütün kendi içinde var olan iletişim ağlarından oluşur ve örgüt içerisindeki hava, örgüt psikolojisi, kıdem, kademe gibi konuların nasıl algılandığını gösterir. Örgüt iklimi, organizasyon içerisindeki bireylerin çalışırken bilerek ya da bilmeyerek yarattıkları çalışma ortamını ifade eder (Ensari ve Zembat, 1999). 1930’larda başlayan örgüt iklimi araştırmaları Gestalt psikolojisinin bütün kavramına dayanır. Burada tüm çalışanların algıları yani ortak algı örgüt iklimini oluşturur (Cemaloğlu ve Özdemir, 2020). İklim kavramı örgütsel anlamda ilk kez Elton Mayo’nun Hawthorne çalışmalarında ortaya konmuştur. Grup dinamiğinin işveren tarafından izleniyor ve işgörenlerin işveren tarafından görülüyor olmasının iş performansını ve verimliliği yükselttiği gözler önüne serilmiştir (Arlestin, 2008; Güney, 2011). Kurt Lewin Alan Kuramı’nda da örgüt iklimi görülmektedir. Lewin’in yaşam alanı betimlenmesinde şu andaki yaşamın geçmiş yaşantılardan etkilendiği, insan davranışlarının insanın çevresi ile ilişkileri sonucunda biçimlendiği belirtilmiştir. Kuramda grup yapısı ve dinamikleri üzerinde durularak grup çalışmalarının yapılmasının gerekliliği de belirtilmiştir (Mavi, 2020). Lewin’e göre, bireyin davranışları, bireysel özelliklerinin ve çevresel şartların bir araya gelmesiyle oluşur. Ayrıca kurama göre, yöneticinin uyguladığı yönetim tarzları örgütsel çevreyi ve çalışan tutumlarını etkileyerek çalışanların demokratik tarzda daha iyi çalıştıklarını vurgulamaktadır (Cemaloğlu ve Özdemir, 2020).

Örgüt iklimi kavramının kurumsallaşmasında Halpin ve Croft en tanınmış isimlerdir. "Halpin ve Croft (1963) tarafından öne sürülen 'Birey için kişilik neyse, örgüt için de iklim odur' analojisi doğrultusunda, okulun örgütsel iklimi onu kendine has bir okul haline getirdiğini ve böylece diğer okullardan ayırdığını belirtmişlerdir (Ensari ve Zembat, 1999). Bu bağlamda her okulun kendine ait bir atmosferi ve kişiliği bulunmaktadır (Akyürek, 2020). Her okulda örgütsel iklim farklı olabilir ve her kademenin örgütsel iklimi bambaşka anlamlar taşıyabilir. Bu durum, okul kademelerinin işlev ve amaçlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Ensari ve

Zembat, 1999). Bu yüzden küçük yaş grubu ile çalışan paylaşımlarda bulunan bireyler arasındaki ilişki ve örgütün içindeki hava bütün okulu etkileyecektir. Özellikle erken çocukluk dönemi düşünüldüğünde yaşamın temellerinin atıldığı bu dönemde kişilik gelişimin önemli bir kısmı olduğu ve öğrenmelerinin % 60-%70'inin gerçekleştiği bir zaman aralığıdır. Bu dönem sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor ve öz bakım becerilerinin en yoğun geliştiği dönem olduğu gibi çocuklar bu dönem boyunca alıcı konumdadır. Sosyal ve fiziksel çevre çocuğun gelişiminde aktif rol oynar. Çocuk bu dönemde dışarıdan gelebilecek tüm etkilere açıktır. Bu dönemin insan yaşamındaki kritikliği bilinmektedir (Babaroğlu, 2018).

Araştırmamızda insan yaşamında önemi büyük olan okul öncesi eğitim çağı (0-6 yaş) ele alınmıştır. Bu dönem bireyin tüm gelişim alanlarının olumlu yönde aktive edilebileceği bir zaman dilimini kapsar (Aslanargun ve Tapan, 2011). Bu sebepten okul öncesi dönemdeki eğitim ortamları çocukların gelişimlerine üst düzey katkı sağlar (Ata 2022). Erken çocukluk döneminde verilen eğitim, okul öncesi eğitim kurumlarında verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların büyüme sürecinin sağlıklı gerçekleşmesini desteklemek için bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişim alanlarında en üst seviyeye çıkarmayı sağlayarak ilkokula ve hayata hazır olmalarını amaçlayan faaliyetler sürdürmektedir (MEB, 2024).

Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitimin insanların yaşamı boyunca oldukça kalıcı ve önemli bir etkiye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda öz denetimi aktif hale getirecek uygun bir eğitsel çevrenin varlığı önemsenmelidir (Gagne, 2003). Bu sebeple eğitim ortamları düzenlenirken bileşenlerin çocuklara sundukları motivasyonel ortamların varlığı dikkat çekmektedir (Huang ve LingLay, 2017). Okul içindeki bileşenlerin birbirleriyle etkili iletişimi ve verimli eğitim ortamlarının varlığı, çocukların başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kademeleri, eğitimin ilk basamağı olmasının önemli rolü ve çocukların yaş gelişim özelliklerine bakıldığında içten, sıcak ve açık ilişkiler kurulabilecek bir iletişim gerektirmesiyle olumlu bir örgüt iklimine ihtiyaç duyar. Erken gelişim çağındaki çocukların ilk formal okul deneyimleri sayılabilecek olan okul öncesi kurumlarındaki okul iklimine katkısı ve etkililiği olabilecek başta öğretmen olmak üzere birçok faktörün varlığı ileride tüm gelişim alanlarında dengeli ve yeterli gelişim göstermiş bireyler yetiştirmek için çok önemlidir (Çelik, 2022). Böyle bir okul iklimi ise baştan ayağa

bütünsel bir yapıyla gerçekleşir. Çünkü örgüt iklimi okulun bileşenlerinden biri olan okul müdürünün yönetim sürecinden ve okul içindeki bireysel ilişkilerden doğrudan etkilenmektedir. Bu bağlamda özellikle okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenip belirlenmesi yapılan araştırmanın problem durumu olarak belirlenmiştir. Çünkü bu faktörlerin bir araya gelmesiyle yaşanan alanın daha verimli iletişimin daha etkin olmasına sebep olabileceğinin önemi düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumundaki okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyamaya çalışan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul iklimi ve müdür yönetim tarzı arasındaki ilişki yaşa, cinsiyete, eğitim düzeyine, (deneyim) kıdem yılına, görev yapılan yere, görev yapılan bölgeye, görev yapılan kuruma ve okul müdürüyle birlikte çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul iklimi ve müdürlerin yönetim tarzı arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminde çoğu okul müdürü liderlik kavramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamakta fakat her birinin kendine ait yönetim tarzı bulunmaktadır (Balkar ve Şahin, 2012). Okul müdürleri örgütsel liderlik özelliklerine sahip olmayabilirler. Ancak her okul müdürü yönetim sürecinde belirli yönetim tarzlarını benimsemektedir. Okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim tarzları eğitim açısından düşünüldüğünde etkilerinin tüm toplumu ilgilendireceği bilinmelidir. Çünkü eğitim kurumları amaç ve işleyiş bakımından toplumu doğrudan ilgilendirir. Bu eğitim sürecinin başarılı bir şekilde işleyişi için eğitim bileşenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir (Çetin ve Bal, 2021). Eğitim bileşenleri arasındaki ilişki okul iklimini ortaya koymakta bu da direkt olarak eğitim kalitesini etkilemektedir. Bir okuldaki

kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilerin ürünü olarak tanımlanan okul iklimi (Bursalıoğlu, 2008), örgüt başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Hoy ve Clover, 2007). Yapılan bazı araştırmalar göstermektedir ki, okul iklimi, çocukların gelişimini sağlıklı şekilde desteklemekte ve hatta akademik başarılarını arttırmaktadır (Balcı, 2001; Şişman, 2002; Buluç, 2009). Bundan dolayı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin verimliliğini arttırmak önemli görülmektedir (Özyürek, 2009; Nur, 2012). Yapılan bazı araştırmalar göstermiştir ki, öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu, eğitim sürecindeki etkililiği ve aktifliği okul iklimi ile yakından ilişkilidir (Canlı, 2016; Mavi, 2020; İlkin, 2022; Çetinkaya, 2022; Telci, 2023). Okul iklimi ile yönetim tarzı arasındaki ilişkinin varlığı sebebiyle başarılı olmak isteyen her okul, yönetim tarzını değerlendirmeli ve ulaşılan bulgular sonucunda da okul içi gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

Müdürlerin sergilemiş olduğu yönetim tarzlarının okul iklimini iyi ya da kötü etkilediği varsayımı araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okul iklimi alanyazında çok çalışılmayan bir konudur. Bunun yanı sıra uluslararası ve ulusal literatür incelendiğinde okul örgütsel iklimi ve yönetim tarzı alanında çalışmalar mevcuttur (Scarr, 2011; Nur, 2012; Hennessy, 2012; Akbaba ve Erdoğan, 2014; Hansen 2006; Cohen vd., 2009). Aynı zamanda okul öncesi kademesinde de bu konu üzerinde çalışılmıştır (Ergenekon ve Aküzüm, 2020; Koyuncuoğlu, 2022). Fakat eğitimin en önemli kademesi olan okul öncesi eğitimde istenilen hedeflere ulaşmada en önemli rolü oynayabilecek unsur olduğu ve okul öncesi eğitimin önemi düşünüldüğünde sadece okul öncesi kademesi boyutunda dahi daha fazla sayıda araştırmaya gerek olduğu görülmüş ve bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmanın, bu yönleriyle alana katkı sunması hedeflenmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada elde edilecek bulgular 2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma ankete katılan kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin ankete vermiş olduğu cevaplar ile sınırlıdır.

3. Araştırma verileri Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ)'nin ve Okul İklimi Anketi (OİA)'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçlarının amaca uygun yeterlilikte ve nitelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Katılımcıların yöneltilen anket sorularına katılımcıların içtenlikle ve yansız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Örgüt İklimi: Örgütün ruhudur, örgütün ortak bir değerde buluşması ve örgütün özünü oluşturmaktadır (Demirel, 2019).

Okul İklimi: Bir okulun kendine has değerleridir. Okul bileşenlerinin okulda oluşturdukları havadır. Okuldaki iletişimden oluşur ve dışarıdan da bakıldığında okul içinde var olan atmosferi belirtir (Hoy ve Miskel, 2015).

Yönetim Tarzı: Yöneticinin astlarına karşı sergilediği tutumların tümüdür (Hoang, 2008). Yöneticinin kurumun var olan amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çalışanlarla kurduğu iletişimden doğan kendine has davranış çeşididir (Başaran, 2000).

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, 36-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, fiziksel, sağlık, sosyal, duygusal, dil) bütüncül olarak destekleyerek çocukları, ilkokula ve hayata hazırlarken ulaşabilecekleri en üst noktaya ulaşmasını sağlayan eğitimidir (MEB, 2024).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

Eğitim İngilizce’de “education” kelimesiyle tanımlanır. Education; Latince educare ve educere sözcüklerinden türemiştir (Köçer ve Koçoğlu, 2020). Educare eğitim anlayışında, öğreneni özel bir beceri ile donatmak yani iş ya da mesleğe yönlendirmek temel amaçtır. Eğitim programı, devletin sosyal ve ekonomik ihtiyaçları doğrultusunda en fazla iş alanı bulunan alanlara yönlendirici şekildedir. Eğitimden geçirilen tüm bireyler devletin yararına ve hizmetine yönlendirilir. Birey mevcut sisteme alıştırılır. Devlet için sadık bir yurttaş, piyasa için tüketici ve iyi bir iş gücü yetiştirildiğinde bu eğitim amacına ulaşmış olacaktır. Educere eğitimde ise bireyin öncelikle kendi ilgi ve ihtiyaçlarını gidermesi ardından dünyayı ve kendini keşfetmesi, becerilerini yalnızca kendi çıkarları doğrultusunda geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bireyin kişisel gelişimi ön plana çıkmaktadır. Buradaki eğitimde öğreten otorite değil, teşvik edici ve yol göstericidir (Billington, 2011). Türkçe eski kaynaklarda ise “ıgit” fiili eğitim demektir. İgit, besle, yetiştir, bak, özen göster demektir. Yine Türkçe’de terbiye anlamına gelen eğitim güzel konuşan, ahlaklı, hal ve hareketine dikkat eden için kullanılır (Köçer ve Koçoğlu, 2020). Yani eğitim uslu durmak, kurallara uymak, diğer insanlar tarafından beğenilen insan olmakla bütünleştirilmiştir. Ertük (1984)’e göre eğitim kişinin hareketlerinde ortaya çıkan istendik ve kasıtlı davranış değişikliğidir. Eğitimin tanımlardaki gibi bireyleri becerilerle donatmanın yanı sıra tarihi, sosyolojik, psikolojik, politik, ekonomik, felsefi gibi birçok işlevi olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte sadece işlevinin bireylerin geleceğini güvence altına almak olduğunu söylemek doğru değildir. Çünkü Kiraz (2022)’ın da söylediği gibi; “Eğitim, insanın gelişmesini sınırlandırmak, güven ve sevgi oluşumuna engel olmak ya da aklın hareketini engellemek yerine bir özgürleşme hareketi olmalıdır”.

Öğretme ve öğrenme süreçlerine bağlı olan eğitimin günümüzde net ve kesin tanımı yoktur. İnsan sayısı kadar eğitimin tanımı yapılır, çeşitlendirilebilir. Artık insanların yaptığı iş ve uğraşlarının çeşitliliği kadar farklı eğitim çeşitlerinden bahsedebiliriz. Tarladaki çiftçi, yemek başındaki aşçı, uzay bilimleriyle ilgilenen astronot hatta her aile için eğitimin anlamı değişir (Çelikkaya, 1991). Fakat planlı olan örgün eğitim

çerçevesinde düşünüldüğünde eğitim sistemi devletin yani Milli Eğitim Bakanlığının gözetimi ve denetimi altındadır. Eğitimin genel amacı bireyi topluma adapte etmek ve onu topluma kazandırmaktır. Eğitim bireye bilgi beceri kazandırırken toplumu kalkındırmak için değerlerin devamını sağlamakla görevlidir. Eğitim, birey açısından bakıldığında amacı kişilik gelişimi, mesleki beceri, demokrasi bilinci, hayata ve topluma uyum yeteneği kazandırmakken toplum açısından bakıldığında toplumun taşıdığı değer yargılarını sürdürerek ekonomik gelişimi ve sosyal kalkınmayı sağlamaktır (Brubacher, 1969).

Örgün eğitim sürecinde bu amaç ve becerileri kazandırmak için okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri mevcuttur. Milli Eğitim Temel Kanununun 18. Maddesinde de eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılıp kanunla belirtilmiştir. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Yaygın eğitim, hem örgün eğitimin yanında hem de örgün eğitim dışında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinden oluşmaktadır. Kanunda örgün eğitim kademelerinden okul öncesi eğitim, ilköğretim dönemine gelmemiş çocukları ilköğretime hazırlarken onları beden, zihin, duygu olarak geliştirerek şartları elverişsiz çocukların da bu eğitimden faydalanarak eşit bir eğitim uygulanmasını sağlamaktır. Aynı zamanda Türkçe'nin güzel ve doğru konuşulması için çocuklar teşvik edilmekte ve onlara bu yönlü uygulamalar yaptırılmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Okul Öncesi Eğitim

Eğitim anlayışı içerisinde okul öncesi eğitimin yeri ayrıdır. Çocuğun, temel becerilerinin ve ilk alışkanlıklarının kazanıldığı bu dönem insan yaşamında gelişimin hızlı olduğu ikinci dönemdir. Çocuk gelişiminde anne karnı çocuğun gelişiminin ilk dönemi sayılırken okul öncesi dönem, gelişimin zirve yaptığı ikinci dönem sayılmaktadır. Yapılan araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranış ve tutumların; bireyin inanç yapısını, değer yargılarını, kişilik yapısını ve duygu durum gelişimini etkilediğini göstermektedir (Aktan ve Akkutay, 2014; Duncan, 2007; Weiland ve Yoshikawa, 2003). Bu dönem çocukların kendilerini aynı zamanda çevrelerini keşfettikleri, çevreleriyle etkileşim ve iletişim kurdukları bir dönemdir. Çünkü çocukların gelişimleri öğrenmeleriyle paralellik göstermekte ve öğrenme becerilerinin yaşamının ilk yıllarından itibaren aktif olduğu kabul edilmektedir. Bu yüzden erken

çocukluk yıllarından itibaren okulda uygulanan formal eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisi gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Arthur, 2001). Çocuklar erken çocukluk döneminde sistemli eğitimle tanışır ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların tüm gelişim alanları profesyonel şekilde desteklenir (Bredekamp, 2015.)

Günümüzde belirli plan ve program çerçevesinde yapılan okul öncesi eğitimi, ülkemizde ilk defa Fatih Sultan Mehmet'in açtığı Sıbyan Mektepleri ile uygulanmıştır. Kimsesiz çocukların eğitim ve barınma ihtiyaçlarını gidermek için kurulmuş olan Daruleytam kurumları da o yıllardaki okul öncesi eğitim kurumlarına örnek teşkil etmektedir. 1930'lu yıllarda okul öncesi eğitimin öğrenci ve öğretmen bakımından kurumsallaştığı görülmektedir (Arslanargun ve Tapan, 2016). İlk resmiyete geçen program ise 1994 yılında hazırlanan programdır. Şu an uygulanan okul öncesi programı ise 2024 yılında revize edilmiştir. Dünyada ise çocuk eğitimi milattan önceye dayanır ve kimsesiz, yoksul çocukların eğitimi ile başlar. Endüstri devrimi ile birlikte geniş aile türünden, çekirdek aile türüne geçilmeye başlanmıştır. Geniş aile kültüründe büyükanne, büyükbaba gibi büyükler çocuğa bakarken artık aile yapısının küçülmesiyle çocuğa bakacak kimse kalmamış ve kadının işgücüne katılmasıyla çalışan ebeveynlerin çocuklarının bakım ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Güvenilir bakım alanları olarak okul öncesi kurumları tercih edilmeye başlanmıştır (Aktan ve Aktuğ, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumları; anaokulu, ana sınıfı ve uygulamalı ana sınıflarından oluşur. Kurumlardaki eğitim süreci 36-72 aylık çocukları kapsamaktadır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), okul öncesi eğitiminin amaçlarını şu şekilde tanımlamaktadır: Milli eğitimin temel ilke ve amaçlarına uygun olarak; çocukların fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişim alanlarını ve iyi alışkanlıklar geliştirmelerini sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, elverişsiz yaşam şartlarından ve ailelerden gelen çocuklar için eşit ve standart bir yetiştirme ortamı sağlamak, toplumsal hayata uyumunu sağlamak, çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmasını sağlamaktır (MEB, 2024). Okul öncesi eğitiminin önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve çocukların sosyal, duygusal, dil, psikomotor, özbakım, bilişsel gelişim alanlarına katkı sunduğu bilinmektedir. Bu dönemde uygulanan programın kalitesi ve öğretmenin bilinçli şekilde yaklaşımı çocuğun tüm hayatını etkilemektedir. Çünkü çocuğun aileden sonra rol modeli öğretmenidir ve çoğunlukla bu rol model çocuğu kişilik, davranış ve tutum

açısından sosyal hayata hazırlar. Çocuğun ilk öğretmeni olmasından dolayı okul öncesi öğretmeni çocuğun eğitim süreci başta olmak üzere kişisel gelişimi için de önem arz etmektedir (Kızıldaş Halmatov ve Sarıçam, 2012; Ulutaş ve Macun, 2016; Çelik 2022). Okul öncesi öğretmenliği, gerektirdiği eğitim düzeyi bakımından özel bir ihtisas alanıdır. Bu kademenin öğretmenliği, hitap ettiği yaş düzeyinin ayrı bir ilgi ve sevgiye ihtiyaç duymasından dolayı değişir. Çocukların hepsinin biricik ve ayrı ailelerden gelip ortak bir alanda ailelerinden bağımsız buluşmaları öğretmen açısından iyi bir gözlem yeteneği gerektirir. Çünkü öğretmen verdiği eğitim sürecinde, çocukların aynı sosyal alan içinde birlikte var olabilmelerine en esnek şekilde ön ayak olacaktır (Çelik ve Köse, 2007). Öğretmenlerin sergilediği bu olumlu tutum, davranış ve yaklaşımlar ne kadar öğretmenin kişiliği ve aldığı eğitim sürecinden etkilense de, okul içinde bulunan diğer bileşenlerin etkisinin de bir yan ürünüdür. Çünkü öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileriyle uyumu sınıf ortamına da yansımaktadır. Bu sebeple eğitim örgütlerindeki etkileşim ve iletişimin önemi büyüktür (Ergenekon ve Üzümlü, 2020).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların örgüt olarak karşılaştıkları ilk alanlardır. Okul örgütü eğitim amacıyla kurulmuştur. Bir örgüt olan okul yapısında çocuklar, ailelerinden bağımsız olarak sosyal bir sistemin içine girerler. Okulları diğer örgütlerden ayıran şey kitlesinin geleceği oluşturan insan olgusu olması ve bir örgüt olarak informal yapısının formal yapısından daha ağır basmasıdır (Altun ve Meriç, 2018).

Örgüt

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve birbirlerine ihtiyaç duyar. Zaman zaman birey tek başına yapamayacaklarını insan topluluğuyla belirli bir amaç çerçevesinde yapar. Bunun için düzeni olan yapılar ortaya çıkmıştır. Bu yapılara örgüt denir (Dağlı, 2020). Örgütler toplumsal ihtiyaçların bir kısmını giderebilmek için oluşturulmuş sistemlerdir. Örgüt, insan topluluğunun ortak bir amaç doğrultusunda gerçekleştirdiği etkinliklerin tümünü organize eden bir yapıdır (Terzi, 2000). Klasik kuramlar örgütün yapısal yönünü öne çıkararak örgütü makineye benzetirken davranışsal kuramlar, örgütün insan boyutunu öne çıkarmış ve insan ilişkilerinin öneminden bahsetmişlerdir. Sistem yaklaşımında ise örgüt, çevre ile girdi çıktı içerisinde sürekli etkileşim içinde olan yapıdadır (Morgan, 1998). Örgütler amaç, hedef, işleyiş ve içindeki bulundukları bireylerden dolayı farklı ve eşsizdir. Örgütün tanımı için geçmişten günümüze çeşitli

mecazlar kullanılmıştır. Örgütü makine ve organizmaya benzetmek sosyal bilimler için yeterli değildir. Çünkü insan ilişkilerinin var olduğu örgütlerde çelişki ve belirsizlik de mevcuttur, makineye benzer bir işleyiş beklemek olanaksızdır. İnsan sosyal bir varlıktır ve örgütün içinde de ilişkiler dinamiği mevcuttur. Örgütlerin sosyal gerçeklerinin kendilerinin yarattığı bunun için de her örgütün kendi dinamiğinin olduğu 1980'lerden bu yana savunulmaya başlanmıştır. Örgütlerin 4 temel boyutundan biri olan iklim, örgütün dinamiğini oluşturan temel yapılarıdır (Şişman, 1995). Örgütlerin amaç, süreç, yapı ve iklim olmak üzere 4 temel boyutu vardır. Örgütün en temel amacı kendi yapısını, işleyişini devam ettirmek ve hayatta kalmaktır. Bunun yanı sıra her örgütün kendi işleyiş çerçevesinde bir amacı bulunmaktadır. Her örgütün bir yapısı vardır ve yönetim bu yapıyı çekip çeviren süreci oluşturur. Örgütün boyutlarından bir diğeri olan iklim ise örgüt içindeki birey ve gruplar arasındaki etkileşimin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2005).

