

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ  
İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

Yücel ŞİMŞEK  
(Doktora Tezi)  
Mart 2003

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE  
OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
(ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)

Yücel ŞİMŞEK

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Mart 2003

## DOKTORA TEZ ÖZÜ

### OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yücel ŞİMŞEK

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2003

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Bu araştırma ile öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik genel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve böyle bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır.

Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel ortaöğretim kurumunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, evrenin % 57,25'nden kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, üç bölüm ve toplam 76 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri” anketi ile toplanmıştır. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup, anketin güvenilirliği .90'ının üzerindedir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, okulların nasıl bir kültüre ve okul müdürlerinin ne tip iletişim becerilerine sahip olduklarının belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değerler ve öğretmen görüşlerinin anlamlılık

düzeylerinin karşılaştırılmasında ilişkili t testinden yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesinde ise Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı çözümlenmesi kullanılmıştır. Söz konusu ilişkinin öğretmenlerin olgusal verilerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesinde ise yine Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve korelasyon katsayılarının karşılaştırılmasında z testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi t testi için .05, Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı için .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleneleri “Microsoft Office paket programının Microsoft Excel 2002 ve SPSS 10.0 for Windows” programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulların % 19'nun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75'nin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve % 6'sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin % 25'nin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75'nin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, buldukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

**ABSTRACT****THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL PRINCIPALS'  
COMMUNICATION SKILLS AND THE SCHOOL CULTURE**

Yücel ŞİMŞEK

Divison of Educational Sciences

(Education Administration, Supervising, Planning and Economics)

Anadolu University Institute of Educational Sciences, March 2003

Adviser: Professor Dr. Coşkun BAYRAK

This study aims to identify the opinions of the general public secondary school teachers on the relation between the school principles' communication skills and the school culture. Further, these teachers' opinions is classified according to the sex, education level, professional seniority and the working period in the school.

The study is designed in correlational relation survey method in the fall of 2002-2003. A total of 706 secondary school teachers in 17 various schools in Eskişehir centre participated in the study and % 57,25 of the subjects presented the available data.

The data were collected through "*The Opinions of Teachers to the Relationship Between School Principal's Communication Skills with School Culture*" which was prepared by the researcher and consisted of three parts with a sum of 76 items. The validity and the reliability of the questionnaire is tested and it has above .90 reliability.

In the study during the data analysis, to identify the school culture profile and the school principles' communication skills arithmetic mean, standard deviation, percentages are found and paired sample t test was used to determine the meaningfulness of the teacher's opinions. The relationship between school principles' communication skills and school culture is found out by using Pearson Correlation Coefficient analysis. The

effect of different teacher features on their opinions is calculated by Pearson Correlation Coefficient and to compare Correlation Coefficients, z test technique was used.

For the statistical analysis used in the study significant level of t test is accepted as .05 and Pearson Correlation Coefficient is accepted as .01. The statistical analysis of the data were realized by the Microsoft Excel 2002 of Microsoft Office Software and SPSS 10.0 for Windows programs.

According to the findings of this study, % 6 of the schools has an average culture level, % 75 has stronger culture level, which needs to be improved and % 19 has top level stronger culture. The principles with top level effective communication skills is % 25 of the whole population. The % 75 of school principles have effective communication skills but yet they need improvement. There is a top level positive relationship between the school principles' communication skills and the school cultures and this relationship is affected by the school teachers' education level, professional seniority and working period in the working schools but not teachers' sex.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yücel ŞİMŞEK'in, "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 14.03.2003 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr.Yüksel KAVAK	
Üye	: Prof.Dr.A.Haluk YÜKSEL	
Üye	: Prof.Dr.Şefik YAŞAR	
Üye	: Doç.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Örgütler belli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulur ve bu amaçları yapı ve süreçlerle gerçekleştirmeye çalışırlar. Örgütlerin amaçlarına ulaşma düzeyi yapı ve süreçlerin etkili tasarımıyla, işletilmesiyle doğrudan ilgilidir.