Örgütün Boyutları

Örgütün çeşitli boyutları bulunmaktadır ve bu boyutları dört temel başlık altında toplamamız mümkündür.

Amaç

Örgütlerin en temel amacı kendi yaşamlarını devam ettirebilmektir. Bunun yanı sıra; verimi arttırıp emeği azaltarak performans açığa çıkarmak, var olan kaynakları ve insanları kontrol edebilmek, insan davranışlarını anlayarak çatışmayı azaltmak örgütün amaçlarındandır. Her örgütün amacı kendine hastır. Eğitim örgütlerinin amacı ise içinde yaşadığı toplumun değerlerine göre belirlenir. Eğitimde örgütün amacı sosyal, politik ve meslekidir. Eğitim sosyal bir girişimdir. Çünkü toplumdaki bireyleri eğitmek, yine toplumun yetişmiş bireylerinin görevidir. Eğitimin görevi, kültürü aşlamak ve toplumun kültürünü nesilden nesile aktarım yoluyla devamlılığını sağlamaktır. Eğitim politik bir girişimdir. Çünkü güç kaynakları ve baskı grupları eğitimi yönlendirir. Aynı zamanda devlete bağlı bireyler yetiştirmek seçme ve seçilme gibi haklarını nasıl kullanacağını öğretmek yine eğitimin görevidir. Eğitim ekonomik bir girişimdir. Çünkü gerekli olan iş gücünü insan eğiterek karşılamaktadır. Okulun amaçları da bu doğrultuda şekillenir (Bursalıoğlu, 2008). Eğitim yönetimi de, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için okul örgütünü kullanır (Ordu ve Tanrıöğen, 2013).

Yapı

Örgütteki hiyerarşiye örgütün yapısı denir. Yapı örgütün çerçevesidir. Kurallar, kişilerin görevleri, örgütün yaşayış şekli yapıdır (Gül, 2018). Yapı örgütteki roller sistemidir. Rol bir görev ya da makamda bulunanların davranışlardır. Yapı örgütün amacına göre örgütlenmesi, iş ve işleyişin dağılımı, yetki ve sorumlulukların belirlenmesidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2012). Tüm örgütler bir yapıya sahiptir. Yapı örgütün anatomisidir. Yöneticinin yapı boyutunda yapacakları sınırlıdır. Örgütte yetki ve sorumluluk koordineli bir şekilde dağıtılır. İş bölümü yapılarak kimin ne iş yapacağı belirlenir. İşlerin yönetilmesinde ve denetlenmesinde ise bir üste ihtiyaç duyulur (Terzi, 2000). Yönetici örgütün amacına yönelik olarak var olan yapıyı işletir. Yönetici yönetim sürecini gerçekleştirmek için bu yapıyı toplumun ihtiyaçları ve gelişen teknolojiye göre uyarlaması gerekir (Ordu ve Tanrıöğen, 2013).

Süreç

Örgüt için oluşturulan yapının amaca yönelik işleyiştir. Planlama, karar verme gibi eylemler süreç boyutunu ilgilendirir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2012). Yönetim burada devreye girer. Madde ve insan kaynağına yön verme sürecine yönetim denir. Yönetici süreçte aktif rol oynar (Ordu ve Tanrıöğen, 2013). Süreci yönetirken okul yöneticilerine önemli görev düşmektedir. Okul yöneticileri koordinasyonunu sağlayarak kaynakları yönetir ve yönlendirir (Gül, 2018).

Hava (İklim)

Her örgütte farklılık gösteren iklim, kişiler arasındaki iletişim şekli ve gruplaşmaların dinamiğinden ortaya çıkar. Örgütün psikolojik yönü olarak bilinir. Örgüt içindeki verimi ve başarıyı doğrudan etkiler (Gül, 2018). Bu faktörler özellikle sosyal alan olan eğitim örgütleri için önem arz eder (Bursalıoğlu, 2018). Bir eğitim örgütünün havasını oluşturan en önemli etken, öğretmen ve yöneticilerin birbiri arasındaki ilişkiyi anlayarak benimsemeleridir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2012).

Örgüt İklimi

Örgüt ikliminin yüz yıllık tarihsel sürecine bakıldığında 1939'dan 1960'ların ortalarına kadar örgüt ikliminde erken dönem diye nitelendirilebilecek dönem

yaşamıştır. Bu dönemde iklim kavramından yeni yeni bahsedilmeye başlanmıştır. 1960-1970 arası ampirik iklim araştırmaları dönemi, örgüt iklimi çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Bu dönemde iklimin; liderlik, motivasyon ve grup dinamiği ile ilişkisi önemslenerek araştırılmıştır. 1970-1980'ler ise çağdaş iklim araştırmaları olarak adlandırılır ve bu dönem asıl teorinin temelidir (Özgenel, 2020). 1980'lerde anlaşılan insan faktörünün önemi, sosyal psikolojinin bakış açısına ve Kurt Lewin 'in Gestalt psikolojisindeki bütün kavramına dayandırılmaktadır (Aydoğan, 2004). Gestalt psikolojisindeki bütünlük kavramına göre, örgüt içindeki ortak algı bütünü oluşturmaktadır (Schneider, Bowen, Ehrhart ve Holcome, 2000). Örgütlerin ortak amacı olan kişilerin bir arada olduğu sosyal yapılar olduğu algısı bu dönemde oluşmaya başlamıştır (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Kısacası örgüt iklimi çalışmaları 1930'larda başlamasına rağmen örgütsel açıdan kavramsal çalışmaları yönetim bilimleri literatürüne 1950'lerin sonunda girmiştir.

İklim kelime anlamından da anlaşılabilceği üzere meteorolojik bir kavramdır. Bu kavram meteorolojiden sosyal bilimlere aktarılmıştır. İklim kelimesi Yunancadan gelir ve eğilim anlamını taşır. Yine iklim kelimesi meteorolojik açıdan ele alınarak tasvir edilmek istenildiğinde ısı, basınç, nem gibi olayları tanımlar. Örgüt için ise aynı hava gibi ortamda hissedilen, orada olduğu bilinen şeklinde nitelendirilebilir. Örgüt içindeki bireyler tarafından algılanan ve bireylerin davranışlarını etkileyen özelliklerin tümü iklime bağlanabilir (Ertekin, 1978). Örgüt ikliminin pek çok tanımı bulunsa da Andersan (1982), örgüt iklimi tanımını yedi kör adamın fili tarif etmesine benzetir. Yani her araştırmacı iklimin farklı bir yönünü öne çıkarır ve örgüt iklimi kavramının yüz yıllık bir geçmişi olmasına rağmen standart ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Ortak bir tanımının görülmemesinin sebebi ise her örgütün kendine has bir ikliminin olduğu düşüncesine dayanır. Örgüt iklimi, bireylerin iletişimi ve etkileşimi sonucunda doğan grup dinamiklerinden oluşur. Bireylerin hissettikleri ve düşündükleri ile ilgili psikolojik yönü ifade eder. İçerisinde bulundukları ortamda oluşan hisle ilgilidir (Dağlı, 2020).

Örgüt iklimi, bireylerin örgüt içindeki yaşadıkları deneyimlerden sonra çıkan algılardır ve bu algılar bütünün bir parçasıdır. Örgüt iklimini keşfetmek ilk bakışta örtük görünen pek çok şeyi gün yüzüne çıkarmakta etkilidir (Özgenel, 2020). Aynı zamanda örgüt içindeki genel havayı, kişisel algıları, performansı, iş birliğini, dayanışmayı,

motivasyonu, huzuru, verimliliği, güven duygusunu, adaleti, yaratıcılığı ve buna benzer birçok faktörün varlığını doğrudan etkilemektedir.

Bir Örgüt Olarak Okul İklimi

Örgütler ortak hedefler doğrultusunda bir araya gelmiş bireylerin oluşturmuş oldukları sosyal yapılardır (Akbaba ve Erdoğan, 2014). Örgüt iklimi, okul iklimi yani eğitim çerçevesinde düşünüldüğünde daha farklı bir boyutta ele alınır çünkü okullar sosyal etkileşiminin var olduğu alanlar olduğu gibi sosyal etkileşimin inşa edildiği alanlardır.

Okul iklimi temel anlamda öğrenci, öğretmen, veli gibi okul bileşenlerinin okul ile ilgili görüşleri ile alakalıdır. Genel olarak okul iklimi, öğrencinin fiziksel, duygusal ve sosyal güvenliği, öğrenme, öğretme ortamının niteliği, kişiler arası ilişkiler, kurumsal çevre ve liderlik üzerine şekillenir. Okul iklimi okulun yapısı, niteliği ve karakteri olarak tanımlanır. Fakat daha dar ve görünebilir anlamda okul iklimi, öğrenci başarı ve çabasını açığa çıkaran ve bunun için önemsenen bir konudur. Ayrıca okul iklimi sağlıklı-sağlıksız ve açık -kapalı şeklinde ele alınsa da ortak noktada buluşulduğunda olumlu ve olumsuz okul iklimi özelliklerinde bahsedilmektedir. Olumlu ikliminin, motivasyonu, akademik başarıyı yükselttiği, okula bağlılığı arttırdığı, hayat boyu öğrenme becerisini geliştirdiği ve öğretmenin performansını yükselttiği görülürken olumsuz okul ikliminin olduğu okullardaki bireylerde yabancılaşma, başarı seviyesinde düşüklük, statükoculuk, performans düşüklüğü görülmektedir (Özgenel, 2020). Geçmişte eğitim örgütleri makine ve mekanik sistem olarak görülmüş Weber'in klasik bürokrasi modeli eğitime uygulanmıştır. Okul fabrika, okul müdürü işletmeci, öğrenciler ise hammadde olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede sorunlara teknik olarak bakılırken günümüzde insan ögesiyle ilgili olarak bakılmaktadır. Örgütlerin nesnel olmadığı insan ögesiyle var olduğu ve anlamlandığı günümüzde bilinmektedir. Çıktısı insan olan örgütler, mal üreten örgütlerden farklıdır, hizmet üretir. Bu örgütlerin insani boyutu yüksektir. Yasal düzenlemeler veya prosedürlerden ziyade kültürel ölçütlere önem verilmesi gerekir. Bu örgütler esnek yapıli olmalıdır (Şişman,1995). Kar amacı güden hizmet sektörlerinde örgüt iklimi olarak adlandırılırken eğitim kurumlarında özel anlamda okul iklimi kavramı kullanılır (Özgenel, 2020).

Okul iklimi, okulları birbirlerinde farklılaştıran sosyal ve fiziki çevrenin tümüdür. Okuldaki tüm bileşenler arasındaki iletişimin göstergesi yani okulun ruhudur (Topçu, 1998). Okuldaki bireylerin okul çalışma ortamı ile ilgili algılarına okul iklimi denir. Örgüt olan okulun performansına doğrudan etki eder (Çalık ve Kurt, 2010). Formal bir örgüt olan okul, amaçlarını gerçekleştirirken birçok farklı değişkenden etkilenir. Bu etki eden değişkenlerden bir tanesi de okul yöneticileridir (Çalık ve Kurt, 2010). İklimin oluşmasında en önemli etken yönetici tutum ve davranışlarıdır. Formal olan bu örgütün içinde yöneticiler sosyal ilişkiler, sorun çözme gibi konularda; kural ve kanundansa informal bir çalışma ortamı yeğlemeleri tavsiye edilir (Topçu, 2019). Günümüzde, örgütlerde başarıya ulaşabilmek için modern yönetim yöntemleri uygulamak gerekir. Bunun için ise müdür ve öğretmen işbirliği içinde olması gerekir (Gümüşeli, 2001). İnsan topluluğunun olduğu bir ortam olan örgütte önceden belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için güdüleme ve yöneltme sürecini koordine etme işi yöneticiye aittir. Örgüt iklimini iyi bilmek yöneticiye bir sonraki adımında öngörü sağlar (Başaran, 2000). Bu öngörü eğitimin temel amaçlarına ulaşmasına yardım eder. Örgüt iklimi her örgütte farklı şekillerde açığa çıkar. Bunun pek çok nedeni mevcuttur. Özellikle örgütlerin kendine has amaçları, örgüt iklimindeki başkalaşımın temel taşıdır.

Okul İklim Türleri

Bir örgütte baskın olan iklimin belirlenip anlaşılması yönetim süreci hakkında bizlere birçok fikir verirken aynı zamanda örgütün kimliğini, bileşenlerin örgüt içindeki durumlarını da bize yansıtmış olur (Öge, 2001). Örgütsel iklimin farklı oluşu farklı alternatiflerinin olduğunu bizlere gösterir. Aynı zamanda örgüt ikliminin değiştirilebilir olması kötü gidişatlı örgütsel iklim için iyileştirilebilir olması anlamına da gelir. İklimin iyileştirilebilmesi için ise öncelikle var olan iklim ölçülmelidir (Ensari ve Zembat, 1999).

Örgüt iklimi türleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan en yaygını açık ve kapalı iklim çeşitleridir. Açık iklim; enerjik, canlı, iş doyumu ve kişiler arası ilişkilerin pozitif yönde olduğu iklim iken kapalı iklim; iş doyumunun olmadığı, ilgisizliğin yoğun olduğu, ihtiyaçların göz ardı edildiği iklim tipidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Halpin ve Croft (1963) ise kavramsal olarak okuldaki örgüt iklimine değinerek örgüt iklimini, kişinin çalışma ortamındaki diğer kişilerle ilişkisinin ölçüsü ve okulun kişiliği olarak tanımlamaktadırlar (Özgenel, 2020).

Halpin ve Croft tarafından örgütsel iklim tipleri geliştirilmiştir. Geliştirdikleri bu iklim tipleri, açık ve kapalı iklimin biraz daha genişletilmiş şekli olarak ele alınabilir (Akar, 2006).

1. Açık İklim: Yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişim net ve akıcıdır. Yapıcı tutumlar sergilenir. Herkes birbiriyle uyumludur ve örgütleriyle gurur duyarlar. Arkadaşlık ilişkileri iyidir fakat çalışanlar samimi olmaya ihtiyaç duymazlar. İş doyumu yüksektir.
2. Bağımsız İklim: Açık iklim tipinin bir alt durumudur. Çalışanlar mutludur ve kırtasiyecilik işleriyle çalışanların çalışmaları engellenmez. Örgüt içinde küçük baskı grubu barındırır fakat bu grup iş yapmaya engel değildir. Baskı grupları örgüte uyum sağlar. Bu iklim tipinde sosyal gereksinimler ve doyum önemlidir.
3. Kontrollü İklim: Görev en önemli şeydir. Çalışanlar arkadaş ilişkilerinde bulunmazlar. Yardımlaşma, ilgi ve destek düşük seviyededir. Yönetici emredicidir ve baskın bir rol oynar. Sosyal bir izolasyon söz konusudur. Herkes kendi işiyle meşguldür.
4. Samimi İklim: Sosyal gereksinimler önemlidir. Çalışanlar ve yönetici arasında arkadaşça ilişkiler mevcuttur. Yönetici çalışanlara aile oldukları mesajını verir. Çalışmalara müdür müdahale etmez bu yüzden öğretmenler işe kendini zaman zaman vermezler. Bu iklim tipinde iş doyumu azken sosyal doyum yüksektir.
5. Babaerkil İklim: Yönetici hem çalışanları denetler hem de onların sosyal ihtiyaçlarını gidermeye çalışır. Yönetici ne kadar babacan tavırlar sergilemeye çalışsa da çalışan tarafından samimi bulunmaz. Çünkü yönetici her şeye müdahale eder. Çalışanlar uyum içerisinde çalışamaz. Arkadaş ilişkileri kurulmaz. Kapalı iklime en yakın iklim tipidir.
6. Kapalı İklim: Yönetici otokratik bir tutum sergiler. Örgütün içerisinde yüksek ölçüde tartışmalar mevcuttur. Çalışanların moral, motivasyon, iş doyumu oldukça düşüktür. Çalışanların işteki sosyal ilişkiler samimiyet içermez. Yönetici emredicidir ve çalışanlara kolaylık sağlamaz. Verimlilik düşük seviyededir (Özgenel, 2020).

Hoy ve Clover (1986) okul iklimini, iki temel boyut olan öğretmen davranışları ve müdür davranışları olarak iki farklı boyuta ayırmış ve bu iki faktör üzerinden ele almıştır (Kavgacı, 2010). Boyutun anlamı araştırmacının, örgütün o elle tutulup gözle görülmeyen havayı etkilediğini varsaydığı niteliklerdir. Örgüt havasını ölçen ölçek de denilebilir (Peker, 1968). Amacımıza uygun ve okul bileşenleri ile ilgili olan Hoy ve diğerlerinin oluşturduğu boyutlar, müdür grubu davranışlarından ve öğretmen grubu davranışlarından oluşur. Müdür grubu davranışları; destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık öğretmen grubu davranışları ise profesyonellik, samimiyet ve ilgisizliktir (Hoy, 1991).

Müdür Grubu Davranışları

- 1) Destekleyicilik: Okul müdürü öğretmenlerle ilgilidir. Öğretmenleri yaptığı olumlu işler için över, öğretmenlerle açık iletişimde bulunarak öğretmenlerden gelen tavsiyeleri değerlendirir. Öğretmenin mesleğine, yeteneğine ve yaptığı işe saygı gösterir. Yapıcı eleştirilerde bulunur.
- 2) Yönlendiricilik: Okul müdürü işleyişte adeta bir gölge gibidir. Öğretmenler her adımlarında müdürü hissederler fakat bu hissediş destekten ziyade baskı şeklindedir. Müdür denetleyici rolü üstlenir. Serttir ve yakından denetler.
- 3) Sınırlayıcılık: Okul müdürü öğretmenlerin yaptığı işlerde onları engeller ve onlara sınır koyar. Bu davranış türünde öğretmen de kendine hareket alanı yaratamaz. Serbest ve yaratıcı bir çalışma ortamı yoktur. Öğretmenleri angarya diye nitelendirilebilecek gereksiz işlere boğar. Öğretmen kendi eğitim ve öğretim sorumluluğundan çok gereksiz aktivite ve evrak işleriyle ilgilenir.

Öğretmen Grubu Davranışları

- 1) Profesyonellik: Meslekten doğan iletişimdir. Öğretmenler meslekle ilgili bilgi alış verişinde bulunurlar. Böyle bir ortamda öğretmenler işlerine bağlıdır ve çalışma ortamlarını severler. Hevesli ve benimseyici tavır sergilerler. Öğretmenler arasında saygı mevcuttur.
- 2) Samimilik: Öğretmenler birbirlerini iyi tanırlar ve yakın arkadaşlıklar oluşur. Düzenli olarak bir araya gelmekten zevk alırlar. Okul birlikteliği sosyal ortama da kaymıştır. Okulda da aynı sosyal hava mevcuttur.

- 3) İlgisizlik: Öğretmenler mesleklerine ve meslektaşlarına karşı olumsuz duygular beslerler. Üretken değildirler. Okul ortamından ve mesleklerinden memnun değildirler. Ortamda eleştirel dil kullanılır ve yapıcı bir iş için çaba sarf edilmez (Akar, 2006).

Var olan iklim tipleri yönetimi doğrudan etkilerken yönetimden de etkilenir. Yönetim ilk etapta yöneticinin görevi gibi düşünülse de çalışanların yani okul bileşenlerinin hepsinin birlikte ortaya çıkardığı bir iştir.

Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin kendi içinde ayrı bir alan olarak değerlendirilmesi yüz yıllık bir geçmişe dayanır (Turan, 2021). Eğitim yönetimi yönetimin eğitime uygulanma şeklidir. Aynı zamanda eğitim yönetimi disiplinler arası bir bilim dalıdır. Ayrıca eğitim yönetimi, ülkenin eğitim sistemini bütüncül olarak ele alarak değerlendirir. Eğitim ile ilgili politikaların gerçekleştirilmesinde rol oynar. Daha çok okul yönetimiyle ilgilenir (Bursalıoğlu, 2008). Eğitim yönetimi, sosyal bir sistem olan okulu anlamlandırarak okula sistemli bir uygulama alanı yaratır. Eğitim yöneticisi de tüm bileşenleri aynı amaç etrafına toplayarak okula yön verecek liderlik görevini üstlenir (Turan, 2021).

Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Eğitim yönetimini, okula uygulandığı kısımdır. Okul yönetiminin görevi, diğer örgütlerdeki gibi örgütün yaşamasını, devamlılığını sağlamaktır. Fakat burada insan faktörü devreye girecektir. Çünkü toplumlar, çocukların eğitilmesini, tesadüflere bırakmayarak okul denilen özel örgütleri yaratmışlardır. Okul çevresindeki örgütleri etkiler ve onlardan etkilenir. Okulların da kendine has bir kişiliği ve yönetim şekli vardır (Bursalıoğlu, 2008). Eğitim örgütleri merkezden alt birimi olan okullara doğru bir hiyerarşi içerisinde. Okullar derecesi, türü, konumu, elinde bulunan kaynaklar açısından birbirinden farklıdır. Bu yüzden her biri kendi içinde özgün ve ayrı bir örgüttür. Okul yöneticilerinin görevi merkezi politikalar çerçevesinde var olan kaynakları yetkileri çerçevesinde en verimli şekilde kullanmaktır (Kiraz, Uğur, Türkoluk, Gürbüz ve Bolat, 2022). Günümüzde okul yöneticisinden beklenen ise geçmişte sergilenen yöneticilik rollerinden ziyade bir eğitim

lideri olmasıdır. Çünkü eğitim örgütleri yüzyıllardan bu yana toplumu değiştiren, dönüştüren ve geliştiren yapılardır (Özgenel, 2020).

Yönetim Tarzı

İnsanlar ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için örgütler kurmuşlardır. Bu örgütler de işlevini yerine getirebilmek için yöneticiye gerek duymaktadır. Yöneticiler çeşitli yönetim tarzları sergilerler. Yönetim tarzları çalışanları etkiler ve örgütün çalışma ortamına, iklimine yansır (Aytürk, 2015). Yönetim tarzı yöneticinin sahip olduğu yetkileri kullanma biçimidir (Terzi ve Kurt, 2005). Dolayısıyla yöneticinin çalışanlarıyla arasındaki ilişki ve görevini sergileme biçimidir. Yönetici sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarını yönetim sürecinde sergiler (Aytürk, 2015).

Okul düşünüldüğünde yönetim tarzı, yöneticinin okulu hedefe ulaştırırken tutunduğu tavır, sergilediği bilgi ve becerinin tümüdür. Okul müdürleri okuldaki kaynakları yönetmede değişik yaklaşımlar sergileyebilir (Başaran, 2004). En doğru yönetim tarzından ziyade okulun hedeflerine ulaşması için en ideal yönetim tarzı bulunmaktadır. Yönetim tarzı seçme durumunda; yöneticinin kişiliği, hayat görüşü, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişim, örgütün hedefleri gibi birçok faktör devreye girer (Akat, 1984). Aslında her yöneticinin yönetim tarzı kendine özgüdür. Çünkü yöneticilerin kişilik, eğitim düzeyi, bilgi ve tecrübe gibi etkenleri birbirinden farklıdır. Ayrıca çalışma ortamı, şartlar, var olan kaynaklar da yöneticinin yönetim biçimini etkilemektedir (Aytürk, 2015). En iyi yönetim tarzından ziyade örgütün hedeflerine en iyi şekilde ulaşabileceği en doğru yönetim tarzı kullanılmalıdır (Asar, 2021) Yöneticiler okulları yönetirken çeşitli yönetim tarzları kullanmaktadırlar. Bu yönetim tarzları Üstüner (2016)'e göre; otoriter, işbirlikli, demokratik, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarıdır.

Demokratik Yönetim Tarzı: İnsan ilişkilerinin önem kazandığı neo-klasik dönemle birlikte kullanımı artan bir yönetim tarzıdır. Yöneticiler çalışanların fikirlerini alır ve böylelikle çalışanların yöneticilik becerilerinden de faydalanmış olur (Yörük ve Dündar, 2011). Çalışanlar ve yöneticiler fikir alışverişinde bulunur. İletişim iki yönlü ve açıktır. Karar alma süreçlerinde çalışanlar ve yöneticiler birliktedirler. Örgütteki yönetici lider vasfıyla hem kontrol eden hem de rehberdir. Grup üyelerinin moral ve motivasyonları iyidir. Bu yönetim tarzı zor kararlar alınacağı zaman idealdir fakat hızlı

kararlar alınırken verimsizlik gösterebilir ve karar sürecini yavaşlatabilir (Aytürk, 2015; Vasilev ve Todorova, 2016). Bu yönetim tarzında, okul müdürleri yasal ve tabi güçlerini öğretmenlerle paylaşır. Kendini amir olarak konumlandırmaz. İşbirliği ve birlikte çalışmanın önemini bilir. Birlikte çalıştığı bireylerin her birinin değerli olduğunu bilir ve onlara hissettirir (İlgar, 1996).

İşbirlikli Yönetim Tarzı: Çalışanların hepsinin niteliklerinin iyi olduğu örgütlerde kullanılabilir. Takımın her üyesi önemli ve değerlidir (Aytürk, 2015). Takım çalışmasına ve takım liderini doğal lider olarak kendi içlerinden seçmelerine dayanır (Başaran, 2004). Baskı, zorlama ya da yapacakları yeniliklere karşı koymak yerine takım çalışması yapılır (Aytürk, 2015). Okul müdürü takım ruhuna sahiptir ve çalışmaya elverişli ortamlar hazırlar. Okul müdürleri yasal güçlerine dayanarak hareket etmezler. Ast- üst ilişkileri bu yönetim tarzında minimize edilmiştir. Yönetici lider olarak hareket eder. Kararlar birlik ve beraberlik içinde verilir. Bu yönetim tarzında her birey kendi destekçisi olmalıdır (Başaran, 2004). Çalışanlar, kendilerini denetleme yetisine sahip bireyler olmalıdırlar (Aytürk, 2015). Günümüzde okullar demokratik ve işbirliği sürecine daha yatkındır. Böyle bir yönetim tarzında öğretmenler daha çok söz hakkı bulur ve haklarını bilir. Böylece sorumluluklar karşısında istekli hale gelirler (Akçay ve Sevinç, 2021). Okul müdürleri diğer bileşenlerden rahatlıkla yardım ister durumdadır. Başarının birine değil gruba ait olduğuna inanılır. Okul müdürleri öğretmenlerin gelişimlerini destekler, onları takdir eder ve birlik beraberliğin olumlu okul iklimi yaratacağının iki taraf da farkındadırlar (Üstüner, 2016).

Otoriter Yönetim Tarzı: Klasik yönetim anlayışının benimsediği insanı duygulardan ayırarak makine gibi sistemin işlemlerini isteyen yönetim tarzıdır. Bu yönetim tarzında örgütsel hedeflere ulaşmak önemlidir. Çalışanların ihtiyaçları ve psikolojik durumları önemsizdir (Erdoğan, 2014). Yetkinin yöneticide olduğu bir yönetim tarzında, Adam Smith'in Ekonomi Kuramı'nda olduğu gibi birey üretmek için var olan bir elemandır. Bireyler yönetilmeli, astlar üstler tarafından kontrol edilmeli yoksa işleyişte aksaklıklar meydana gelebilir. Yönetici makam sahibidir ve güçlü olan odur. Bu yüzden yöneticinin verdiği emirler sorgulanamaz. Güç yöneticininindir ve bunu çalışanlara hissettirir. Çalışanların söz hakkı yoktur. İşler emir komuta zinciri ile yürür. (Başaran, 2004; Hoy ve Miskel, 2010; Mullins, 2015). Çalışanlar yönetilme konusunda izleyici konumundadır (Yörük ve Dündar, 2011). Örgüt üyelerinin söz sahibi olamadığı

yetki ve sorumlulukların tümünün yöneticide toplandığı bu yönetim tarzında üstler görev verir ve astlar bu görevleri yerine getirmekle sorumludur (Akat, 1984). Yönetici üstlerine karşı itaatkardır ve bu itaatkarlığı astlarından kendisi için de bekler. Yönetici için yapılan işin sonucu önemlidir (Özgür, 2011). Örgütlerde göreve uyulması için korku ve ceza kullanılır (Erdoğan, 2014). Hatta bu baskı kullanımının motivasyonu düşük ve eğitimsiz bireylerin çalışması için olumlu etki yarattığı da savunulur (Yörük ve Dünder, 2011). Yöneticiler, çalışanlara gerekli ilgiyi ve önemi vermemektedir. Bu yönetim tarzında yöneticiyle çalışan bireyler, yönetilme şeklinden memnun değildir. Çalışanlar yaptığı işleri olduğundan abartılı şekilde gösterir (Başaran, 2004). Çünkü çalışanlarda tedirginlik mevcuttur. Yanlış yapmamak adına yaratıcılıklar gösterilmez. Genelde bu yönetim tarzı işleyişin hızlı ilerlemesi gerektiği, çalışanların bilgi ve tecrübelerinin az olduğu durumlarda tercih edilir (Akat, 1984). Yöneticinin tüm kararlarda tek taraflı bir süreç seçtiği, grup üyelerinin söz sahibi olmadığı bu yönetim tarzı kriz yönetimlerinde ideal olsa da uzun soluklu kullanıldığı zaman çalışanları hem birbirinden hem de işten uzaklaştırabilir (Aytürk, 2015).

İlgisiz Yönetim Tarzı: Yöneticinin yetkilerini hiçbir yönde ve şekilde kullanmadığı yönetim tarzıdır. Yönetici çalışanları motive etmez ve geride durur. Bu yönetime, genelde yönetme becerisine sahip olmayan yöneticilerin kullandığı bir yönetim de denilebilir. Yönetici hedef koymaz, çalışanlar kendi hedefleri doğrultusunda çalışma gösterir (Aytürk, 2015). Mış gibi yapmak bu tarz yöneticiler için geçerlidir. Yönetici mevcuttur fakat yönetme sürecinde rol oynamaz (Kahraman, 2019; Diebig vd., 2016). Yönetici çalışan çalışmayan ayrımı yapmaz. Onun için işte sorumluluk alan ve alamayan çalışanlar arasında fark yoktur (Üstüner, 2016). Yönetici kaynak ve malzeme sağlamakla görevlidir. Çalışanlar kendi becerileriyle hedefe ulaşır. Yenilikçi fikirler gerektiren meslek grubunda bu serbestlik olumludur. Fakat örgüt zaman zaman hedefsiz kalabilir ya da temel hedeften kayabilir. Eğitim düzeyi düşük ya da sorumluluk duygusuna sahip olmayan bireylerde bu yönetim tarzı olumsuz sonuçlar getirebilir (Yörük ve Dünder, 2011).

Boyun Eğici Yönetim Tarzı: Bireyin daha çok kişilik özelliklerinden dolayı tercih ettiği bir yönetim tarzıdır. İnsanın doğal bir yönelimi olan aitlik, onaylama ve onaylanma güdüleriyle ortaya çıkar. Yönetici örgüt içerisindeki bireylere ters düşmemek adına bu yönetim şeklini kullanır. Yönetici gruba dahil olmak ister. Çevresini

kıramamak, hayır dediğinde kötü hissetmemek gibi duygulardan dolayı bunu yapmaktadır. Yönetici, örgüt içerisinde güçlü olan gruba daha yakın rol alabilir (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013). Ait olma duygusu, insan ilişkilerini koruyabilmek için istemsiz de olsa onaylanma, onaylanma gibi kendisini savunma mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır (Yörük ve Dünder, 2011). Bu kişiler kişilik olarak kişiler arası ilişkilerin bozulmasına çok duyarlı bireylerdir (Hamurcu ve Sargın, 2011). Aynı zamanda bu kişiler kişilik özelliği olarak hayır diyemeyen, liderlik özellikleri sergileyemeyen kişilerdir (Allan ve Gilbert, 2002). Bu yönetim tarzını benimseyen bireyler çevre yönlendirmeleri neticesinde yanlış kararlar alabilir. Bireyler eğitim durumlarının gelişmesi, yaş ve deneyim gibi faktörlerin artmasıyla daha az boyun eğici yönetim tarzı kullanmaktadır (Yörük ve Dünder, 2011).

Karşı Koyucu Yönetim Tarzı: Değişime direnç gösteren yöneticiler rutinden kopmamak adına öğretmenlerin getirdiği yeni uygulamalara sıcak bakmazlar. Bu yeni uygulamaların yönetmeliğe uymadığını öne sürerler. Bunun sonucunda bu yönetim şekli öğretmenlerle yöneticinin çatışmacı bir süreç girmesine neden olur. Yönetici, çalışanlara yönelik şüphe ve güvensizlik gibi tutumlar sergiler. Dolayısıyla yönetici tarafından her yeniliğin sorun yaratabileceği düşüncesi ortaya çıkar. Bu yönetim şeklinde örgütsel yarar göz önünde tutulmaz hatta yönetici böyle bir yönetim tarzı sergileyerek işleyişi daha da zor hale getirir. Karşı koyucu yönetim biçimini sergileyen müdürler yeni olan tüm faaliyetlere karşı çıkar ve kuralları sürekli hatırlatır. Hatta hata yapmamak adına diğer müdürlerin işleyişlerini takip eder (Üstüner, 2016). Yeniliklere itiraz ederken yeniliğin olumlu ya da olumsuz getirilerinden ziyade kendi kişisel özelliklerinden yani kuşkucu ve kaygılı yapıda olmalarından dolayı bunu yaparlar. Bilindik uygulamalar onlara daha cazip gelmesi sonunun öngörülebilir olmasındandır. Öğretmene karşı itiraz edici olmaları, bu tutumlarının otoritelerini koruyacağına olan inançlarından gelir. Bu yönetim şekli bireyler arasında çatışmalar yaratabilir. Öğretmenler böyle bir süreçte eğitim adına getireceği yaratıcılık ve yenilikleri kullanamazlar. Çünkü müdür öğretmenlere destek olmaz ve onları dinlemez (Aytürk, 2015).

Örgüt İklimi ve Yönetim Tarzının Okul Öncesi Eğitim Kademesi Bağlamında İlişkisi

İnsanoğlu varoluşundan bu yana doğa kanunlarıyla yaşarken hayatta kalma, birbirlerini koruyup kollama gibi amaçlarla bir arada yaşama eğilimindeydi. Fakat toprağın işlenmeye başlanması neolitik dönemi başlatmış ve bu birliktelik isteğe bağlı olmaktan çok zorunluluk arz etmeye başlamıştır. Bu dönemle birlikte, artık değer kavramı ortaya çıkmış ve insanoğlu ürettiğinin fazlasını takas ve çeşitli yollarla insanlara vermiştir. Ekonomik anlamda yeni bir durum oluşturan artık değer, ortak amaç için işbirliği içinde olma olgusunu doğurmuş ve birlikteliği kurumsallaştırmıştır. Bu da karşımıza yönetim ve örgüt kavramlarını çıkarmıştır (Yenisu, Şahin ve Öztekel, 2019).

Örgütler insan hayatının farklı alanlarında karşısına çıkar ve sistem şeklinde çalışır. Bu sistemin işleyişinde yöneltme, idare etme, çevreyle iş birliği, eşgüdüm, karar verme gibi yönetim süreçlerine ihtiyaç duyulur. Örgütsel yaşamın düzeni, yönetim süreciyle oluşur (Can, 2005). Yönetim kavramı da hiçbir şeyin durağan olmadığı gibi evrimleşmiş, Neoklasik yaklaşımla buna beşerî ilişkiler yaklaşımı da diyebiliriz, insanın duygu ve düşüncelerini örgütün içine katmıştır (Yenisu, Şahin ve Öztekel, 2019). 1960' larda örgüt ortamını betimlemek ve grup dinamiğini belirtmek için de örgüt iklimi kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Akyürek, 2020). Örgütlerin işleyişi ve örgütteki beşeri faktörlerin ilişkileri için gerekli düzeni yöneticiler sağlamaktadır. Yöneticilerin kendine has olan yönetim tarzları kurumlara göre de değişmektedir. Eğitim kurumu için düşünüldüğünde bu yönetim tarzı tüm toplumu ilgilendiren niteliktedir. Okulun müdürü olan okul yöneticisi okulu en etkili şekilde yönetebileceği yönetim tarzını uygular. Uyguladıkları yönetim tarzları okulun iklimini doğrudan etkiler (Argon ve Dilekçi, 2014).

Müdür yönetim tarzı ve okul iklimine okul öncesi eğitim kademesi bağlamında baktığımızda boyut daha da farklılaşmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim kurumları çocukların ailelerinden bağımsız sosyal ortamıdır. Çocukların yaş gelişimleri gereği, ortam belirli sınırlar dahilinde olsa da bu ortamda çocuğun kendini güvenilir hissetmesi gerekmektedir. Kurum ilişkiler bakımından net ve açık ilişkiler kurulabilecek çerçevede olmalıdır. Ayrıca okul öncesi eğitim kademesi çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen, çocukların toplum içinde birey olarak yer aldığı kurumdur. Çocuklar yaşı gereği bu dönemde dışarıdaki tepkilerden çabuk etkilenir. Olumlu duyguların mevcut

olduğu ortamlarda kendilerini iyi hissederler. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda çocukların güvende hissedeceği, olumlu ilişkilerin olduğu bir ortam sağlanması gereklidir. Bu ortamın planlayıcısı da yöneticilerdir (Zembat, 1994.)

Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Tahaoğlu (2007), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarındaki müdürlerin liderlik rolleri ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılan bu çalışma Gaziantep'in Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapan 31 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 719 öğretmen ile yapılmıştır. Elde ettikleri verilere göre öğretmenlerin, yaş, mesleki kıdem yılı ve okuldaki kıdem yılı değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en çok vizyoner liderlik rollerini yerine getirirken en az kültürel liderlik rollerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırma sonucunda okuldaki örgüt ikliminin sadece öğretmeni değil tüm bileşenleri etkilediği görülmüştür.

Oh (2008), 256 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmasında okul kültürü, yönetim tarzı ve iş tatmini arasındaki ilişkileri ele almış ve okul kültürü ile iş doyumu arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul yönetim tarzı ile öğretmenlerin iş doyumu ve memnuniyetleri arasında anlamlı pozitif yönde bir sonuç olduğunu saptamıştır. Yenilikçi yaklaşımın öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okulun fiziksel ortamı, yönetim stilleri, yöneticilerin mesleki yeterliliği destekleme düzeylerinden de etkilendikleri sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2009), yöneticinin davranışlarının örgüt iklimi üzerindeki etkisini ve demografik değişkenlere öğretmenlerin algılarında farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçladığı çalışmasında İstanbul-Bahçelievler'de ilköğretim okullarında görev yapan 114 erkek, 109 kadın öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöneticileri yaş, cinsiyet ve kıdeme göre farklı algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin örgüt iklimi oluşturma konusunda bütüncül bir başarıya ulaşamadığı görülmüştür.

Zembat, Atiye, Sezer, Beceren ve Biber (2012) 188 okul öncesi öğretmeni ile okul öncesi yöneticilerinin liderlik tarzı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ‘Çok Faktörlü Yöneticilik Anketi’ kullanarak Öğretmen ve Yöneticilerin Etkileşimli Liderlik Stilleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda algılanan yönetim tarzının en yüksek işbirlikli yönetim tarzı olduğunu saptamışlardır. Anaokulu ve diğer kurumlar bünyesinde olan anasınıfına göre algılanan yönetim tarzının farklılaştığını, bunun sebebinin yöneticiler ile aynı branş olmaları ve benzer eğitim kurumlarından mezun olmasının neden olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca okul fiziki şartları, yönetim tarzı ve öğrenci veli ve okul iletişimde yönetim tarzı algılamalarında etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak okul iklimi ile yönetici liderlik stilleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ve okul ikliminin belirleyici faktörün okul içi iletişim olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akbaba ve Erdoğan (2014) yaptıkları nitel çalışmada hem okul yöneticileri hem öğretmenlerin algılarına göre okul ikliminin oluşmasında etkili olan faktörleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma, 27 okul yöneticisi ve 90 öğretmene yöneltilen yarı yapılandırılmış 8 sorudan oluşan ‘Görüşme Formu’ ile toplanmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre okul ikliminin yöneticinin sergilediği davranışlardan geçtiği, öğretmenlerin olumlu okul ikliminden haz aldıkları, olumlu okul iklimi koşullarının oluşabilmesi için çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul iklimi dendiğinde sadece öğretmen ve idarecilerin oluşturduğu bir ortamdan ziyade veli, öğrenci ve okulda çalışan diğer personellerin de bu havaya doğrudan katkıları bulunduğu görülmüştür. Öğretmenin iyi oluş halinin direkt olarak öğrenci üzerinde etkili olduğu da araştırmanın bulgularındandır.

Ertürk ve Nartgün (2018) Bolu – Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lisede 169 öğretmenler yaptıkları çalışmada müdür yönetim tarzı ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada ‘Görüşme Formu’, ‘Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Ölçeği’ ve ‘Örgütsel İklim Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre müdürlerin işbirlikçi yönetim tarzına daha sıklıkla başvurdukları görülmüştür.

Ergenekon (2019), anaokulları özelinde yaptığı çalışma öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisini incelemek amacıyla, 2018-

2019 yıllarında Diyarbakır ili Sur, Kayapınar, Yenişehir ve Bağlar ilçelerine bağlı bulunan 27 bağımsız anaokulunda çalışan 241 okul öncesi öğretmenleri ile çalışmıştır. Yapılan çalışmada ‘Örgütsel İklim Ölçeği’ ve ‘İletişim Becerileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerin iletişim becerileri hakkındaki düşünceleri yaş, cinsiyet, medeni durum, okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdemleri, okul müdürünün yaş, cinsiyeti ve okuldaki personel sayıları gibi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; öğretmenlerin örgütsel iklim hakkındaki düşünceleri yaş değişkeni bakımında 36 yaş ve üzeri olumlu ve anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca okuldaki çalışan sayısına göre de anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmanın nihai sonucunda iletişim becerisi yüksek yöneticilerin okul iklimini olumlu yönde ve doğrudan etkilediği sonucuna varılmıştır.

Erke, Bubnova, Tatarinova, Berinskaya ve Babitskaya (2019) 326 öğretmen ve farklı eğitim kurumlarında yöneticilik yapan 227 kişi olmak üzere toplam 553 kadın eğitimci ile yaptıkları çalışmalarında ‘Liderlik Becerilerinin Teşhisi’ ve ‘Yöneticinin Kişisel Nitelikleri’ ölçeklerini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda yöneticilerin daha çok demokratik yönetim tarzını benimsediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca otoriter yönetim tarzına sahip yöneticilerin ise yönlendirici ve pasif- işbirlikli yaklaşım arasında pozitif anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Demokratik yönetim tarzı benimseyen yöneticilerin ise pratikte işbirlikli yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

İşeri (2019), çalışmasında öğretmen görüşlerini alarak okul müdürlerinin yönetim tarzlarını incelemiştir. Araştırmasında nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. 2018-2019 yıllarında Bolu ili resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan 456 branş öğretmeni ile yaptığı çalışmada en yüksek müdür yönetim tarzı algısı işbirlikli olduğu sonucuna ulaşılırken en düşük karşı koyucu yönetim tarzı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yönetim tarzına ilişkin olarak kıdem yılı, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerinin alt boyutlarda anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zincirli (2020), 2018-2019 bahar dönemi Fırat Üniversitesi’nde yüksek lisans yapan 41 okul yöneticisi ile yöneticilerin gözünden okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflediği araştırmasında; ‘Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Veri analizi yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerin okul iklimini olumlu

algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Olumlu okul ikliminin oluşmasında okul yönetiminin etkisi olduğu görülmüştür.

Altuntaş, Demirdağ ve Erten (2020), velilerin gözünden okul iklimi ve yönetici becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmalarında, Ankara, Zonguldak ve Karabük illeri, ortaokul ve ilkokul bünyesindeki 272 öğrenci velisi rastgele şekilde seçilmiştir. Araştırmada ‘Velilerin Okul İklim Algısı’ ve ‘Veli Değerlemelerine Göre Yönetim Becerileri’ ölçekleri kullanılmıştır. Velinin medeni durumu, eğitim düzeyleri, yaşı ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenlerinde anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılırken; velinin cinsiyeti, velinin yakınlığı ve yılda velilerin toplanan sayıları değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Velilerin okul sürecine katılımları okul iklimini olumlu şekilde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre okul iklimi ve yönetici yönetim becerisi, veli algılarına göre doğru orantılı ve pozitif yönde olduğunu tespit etmişlerdir.

Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021), müdürlerin yönetim tarzı ve okul iklimini araştırma konusu olarak ele almıştır. Araştırmanın örneklemi 525 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada müdürlerin diğer yönetim tarzı algılarına göre işbirlikli yönetim tarzında daha pozitif ve baskın olduğunu bulmuşlardır. İlgisiz, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzlarının ise orta düzeyde negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin olumlu okul iklimine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çetin ve Bal (2021), yine okul müdürlerinin yönetim tarzı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla yaptıkları çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir/ Buca ilçesindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisedeki 525 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ‘Okul İklimi Ölçeği’ ve ‘Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği’ kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle analiz edilen bulgulara göre öğretmenlerin okulların iklimlerini açık ve olumlu olarak algılayarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul iklimi ve yönetim tarzı arasında doğru yönlü ve pozitif ilişki olduğu ve yöneticilerin en çok işbirlikli yönetim tarzını seçtikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Kırkıcı ve Balcı (2021), 237 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzının örgütsel bağlılık üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ ve ‘Liderlik Tarzı Ölçeği’ kullanmışlardır. Çalışmaları sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin en fazla dönüşümcü liderlik tarzına sahip yönetim tarzını algıladıklarını ve yönetim tarzları ile örgütsel bağlılıklarının anlamlı ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yönetici liderlik ve yönetim tarzı anlayışının okul öncesi öğretmenlerinin okula aidiyet ve motivasyonları üzerinde önemli derecede etki ettiğini söylemişlerdir.

Karadaş ve Özer, (2021) okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin güven duygusu üzerine 530 okul öncesi öğretmenin görüşlerine dayanarak yaptıkları çalışmalarında ‘Müdür Güven Ölçeği’ ve ‘Okul Müdürünün Yönetim Tarzı Ölçeği’ni kullanmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları yönetim tarzının görev yapılan eğitim kademesi, cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Ayrıca işbirlikli yönetim tarzı ile yöneticilere güven arasında pozitif, ilgisiz, karşı koruyucu ve otokratik yönetim tarzı ve yöneticilere karşı güven arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Koyuncuoğlu (2022), yaptığı çalışmada etkili liderlik ve örgüt iklimini okul öncesi bazında demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2012-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yapılmıştır. Araştırmalarında ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Örgütsel İklim Ölçeği’ ve ‘Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği’ kullanılmıştır. 70 okul öncesi öğretmeni ve 30 yöneticinin seçilen demografik değişkenlere göre verdiği cevaplara ışığında etkili liderlik özellikleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kazak ve Trabzonluoğlu (2023) yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları ile bağımsız anaokullarında nitel olarak yaptıkları çalışmalarında, okul iklimini etkileyen faktörleri incelemek için anaokulunda çalışan öğretmen ve idarecilerle yüz yüze görüşmeler sağlamıştır. 4 yönetici ve 9 öğretmenle yapmış olduğu görüşme sonucunda bağımsız anaokulu iklimine olumsuz etki eden faktörler olarak; mobbing, olumsuz idareci tutumu, idarecinin alan dışından olması, iletişimsizlik ve yönetmelik dışına çıkılması gibi faktörlerin belirtildiği sonucuna ulaşırken; bağımsız anaokulunu olumlu etkileyen faktörler olarak ise iş birliği, iletişim, olumlu idareci tutumları, çalışanların işini sevmesi ve mesleki yeterlilik olarak belirtmişlerdir.

Kazak ve Yaylalı (2023), okul yöneticilerinin bulundukları okul iklimine etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görevi bulunan 13 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin okul iklimini etkileyen davranış ve tutumları; olumsuz etkileyen, olumlu etkileyen ve olumlu ya da olumsuz etkileyen tutum ve davranışların örgütsel ve bireysel sonuçları şeklinde temalar oluşmuştur. Araştırmacılar olumlu bir okul iklimi oluşması için; okul müdürlerinin baskıcı, kısıtlayıcı ve otoriter liderlik modeli yerine katılımcılığı arttıran, destekleyici ve demokratik liderlik tarzını benimsemeleri gerektiği şeklinde sonuca varmışlardır.

Ulusal ve uluslararası alanda gerçekleştirilen literatür araştırmaları sonucunda araştırmaların görev yapılan bölge değişkeni bazında herhangi bir karşılaştırma olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca görev yapılan kurum değişkeninden özellikle okul öncesi kurumlarına eğilerek anasınıfı ve anaokulu karşılaştırmasının okul müdürlerinin yönetim tarzlarının okul iklimine etkisinin incelenmesi konusu yetersiz olabileceği görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul iklimi ile okul müdürlerinin yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırmaya dahil edilen değişkenler sayesinde araştırmanın özgünlüğü vurgulanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm; araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgileri içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki okul müdürlerinin yönetim tarzları ve okul iklimi arasındaki ilişkinin okul öncesi öğretmenleri gözünden incelendiği bu çalışma tarama modeli anket tekniğiyle yapılmıştır. Tarama modeli; araştırma konusu ile ilgili durumu fotoğraflar. Bir olay ya da konu ile ilgili katılımcıların görüşlerini ya da özelliklerini toplamayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu çalışmanın hedefi öğretmenlere ait demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, görev yapılan yer, görev yaptığı bölge, görev yapılan kurum, okul müdürüyle birlikte çalışma yılı) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan müdür yönetim tarzı ve okul iklimine ait ilişkilerinin karşılıklı incelenmesi amaçlandığından araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Tarama modeli temel alınarak yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir örneklem aracılığıyla araştırmanın örnekleme belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem de amaç, araştırmacının kısa zamanda fazla kişiye ulaşmasını sağlamaktır. Araştırmacının hedefi olan evrende örneklemini oluştururken en kolay ulaşabilene yönelmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve lise bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin 7 bölgesindeki 404 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde Balcı (2015)'nin önerdiği formülden yararlanılmıştır. Katılımcıların genel demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir. Veri toplama süreci, çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Google anket uygulaması link yoluyla WhatsApp gruplarına gönderilerek okul öncesi öğretmenlerinin gönüllü katılımı sağlanmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler

		N	f(%)
Yaş	20-30 yaş	139	34,4
	31-40 yaş	214	53
	41-50 yaş	49	12,1
	51 ve üzeri yaş	2	0,5
Cinsiyet	Kadın	395	97,8
	Erkek	9	2,2
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	9	2,2
	Lisans	332	82,2
	Yüksek Lisans	63	15,6
Deneyim Yılı	1-5 yıl	118	29,2
	6-10 yıl	110	27,2
	11-15 yıl	117	29
	16 ve üstü yıl	59	14,6
Görev Yapılan Yer	Büyükşehir	127	31,4
	İl	112	27,7
	İlçe	131	32,4
	Köy	34	8,4
Görev Yaptığı Bölge	Akdeniz	37	9,2
	Doğu Anadolu	38	9,4
	Ege	57	14,1
	İç Anadolu	71	17,6
	Güneydoğu	67	16,6
	Karadeniz	53	13,1
	Marmara	81	20
Görev Yapılan Kurum	Bağımsız Anaokulu	237	58,7
	İlkokul		
	Bünyesindeki Anasınıfı	128	31,7
	Ortaokul		
	Bünyesindeki Anasınıfı	32	7,9
Okul Öğretmenlerin Çalışma Süresi	Lise		
	Bünyesindeki Anasınıfı	7	1,7
	0-1 yıl	165	40,8
	2-4 yıl	165	40,8
Müdürüyle Birlikte	4-8 yıl	62	15,3
	8 ve üstü yıl	12	3

Veri Toplama Araçları

Google anket üzerinden yapılan araştırmada 8 kişisel bilgi sorusu (okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, cinsiyeti, deneyim yılı, eğitim düzeyi, görev yaptığı yer, görev yaptığı bölge, görev yaptığı kurum, okul müdürüyle birlikte çalıştığı süre) ve okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirleyen İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Doç. Dr. Mehmet Üstüner'in geliştirmiş olduğu "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği", öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okul iklimini tespit etmek amacıyla Hasan Kavgacı'nın geliştirdiği "Okul İklimi Anketi" kullanılmıştır. 'Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği' 2016 yılında Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde yayımlanmıştır. Okul İklimi Anketi ise Hasan Kavgacı'nın 'İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul-Aile İlişkileri adlı Yüksek Lisans Tezi'nden alınmıştır.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği 5' li likert tipi ölçektir. Beşli derecelendirme ' Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Çoğu zaman, Her zaman' Şeklinde dir. Ölçeğin güvenirliğine yönelik yapılan test - tekrar test korelasyon katsayısı ".74" olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin benzer ölçek geçerliğini tespit etmek amacıyla 'Liderlik Uygulamaları Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçekte bulunan dört boyut için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları ".85" ile ".92" arasındadır. Ölçekte okul müdürleri yönetim tarzları için otoriter, ilgisiz, işbirlikli ve karşı koyucu alt boyutları bulunmaktadır. Faktörlerde bulunan maddelerin içeriklerinin belirlenmesi sonucunda birinci faktör işbirlikli yönetim tarzı (7 madde), ikinci faktör otoriter yönetim tarzı (7 madde), üçüncü faktör ilgisiz yönetim tarzı (7 madde) ve dördüncü faktör karşı koyucu yönetim tarzı (4 madde) olarak adlandırılmıştır. Bu ölçek okul müdürlerinin kullandıkları yönetim tarzını sınıflandırmak için kullanılır (Üstüner, 2016).

Okul İklimi Anketini Halpin ve Croft geliştirilmiştir. Anketin İlk hali 42 maddeli ve 6 boyutludur. Araştırmacı tarafından madde toplam korelasyon katsayısı .30'un altından olan 17 madde anketten çıkarılmıştır.İngilizceden Türkçeye çevrilen ve gözden geçirilip son halini almış olan bu anket 25 madde ve 4 alt boyutludur. Boyutları; destekleyicilik (8 madde), sınırlayıcılık (4 madde), yönlendiricilik (5 madde) ve samimilik (8 madde) Olarak belirlenmiştir. Tüm anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .85"dir. Bu anket öğretmen gözünden okul iklimini ortaya koymaktadır (Kavgacı, 2010).

Veri Analizi

Çalışma verileri AMYTÖ ve OİA ölçekleriyle toplamıştır. AMYTÖ ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde; ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit edilmesi için Tek Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA kullanılması planlanmıştır fakat ölçek alt boyutlarının normal dağılım olup Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanarak bulunmuştur. Analiz sonucunda grupların puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar bulgular bölümünde ilgili başlıkların altında verilmiştir. ($D_{mü-ışbirlikli}(404)=.128; p<.05$) ($D_{otoriter}(404)=.134; p<.05$) ($D_{ilgisiz}(404)=.141; p<.05$) ($D_{Karşı Koyucu}(404)=.142; p<.05$). Bundan dolayı ölçek alt boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Tek Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA'nın non-parametrik testi yerine alternatif olarak Friedman testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra OİA ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. OİA elde edilen verilerin analizinde; ölçek alt boyutları arasındaki farkların tespit edilebilmesi için Tek Yönlü Tekrarlı ANOVA kullanılması planlanmıştır. Fakat ölçek alt boyutlarının normal dağılımlı olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda grupların puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar bulgular bölümünde ilgili başlıkların altında verilmiştir. ($D_{mü-destekleyicilik}(404)=.084; p<.05$) ($D_{yönlendiricilik}(404)=.073; p<.05$) ($D_{samimilik}(404)=.057; p<.05$) ($D_{sınırlayıcılık}(404)=.149; p<.05$). Bundan dolayı ölçek alt boyutları arasındaki farkın tespit edilmesi için Tek Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA'nın non-parametrik alternatifi olarak Friedman testi uygulanmıştır.

Ayrıca AMYTÖ ve OİA ölçeklerine ilişkin katılımcıların görüşlerinin farklı demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, görev yapılan yer, görev yaptığı bölge, görev yapılan kurum ve okul müdürüyle birlikte çalışma süresi) göre fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA ile bağımsız örneklem t testi uygulanması planlanmıştır. Ancak tüm alt gruplarda normal dağılımlı olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiştir. Analiz sonucunda tüm grupların puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bundan dolayı bağımsız örneklem t testinin non-parametrik alternatifi Mann Whitney U ve tek yönlü ANOVA testinin non-parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Değişkenler incelendiğinde iki bağımsız değişkenin olduğu durumlarda Mann Whitney U testi uygulanırken, üç ve daha fazla bağımsız değişken olduğu

durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda ise ikili karşılaştırmalar için bir devam testi olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonrasında ikili karşılaştırmaları incelemek amacıyla her bir Mann Whitney U testinde %5 hata payı kullanılmaktadır. %5 hata payının üstesinden gelmek için ve toplam hatanın %5 'geçmemesi için Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır (Bonferroni Düzeltmesi= ,05/Yapılan test sayısı).

Son olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutları puan ortalamaları (AMYTÖ) ile okul iklimi alt boyutları puan ortalamaları (OİA) arasında herhangi bir anlamlı ilişki olup olmadığını ve eğer anlamlı ilişki varsa bu ilişkinin seviyesini belirlemek adına Pearson Momentler çarpımı kolerasyon katsayısı kullanılmıştır..

BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları incelenmiştir. Müdürlerin yönetim tarzları “AMYTÖ” kullanılarak belirlenmiştir. AMYTÖ, “İşbirlikli”, “otoriter”, “ilgisiz” ve “karşı koyucu” olmak üzere dört faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Araştırmada “AMYTÖ” kullanılarak toplanan veriler ışığında, müdürlerin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını ne derece benimsediklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler

	Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
AMYTÖ	İşbirlikli	404	2,94	1,38
	Otoriter	404	2,64	1,19
	İlgisiz	404	2,08	0,97
	Karşı Koyucu	404	2,36	1,22

Verilen bilgilere göre ankete 404 okul öncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. İşbirlikli tarzın ortalama puanı 2,94 ve standart sapması 1,38 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, müdürlerin işbirlikli yönetimi diğer tarzlara göre daha fazla benimsediklerini göstermektedir. İlgisiz tarzın ortalaması diğer boyut ortalamalarının altında bulunmuştur. Karşı koyucu stilin standart sapmasının diğer boyutlara göre yüksek olması, bu yönde fikirlerin dağınık olduğuna işaret etmektedir. Genel olarak verilerden, okul müdürlerinin en fazla işbirlikli yönetim anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen değerler incelendiğinde okul öncesi kademesi okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutları arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılıkların istatistiksel olarak işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup bulunup bulunmadığını saptamak için *tekrarlı ölçümler ANOVA* testi uygulanması planlanmıştır. Doğrudan ANOVA yapılmak yerine tekrarlı ölçümler ANOVA yapılmasının nedeni aynı gruptan dört farklı boyutta veri alınması ve bu dört boyutun birbiri ile kıyaslanmasıdır. Dolayısıyla

sonuçları daha güvenilir hale getirmek için tekrarlı ölçümler ANOVA testi tercih edilmiştir. Nitekim test daha fazla veriye dayanarak gruplar arası farklılıklara ilişkin daha güçlü bir analiz sağlamaktadır.

Bu doğrultuda her dört grup için verilerin normal dağılımlı olup olmadığını Kolmogorov-Smirnov katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda her dört gruptaki okul müdürlerinin puan ortalamalarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu analizde tekrarlı ölçümler ANOVA'nın non-parametrik'e alternatif olarak Friedman testi uygulanmıştır. Friedman testi sonrasında anlamlı sonuç çıkması durumunda ise ikili karşılaştırmalar Wilcoxon işaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, eşleştirilmiş örnekler veya bağımlı örnekler üzerinde kullanılan, parametrik olmayan bir istatistiksel testtir. İki koşul arasındaki farkların medyanının sıfır ya da sıfırdan farklı olduğunu saptamak için kullanılır. Yapılan test genellikle iki koşul altında yapılan ölçümler arasındaki farklar normal dağılmadığında kullanılır (Woolson, 2007).

Okul öncesi dönem eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutları incelendiğinde; işbirlikli puan ortalamasının ($\bar{X}=2,94$), otoriter puan ortalamasının ($\bar{X}=2,64$), ilgisiz puan ortalaması ($\bar{X}=2,08$) ve karşı koyucu puan ortalamasının ($\bar{X}=2,36$) olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutları ortalamaları arasındaki farklılığı güvenilir şekilde bulmak adına Friedman testi yapılmıştır. Friedman testi sonucunda alt boyutlar arasında puan ortalamaları açısından fark olduğu tespit edilmiştir [$X^2 (3,N=404)=85,17, p<,001; p<,05$]. Hangi boyutlar arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu tespit etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Otoriter/ İşbirlikli	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	221 ^a	204,52	45199,0	-2,587 ^b	≤0,01
Pozitif Sıra	175 ^b	190,90	33407,0		
Eşit	8 ^c				
İlgisiz/ İşbirlikli	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	246 ^d	228,74	56269,50	-7,561 ^b	≤0,001
Pozitif Sıra	149 ^e	147,25	21940,50		
Eşit	9 ^f				
Karşı Koyucu/ İşbirlikli	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	230 ^g	216,08	49699,00	-4,772 ^b	≤0,001
Pozitif Sıra	164 ^h	171,44	28116,00		
Eşit	10 ⁱ				
İlgisiz/ Otoriter	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	266 ^j	199,74	53131,50	-9,531 ^b	≤0,001
Pozitif Sıra	101 ^k	142,54	14396,50		
Eşit	37 ^l				
Karşı Koyucu/ Otoriter	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	243 ^m	197,15	47908,50	-6,027 ^b	≤0,001
Pozitif Sıra	132 ⁿ	171,15	22591,50		
Eşit	29 ^o				
Karşı Koyucu/ İlgisiz	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	140 ^p	144,75	20265,50	-5,789 ^c	≤0,001
Pozitif Sıra	214 ^q	198,92	42569,50		
Eşit	50 ^r				

a. Otoriter < İşbirlikli
b. Otoriter > İşbirlikli
c. Otoriter = İşbirlikli
d. İlgisiz < İşbirlikli
e. İlgisiz > İşbirlikli
f. İlgisiz = İşbirlikli
g. Karşı koyucu < İşbirlikli
h. Karşı koyucu > İşbirlikli
i. Karşı koyucu = İşbirlikli
j. İlgisiz < Otoriter
k. İlgisiz > Otoriter
l. İlgisiz = Otoriter
m. Karşı Koyucu < Otoriter
n. Karşı Koyucu > Otoriter
o. Karşı Koyucu = Otoriter
p. Karşı Koyucu < İlgisiz
q. Karşı Koyucu > İlgisiz
r. Karşı Koyucu = İlgisiz

Tablo 3'teki verilere göre otoriter ile işbirlikli ($z = -2,587$; $p < ,01$), ilgisiz ve işbirlikli ($z = -7,561$; $p < ,001$), karşı koyucu ve işbirlikli ($z = -4,772$; $p < ,001$), ilgisiz ile otoriter ($z = -9,531$; $p < ,001$), karşı koyucu ile otoriter ($z = -6,027$; $p < ,001$) ve karşı koyucu ile ilgisiz ($z = -5,789$; $p < ,001$) sıra farkları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim

tarzları incelendiğinde otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu sıra ortalamalarının işbirlikli sıra ortalamalarından, ilgisiz ile karşı koyucu sıra ortalamalarının otoriter sıra ortalamalarından ve karşı koyucu sıra ortalamalarının ise ilgisiz sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

İşbirlikli ile otoriter yönetim tarzı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analizde bu iki yönetim tarzı arasında istatistiksel anlamda kayda değer bir fark olduğu söylenebilir. İşbirlikli ile ilgisiz yönetim tarzı karşılaştırmasında elde edilen bulgular daha güçlüdür. İşbirlikli ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyut puanları arasındaki farkın daha belirgin ve anlamlı olduğu yorumu yapılabilir. Otoriter ile ilgisiz yönetim tarzı arasındaki ilişki incelendiğinde, elde edilen bulgular bu iki yönetim tarzı alt boyutunun da birbirinden belirgin düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Karşı koyucu ile diğer üç yönetim tarzı arasındaki analizlerde de benzer şekilde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Genel olarak, yönetim tarzı boyutları arasında önemli düzeyde farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzlarında, öğretmenlerin; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, görev yapılan yer, görev yaptığı bölge, görev yapılan kurum ve okul müdürüyle birlikte çalışma süresi değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular incelenecektir. Bu doğrultuda her bir alt grup için verilerin normal dağılımlı olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda bütün gruplardaki katılımcıların puanlarının normal dağılımlı olmadığı görülmüştür. Çan şeklinde olan simetrik eğriye normal dağılım eğrisi denir. En yüksek frekans puanı eğrinin ortasındaki, eğrinin iki ucundaki puanlar da en düşük frekans gösteren puanlardır (Pallant, 2016). ($D_{\text{mü-ışbirlikli}} (404)=.128; p<.05$) ($D_{\text{otoriter}} (404)=.134; p<.05$) ($D_{\text{ilgisiz}} (404)=.141; p<.05$) ($D_{\text{Karşı Koyucu}} (404)=.142; p<.05$). Bundan dolayı analizlerde bağımsız örneklem t testinin non-parametrik alternatifi olarak Mann Whitney U testi ile tek yönlü ANOVA testinin non-parametrik alternatifi olarak Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşları ve Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin yaşları ve Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
İşbirlikli	20-30 yaş	139	210,56	2,534	3	.469
	31-40 yaş	214	194,25			
	41-50 yaş	49	216,62			
	51 ve üzeri yaş	2	179,25			
Otoriter	20-30 yaş	139	196,47	4,276	3	.233
	31-40 yaş	214	211,70			
	41-50 yaş	49	177,49			
	51 ve üzeri yaş	2	249,25			
İlgisiz	20-30 yaş	139	187,95	5,229	3	.156
	31-40 yaş	214	206,04			
	41-50 yaş	49	224,92			
	51 ve üzeri yaş	2	286,50			
Karşı Koyucu	20-30 yaş	139	189,99	4,873	3	.181
	31-40 yaş	214	210,82			
	41-50 yaş	49	196,91			
	51 ve üzeri yaş	2	319,50			