Türk Eğitim Sistemi'nde bir örgüt olarak okulların amaçlarına ulaşma derecesi sürekli sorgulanmış ve okulların yapı ve süreçlerinde değişikliklere gidilmiştir. Ancak yapılan değişikliklerle, sorunlara buzdağının suyun üstünde kalan kısmını görme anlayışından öteye gidilememesi nedeniyle, yapı ve insan ilişkisi kurulamamıştır. Okulların etkili yönetilmesi çabasıyla çok, işlerin "idare" edilmesine dayalı günlük, siyasi çözümler, okulun temel yapı taşları olan okul kültürü ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin ihmal edilerek yarınların sorunları olmuştur.

Okulların daha verimli olması için üretilen çözümlerde, yapı ve süreçlerin değiştirilmesinin temel faktörünün davranış değişikliği olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, davranış değiştirilmesinde büyük öneme sahip olan okul kültürünün ve bu kültürü yöneten okul yöneticilerinin yeterliliklerinin sorgulanarak, okulların işletilmesinde yapı-insan dengesinin kurulması zorunludur. Araştırmada, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenerek, okulların etkililiğinin artırılmasına dönük önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Doktora eğitiminin bir kimlik; doktora tezinin ise bu kimlikte tüm akademik yaşam boyunca taşınacak imza olduğu bilincinden hareketle, süreç içinde yaşadığım her deneyimi, bu kimliğin oluşmasına olumlu bir katkı olarak algıladım. Bu süreçte edindiğim her öğrenme yaşantısı, yeni öğrenme gereksinimlerimin gerekçesini oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde, çalışmanın bilimsel araştırma niteliklerini karşılaması ve elde edilen bilimsel bilgi kadar, bilimsel tutum ve yeterliliklerin geliştirilmesinde özveri, yardım ve katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak' a teşekkür ederim.



Doktora ders ve tez süresince birikimleriyle bana yol gösteren, moral desteğini esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na; tezimin biçimlenmesinde görüş, yardım ve katkılarıyla farklı bakış açıları getiren hocam Sayın Prof. Dr. Şefik Yaşar'a teşekkür ederim.

Özellikle araştırma modelinin tasarlanması, yöntem ve teknik boyutunda yönlendirmelerde bulunan ve katkılar getiren Sayın Prof. Dr. Saim Kaptan'a ve Yrd. Doç. Dr. Berna Yazıcıoğluna; doktora eğitimim süresince moral desteğini esirgemeyen, katkı ve görüşler getiren hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürsel'e teşekkür ederim.

Yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen çalışma arkadaşlarım başta Arş. Gör. Çetin Terzi olmak üzere, Arş. Gör. Müyesser Ceylan, Arş. Gör. Tayfun Tanyeri ve Arş. Gör. Eren Kesim'e de, teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yücel ŞİMŞEK

Eskişehir, 2003

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZÜ .....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Örgüt Kültürü.....	4
1.1.1. Örgüt ve Okul Kültürü Kavramı .....	5
1.1.1.1. Okul Kültürünün Oluşturulması .....	8
1.1.1.2. Değerler, Normlar, Sosyalleşme ve Okul Kültürü.....	12
1.1.1.3. Okullarda Kültürün Rolü .....	15
1.1.1.4. Kültür Benzerlikleri .....	17
1.1.2. Kültür Sınıflandırmaları.....	17
1.1.2.1. Profesyonel ve Üretim Kültürleri .....	18
1.1.2.2. Klüp Kültürleri.....	19
1.1.2.3. Rekabetçi Değer Kültürleri.....	19
1.1.2.4. Katılımcılık ve Etkinlik Kültürleri.....	20
1.1.2.5. Zayıf ve Güçlü Kültür .....	20
1.1.3. Okul Kültürünün Değişim Kapasitesi.....	33
1.1.3.1. İşgücü Kompozisyonu .....	34
1.1.3.2. Birleşmeler ve Satın Almalar.....	35
1.1.3.3. Planlanmış Örgütsel Değişim .....	35
1.2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri .....	37
1.2.1. Kalıplaşmış Düşünceler .....	40
1.2.2. Algı .....	41