Tablo 4' te yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda işbirlikli ($\chi^2(3,404) = 2,534$; $p = ,469$; $p > ,05$), otoriter ($\chi^2(3,404) = 4,276$; $p = ,233$; $p > ,05$), ilgisiz ($\chi^2(3,404) = 5,229$; $p = ,156$; $p > ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(3,404) = 4,873$; $p = ,181$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında yaşa göre farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Öğretmen Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerini yönetim tarzları alt boyutlarının öğretmen cinsiyetine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmen Cinsiyetine Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
İşbirlikli	Kadın	395	201,71	79673,50	1463,500	-,908	.364
	Erkek	9	237,39	2136,50			
Otoriter	Kadın	395	202,08	79823,00	1613,000	-,475	.635
	Erkek	9	220,78	1987,00			
İlgisiz	Kadın	395	203,14	80240,50	1524,500	-,733	.464
	Erkek	9	174,39	1569,50			
Karşı Koyucu	Kadın	395	203,19	80259,50	1505,500	-,791	.429
	Erkek	9	172,28	1550,50			
	Toplam	404					

Tablo 5'te okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre değişip değişmediğine yönelik uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda sıra ortalamalarının işbirlikli ($U=1463,500$; $z=-,908$; $p=,364$; $p>,05$), otoriter ($U=1613,000$; $z=-,475$; $p=,635$; $p>,05$), ilgisiz ($U=1524,500$; $z=-,733$; $p=,464$; $p>,05$) ve karşı koyucu ($U=1505,500$; $z=-,791$; $p=,429$; $p>,05$) boyutları sıra ortalamalarında cinsiyet değişkeni için farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri ve Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi yönetim tarzları alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
İşbirlikli	Ön Lisans	9	289,28	5,344	2	,069
	Lisans	332	201,78			
	Yüksek Lisans	63	193,88			
Otoriter	Ön Lisans	9	264,33	2,808	2	,246
	Lisans	332	202,30			
	Yüksek Lisans	63	194,74			
İlgisiz	Ön Lisans	9	177,22	1,158	2	,560
	Lisans	332	200,91			
	Yüksek Lisans	63	214,52			
Karşı Koyucu	Ön Lisans	9	192,39	,251	2	,882
	Lisans	332	201,65			
	Yüksek Lisans	63	208,43			

Tablo 6'daki elde edilen verilere dayanarak, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan müdürlerin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda işbirlikli ($\chi^2(2,404) = 5,344$; $p = ,069$; $p > ,05$), otoriter ($\chi^2(2,404) = 2,808$; $p = ,246$; $p > ,05$), ilgisiz ($\chi^2(2,404) = 1,158$; $p = ,560$; $p > ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(2,404) = ,251$; $p = ,882$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında eğitim düzeyi değişkeninde farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim tarzları ve Öğretmen Deneyim Yılı Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının öğretmen deneyim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarının İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
İşbirlikli	1-5 yıl	118	216,57	2,853	3	,415
	6-10 yıl	110	191,38			
	11-15 yıl	117	198,57			
	16 ve üstü yıl	59	202,87			
Otoriter	1-5 yıl	118	189,21	2,241	3	,524
	6-10 yıl	110	209,75			
	11-15 yıl	117	205,67			
	16 ve üstü yıl	59	209,28			
İlgisiz	1-5 yıl	118	174,11	11,271	3	,010
	6-10 yıl	110	210,25			
	11-15 yıl	117	210,02			
	16 ve üstü yıl	59	229,93			
Karşı Koyucu	1-5 yıl	118	182,04	6,915	3	,075
	6-10 yıl	110	200,06			
	11-15 yıl	117	215,34			
	16 ve üstü yıl	59	222,50			
	Toplam	404				

* $p < .05$

Tablo 7'ye bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin deneyim yılı değişkenine göre farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi neticesinde işbirlikli ($\chi^2(3,404) = 2,853$; $p = ,415$; $p > ,05$), otoriter ($\chi^2(3,404) = 2,241$; $p = ,524$; $p > ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(3,404) = 6,915$; $p = ,882$; $p > ,05$). Boyutlarının sıra ortalamasının deneyim yılına göre fark olmadığı, buna karşın ilgisiz boyutunda ise ($\chi^2(3,404) = 11,271$; $p = ,010$; $p < ,05$) boyutunun sıra ortalamasının deneyim yılına bakıldığında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat Kruskal-Wallis testi sonrasında uygulanan ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i geçmemesi için Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni Adjustment) yapılmıştır. (Bonferroni Düzeltmesi; Düzeltilmiş Anlamlılık Seviyesi = ,05 / Yapılacak İkili Karşılaştırma Test Sayısı). (Bursal, 2019) Kruskal-Wallis testi neticesinde uygulanan karşılaştırma testlerinde düzenlenmiş anlamlılık düzeyleri incelendiğinde ($p = ,008$) 1-5 yıl deneyime sahip olan müdürler ile 16 yıl ve üstü deneyime sahip olan müdürlere göre sıra ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Tablo 8'de ikili karşılaştırma testlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 8. İlgisiz Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar

İlgisiz Karşılaştırılan Gruplar	Boyutu	Test İstatistiği	Standart Hata	P
1-5 yıl / 11-15 yıl		-35.90	15.18	.018
1-5 yıl / 6-10 yıl		-36.13	15.42	.019
1-5 yıl / 16 ve üstü yıl		-55.82	18.56	.003*
6-10 yıl / 11-15 yıl		0.28	15.46	.988
6-10 yıl / 16 ve üstü yıl		-19.91	18.58	.284
6-10 yıl / 16 ve üstü yıl		-19.68	18.78	.295

* p<.008

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Görev Yapılan Yer Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının görev yapılan yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılmış olan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Yere Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
İşbirlikli	Büyükşehir	127	180,96	8,378	3	,039*
	İl	112	200,35			
	İlçe	131	221,62			
	Köy	34	216,35			
Otoriter	Büyükşehir	127	218,58	6,850	3	,077
	İl	112	210,59			
	İlçe	131	185,43			
	Köy	34	181,57			
İlgisiz	Büyükşehir	127	210,34	2,562	3	,464
	İl	112	209,70			
	İlçe	131	190,08			
	Köy	34	197,35			
Karşı Koyucu	Büyükşehir	127	217,35	5,593	3	,133
	İl	112	208,22			
	İlçe	131	184,44			
	Köy	34	197,81			

* p<.05

Tablo 9'daki yer alan verilerden hareketle okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilik yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının görev yapılan yere göre farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda otoriter ($\chi^2(3,404) = 6,850$; $p = ,077$; $p > ,05$), ilgisiz ($\chi^2(3,404) = 2,562$; $p = ,464$; $p < ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(3,404) = 5,593$; $p = ,133$; $p > ,05$) alt boyutları ortalamaları ile görev yapılan bölgelere göre anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. İşbirlikli boyutunda ise ($\chi^2(3,404) = 8,378$; $p = ,039$; $p < ,05$) boyutunun sıra ortalamasının görev yapılan yere göre fark olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat Kruskal-Wallis testi sonrasında yapılan ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5'i geçmemesi için Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni Adjustment) yapılmıştır. (Bonferroni Düzeltmesi; Düzeltilmiş Anlamlılık Seviyesi = $,05 / \text{Yapılacak İkili Karşılaştırma Test Sayısı}$). (Bursal, 2019) Kruskal-Wallis testi sonrasında gerçekleştirilen karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık düzeyleri incelendiğinde ($p = 0,008$) işbirlikli boyutunda büyükşehirde eğitime devam eden okul müdürleri ile ilçede görev yapan müdürlerin sıra ortalamasının daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tablo 10'da ikili karşılaştırma testlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 10. İşbirliği Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar

İşbirlikli Karşılaştırılan Gruplar	Boyutu	Test İstatistiği	Standart Hata	<i>P</i>
Büyükşehir-İl		-19.39	15.11	.199
Büyükşehir-Köy		-35.39	22.51	.116
Büyükşehir-İlçe		-40.66	14.51	.005
İl-Köy		-16.00	22.83	.483
İl-İlçe		-21.27	15.00	.156
İlçe-Köy		-5.27	22.44	.814

* $p < .008$

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Görev Yaptığı Bölge Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının görev yapılan bölgeye göre farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 11 verilmiştir.

Tablo 11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Bölgeye Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
İşbirlikli	Akdeniz	37	208,04	2,633	6	,853
	Doğu Anadolu	38	196,38			
	Ege	57	193,17			
	İç Anadolu	71	207,01			
	Güneydoğu	67	201,65			
	Karadeniz	53	221,97			
	Marmara	81	193,42			
Otoriter	Akdeniz	37	208,39	2,931	6	,817
	Doğu Anadolu	38	200,03			
	Ege	57	191,71			
	İç Anadolu	71	201,51			
	Güneydoğu	67	207,13			
	Karadeniz	53	185,95			
	Marmara	81	216,43			
İlgisiz	Akdeniz	37	219,08	5,270	6	,510
	Doğu Anadolu	38	217,17			
	Ege	57	207,34			
	İç Anadolu	71	190,66			
	Güneydoğu	67	180,26			
	Karadeniz	53	214,75			
	Marmara	81	205,40			
Karşı Koyucu	Akdeniz	37	196,73	4,511	6	,608
	Doğu Anadolu	38	194,24			
	Ege	57	217,46			
	İç Anadolu	71	195,44			
	Güneydoğu	67	192,88			
	Karadeniz	53	190,36			
	Marmara	81	220,58			

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının görev yaptığı bölgeye göre farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmış olan Kruskal-Wallis testi neticesinde işbirlikli ($\chi^2(6,404) = 2,633$; $p = ,853$; $p > ,05$), otoriter ($\chi^2(6,404) = 2,931$; $p = ,817$; $p > ,05$), ilgisiz ($\chi^2(6,404) = 5,270$; $p = ,510$; $p > ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(6,404) = 4,511$; $p = ,608$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında görev yaptığı bölgeye göre farklılık olmadığı bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Görev Yapılan Kurum Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının görev yapılan kuruma göre farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Kuruma Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
İşbirlikli	Bağımsız Anaokulu	237	201,89	4,915	3	,178
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	212,36			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	185			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	122,79			
Otoriter	Bağımsız Anaokulu	237	207,76	2,384	3	,497
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	189,62			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	211,16			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	220,43			
İlgisiz	Bağımsız Anaokulu	237	199,78	1,925	3	,588
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	207,55			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	191,56			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	252,14			
Karşı Koyucu	Bağımsız Anaokulu	237	205,95	1,716	3	,633
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	195,33			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	196,42			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	244,71			

Tablo 12’ye bakıldığı zaman okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının görev yapılan kuruma göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda işbirlikli ($\chi^2(3,404) = 4,915$; $p = ,178$; $p > ,05$), otoriter ($\chi^2(3,404) = 2,384$; $p = ,497$; $p > ,05$), ilgisiz ($\chi^2(3,404) = 1,925$; $p = ,588$; $p > ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(3,404) = 1,716$; $p = ,633$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında görev yapılan kuruma göre fark olmadığı bulunmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarında Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresi Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının okul öncesi öğretmenleriyle birlikte çalışma süresine göre farklı olup olmadığını bulmak amaçlanmıştır. Bunun için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresine Göre Yönetim Tarzları Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
İşbirlikli	0-1 yıl	165	222,19	14,042	3	,003*
	2-4 yıl	165	176,65			
	4-8 yıl	62	213,64			
	8 ve üstü yıl	12	229,71			
Otoriter	0-1 yıl	165	190,40	6,270	3	,099
	2-4 yıl	165	218,94			
	4-8 yıl	62	187,81			
	8 ve üstü yıl	12	218,75			
İlgisiz	0-1 yıl	165	176,70	15,484	3	001*
	2-4 yıl	165	226,52			
	4-8 yıl	62	203,38			
	8 ve üstü yıl	12	222,38			
Karşı Koyucu	0-1 yıl	165	183,96	11,334	3	,010*
	2-4 yıl	165	219,60			
	4-8 yıl	62	194,68			
	8 ve üstü yıl	12	262,71			

* p<.05

Tablo 13'teki yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenleriyle birlikte çalışma yılına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi neticesinde; otoriter boyutunda ($\chi^2(3,404) = 6,270$; $p = ,099$; $p > ,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken işbirlikli ($\chi^2(3,404) = 14,042$; $p = ,003$; $p < ,05$), ilgisiz ($\chi^2(3,404) = 15,484$; $p = ,001$; $p < ,05$) ve karşı koyucu ($\chi^2(3,404) = 11,334$; $p = ,010$; $p < ,05$) boyutlarının sıra ortalamalarının okul müdürüyle birlikte çalışma yılına göre fark olduğu saptanmıştır. Kuruskal-Wallis testi sonrasında uygulanan ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın

%5'i aşmaması için Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni Adjustment) yapılmıştır (Bonferroni Düzeltmesi; Düzeltilmiş Anlamlılık Seviyesi = ,05 / Yapılacak İkili Karşılaştırma Test Sayısı (Bursal, 2019). Kuruskal-Wallis testi neticesinde uygulanan karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık düzeylerine bakıldığında ($p=,008$) karşı koyucu ve ilgisiz boyutunda 0-1 yıl birlikte görev yapmış olan okul öncesi öğretmenleri ve okul müdürlerinin sıra ortalaması 2-4 yıl birlikte görev yapmış okul öncesi öğretmenleri ile okul müdürlerinin sıra ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. İşbirlikli boyutunda ise 0-1 yıl birlikte çalışan öğretmenler ve okul müdürlerinin sıra ortalaması 2-4 yıl birlikte çalışan öğretmenler ve okul müdürlerinin sıra ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. Tablo 14'te ikili karşılaştırma testlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 14. İşbirliği, İlgisiz ve Karşı Koyma Boyutları İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar

	Karşılaştırılan Gruplar	Test İstatistiği	Standart Hata	P
İşbirlikli	2-4 Yıl / 4-8 Yıl	-36.99	17.36	.033
	2-4 Yıl / 0-1 Yıl	45.54	12.83	$p \leq .001$
	2-4 Yıl / 8 yıl üzeri	-53.06	34.86	.128
	4-8 Yıl / 0-1 Yıl	8.55	17.36	.622
	4-8 Yıl / 8 yıl üzeri	-16.07	36.76	.662
	0-1 Yıl / 8 yıl üzeri	-7.51	34.85	.829
	4-8 Yıl / 0-1 Yıl	-26.67	17.33	.124
	0-1 Yıl / 8 yıl üzeri	-45.67	34.80	.189
	2-4 Yıl / 0-1 Yıl	-49.81	12.81	$p \leq .001$
	4-8 Yıl / 8 yıl üzeri	18.99	36.71	.505
İlgisiz	2-4 Yıl / 4-8 Yıl	23.14	17.33	.182
	2-4 Yıl / 8 yıl üzeri	4.14	34.80	.905
	4-8 Yıl / 0-1 Yıl	-10.72	17.26	.535
	2-4 Yıl / 0-1 Yıl	-35.64	12.76	.005
Karşı Koyucu	0-1 Yıl / 8 yıl üzeri	-78.75	34.65	.023
	2-4 Yıl / 4-8 Yıl	24.92	17.26	.149
	4-8 Yıl / 8 yıl üzeri	-68.03	36.65	.063
	2-4 Yıl / 8 yıl üzeri	-43.10	34.65	.214

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimiyle İlgili İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin okul iklimine ilişkin görüşleri “OİA” kullanılarak belirlenmiştir. OİA, “destekleyicilik”, “yönlendiricilik”, “samimilik” ve “sınırlayıcılık” olmak üzere dört faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bilgiler

	Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
OİA	Destekleyicilik	404	2,4158	0,87588
	Yönlendiricilik	404	2,6312	0,77063
	Samimilik	404	2,7107	0,71271
	Sınırlayıcılık	404	2,4288	0,61544

Tablo 15'teki bulgulara göre; destekleyicilik puan ortalamasının ($\bar{X}=2,4158$), yönlendiricilik puan ortalamasının ($\bar{X}=2,6312$), samimilik puan ortalaması ($\bar{X}=2,7107$) ve sınırlayıcılık puan ortalamasının ($\bar{X}=2,4288$) olduğu tespit edilmiştir. Her bir boyutun standart sapması ve aritmetik ortalaması değerlerine bakıldığında; müdürlerin okul iklimini en fazla "samimilik" boyutunda algıladıkları, bunu sırasıyla "yönlendiricilik", "destekleyicilik" ve "sınırlayıcılık" boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre, okul müdürleri okullarının iklimini en üst düzeyde "samimilik" özelliği taşıdığını düşünmektedir. Ancak standart sapmalar incelendiğinde; "destekleyicilik" boyutunda görüşlerin biraz daha dağınık olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin okul ikliminin; destekleyicilik, yönlendiricilik, samimilik ve sınırlayıcılık alt boyutları arasında fark bulunup bulunmadığını anlamak için *Tekrarlı Ölçümler Anova* uygulanması planlanmıştır. Bu doğrultuda her dört grup için verilerin normal dağılımlı olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi hesaplamaları yapılarak incelenmiştir. Analizler neticesinde her dört gruptaki okul müdürlerinin puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. ($D_{\text{mü-destekleyicilik}(404)}=.084$; $p<.05$) ($D_{\text{yönlendiricilik}(404)}=.073$; $p<.05$) ($D_{\text{samimilik}(404)}=.057$; $p<.05$) ($D_{\text{sınırlayıcılık}(404)}=.149$; $p<.05$). Bu nedenle bu analizde tekrarlı ölçümler ANOVA testinin non-parametrik alternatifi olan Friedman testi uygulanmıştır. Friedman testi sonucunda alt boyutlara yönelik puan ortalamalarında fark olduğu bulunmuştur [$X^2(3, N=404)=38,729$, $p\leq,001$; $p<,05$]. Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu bulmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimine ilişkin alt boyutlarına yönelik ilişkileri ölçmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tabloda, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönlendiricilik, destekleyicilik, samimiyet ve sınırlayıcılık puanları arasındaki ilişkiyi karşılaştıran Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları sunulmuştur. Her bir karşılaştırma için aşağıdaki bilgiler sunulmuştur:

n: Karşılaştırmada yer alan örneklem büyüklüğüdür.

Sıra Ortalaması: Negatif ve pozitif farklılıkların sıralarının ortalamasıdır.

Sıra Toplamı: Negatif ve pozitif farklılıkların sıralarının toplamıdır.

z: Test istatistiğidir ve Wilcoxon testinin standart normal dağılıma göre z-skorunu ifade eder.

p: p-değeri, null hipotezin (iki koşul arasında fark yoktur) reddedilme olasılığını verir.

Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Destekleyicilik, Yönlendiricilik, Samimilik ve Sınırlayıcılık Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Yönlendiricilik/ Destekleyicilik	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	171 ^a	169,16	28927,00		
Pozitif Sıra	207 ^b	206,30	42704,00	-3,241 ^b	≤0,01
Eşit	26 ^c				
Samimilik/ Destekleyicilik	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	151 ^d	151,26	22840,00		
Pozitif Sıra	217 ^e	207,63	45056,00	-5,446 ^b	≤0,001
Eşit	36 ^f				
Sınırlayıcılık/ Destekleyicilik	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	192 ^g	190,81	36635,50		
Pozitif Sıra	193 ^h	195,18	37669,50	-,237 ^b	>0,05
Eşit	19 ⁱ				
Samimilik / Yönlendiricilik	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	178 ^j	181,99	32395,00		
Pozitif Sıra	204 ^k	199,79	40758,00	-1,936 ^b	>0,05
Eşit	22 ^l				
Sınırlayıcılık Yönlendiricilik	/ n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	249 ^m	207,49	51665,50		
Pozitif Sıra	149 ⁿ	186,14	27735,50	-5,212 ^b	≤0,001
Eşit	6 ^o				
Sınırlayıcılık / Samimilik	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p

Tablo 16. (devam) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Destekleyicilik, Yönlendiricilik, Samimilik ve Sınırlayıcılık Puanlarına İlişkin İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Negatif Sıra	245 ^p	208,44	51068,00	-6,037 ^b	≤0,001
Pozitif Sıra	143 ^a	170,62	24398,00		
Eşit	16 ^r				
a.	Yönlendiricilik < Destekleyicilik				
b.	Yönlendiricilik > Destekleyicilik				
c.	Yönlendiricilik = Destekleyicilik				
d.	Samimilik < Destekleyicilik				
e.	Samimilik > Destekleyicilik				
f.	Samimilik = Destekleyicilik				
g.	Sınırlayıcılık < Destekleyicilik				
h.	Sınırlayıcılık > Destekleyicilik				
i.	Sınırlayıcılık = Destekleyicilik				
j.	Samimilik < Yönlendiricilik				
k.	Samimilik > Yönlendiricilik				
l.	Samimilik = Yönlendiricilik				
m.	Sınırlayıcılık < Yönlendiricilik				
n.	Sınırlayıcılık > Yönlendiricilik				
o.	Sınırlayıcılık = Yönlendiricilik				
p.	Sınırlayıcılık < Samimilik				
q.	Sınırlayıcılık > Samimilik				
r.	Sınırlayıcılık = Samimilik				

Tablo 16 verilerine göre yönlendiricilik ile destekleyicilik ($z = -3,241$; $p < ,001$), samimilik ve destekleyicilik ($z = -5,446$; $p < ,001$), sınırlayıcılık ve yönlendiricilik ($z = -5,212$; $p < ,001$) ve sınırlayıcılık ile samimilik ($z = -6,037$; $p < ,001$) sıra farkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi görüşleri incelendiğinde yönlendiricilik ve samimilik sıra ortalamalarının destekleyicilik sıra ortalamasından ve sınırlayıcılık sıra ortalamasının ise yönlendiricilik ile samimilik sıra ortalamalarından yüksek olarak saptanmıştır.

Bu bağlamda Tablo 16 verilerine göre her bir karşılaştırma için verilen sonuçları ayrı ayrı incelendiğinde “yönlendiricilik / destekleyicilik” boyutu için Negatif Sıra başlığı altında; yönlendiricilik puanlarının destekleyicilik puanlarından düşük olduğu durum sayısının 171 olduğu, bu durumlar için ortalama sıranın 169.16 ve sıra toplamının 28927 olduğu belirlenmiştir. Pozitif Sıra başlığı altında yönlendiricilik puanlarının destekleyicilik puanlarından yüksek olduğu durum sayısının 207 olduğu ve bu durumlar için ortalama sıranın 206.30 ve sıra toplamının 42704 olduğu belirlenmiştir. Eşit başlığı altında puanların eşit olduğu durum sayısının 26 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen test z Test istatistiği -3.241 olup p-değeri ≤0.01'dir. Farklar anlamlılık göstermektedir.

Samimilik / destekleyicilik boyutu için Negatif Sıra başlığı altında 151 durumda samimilik puanlarının destekleyicilik puanlarından düşük olduğu, sıra ortalaması 151.26 ve sıra toplamı 22840 olduğu belirlenmiştir. Pozitif Sıra başlığı altında 217 durumda samimilik puanlarının destekleyicilik puanlarından yüksek olduğu, sıra ortalaması 207.63 ve sıra toplamının 45056 olduğu tespit edilmiştir. Eşit başlığı altında ise 36 durumda samimilik puanları ile destekleyicilik puanlarına eşit olduğu belirlenmiştir. Elde edilen z Test istatistiği -5.446 olarak tespit edilmiş ve p-değeri ≤ 0.001 'dir. Belirlenen bu değer ortaya gruplar arasındaki farkın çok güçlü istatistiksel anlam taşıdığını göstermektedir.

Sınırlayıcılık ve destekleyicilik boyutları arasındaki karşılaştırmada, 192 durumda sınırlayıcılık puanlarının destekleyicilik puanlarından düşük; 193 durumda ise yüksek olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları sırasıyla 190.81 ve 195.18 olarak hesaplanmıştır. 19 durumda ise puanlar eşit bulunmuştur. Elde edilen z test istatistiği -0.237 olup, $p=0.05$ 'ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bu sebepten dolayı boyutlar arasında farklılık yoktur.

Samimilik ve yönlendiricilik boyutları karşılaştırmasında; 178 durumda Samimilik puanının, 204 durumda ise Yönlendiricilik puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları sırasıyla 181.99 ve 199.79 olarak bulunmuştur. 22 durumda ise eşitlik gözlenmiştir. Elde edilen z değeri -1.936 iken, $p=0.05$ 'ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla boyutlar arasında fark yoktur.

Sınırlayıcılık ve yönlendiricilik boyutları karşılaştırmasında, 249 durumda Sınırlayıcılık puanlarının Yönlendiricilik puanlarından düşük; 149 durumda ise yüksek olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları sırasıyla 207.49 ve 186.14 şeklinde hesaplanırken, 6 durumda eşitlik bulunmuştur. Elde edilen z test istatistiği -5.212 olup, $p \leq 0.001$ 'dir. Dolayısıyla gruplar arasındaki farkın çok güçlü düzeyde anlamlı olduğu değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, sınırlayıcılık ve samimilik boyutları karşılaştırmasında, 245 durumda sınırlayıcılık puanının samimilik puanından düşük; 143 durumda ise yüksek olduğu gözlenmiştir. Sıra ortalamaları sırasıyla 208.44 ve 170.62'dir. 16 durumda eşitlik söz konusudur. Elde edilen z değeri -6.037 ve $p \leq 0.001$ 'dir. Dolayısıyla boyutlar arasındaki farkın da çok güçlü düzeyde anlamlı olduğu yorumu yapılabilir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimine etkisi; okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, görev yapılan yer, görev yaptığı bölge, görev yapılan kurum ve okul müdürüyle birlikte çalışma süresi değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular incelenecektir. Bu doğrultuda her bir alt grup için verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonucunda bütün gruplardaki katılımcıların puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle analizlerde *bağımsız örneklem t testinin* non-parametrik alternatifi olan *Mann Whitney U testi* ile *tek yönlü ANOVA testinin* non-parametrik alternatifi *Kruskal-Wallis testi* kullanılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre farklı olup olmadığı bulmak istenmiştir. Bunun için uygulanmış olan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Destekleyicilik	20-30 yaş	139	210,36	2,508	3	.474
	31-40 yaş	214	197,12			
	41-50 yaş	49	207,57			
	51 ve üzeri yaş	2	107,50			
Yönlendiricilik	20-30 yaş	139	196,12	10,107	3	.018
	31-40 yaş	214	216,10			
	41-50 yaş	49	165,83			
	51 ve üzeri yaş	2	89,00			
Samimilik	20-30 yaş	139	191,15	4,676	3	.197
	31-40 yaş	214	211,08			
	41-50 yaş	49	202,19			
	51 ve üzeri yaş	2	80,25			
Sınırlayıcılık	20-30 yaş	139	193,51	2,990	3	.393
	31-40 yaş	214	211,70			
	41-50 yaş	49	188,90			
	51 ve üzeri yaş	2	175,50			

* p<.05

Tablo 17 verilerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre farklı olup olmadığını bulmak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda destekleyicilik ($\chi^2(3,404) = ,846$; $p = 2,508$; $p > ,05$), samimilik ($\chi^2(3,404) = 4,676$; $p = ,197$; $p > ,05$) ve sınırlayıcılık ($\chi^2(3,404) = 2,990$; $p = ,393$; $p > ,05$) boyutlarında yaşa göre farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Yönlendiricilik boyutunda ise ($\chi^2(3,404) = 10,107$; $p = ,018$; $p < ,05$) sıra ortalamasında yaşa göre fark olduğu bulunmuştur. Fakat Kruskal-Wallis testi sonucunda uygulanan ikili karşılaştırma testlerinde toplam hata payının %5'i geçmemesi için Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni Adjustment) yapılmıştır. (Bonferroni Düzeltmesi; Düzeltilmiş Anlamlılık Seviyesi = ,05 / Yapılacak İkili Karşılaştırma Test Sayısı). (Bursalı, 2019) Kruskal-Wallis testi neticesinde uygulanan karşılaştırma testlerinde düzenlenmiş anlamlılık düzeyleri incelendiğinde ($p = ,008$) yönlendiricilik boyutunda 31-40 yaş öğretmenlerinin sıra ortalamasının 41-50 yaş aralığında olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Destekleyicilik	Kadın	395	201,57	79620,00	1410,0	-1,063	,288
	Erkek	9	243,33	2190,00			
Yönlendiricilik	Kadın	395	202,45	79968,50	1758,5	-,055	,956
	Erkek	9	204,61	1841,50			
Samimilik	Kadın	395	201,49	79589,00	1379,0	-1,152	,249
	Erkek	9	246,78	2221,00			
Sınırlayıcılık	Kadın	395	202,07	79817,00	1607,0	-,498	,619
	Erkek	9	221,44	1993,00			

Tablo 18’de yer alan bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklı olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U testi neticesinde sıra ortalamalarının destekleyicilik ($U=1410,000$; $z=-1,063$; $p=.288$; $p>,05$), yönlendiricilik ($U=1758,500$; $z=-,055$; $p=.956$; $p>,05$), samimilik ($U=1379,000$; $z=-1,152$; $p=.249$; $p>,05$) ve sınırlayıcılık ($U=1607,000$; $z=-,498$; $p=.619$; $p>,05$) boyutları sıra ortalamalarında cinsiyet değişkeninde fark olmadığı belirlenmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre farklı olup olmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Destekleyicilik	Ön Lisans	9	237,78	,846	2	,655
	Lisans	332	201,55			
	Yüksek Lisans	63	202,44			
Yönlendiricilik	Ön Lisans	9	205,00	1,068	2	,586
	Lisans	332	205,07			
	Yüksek Lisans	63	188,58			
Samimilik	Ön Lisans	9	215,44	,293	2	,864
	Lisans	332	201,12			
	Yüksek Lisans	63	207,91			
Sınırlayıcılık	Ön Lisans	9	189,78	5,100	2	,078
	Lisans	332	208,44			
	Yüksek Lisans	63	173,00			

Tablo 19 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının eğitim düzeylerine ilişkin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda destekleyicilik ($\chi^2(2,404) = ,846$; $p = ,665$; $p > ,05$), yönlendiricilik ($\chi^2(2,404) = 1,068$; $p = ,586$; $p > ,05$), samimilik ($\chi^2(2,404) = ,293$; $p = ,864$; $p > ,05$) ve sınırlayıcılık ($\chi^2(2,404) = 5,100$; $p = ,078$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında eğitim düzeyine göre farklılık bulunmamıştır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim Yılı Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerinin deneyim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyim Yıllarına Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
Destekleyicilik	1-5 yıl	118	213,56	1,564	3	,668
	6-10 yıl	110	197,88			
	11-15 yıl	117	199,57			
	16 ve üstü yıl	59	194,82			
	Toplam	404				
Yönlendiricilik	1-5 yıl	118	198,92	,432	3	,934
	6-10 yıl	110	208,41			
	11-15 yıl	117	201,98			
	16 ve üstü yıl	59	199,67			
	Toplam	404				
Samimilik	1-5 yıl	118	186,19	7,811	3	,050
	6-10 yıl	110	192,29			
	11-15 yıl	117	225,32			
	16 ve üstü yıl	59	208,91			
	Toplam	404				
Sınırlayıcılık	1-5 yıl	118	203,21	3,090	3	,378
	6-10 yıl	110	188,01			
	11-15 yıl	117	214,91			
	16 ve üstü yıl	59	203,48			
	Toplam	404				

Tablo 20’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilik yapmakta olan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının deneyim yılına göre farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre destekleyicilik ($\chi^2(3,404) = 1,564$; $p = ,668$; $p > ,05$), yönlendiricilik ($\chi^2(3,404) = ,432$; $p = ,934$; $p > ,05$), samimilik ($\chi^2(3,404) = 7,811$; $p = ,050$; $p > ,05$) ve sınırlayıcılık ($\chi^2(3,404) = 3,090$; $p = ,378$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında deneyim yılına göre fark olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Görev Yapılan Yer Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının görev yapılan yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Yere Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Destekleyicilik	Büyükşehir	127	185,55	5,335	3	,149
	İl	112	200,94			
	İlçe	131	218,76			
	Köy	34	208,35			
Yönlendiricilik	Büyükşehir	127	184,54	5,697	3	,127
	İl	112	205,13			
	İlçe	131	218,79			
	Köy	34	198,15			
Samimilik	Büyükşehir	127	198,59	1,378	3	,711
	İl	112	200,50			
	İlçe	131	211,42			
	Köy	34	189,32			
Sınırlayıcılık	Büyükşehir	127	209,39	,901	3	,825
	İl	112	202,04			
	İlçe	131	195,81			
	Köy	34	204,06			

Tablo 21’deki verilerden hareketle okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının görev yapılan yere göre farklı olup olmadığına yönelik uygulanan Kruskal-Wallis testi neticesinde destekleyicilik ($\chi^2(3,404) = 5,335$; $p = ,149$; $p > ,05$), yönlendiricilik ($\chi^2(3,404) = 5,697$; $p = ,127$; $p > ,05$), samimilik ($\chi^2(3,404) = 1,378$; $p = ,711$; $p > ,05$) ve sınırlayıcılık ($\chi^2(3,404) = ,901$; $p = ,825$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında görev yapılan yere göre farklılık olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Görev Yaptığı Bölge Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının görev yapılan bölgeye göre farklı olup olmadığı bulunmak istenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Bölgeye Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Destekleyicilik	Akdeniz	37	215,18	4,331	6	,632
	Doğu Anadolu	38	180,88			
	Ege	57	201,56			
	İç Anadolu	71	210,32			
	Güneydoğu	67	206,33			
	Karadeniz	53	217,52			
	Marmara	81	187,66			
Yönlendiricilik	Akdeniz	37	217,30	12,439	6	,053
	Doğu Anadolu	38	167,13			
	Ege	57	225,89			
	İç Anadolu	71	198,63			
	Güneydoğu	67	229,34			
	Karadeniz	53	184,35			
	Marmara	81	188,94			
Samimilik	Akdeniz	37	220,45	8,114	6	,230
	Doğu Anadolu	38	213,70			
	Ege	57	227,26			
	İç Anadolu	71	185,10			
	Güneydoğu	67	184,43			
	Karadeniz	53	215,28			
	Marmara	81	193,46			
Sınırlayıcılık	Akdeniz	37	204,89	4,809	6	,569
	Doğu Anadolu	38	213,03			
	Ege	57	220,29			
	İç Anadolu	71	191,68			
	Güneydoğu	67	212,50			
	Karadeniz	53	203,69			
	Marmara	81	184,39			

Tablo 22’de yer alan verilere göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının görev yaptığı bölgeye göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre destekleyicilik ($\chi^2(6,404) = 4,331$ $p = ,632$; $p > ,05$), yönlendiricilik ($\chi^2(6,404) = 12,439$; $p = ,053$; $p > ,05$), samimilik ($\chi^2(6,404) = 8,114$; $p = ,230$; $p > ,05$) ve sınırlayıcılık ($\chi^2(6,404) = 4,809$; $p = ,569$; $p > ,05$) boyutları sıra ortalamalarında görev yapılan bölgeye göre farklılığın olmadığı görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenin Görev Yaptığı Kurum Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı kuruma göre fark olup olmadığını bulmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Görev Yapılan Kuruma Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	df	P
Destekleyicilik	Bağımsız Anaokulu	237	203,36	1,991	3	,574
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	206,21			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	193,75			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	145,57			
Yönlendiricilik	Bağımsız Anaokulu	237	220,41	16,506	3	,001
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	179,47			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	154,94			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	234,86			
Samimilik	Bağımsız Anaokulu	237	213,87	5,808	3	,121
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	183,74			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	192,53			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	206,14			
Sınırlayıcılık	Bağımsız Anaokulu	237	222,21	22,103	3	$p \leq .001$
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	128	182,00			
	Ortaokul Bünyesindeki Anasınıfı	32	134,77			
	Lise Bünyesindeki Anasınıfı	7	219,79			

Tablo 23 verilerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının görev yapılan kuruma bağlı olarak farklılaşma oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre destekleyicilik ($\chi^2(3,404) = 1,991$; $p = ,574$; $p > ,00$) ve

samimilik ($\chi^2(3,404) = 5,808$; $p = ,121$; $p > ,05$) sıra ortalamalarında görev yapılan kuruma göre fark olmadığı görülmüştür. Yönlendiricilik ($\chi^2(3,404) = 16,506$; $p = ,001$; $p < ,01$) ve sınırlayıcılık ($\chi^2(3,404) = 22,103$; $p = ,000$; $p < ,001$) sıra ortalamalarında görev yapılan kuruma göre farklılık yarattığı saptanmıştır. Fakat Kruskal-Wallis testi neticesinde uygulanan ikili karşılaştırma testlerinde toplam hata payının %5'i geçmemesi için Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni Adjustment) yapılmıştır. (*Bonferroni Düzeltmesi*; Düzeltilmiş Anlamlılık Seviyesi = $,05 / \text{Yapılacak İkili Karşılaştırma Test Sayısı}$). (Bursal, 2019) Kruskal-Wallis testi sonrasında uygulanmış olan karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık düzeyleri incelendiğinde ($p = ,008$) yönlendiricilik boyutunda; bağımsız anaokulunda görev yapan okul müdürlerinin sıra ortalamalarının ortaokul bünyesinde ve ilkokul bünyesinde görev yapan okul müdürlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Sınırlayıcılık boyutunda ise bağımsız anaokulunda görev yapan okul müdürlerinin sıra ortalamalarının ortaokul bünyesinde ve ilkokul bünyesinde görev yapan okul müdürlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 24'te ikili karşılaştırma testlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 24. Destekleyicilik Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar

	Karşılaştırılan Gruplar	Test İstatistiği	Standart Hata	P
Yönlendiricilik	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı -İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	24.53	23.03	.286
	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı – Bağımsız Anaokulu	65.46	21.92	.003
	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı – Lise Bünyesinde Anasınıfı	-79.92	48.54	.100
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı- Bağımsız Anaokulu	40.96	12.76	.001
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı- Lise Bünyesinde Anasınıfı	-55.38	45.17	.220
	Bağımsız Anaokulu- Lise Bünyesindeki Anasınıfı	-14.52	44.63	.746
Sınırlayıcılık	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı -İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	47.23	22.82	.038
	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı – Bağımsız Anaokulu	-85.02	48.18	.078
	Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı – Lise Bünyesinde Anasınıfı	87.44	21.74	.001
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı- Bağımsız Anaokulu	-37.78	44.82	.399
	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı- Lise Bünyesinde Anasınıfı	40.20	12.66	.002
	Bağımsız Anaokulu- Lise Bünyesindeki Anasınıfı	2.42	44.28	.956

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Okul İklimi ile Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresi Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarının okul öncesi öğretmenleriyle birlikte çalışma süresine göre farklı olup olmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Okul Öncesi Öğretmenleriyle Birlikte Çalışma Süresine Göre Okul İklimi Alt Boyutları Sıra Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	Df	P
Destekleyicilik	0-1 yıl	165	227,11	14,885	3	,002
	2-4 yıl	165	177,59			
	4-8 yıl	62	203,27			
	8 ve üstü yıl	12	202,67			
	Toplam	404				
Yönlendiricilik	0-1 yıl	165	211,12	3,897	3	,273
	2-4 yıl	165	204,27			
	4-8 yıl	62	180,28			
	8 ve üstü yıl	12	174,50			
	Toplam	404				
Samimilik	0-1 yıl	165	191,09	2,911	3	,406
	2-4 yıl	165	209,26			
	4-8 yıl	62	210,24			
	8 ve üstü yıl	12	226,38			
	Toplam	404				
Sınırlayıcılık	0-1 yıl	165	192,12	5,038	3	,169
	2-4 yıl	165	218,01			
	4-8 yıl	62	190,96			
	8 ve üstü yıl	12	191,54			
	Toplam	404				

Tablo 25’e göre okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının okul müdürüyle birlikte çalışma yılına göre farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda destekleyicilik ($\chi^2(3,404) = 14,885; p = ,002; p < ,01$) sıra ortalamasında okul müdürüyle birlikte çalışma süresine göre fark olduğu saptanmıştır. Ancak Kruskal-Wallis testi sonrasında yapılan ikili karşılaştırma testlerinde toplam hatanın %5’i geçmemesi için Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni Adjustment) uygulanmıştır. (Bonferroni Düzeltmesi; Düzeltilmiş Anlamlılık Seviyesi = $,05 / \text{Yapılacak İkili Karşılaştırma Test Sayısı}$). (Bursal, 2019)

Kruskal-Wallis testi sonrasında uygulanan karşılaştırma testlerinde düzeltilmiş anlamlılık düzeylerine bakıldığında ($p=,008$) destekleyicilik boyutunda öğretmenlerle aynı okulda 0-1 yıl çalışma süresine sahip okul müdürlerinin 2-4 yıl çalışma süresine sahip müdürlerden sıra farklarının yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 26’da ikili karşılaştırma testlerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 26. Destekleyicilik Boyutu İçin Yapılan İkili Karşılaştırma Testine İlişkin Sonuçlar

	Karşılaştırılan Gruplar	Test İstatistiği	Standart Hata	P
Destekleyicilik	2-4 yıl / 8 ve üstü yıl	-25.07	34.86	.472
	2-4 yıl / 4-8 yıl	-25.67	17.36	.139
	2-4 yıl / 0-1 yıl	49.51	12.83	$p \leq .001$
	8 ve üstü yıl / 4-8 yıl	0.60	36.71	.987
	8 ve üstü yıl / 0-1 yıl	24.44	34.86	.483
	4-8 yıl / 0-1 yıl	23.84	17.36	.170

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği Alt Boyutları ile Okul İklimi Anketi Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği alt boyutları olan; işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu ile okul iklimi anketi alt boyutları olan; destekleyicilik, yönlendiricilik, samimilik ve sınırlayıcılık arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ile Okul İklimi Anketi Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısına İlişkin Bulgular

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ)					
OKUL İKLİMİ ANKETİ (GİA)		İşbirlikli	Otoriter	İlgisiz	Karşı Koyucu
	Destekleyicilik	,877**	-,587**	-,532**	-,646**
	Yönlendiricilik	-,081	,230**	-,110*	,118*
	Samimilik	,313**	-,085	-,198**	-,183**
	Sınırlayıcılık	-,339**	,337**	,240**	,296**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde okul öncesi müdürlerinin;

İşbirlikli Boyutu ile

- Destekleyicilik boyutu arasında ($r = ,877$) pozitif yönlü yüksek seviyede anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.
- Yönlendiricilik boyutu arasında ($r = -,081$) negatif yönlü zayıf kuvvetli anlamlı olmayan ilişki tespit edilmiştir.
- Samimilik boyutu arasında ($r = ,313$) orta kuvvette, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Sınırlayıcılık boyutu arasında ($r = -,339$) orta kuvvette negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Otoriter Boyutu ile

- Destekleyicilik boyutu arasında ($r = -,587$) orta kuvvette negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Yönlendiricilik boyutu arasında ($r = ,230$) zayıf kuvvette pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Samimilik boyutu arasında ($r = -,085$) zayıf kuvvette negatif ve anlamlı olmayan ilişki bulunmuştur.
- Sınırlayıcılık boyutu arasında ($r = ,337$) orta kuvvette pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

İlgisiz Boyutu ile

- Destekleyicilik boyutu arasında ($r = -,532$) orta kuvvette negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Yönlendiricilik ($r = -,110$) ve samimilik boyutları arasında ($r = -,198$) zayıf kuvvette negatif anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Sınırlayıcılık boyutu arasında ($r = ,240$) zayıf kuvvette pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Karşı Koyucu Boyutu ile

- Destekleyicilik boyutu arasında ($r = -,646$) orta kuvvette negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Yönlendiricilik ($r = ,118$) ve sınırlayıcılık boyutları arasında ($r = ,296$) zayıf kuvvette pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

- Samimilik boyutu arasında ($r = -.183$) zayıf kuvvette negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Tablo 2-3'te okul öncesi öğretmenlerin yönetim algılarına göre okul müdürleri işbirlikli yönetim tarzını daha çok benimsedikleri, ilgisiz yönetim tarzını ise en az benimsedikleri düşünülmektedir. Bu yöneticilerin daha yapıcı ve birlik olma konusunda daha yüksek tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte yapılan çalışmalara örnek olarak; Alanoğlu (2019) ve Sezgin, Nartgün ve Ertürk (2018), müdürlerin en çok işbirlikli yönetim tarzı sergilerken en az karşı koyucu ve otoriter yönetim tarzlarını sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Netshitangani (2016), okul yöneticilerin genel olarak otoriter yönetim tarzını sergilendiklerini söylemiştir. Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021), ilgisiz yönetim tarzı ve okul iklimi arasında negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulmuşlardır. Bekez Esin ve Erdem (2022), okullarda en az kullanılan yönetim şekli olarak karşı koyucu yönetim tarzı olarak bulmuşlardır. Gilbert (2000), müdürün olumlu ve destekleyici tutumunun okulda işbirliği oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları ele alındığında okul müdürlerinin sergilemiş oldukları yönetim tarzları, müdürün bireysel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi çeşitli örgütsel değişkenlerden de kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Tablo 4'te okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmanın bulunup bulunmadığını saptamak için yapılan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenlere yaşlarına göre farklı yaklaşım tarzında bulunmadıkları görülmektedir. Elde edilen araştırma sonuçlarına benzer şekilde Keskin Başyigit (2019), okul öncesi öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzına ilişkin yaptığı çalışmada yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021), öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna varırken Oğuzoğlu (2023), alt boyutlardan sadece otoriter yönetim tarzı algısının yaş değişkenine göre farklılaştığını belirtmiştir. 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler 36-40 ve 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yönetim tarzını daha az otoriter bulmaktadır. Müdürlerin yaş değişkenine göre farklı yönetim tarzı uygulamamaları ve böyle bir yaklaşım

sergilemeleri okul içi ve dışı demokratik tutum açısından doğru bir davranış biçimi içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5’te okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla uygulanan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, herhangi bir değişkene göre farklılık olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışma sonuçlarına benzer araştırmalardan olan Argon ve Dilekçi (2014), Karadaş (2013) ve Ergin (2008) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet farketmeksizin öğretmenlerin pozitif ve otoriter yönetim tarzı algılarında benzerlik olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Karadaş ve Özer (2021) yapmış oldukları çalışmada erkek öğretmenlerin okul müdürlerini daha fazla karşı koyucu gördükleri şeklinde bir sonuca varmışlardır. Yavuz (2019), yapılan araştırmanın sonucunun aksine kadın öğretmenler okul müdürlerini daha işbirlikli bulduklarını belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında okul yöneticilerinin kadın ve erkek öğretmene karşı yönetim tarzını değiştirmede, iki cinsiyete de benzer yönetim tarzı uyguladığı veya öğretmenlerin aynı ortamı paylaşmaları ve cinsiyet farketmeksizin ortak hedefler için bir arada çalışması cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmamasına sebep olmuş olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca çalışmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin genelinde kadın olması da okul müdürlerinin yönetim tarzlarının tek tip cinsiyete dönük davranış sergilemesi ile farklılık olmadığı şeklinde algılanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6’da ilgili çalışmadan elde edilen veriler ışığında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzlarında, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Öztürk (2002), Gedik ve Üstüner (2019), Çetin ve Bal (2021), araştırmayı destekler nitelikte öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin farklı olmasında müdür yönetim tarzı algıları arasında anlamlı bir farklılık bulmazlarken Yavuz (2019), lisans mezunu olan öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algılarını ilgisiz bulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında; okul müdürünün yönetim tarzının eğitim düzeyi değişkeni bağlamında farklılaştırmamasının sebebi olarak okul müdürlerinin; öğretmenlerin eğitim dersleri olarak öğretmenlik uygulamalarından sonra mezun olmuş olabileceği, ilgili formasyon eğitimlerini ve/veya stajlarını tamamlayarak mesleğe adım atmış oldukları,

öğretmenlerin ortak çalışma alanlarında birleşerek güncel eğitim öğretim programı uygulama çabaları içinde olabileceği göz önünde bulundurmuş olabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır. Çünkü ortak bir eğitim öğretim programı benimsediği kabul edilen eğitim kurumlarında her öğretmen tek ve biricik olarak çocuklara yaklaşmakta olduğu ve bu özveriyle çalışmakta oldukları şeklinde yorumlanabilir. Mezun olunan okul programı veya kademesi düşünülerek sergilenen davranışlar okul içi performansı da olumsuz etkileyebildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra süreç içinde öğretmenlerle gerek online gerek yüz yüze verilen seminer ve diğer hizmet içi uygulama çalışmaları da sürecin sağlıklı işleyişini kolaylaştırmakta olduğu söylenebilir (Sütay, 2019).