1.2.3. Duygu.....	42
1.2.4. Cinsiyet.....	43
1.2.5. Giyim Kuşam ve Dış Görünüm .....	43
1.2.6. Tutumlar.....	44
1.2.7. Savunma Davranışı.....	46
1.2.8. Bilgi Düzeyi ve Bilgilendirme.....	47
1.2.9. Gereksinimler.....	48
1.2.10. İletişimde Planlama.....	49
1.2.11. Dinleme Becerisi.....	52
1.2.12. Empati Kurma Becerisi.....	55
1.2.13. Dönüte Verilen Önem.....	56
1.2.14. İletişim Zincirinde Varolan Kişiler.....	57
1.2.15. İletişimin Zamanlanması.....	57
1.2.16. Okul Müdürünün Statüsü.....	58
1.2.17. Alıcının Yanlış Seçimi.....	60
1.3. Problem.....	61
1.4. Amaç.....	63
1.5. Önem.....	64
1.6. Sınırlıklar .....	65
1.7. Tanımlar.....	66
<b>2. YÖNTEM .....</b>	<b>67</b>
2.1. Araştırma Modeli.....	67
2.2. Evren ve Örneklem .....	68
2.3. Veriler ve Toplanması .....	71
2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	71
2.3.2. Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışması .....	75
2.3.3. Veri Toplama Aracının Uygulaması.....	76
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	77
<b>3. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>81</b>
3.1. Okulların Sahip Oldukları Kültürler .....	81

3.2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri .....	96
3.3. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki .....	114
3.4. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Olgusal Verilerine Göre Farklılığı.....	116
3.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık.....	116
3.4.2. Eğitim Düzeyine Göre Farklılık .....	117
3.4.3. Kıdeme Göre Farklılık.....	118
3.4.4. Görev Sürelerine Göre Farklılık .....	120
<b>4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>125</b>
4.1. Sonuç .....	125
4.2. Öneriler .....	129
4.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	131
<b>EKLER.....</b>	<b>132</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>171</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

TABLO	Sayfa
1. Araştırma Evreni.....	68
2. Araştırmanın Çalışma Evreni.....	69
3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri .....	70
4. Okul Kültürü Boyutları ve İlgili Sorular.....	72
5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Boyutları ve İlgili Sorular.....	73
6. Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları.....	74
7. Örgütsel Bağlılık Kültürel Boyutu.....	82
8. Kolaylaştırıcı Değerler Kültürel Boyutu.....	83
9. İnsan Kaynaklarını Geliştirme Kültürel Boyutu.....	84
10. Olumlu İnsan İlişkileri Kültürel Boyutu.....	85
11. Etkili İletişim Kültürel Boyutu .....	86
12. Uzun Süreli İstihdam Kültürel Boyutu .....	87
13. İşbirliği ve Güven Kültürel Boyutu .....	88
14. Yüksek Motivasyon ve Verimlilik Kültürel Boyutu.....	89
15. Kontrol ve Disiplin Kültürel Boyutu .....	90
16. Rol Açıklığı ve Davranış Rehberliği Kültürel Boyutu .....	91
17. Öğretmen Çabası ve Öğrenci Başarısı Kültürel Boyutu.....	92
18. Demokratik Yönetim ve Katılım Kültürel Boyutu .....	93
19. Okul Müdürünün Özellikleri Kültürel Boyutu .....	94
20. Kalıplaşmış Düşünceler İletişim Becerisi Boyutu .....	97
21. Algı İletişim Becerisi Boyutu .....	98
22. Duygu İletişim Becerisi Boyutu .....	99
23. Cinsiyet İletişim Becerisi Boyutu.....	100
24. Giyim Kuşam ve Dış Görünüş İletişim Becerisi Boyutu.....	101
25. Tutumlar İletişim Becerisi Boyutu .....	102
26. Savunma Davranışları İletişim Becerisi Boyutu.....	103
27. Bilgi Düzeyi ve Bilgilendirme İletişim Becerisi Boyutu.....	104
28. Gereksinimleri Karşılama İletişim Becerisi Boyutu.....	105
29. İletişimde Planlama İletişim Becerisi Boyutu .....	106