Tablo 7-8’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzları alt boyutları sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin deneyim yılı değişkenine göre ikili karşılaştırma sonuçlarında 16 yıl ve daha fazla deneyimi bulunan öğretmenlerin 1-5 yıl arası deneyimi olan öğretmenlere göre okul yöneticileri tarzları hakkındaki düşüncelerinde ilgisizlik boyutu anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. İşeri (2019), kıdem yılı değişkenine göre müdür yönetim tarzı algısının değiştiği sonucunu bulmuştur. Yavuz (2019), 1-5 yıl kıdem yılına sahip yöneticiler için işbirlikli yönetim algısı yüksekken, 26 yıl ve üzeri için, ilgisiz, karşı koyucu ve otoriter yönetim algısının daha fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021) de benzer şekilde kıdem yılının öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algılarında etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda kıdem yılına göre işbirlikli ve ilgisiz yönetim tarzları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenirken, otoriter ve karşı koyucu tarzda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 16-20 yıl ile 21 yıl ve daha fazla kıdemi bulunan öğretmenlere göre işbirlikli yönetim tarzı algılarının daha fazla bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baki (2022), araştırma sonucuna göre 0-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin kıdem yılı daha yüksek olan öğretmenlere nazaran okul yöneticilerinin demokratik yönetim tarzını daha fazla sergilediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda yöneticilerin deneyim yılı az olan öğretmenlere işleyiş ve uygulama sırasında gözlem ve desteklerinin fazla olabileceği, mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yardımına çok ihtiyaç duymaması, gelişimleri hakkında herhangi bir etkiye sahip olmaması bu duruma sebep olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yeni atanmış öğretmenlerin adaylık süreci ve devamındaki süreçlerin ilk göreve başladığı yıllarda olması sebebiyle yeniliklere ve

tecrübelere ihtiyaç duyma konusunda okul yöneticileri ile yoğun şekilde iletişimde kalmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 9-10'da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutlarının görev yapılan yere göre yapılan inceleme sonucunda büyükşehirlerdeki yöneticiler ile ilçedeki yöneticiler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu bağlamda işbirlikli boyutunda büyükşehir de eğitime devam eden okul müdürleri ile ilçede görev yapan müdürlerin sıra ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkarak diğer bölgelere göre daha merkezi kalan bu bölgelerde kalabalık sınıf mevcutları, veli potansiyeli ve beklentileri de göz önüne alınarak ortak işleyişin ve düzenin korunması adına artan toplantılar, belirli gün ve haftaların kutlanmasında birliktelik gibi durumlardan kaynaklandığından söz edilebilir. Bu gibi durumların okul yöneticisi ve öğretmenler arasındaki işbirlikli ortamı güçlendirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca kırsal alanlarda okul çalışan sayılarının daha az olmasından dolayı daha küçük okulların olması büyükşehirlerde ise öğrenci sayılarından dolayı daha büyük kapasiteli okulların ve çalışanların olması işleyiş adına zorluk yaratmaması bakımında daha işbirlikli ilerlemeyi gerektirebileceği şeklinde yorumlanabilir. Akın, Adıgüzel ve Aytaş (2022) yapmış oldukları çalışmada büyükşehirdeki okulların yanında kırsal kesimdeki okulların da kaynak temini, taşımali eğitim ve alt yapı ihtiyaçlarının yoğun ve teferruatlı olması sebebiyle okul-veli-öğretmen iş birliğinin yoğun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 11'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutlarının görev yapılan bölgeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzlarında anlamlı farklılığın çıkmama sebebi olarak Türkiye çapında benzer iş ve işleyişlerin uygulandığı ve bölgelere göre okul standartlarının ve uygulanan programının esnekliğinin yanında çerçeve program göz önüne alınarak yaklaşım gerçekleştirilmesi ve değişmemesi şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin eğitim kurumlarının farklılığına göre yönetim tarzları konusunda tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Erten (2022), araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte bulgular bularak çalışılan kurum türüne göre müdür yönetim tarzında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Oğuzoğlu (2023), yaptığı araştırma sonucunda

işbirlikli, ilgisiz ve otoriter boyutlarından farklılaşma bulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre okul kademesi arttıkça müdürlerin daha otoriter olduğu, ilkokulda çalışan müdürlerinin ortaokulda çalışanlara göre daha ilgisiz olduğu sonucuna varmıştır. Eğitim kurumlarının okul öncesi sınıflarının okul bünyesinde diğer kademelerden farklı işleyişinin olması ve diğer kademelere göre ayrı konumda tutulması okul türleri arasında farklılaşma yaratmamasına, her kademenin bünyesinde benzer ilginin gösterilmesine sebebiyet verebilmektedir. Ayrıca bu kademedeki yaşanabilecek olumlu ya da olumsuz durumların yaş ve gelişim dönemlerindeki sıralı süreçler göz önüne alındığında benzer olabilme ihtimalinden dolayı bünyesinde bulunduğu eğitim kurumundaki okul yöneticilerinin benzer yaklaşımlar sergileyeceği düşünülerek yöneticilerin yönetim tarzında farklılık yaratmamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13-14'te öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte çalışma sürelerine göre müdürlerinin yönetim tarzları hakkındaki görüşleri incelendiğinde 0-1 yıl okul müdürüyle birlikte görev yapan öğretmenlerin 2-4 yıl arası okul müdürüyle görev yapan öğretmenlere göre, müdürlerin işbirlikli alt boyutu yanı sıra karşı koyucu ve ilgisiz alt boyutlarında anlamlı ve yüksek ortalama değerlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erten (2022) ise müdür ile öğretmenlerin birlikte çalışma süresine göre müdür yönetim tarzı algılarında benzerlik olduğu anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde 0-1 yıl çalışma süresi aday öğretmenler için teoriyi uygulamaya dökcekleri yeni bir süreç olmasından dolayı yöneticilerin tecrübelerine daha fazla saygı duyarak işleyişi kabul etmelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ulaşılan sonuçlara bakılarak göreve yeni başlamasa da okulda yeni görev yapmaya başlamış öğretmenlerin henüz okul işleyişini bilemeyecekleri varsayımından dolayı okul yöneticilerinin karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarını daha fazla hissettirmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okul müdürlerinin görevlerini yaparken; hem karşılaştıkları sorunlar ve çözüm süreçlerinde bürokratik yükümlülükler hem de öğretmen ve öğrencilerin idaresi karşısında çok boyutlu sorumluluklara sahip olmaları ve yıllar içinde artan iş yükleriyle beraber öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini göz ardı ettikleri yakından ilgilenmedikleri şekilde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okulda yeni olmasından dolayı, okul yapısındaki farklı iş ve işleyişlerde yöneticilerin onlara fırsatlar yaratması ve yardımcı olma istekleri, işbirlikli yönetim tarzının benimsemiş olabilecekleri tarzda yorumlanabilir.

Tablo 15’te okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimini sırasıyla en üst düzeyde samimilik alt boyutu sonrası sırasıyla yönlendiricilik, sınırlayıcılık ve destekleyicilik alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin iletişimde ve davranışlarında dürüstlük ve güven ortamı oluşturdıkları düşünülebilir. Samimilik boyutunu sırasıyla "yönlendiricilik", "destekleyicilik" takip etmesi, lidere desteğin ve rehberliğin de önemsendiğini işaret ettiği söylenebilir. "Destekleyicilik" boyutunda standart sapmanın yüksek olması, bu yönde fikir birliğinin olmadığını, farklı görüşlerin de olduğunu düşündürebilmektedir. Sonuç olarak; samimilik, rehberlik ve destek vurgusuyla okul ikliminin olumlu yönde algılandığı söylenebilir. Fakat destekleyicilik boyutunda görüş ayrılıkları da dikkate alınması gerektiği vurgulanabilir.

Tablo 16’da okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan müdürlerinin okul iklimine ilişkin olarak yönlendiricilik ve destekleyicilik, samimilik ve destekleyicilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilik, sınırlayıcılık ve samimilik boyutları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bir diğer ifadeyle bu boyutlarda müdür algısı farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, sınırlayıcılık ve destekleyicilik, samimilik ve yönlendiricilik boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşmamaktadır. Yani bu iki karşılaştırmada müdür algısı benzerlik göstermektedir. Sonuçlar, yönetim stillerinin incelikli farklılıklarını ortaya koymaktadır. Anlamlı farklar, yönetimde denge ve uyumun önemini vurgulamaktadır. Detayalar incelendiğinde yöneticilerinin davranışlarında sınırlayıcı yaklaşım tarzlarının en yüksek seviyede olduğu, yönlendiricilik, samimiyet yaklaşımlarının ardından ise destekleyici yaklaşımdan fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, yöneticilik tarzları arasındaki nüansların daha derin bir analizi için bir temel sağlar. Okul içinde bir kültürün şekillenmesinin müdürün sorumluluğunda olması, oluşturacağı ve benimseyeceği rollerden birçok insan faktörünün sorumluluğunu üstlenmesi sınırlayıcı ve yönlendirici okul iklimine benimsemesine neden olabilir. Bunun yanı sıra okul ikliminin düzenini sağlayacak olan okul yöneticilerinin okul içindeki bileşenler ile işbirlikli yaklaşımından dolayı destekleyici ve samimi bir okul iklimi oluşturmada etkili olabilmektedir. Öğretmenler okulda olumlu duygular hissettiklerinde süreçte olumlu bir okul iklimi algılanmaktadır.

Tablo 17’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre yönlendiricilik boyutunda daha küçük yaştaki öğretmenlere karşı yüksek olduğu görülmektedir. Yaşın artmasıyla birlikte okul ortamında geçen sürelerin artış gösterebileceği ve yöneticiler ile öğretmenler arasında kopuk iş görmenin daha azalması ve tecrübenin artmasıyla birlikte çalışabildiği bu yüzden yönlendirmelerin azaldığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra yaşın küçülmesiyle bu yönlendirmelerin artmış olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşın büyümesiyle birlikte çalışılan okul sayılarındaki artış farklı yöneticilik tarzlarının görülmesini beraberinde getirerek farklı okul iklimlerin olabileceği farkındalığı oluşturabilir. Benzer sonuçlar elde eden Göcen ve Kaya (2013), yaptıkları çalışmaları sonucunda yaşın artmasıyla birlikte okul iklimindeki yönlendiricilik algısının azaldığını, daha düşük yaş grubunun yönlendiricilik algısının arttığını söylemişlerdir. Koyuncuoğlu (2022), çalışmasının bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları yaş değişkeninde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda Tunç (2023) ve Yıldırım (2023), araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul ikliminde farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 18’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yönetim tarzı algısını anlamlı olarak değiştirmedeği sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili literatür incelendiğinde Karadaş ve Timur (2023), 210 kadın ve 300 erkekten oluşan toplam 510 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında ‘Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği’ kullanmış ve çalışmamız sonucuna paralel olarak cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Koyuncuoğlu (2022), Aküzüm ve Ergenekon (2020), bağımsız anaokullarında öğretmen görüşlerine göre cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık bulmamıştır. Yine Ertuğrul (2018), Baykal (2007), Sezgin ve Kılınç (2011) yaptıkları çalışmalarında araştırma sonucunu desteklerken Günbayı (2007), Göcen ve Kaya (2014), erkek öğretmenlerin, Çamur (2006) ise kadın öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşlerini olumlu bulmuşlardır. Literatür çalışmaları ile birlikte incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunun cinsiyetinin ağırlıklı olarak kadın olmasından dolayı okul yöneticilerinin sağladığı okul ikliminin cinsiyet değişkenine göre etkilenmemiş olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim kurumlarında cinsiyet eşitliğine

verilen özenin fazla olmasından dolayı da okul ikliminde cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmayacağı düşünülmüştür.

Tablo 19’da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının eğitim düzeylerine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde Koyuncuoğlu (2022), Ay Kaymak (2008), Gök (2009) ve Çağlayan (2014) araştırmanın sonucuna paralel olarak öğretmenlerin öğrenim durumu ile okul iklimi boyutları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunun öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kademelerinin okul içi davranış ve ikili ilişkilerde önem arz etmemesinden ve örneklem grubunun çoğunlukla benzer eğitim kademesinden mezun olmaları gibi sebeplerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okul ikliminin demokratik ve eşitlikçi yapıda olduğu ve her öğretmene mezun olduğu eğitim kademesine bakılmaksızın bir eğitimci gözüyle bakılmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının öğretmen deneyim yılına göre farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde çalışma sonuçlarına benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlar olduğu da tespit edilmiştir. Keskin ve Başıyigit (2019), Aküzüm ve Ergenekon (2020) ve Koyuncuoğlu (2022) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki hizmet yılına göre okul iklimi boyutunda anlamlı farklılık yaratmadığını söylemişlerdir. Karadaş ve Timur (2023), 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16 yıl ve daha fazla deneyimi olan 510 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında 1-5 yıl ile 16 yıl ve daha fazla deneyimi bulunan öğretmenler arasında farklılık olduğu sonucuna varmışlardır. Tunç (2023), araştırmasında yöneticinin örgüt ikliminin anlayış gösterme boyutunda 13-18 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin, 7-12 yıl arası görev yapanlara göre daha yüksek bulduğu görüşü, sonucunu elde etmiştir. Daha tecrübeli öğretmenler müdürlerini daha anlayışlı, destekleyici bulmaktadır. Okul öncesi kurumlarındaki araştırmaya katılan öğretmenlerin branşta farklılaşmanın olmaması, okul içerisindeki iş ve işleyişlerin ortak olması, alınan sorumlulukların ve yöneticiler tarafından verilen görevlerin benzer olması öğretmenlerin okul iklimine ilişkin kıdem yılına göre farklılaşmanın olmamasına sebep olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda okul öncesi sınıflarının özerk olarak öğretmenler tarafından yönetilmesi ve her sınıfta kıdem yılı gözetilmeksizin

belirli yaş grubuna yönelik olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak belli bir düzene göre sürdürülmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan müdürlerin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının görev yapılan yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde farklılık olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde Baykal (2007), araştırmasında görev yeri değişkeninin öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerinde etkili olmadığı bunun yanı sıra Mavi (2020), ise görev yeri değişkeninin okul iklimi üzerinde etkili olduğunu sonucuna varmıştır. Bunun sebebinin her yerleşim yerinde okul standartlarının belirli düzeylerde benzer olmasından kaynaklanabildiği söylenebilir. Ayrıca okul içi iletişimin ve işleyişteki uygulamaların yine benzerlik göstermesinden dolayı görev yapılan yer değişkenine göre farklılık yaratmamış olabileceği şeklinde yorum yapılabilir. Farklı yerleşim yerlerinde sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin odağının olumlu okul iklimi oluşturmak olabileceği, öğretmenlerin ve okul yöneticileri arasındaki süregelen iletişimin kalitesinin ise kırsal veya kentsel bölgelerden ziyade çocuğun iyi oluş halinin gözetilmesinden kaynaklanabileceği bu sebeple anlamlı bir farklılığın oluşmamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının görev yaptığı bölge değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ve müdürlerin görev yapmış oldukları bölgelere farklı bölgelerden gelmiş olabilecekleri düşünüldüğünde, bölgeye göre okul ikliminin farklılaşmamış olabileceği söylenebilir. Birçok farklı kültürü benimsemiş eğitim bileşenlerinin okul iklimi algısında farklılığa sebep olamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı yerde eğitim faaliyetlerinin sürdürme çabasında olan okul müdürü ve öğretmenlerin bu görüşü benimsemiş olabileceği söylenebilir.

Tablo 23-24’te okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının görev yapılan kuruma göre farklılığın olup olmadığına bakıldığında, araştırma sonucunda yönlendiricilik boyutunda; bağımsız anaokulunda görev yapan okul müdürlerinin sıra ortalamalarının ilkökul bünyesinde ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıflarındaki okul müdürlerinden yüksek olduğu

ortaya çıkmıştır. Sınırlayıcılık boyutunda ise bağımsız anaokulunda görev alan okul müdürlerinin sıra ortalamalarının ortaokul bünyesinde ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul müdürlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi alt boyutlarında yönlendiricilik ve sınırlayıcı alanlarında bağımsız okul öncesi okul yöneticilerinin diğer eğitim kurumlarındaki yöneticilere göre anlamlı şekilde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Aküzüm ve Ergenekon (2020), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri bağımsız anaokullarındaki örgütsel iklimin amaçlar alt boyutunda yüksek bulurken Koyuncuoğlu (2022), çalışmasının bulgularına göre ise okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin örgüt iklimine ilişkin algıları görev yapılan kurum türü değişkeninde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bunun sebebinin bağımsız anaokullarındaki yöneticilerin okul öncesi eğitimindeki iş ve işleyişleri, gerekli yaklaşımların nasıl olması gerektiğini bilmeleri ve okul faaliyetlerinin tümünü okul bileşenleriyle birlikte planlama çabasında olmaları; diğer eğitim kurumlarındaki yöneticilere göre günlük plan program, materyal ile birlikte yapılacak eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenleri daha çok denetleyip destekleyerek rehberlik etmiş olabilecekleri düşüncesidir. Bu sebeple de daha fazla yönlendirici ve sınırlı okul yönetimi sürdürmüş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda bağımsız anaokullarının diğer kademelerle işleyişini sürdürmeden daha çok kendi bünyesindeki faaliyetlere odaklandığı ve kendilerinin devam ettirebilecekleri bir ortamları bulunması sebebiyle bu sonuca ulaşılmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 25-26'da okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının okul müdürüyle birlikte çalışma yılına göre farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi alt boyutları sıra ortalamalarının okul müdürüyle birlikte çalışma yılı değişkenine göre destekleyicilik boyutunda 0-1 yıl ve 2-4 yıl birlikte çalışma sürelerine bakıldığında 0-1 yıl aralığındaki çalışma süresindeki öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte Çağlayan (2014) ve Kavgacı (2010)' da çalışmalarında görev yeri süresinin okul iklimi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Keskin ve Başyigit (2019) ise yaptıkları çalışmalarında okul iklimi ile görev yaptıkları okuldaki hizmet yılları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebinin okul yöneticileriyle ilk defa çalışmaya başlayan öğretmenlerin okul yapısı ve işleyişlere

alışma sürecinde olduğu, yönetici desteği ihtiyaçlarının bulunmasından ve yardım alma isteklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 27’de algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği alt boyutları olan; işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu ile okul iklimi anketi alt boyutları olan; destekleyicilik, yönlendiricilik, samimilik ve sınırlayıcılık alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde her iki ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucuna bakılarak otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarını benimseyen okul yöneticilerin daha çok yönlendirici ve sınırlayıcı okul iklimine sahip olduğu destekleyici ve samimi bir okul ikliminden uzaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra işbirlikli yönetim tarzını benimsedikleri algısı olan okul müdürlerinin ise daha fazla destekleyici ve samimi bir okul iklimi ile karşılaştığı yönlendirici ve sınırlayıcı okul iklimine mesafeli durduğu ve benimsemediği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmalarında benzer sonuçlar elde eden Gedik ve Üstüner (2019), işbirlikli yönetim tarzını benimseyen okul yöneticilerin örgütsel sinizmin azalmasına etki ettiği sonucuna varmışlardır. Emeksiz (2003), Şentürk ve Sağanak (2012) çalışmaları, araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte, okul iklimi ve liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu belirleyerek yapılan araştırma bulgusuyla uyumlu sonuçlar elde etmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin ve/veya yöneticilerin uyguladıkları yönetim tarzı ile okul iklimi boyutları arasındaki ilişkinin okul öncesi öğretmenleri gözünden çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda müdür yönetim tarzı ve okul ikliminin birbirini etkileyen değişkenler olarak görülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı alt boyutları incelendiğinde araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi müdürleri en çok "işbirlikli" en az "ilgisiz" yönetim tarzı sergilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin yönetim tarzlarında, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptığı bölgeye ve görev yapılan kurum türüne göre farklılık olmadığı görülürken; öğretmenlerin deneyim yılına, görev yapılan yere ve birlikte çalışma süresine göre yönetim tarzlarında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin okul iklimi alt boyutlarında en fazla "samimilik" boyutunda algıladıkları, bunu sırasıyla "yönlendiricilik", "sınırlayıcılık" ve "destekleyicilik" boyutlarının takip ettiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin oluşturduğu okul iklimi okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre; cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, görev yapılan yer, görev yaptığı bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilirken; yaş, görev yapılan kurum türü ve birlikte çalışma süresine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği alt boyutları ile okul iklimi anketi alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise okul iklimi boyutları ile yönetim tarzı boyutları arasında pozitif yönde anlamlı yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticinin yönetim tarzının öğretmeni etkilediği bu da direkt okul iklimine sirayet ettiği araştırmanın sonucundan çıkarılabilir. Bu duruma göre okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin uyguladığı yönetim tarzı ve üstlendikleri liderlik rollerinin önemi, okul öncesi dönemin gelecekteki akademik ve sosyal gelişim için

sergilediği kritik rol nedeniyle tartışılmaya değer görülmektedir. Bu dönemde sağlanan yönlendirme ve destek, çocukların hayatının seyrini değiştirebilecek sonuçlar ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir. Bunun yanı sıra okul müdürü, öğretmen ve öğrenci olmak üzere her ikisinin de performansını destekleyen ve yönlendiren temel faktördür. Okul müdürünün etkili yönetim tarzları kullanması sayesinde olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir. Bunun sonucunda öğrencilerin kendini keşfetmesi, öğrenme istekleri ve sosyalleşmeleri teşvik edilebilir. Ayrıca bu sayede öğretmenlerin meslek gelişimleri ve iş doyumları artırılabilir. Bu bağlamda tüm paydaşların ihtiyaçlarına yönelik esnek ve katılımcı bir yaklaşım, okul başarısını olumlu etkileyebilir.