30. Dinleme İletişim Becerisi Boyutu.....	107
31. Empati Kurma İletişim Becerisi Boyutu.....	108
32. Dönüte Verilen Önem İletişim Becerisi Boyutu.....	109
33. İletişim Zincirinde Varolan Kişileri Atlamama İletişim Becerisi Boyutu.....	110
34. İletişimin Zamanlaması İletişim Becerisi Boyutu .....	111
35. Okul Müdürünün Statüsü İletişim Becerisi Boyutu.....	112
36. Alıcının Seçimi İletişim Becerisi Boyutu .....	113
37. Okul Kültürü ile Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırması (t Testi Sonuçları) .....	114
38. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.....	115
39. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Cinsiyetine Göre Farklılığı .....	116
40. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı .....	117
41. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Öğretmenlik Kademine Göre Farklılığı .....	119
42. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığı .....	120

## ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa
1. Paylaşılan Anlamlar Olarak Örgütsel Kültür.....	12
2. Okul Kültürünün Temel İşlevleri.....	16
3. Araştırma Kapsamındaki Okulların Sahip Oldukları Kültürler.....	95
4. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri .....	113
5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı.....	122
6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı.....	123
7. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlik Kıdemi ile Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığı..	124

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Örgüt ve örgütsel yaşam, insanlığı için vazgeçilmez bir gereksinimdir. İnsan, geçmişten geleceğe biyolojik, fizyolojik ve ruhsal birtakım sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için başkalarıyla işbirliği yapması gerekir. Sınırlılıkların üstesinden gelebilmenin, nadiren kişisel çabalarla başarıldığı söylenebilir (Özalp, 1992, s.3). Farklı amaçları olan bireylerin eşgüdümü, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde ortak veya belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümü sonucu gerçekleştirilen işbirliği, örgütlerin oluşmasına aracılık eder (Bayrak, 1996, s.18). Örgüt, kişisel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bireylerin çabaları sonucu ortaya çıkan bir yapıdır. Örgütler de bireylerden, kendi kişisel amaçlarının ötesinde örgütsel amaçlara yönelik belirli katkılar sağlamasını beklerler (Hicks ve Gullet, 1981, s.17, 18). İletişim olmadan anlaşılmuş ve benimsenmiş bir ortak amaç; ortak amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eşgüdümlenmiş bir çabası da söz konusu olamaz (Aydın, 1994, s.149).

İnsan, toplumsal olduğu kadar, örgütsel bir varlıktır. Örgütler yaşamın tüm alanlarında yer aldıklarından, insan yaşamının tümünün değişik örgütlerde geçtiği söylenebilir. Aile, çalışma ve eğitim örgütleri diğer örgütsel yapılara göre daha önemlidir. Çünkü insan yaşamının önemli bir bölümü bu örgütlerde geçer. Birey eğitim örgütlerinde eğitim gereksinimini karşılarken, içinde bulunduğu örgüte ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenmeye ve yerine getirmeye çalışır. Bu süreç içinde bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesinde yönetim kavramı öne çıkmaktadır (Kaya, 1999, s.31).

Yönetim, örgütsel etkinliklerin temel ve birleştirici ögesi olarak ortaya çıkmakta ve böylece yönetim ile örgüt yapıları birbirlerini tamamlamaktadır (Eren, 1998, s.1; Özalp, 1992, s.3). Yönetim, genelde insanlar aracılığıyla işleri yaptırmak olarak tanımlanır (Hodgetts, 1997, s.3). Yönetim süreçlerinin niteliği ise yönetici ve örgütsel iletişim niteliğine bağlıdır (Aydın, 1994, s.150).



Yönetim etkinliklerini gerçekleştiren başta yöneticidir. Yönetici, grup halinde bir araya gelmiş ve belli bir amaç için örgütlenmiş olan insanları hedefe ulaştırmak için işbirliği içinde, etkili ve verimli olarak yönetmekle sorumlu olan kişidir. Örgütlerin ve yönetimin hammaddesi insandır ve insanı verimli yönetmek esastır (Aytürk, 1999, s.2). Başarısız bir yöneticinin yönettiği bir örgütün başarılı olması ve başarısını devam ettirmesi mümkün değildir (Genç, 1998, s.13). Yönetimi olmayan etkili bir örgüt düşünülmemeyeceği gibi, örgütü olmayan bir yönetimi de düşünmek mümkün değildir. Örgüt etkinliklerini oluşturma ve yürütme biçimleri ise örgüt kültürünü meydana getirir (Özkalp ve Kırel, 1996, s.142).

Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000, s.224). Örgüt kültürü örgüt üyeleri tarafından yaşandığı için onların davranışlarını, düşüncelerini etkiler. Bir örgütün özelliği kültürünün değer ve normlarıyla anlatılabilir ve bunlar örgüt üyelerinin örgüte olan uyumunun hem araçları hem de ölçekleridir (Başaran, 1992, s.222; Schneider ve Brief, 1996, s.9; Speck, 1999, s.110).

Örgütün hedeflerini ve stratejilerini gerçekleştirmesinde, örgüt kültürünün payı büyüktür. Başarılı oldukları için kabul görmüş çalışma yöntem ve davranış biçimleri örgütsel kültürün bir parçası olarak yöneticiye ışık tutarken, diğerleri örgüt içinde sorunlara yol açabilir ve yönetim tarafından ortadan kaldırılmaları gerekir (Erengül, 1997, s.25).

Örgüt kültürünü etkileyen başlıca faktörler, örgüt içerisindeki çeşitli olgularla ilgilidir. Bunlar ise iletişim, motivasyon, liderlik, yönetim süreci, örgüt yapısı ve özellikleri ile örgütte geçerli olan yönetim tarzıdır (Okay, 2000, s.232). Bunların arasında yönetici, yönetim ve iletişim, örgüt kültürünü etkileyen önemli değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğeler genel olarak tüm örgütlerin başarı veya başarısızlığını belirleyen önemli değişkenler arasında yer aldığından, aynı özellikler eğitim yönetimi kapsamındaki örgütler için de geçerlidir (Deas, 1994, s.44, Ensari, 1999, s.94).

Eğitim yönetimi, eğitim sistemini bir bütün olarak ele alıp zmlemeyerek birleştirmeyi amaçlayan bir bilim dalıdır. Dolayısıyla eğitim yönetimi, okul yönetimini de kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 1999, s.1, 2). Eğitim sisteminin kendisinden beklenen rolü yerine getirmesi, okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Toplumsal yapının şekillendirilmesinde araç rolünü oynayan okulların iyi yapilandırılması ve işletilmesi, üstlendikleri rolün başarıyla gerçekleştirilmesini beraberinde getirir (Bayrak, 2001a, s.176). Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri, okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Okullar ise gerçek anlamda “esnek yapılanma” modelini benimsemek konumundadırlar. Burada temel neden, okullarda olması gereken etkili insan ilişkileridir ve bu ilişkiler diğer örgütlerden farklıdır. Okulların yönetilmesi, eğitim yönetiminden farklı yeterlikler gerektirmektedir (Açıkalın, 1995, s.4; Ağaoğlu, 2002, s.4, 5; Erdoğan, 2002, s.84).

Okul gibi hizmet sağlayan örgütlerde insan ilişkileri ve buna bağlı olarak iletişim süreçlerinin önemi, söz konusu örgütlerin malzeme ve ürünü insan olduğu için daha da artmaktadır. Bu örgütlerin etkinliğinde baş rollerden birini kişilerarası iletişim ögesi almaktadır. Kişilerarası iletişim süreçlerini biçimleyen en önemli değişkenlerin başında ise örgüt kültürü gelmektedir (Kozlu, 1988, s.75; zdemir, 2000, s.131; elik, 2000a, s.6). Araştırmacılar da okul etkililiğinin önemli bir boyutunun okul kültürü olduğuna dikkat çekmektedirler (Hoy ve Hannum, 1997, s.290). Okul kültürünü biimlemek, geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak okul yöneticilerinin temel sorumluluklarındandır ve okul yöneticilerinin davranışlarıyla yakından ilgilidir (Short ve Greer, 1997, s.26; elik, 2000a, s.58).