Etkili okul yöneticiliği, bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal faydalar da sağlayabilir. Ayrıca okuryazarlık oranlarının ve mesleki becerilerin artırılmasına katkıda bulunabilir. Bunun yanı sıra okul terki oranlarını düşürerek sosyal uyumun desteklenmesi mümkündür. Bunlar toplumsal refah ve ekonomik verimliliğe olumlu yansıyabilir. Dolayısıyla okul bileşenleri, geleceğin toplumunun şekillenmesinde hayati bir role sahiptir. Nihai anlamda özellikle erken çocukluk döneminde geleceğin potansiyeli olarak atfedilen sağlıklı bireylerinin yetiştirildiği okul öncesi kurumlarındaki okul müdürlerinin etkili liderlik göstermeleri bireylerin ve toplumun refahı için kritik önem arz etmektedir. Bu nedenle alana yönelik araştırmaların artırılması ve politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Öneriler;

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Nicel olarak yapılan bu çalışma, nedenlerin derinlemesine ortaya konulabilmesi adına görüşmeler yapılarak nitel olarak da çalışılabilir.
- Araştırmanın sonucunda okul ikliminin destekleyicilik boyutunun standart sapması yüksek bulunmuştur. Bu farklılaşmanın nedeni araştırılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin birden çok yönetim tarzını aynı anda kullanma nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılan çalışmaya diğer okul bileşenleri de katılarak uygulanabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçları dikkate alındığında okul bileşenlerinin birbirlerini daha iyi anlamaları adına müdürlerin yetkileri, belirli periyotlarla ve sırasıyla öğretmenlere dağıtılarak çalışmalarının sağlanması ve öğretmenlerin işleyişte aktif görev almaları sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan yöneticilerin birlikte çalışma süresinde 0-1 yıl yani ilk yılda müdürlerin yönetim tarzında işbirlikli alt boyutu, okul ikliminde ise destekleyici alt boyutu yüksek çıkmıştır. Bu işbirliğinin ve destekleyiciliğin ileriki yıllar da sürdürülebilmesi için gerekli olanlar araştırılarak okul bileşenlerine bu olumlu yönetim tarzı ve okul iklimini sürdürme ile ilgili seminerler verilebilir.
- Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim tarzının okul iklimini etkilediği ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili eğitim alması daha iyi bir okul işleyişi oluşturabilir. Aynı zamanda hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin örgüt psikolojisi, örgüt iklimi, iletişim becerileri gibi konularda mesleki ve kişisel gelişim kursları ya da seminerleri verilebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre örgütteki yönetim tarzı ve okul iklimi tüm bileşenlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden okuldaki bileşenler sorumluluklarını öz disiplinleri sayesinde yerine getirebilecek şekilde kendilerini geliştirip hareket etmelidir.

Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırmadan yola çıkarak okul müdürleri, kendi yönetim tarzından haberdar olarak yöneticiliği sürdürmesi gerektiği söylenebilir. Bunun için yönetim tarzı ve liderlikle ilgili eğitim alıp kendini geliştirebilirler.

Politikacılara Yönelik Öneriler

- Okul ikliminin olumlu yansımaları ve yönetim tarzındaki olumlu tutumların yerel, ulusal ve işbirliği içinde eş zamanlı olarak sürdürülebilmesi için gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunulabilir. Bunun için mesleki eğitim ve yetiştirme sektörü ilgili araştırmanın konusu olan okul iklimi ve yönetim tarzı için lobi çalışmaları, uluslararası projeler ve işbirliği gerçekleştirmelidir.
- Okul iklimi ve yönetim tarzı adına eğitim sektörünün öncelikle kritik dönem olan okul öncesi kademesi olmak üzere tüm kademelerde tüm paydaşlar için ulusal politikaların geliştirmesi önerilebilir.
- Öncelikle öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere tüm paydaşların yanı sıra toplum ve siyasetçilere yönelik olarak da okul iklimi ve sergilenen yönetim tarzı arasındaki ilişkinin farkındalığının arttırılmasına yönelik taramaların yapılması önerilebilir. Bu bağlamda eğitim bakanlıkları, belediyelerin, üniversitelerin veya diğer kurum ve kuruluşların birbiriyle uyum içinde çalışmasına yönelik planlamalar yapılmalıdır. Bu planlamalarda mesleki eğitim ve yetiştirme etkinliklerine ilgili paydaşları davet ederek geniş bir perspektif sunulması sağlanabilir.
- Politikaların kısa sürede değişmesi ve devamlılığının olmamasından ötürü verimli sonuçlar alınamayacağı bilinciyle süreklilik arz edecek yapılanmalar oluşturularak okul içi iklimin başka değişkenler de katılarak yılda birkaç değerlendirilmesi ve paydaşların ilgili dönüt kurslarla desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akat, İ. (1984). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Erdoğan okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5). 211-227.
- Akçay, P. ve Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201.
- Akın, U. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014): OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Aküzüm, C. & Ergenekon, Ö. (2020). Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi, *EKEV Akademi Dergisi*, 24(81), 52-56.
- Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda örgüt iklimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(17), 1-22.
- Allan S., ve Gilbert P. (2002), Anger and anger expression inrelation to perceptions of social rank entrapmentand depressive symptoms. *Personal Indiv Differ*, 32, 551-565.
- Altun, T. ve Meriç, E. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt kültürü, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 504-522.

- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 9(2), 161-181.
- Arlesting, H. (2008). *Communication between principal and teachers in successful schools*. Doctoral Dissertation, Umea University, Sweeden.
- Arslanargun, E., & Tapan, F. (2016). Preschool education and its effects on children. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 88-93.
- Arthur, L. ve Makin, L. (2001). High quality early literacy programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 26(2), 14-19.
- Asar, R. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere ilişkin insan doğası varsayımları ve sergiledikleri yönetim tarzları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P. M. ve Peterson, M. F. (2000). *The handbook of organizational culture and climate*. New York: Sage.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 22-26.
- Ata, S. (2022). Erken çocukluk döneminde etkili öğrenme. In A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* (ss. 133-157). Pegem Akademi.
- Ay Kaymak, K. (2018). *Örgüt ikliminin duygusal emek üzerine etkisi: Konya bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203–215.

- Aytürk, N. (2015). *Örgütsel ve yönetsel davranış*. Ankara: Detay.
- Baki, N. (2022). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okulların sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Bala, A., ve Mert, M. T. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili liderlik. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(38), 8–14
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme. Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2012). Okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 26-32.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başığit, E. K. (2019). *Öğretmenlerin okul öncesi yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baykal, Ğ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bekez Esin, G. ve Erdem, A. R. (2022). Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürünün yönetim tarzları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 73-106.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak*. (çev. A, Yılmaz.). İstanbul: Ayrıntı.

- Boukabous, C. Z. (2019). *Örgüt kültürünün yaratıcılığa etkisi: mersin ilinde görev yapan öğretmenler üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan, Çec.). Ankara: Nobel.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 57, 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Scientific research methods (Bilimsel araştırma yöntemleri)*. Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M. (2020). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, M. ve Erdoğan, K. (2010). Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleğe ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 191-208.
- Çelik, N. N. (2022). Akademik başarı ve motivasyon. Özbey, S. ve Dağlıoğlu, E. (Eds.), *Erken çocuklukta motivasyon içinde* (s. 162-174). Ankara: Nobel.
- Çetin, B. ve Bal, A. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin analizi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 16-30.
- Çetin, B., ve Arzu, B. A. L. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimine etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 16-30.
- Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281-310.
- Çetinkaya, İ. (2022). *Örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyum arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Diebig, M., Bormann, K. C. ve Rowold, J. (2016). A double-edged sword: Relationship between full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 684-696.16(2), 83-100.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Örgüt iklimi bakımından bir üniversitenin değerlendirilmesi. *Öneri Dergisi*, 2(11), 37-49.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ergenekon, Ö. (2019). *Bağımsız anaokullarında yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ergenekon, Ö. ve Aküzüm, C. (2020). Bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 343-376.
- Ergin, U. (2008). *Yetkeci yönetim tarzının öğretmen performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erke, V. I., Bubnova, I. S., Tatarinova, L. V., Berinskaya, I. V., & Babitskaya, L. A. (2019). The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization. *Revista Espacios*, 40(08), 26-32.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Erten, S. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin müdür yönetim tarzı algıları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ertuğrul, O. (2018). *İnsan kaynakları uygulamalarının tükenmişlik sendromu üzerindeki etkisinde örgüt ikliminin düzenleyici rolüne yönelik bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in pro-social behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3),199-223.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (37), 53-68.
- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605
- Gül, İ. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(28), 531-548.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.
- Halpin, A. W. ve Don B. Croft, D. B. (1963). *The organisational climate of schools*. Chicaco: Midwest Administration Center.

- Hamurcu, H. ve Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 171-187.
- Hansen, J.W. Challinor, A., Ines, A., & Wheeler, W. (2006). Translating climate forecasts into agricultural terms: advances and challenges, *Vincent Moron CLIMATE RESEARCH*, 33, 27-41, 2006
- Hennessy, C. L. (2012). *The component of trust as administrators' and teachers' roles change during implementation of response to intervention*. Unpublished doctoral thesis, Northcentral University.
- Hoang, H. (2008). *Culture and management: A study of vietnamese cultural influences on management style*. Minneapolis, USA: Capella University,
- Hoy, W. K. and Clover, S.I.R. (2007). Elementary school climate a revision of the OCDQ., In W. Hoy ve M. DiPaola. (Eds.). *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Nort Carolina: IAP
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri editörü: S. Turan, 7. Baskıdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Huang, S. Y. and LingLay, K. (2017). Mastery motivation in infancy and early childhood: the consistency and variation of its stability and predictability of general competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 15-31.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi- okul yönetimi-sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İlkin, A. (2022). *Öğretmenlerin okullarındaki iklime ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- İşeri, B. (2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, Örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kara, H., Uzgören, N. ve Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 263-284.
- Karadaş, H. (2013). *Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karadaş, H. ve Özer, N. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *International Journal of Society Researches*, 17(34), 125-153.
- Karadaş, H. ve Timur, F. (2023). Okul müdürlerinin yönetim tarzının öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerine etkisi. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(3), 746-771.
- Karadere, F. ve Öztekin, N. (2024). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stres ile Okul İklimi Arasındaki İlişki Düzeyleri. *Premium E-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 8(38), 15–26.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul aile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazak, E. ve Trabzonluoğlu, Z. (2023). Bağımsız Anaokullarında Okul İklimini Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-23.

- Kazak, E. ve Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818
- Keskin Başyığıt, E. (2019). *Öğretmenlerin okul öncesi yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Keskin Başyığıt, E. (2019). *Öğretmenlerin okul öncesi yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırkıcı, K. A., & Balcı, T. D. (2021). Organizational commitment levels of preschool teachers and administrators' leadership styles. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 207.
- Kızıлтаş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23), 173- 189.
- Kiraz Z. (2022). “Yükseköğretim terkinde rıza politikaları.” S. Özsoy, E. Küçüker, G. Aslan, H. Buyruk (Ed.). *Eğitim bilimlerinin kassandırısı* içinde (sf. 477-493). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kiraz, Z., Uğur, N., Türkoluk, E., Gürbüz, M. & Bolat, Ö. (2022). 5 şubat 2021 tarihli eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği ve bu yönetmeliğe dair yönetici görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 802-835.
- Klar, H. W. ve Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Koyuncuoğlu, B. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili liderlik ve örgüt ikliminin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Köçer, M. ve Koçoğlu, E. (2020). *Eğitim tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Lunenburg, C. F. ve Ornstein, C. A. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt. G, Arastaman.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mavi, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, B.H. ve Yılmaz, K. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu, “1739 Sayılı Kanun”, Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024).T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.
- Morgan, D.L. (1998) Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8, 362-376.
- Mullins, T. D. (2015). *Passing the Leadership Baton: A Winning Transition Plan for Your Ministry*. Thomas Nelson.
- Nartgün, Ş. S. ve Ertürk, R. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar* içinde (ss. 221-245). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Netshitangani, T. (2016). Management style and school violence: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya İli Örneği* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

- Oğuzoğlu, E. (2023). *Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ordu, A. ve Tanrıöğen, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 93-106.
- Öge, S. (2001). Örgüt iklimi. *Selçuk İletişim*, 1(4), 132-143.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgenel, M. (2020). *Örgüt ve okul iklimi*. Ankara: Nobel.
- Öztabak, M. (2002). *Resmi ve özel liselerdeki öğretmenlerin iş tatminleri ile yönetim tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2016). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. New York: McGraw Hill Education
- Peker, Ö. (1978). *Ankara merkez liselerinin örgütsel hava açısından çözümlenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108.
- Schneider, B., Bowen, D.F., Ehrhart, M.G. ve Holcombe, K.M. (2000). The climate for service: Evolution of a construct. In N.M. Ashkanasy, C. Wilderom, M. & Peterson, F. (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 21-36). Newbury Park, CA: Sage.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.

- Sütay, E. İ. (2019). *Devlet okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (İstanbul ili sultangazi ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 29-47.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi* 1(1), 79-84.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Telci, Ş. (2023). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*. 33(166), 98-112.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı.

- Tunç, C. (2023). *Meslek liselerinde görev yapan yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Turan, S. (2021). *Eğitim yönetimi*, Elazığ: Asos Yayınları.
- Uğur, A. Adıgüzel, Ö., & Aytas, E. (2022). Köy okulunda müdür olmak: Sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 168-207.
- Ulutaş, İ., & Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 38-40.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 429-457.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Vasilev, A. ve Todorova, T. (2016). Some transaction cost effects of authoritarian Management. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/145297/1/Authoriarian_management.pdf
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function and emotinal skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130.
- Woolson, R. F. (2007). Wilcoxon signed-rank test. *Wiley Encyclopedia of Clinical Trials*, 1-3
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yenisu, E., Şahin, F. ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 514-527.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 12. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2023). *Karanlık liderlik ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yörük, D. ve DüNDAR, S. (2011). Türkiye'deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 25(1),93-106.
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi yönetim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Zincirli, M. (2020). Yöneticilerin algılarına göre okullardaki örgütsel iklim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 231-246.

EKLER**Ek 1. Ölçek İzinleri**

14 Eki 2022 Cum, saat 13:20 tarihinde
MEHMET ÜSTÜNER

nu yazdı:

Sayın Duygu Özlem ÖZSOY, bahsi geçen ölçeği
(algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği)
yapacağınız araştırmada kullanmanız da bir
sakınca yok, kullanabilirsiniz, hoşçakalın.

duygu özlem özsoy

, 14 Eki 2022

Cum, 10:21 tarihinde şunu yazdı.

Hocam ben Duygu Özlem Zor. Gaziosmapaşa
Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünde
yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz olursa
tezimde Algılanan Müdür Yönetim Tarzı
ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğinizin
kullanımı için izin vererseniz ve ilk haline
ulaşmama yardım edebilirsiniz sevinirim, iyi
günler dilerim.



Gelen kutusu



ben 11 Şub



Hocam ben Duygu Özlem Zor.
Gaziosmapaşa Üniversitesi Eğitim Yönetimi
Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. İzniniz
olursa tezimde yüksek lisans
tezinizde kullandığınız Okul
İklimi ölçeğinizi kullanmak istiyorum.
Ölçeğinizin kullanımı için izin verirseniz ve ilk
haline ulaşmama yardım edebilirsiniz sevinirim,
iyi günler dilerim.



Hasan Kavgacı 13 Şub



Duygu Hanım merhaba,
İlgili ölçeğe ve geçerlik güvenirlik
çalışmalarına yüksek lisans tezimden ulaşabilir
ve kullanabilirsiniz. Tezim YÖK Tez bankasında
dijital olarak erişime açıktır.
İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Hasan KAVGACI

Milli Eğitim Bakanlığı
Ankara-TÜRKİYE

Ek 2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin olarak sizin durumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyiniz

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Y.1	1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.2	2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.3	3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.4	4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.5	5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.6	6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.7	7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.8	8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.9	9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.10	10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.11	11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.12	12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.13	13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.14	14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.15	15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.16	16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.17	17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.18	18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.19	19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.20	20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.21	21.Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.22	22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.23	23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.24	24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Y.25	25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3. Demografik Bilgi Anket

Kıymetli Meslektaşım, bu çalışma "Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin Yönetim Tarzı İle Okul İklimi Arasındaki İlişki" ile ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Duygu Özlem ZOR tarafından Dr. Öğr. Üyesi Zafer Kiraz danışmanlığında yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir.

Sizlerden kişisel bilgi istenmemektedir. Vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel araştırma dışında kullanılmayacak ve başka hiçbir kurum/kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Araştırmamız gönüllülük ve gizlilik esastır. Formu doldurmanız yaklaşık 5 dakikanızı almaktadır.

Araştırmaya katılım sağladığınız ve değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Duygu Özlem ZOR
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi
Mail adresi: duygyozlemozsoy@gmail.com

Kendiniz için uygun bulduğunuz seçeneğin önündeki kutucuğun içine çarpı işareti (✕) koyunuz.

1. Yaş:

- ☐ 20-30 Yaş
☐ 31-40 Yaş
☐ 41-50 Yaş
☐ 51 ve üzeri Yaş

2. Cinsiyet:

- ☐ Kadın
☐ Erkek

3. Eğitim Düzeyi:

- ☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

4. Deneyim Yılı:

- ☐ 1-5 yıl
- ☐ 6-10 yıl
- ☐ 11-15 yıl
- ☐ 16 ve üstü yıl

5. Görev Yapılan Yer:

- ☐ Büyükşehir
- ☐ İl
- ☐ İlçe
- ☐ Köy
- ☐

6. Görev Yaptığınız Bölge:

- ☐ Akdeniz Bölgesi
- ☐ Doğu Anadolu Bölgesi
- ☐ Ege Bölgesi
- ☐ İç Anadolu Bölgesi
- ☐ Güneydoğu Anadolu Bölgesi
- ☐ Karadeniz Bölgesi
- ☐ Marmara Bölgesi

7. Görev Yapılan Kurum:

- ☐ MEB'e bağlı bağımsız anaokulu
- ☐ MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfı
- ☐ MEB'e bağlı ortaokul bünyesindeki anasınıfı
- ☐ MEB'e bağlı lise bünyesindeki anasınıfı

8. Okul müdürünüzle kaç yıldır birlikte çalışıyorsunuz?:

- ☐ 0-1 yıl
- ☐ 2-4 yıl
- ☐ 4-8 yıl
- ☐ 8 ve üstü yıl

Ek 4. Okul İklimi Anketi

Sıra No	OKUL İKLİMİ ANKETİ	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Müdürün eleştirileri yapıcıdır.				
2	Müdür öğretmenlere eşit davranır.				
3	Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.				
4	Müdür anlaşılması kolay biridir.				
5	Müdür öğretmenlere iltifat eder.				
6	Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.				
7	Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.				
8	Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.				
9	Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.				
10	Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.				
11	Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.				
12	İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.				
13	Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.				
14	Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.				
15	Müdür öğretmenleri yakından denetler.				
16	Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.				
17	Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.				
18	Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.				
19	Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.				
20	Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanırlar.				
21	Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.				
22	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.				
23	Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.				
24	Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.				
25	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir				

Ek 5. Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
29.12.2022	16	01-60

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR başkanlığında toplandı.

KARAR 16.05- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 30.11.2022 tarih ve 234710 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Bilmek Güç mü? Güçlük mü? Psikopatoloji Öğretiminin Karanlık Yüzü
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKCI
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.07- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 17.11.2022 tarih ve 231095 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Korkuyorum; Doğum Öncesi Psiko-Eğitsel Destek Programı
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKCI
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.20- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 06.12.2022 tarih ve 236751 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık ve Yurtseverlik Davranışları Arasındaki İlişki
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Doç. Dr. Fatih YAZICI
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.31- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 02.12.2022 tarih ve 235783 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Okul Yöneticisi Olma Nedenleri ve Yeterlilikleri Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.32- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 02.12.2022 tarih ve 235783 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Zafer KİRAZ
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.35- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 29.11.2022 tarih ve 234330 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Araştırma-Makale
BAŞLIK	Anaokulu Bahçelerinin Öğrenme Ortamlarına Dönüştürülmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Ankara İli Etimesgut İlçesi Örneği)
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Cemile Burcu DURMUŞ
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.44- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 02.12.2022 tarih ve 235814 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Diğer
BAŞLIK	Özel Yetenekli Çocuğa ve Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin, Yaşam Doyumları ve Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKCI
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 16.60- Gündemde görüŖülecek başka madde olmadığından oturuma son verildi.

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
29.12.2022	16	01-60

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