Okul müdürünün önem vermediği bir değer ya da norm okula kolay kolay giremez; beğendiği değer ve normlar ise okula kolayca girebilir. Örgüt yeleri sahip oldukları değer ve normlara göre günlük davranışlarda bulunurlar. Okul müdürleri, üyelerin, kendi istediği davranışları sergilemesi için iletişimi denetlemeden, ödül ve ceza sistemlerini çalıştırmaya kadar pek çok yol ve yöntemleri dener. Okul kültürü, okul müdürlerinden bu denli etkilenince, ister istemez onların kişilik özellikleri ile davranış ve iletişim biçimlerini de yansıtığı düşüncesini ortaya koymaktadır (Erengül, 1997, s.27; Wiles ve Bondi, 2000, s.43; Balcı, 2001, s.182). Bunun sebebi ise, kişiliğin,

iletişim alışkanlıkları, becerileri ve çabalarıyla ortaya konulmasıdır. Kişinin bildikleri, duydukları ile yapabilecekleri iletişim becerileriyle belirlenir ve en önemlisi kişilerarası ilişkilerin aracı da iletişimdir (Gümüş, 1999, s.112). Bu sebeple, eğer okul müdürlerinin davranış ve iletişim bozuklukları varsa, bunlar okulun kültürünü de olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz bir okul kültürü, bu kültürü yaşayan örgüt üyelerini uyumsuzlaştırarak, örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyebilir (Başaran, 1992, s.222). Örgütsel amaçlarına ulaşamayan bir okulun da başarılı veya etkili bir okul olduğunu söylemek mümkün değildir.

Bir örgüt, çeşitli rol ve pozisyondaki üyeler ile onlar arasındaki etkileşimleri kapsar. Örgütün etkinliği ise, örgüt kültürünün etkisi altında, üyeler ve bölümler arasındaki iletişim gereksinimlerini karşılama yeteneğine bağlıdır (Blair ve diğerleri, 1985, s.66; Çelik, 2000b, s.51). Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalar da, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Celep, 2000, s.96). Okulların etkinliğinin belirleyicisi, en başta okul müdürü ve onun düşüncelerinin aktarıcısı olarak iletişim becerileridir. Bu beceriler okul müdürünün temel taktik işlevleri arasında yer alır (Wiles ve Bondi, 2000, s.239, 420).

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkiyi ortaya koyabilmek için “Okulların Örgüt Kültürü” ile “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri”nin ayrıntılı olarak ele alınmasında yarar görülmektedir.

### **1.1. Örgüt Kültürü**

Örgüt kültürü konusundaki çalışmalar 1950'lere dayanmasına rağmen, özellikle 1980'li yılların başından itibaren konu ile ilgili birçok araştırma yapılmış, birçok kitap ve makaleler yazılmış, hatta çağımızda örgütlerin başarısı sahip oldukları kültüre bağlanmıştır. Bu ilgi 1980'lerden sonra da devam ederek gelişmiş ve örgüt kültürü ile ilgili çalışmalar, konunun çeşitli boyutları ve kuramsal çerçevenin ele alınması ile giderek artmıştır. Söz konusu ilginin çeşitli sebepleri olmasına rağmen, temelde, kültür kavramının örgütsel davranış ve yönetim arasında kavramsal bir köprü oluşturmasından

kaynaklanmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1996, 141; Alvesson, 1994, s.3). Okul kültürünün eğitimsel araştırmalara konu olması ise, 1960'lerden itibaren başlamış, diğer örgütlere paralel bir şekilde bu ilgi, etkili okul araştırmaları ile 1980'lerden itibaren yoğunlaşmıştır (Johnson ve Johnson, 1995, s.456). Buna rağmen, Türkiye'de okul kültürünü doğrudan ilgilendiren araştırma sayısı oldukça azdır (Çelik, 2000a, s.149).

Bir örgüt, bireyleri ve grupları üst düzeyde performans göstermeleri ve örgütün amaçlarını başarabilmeleri için, onların istek ve arzularını eşgüdümlemeye yönelik olarak aldığı kararları bir bütün halinde toplayan yapıdan meydana gelir. Örgütün yapısını oluştırmada yöneticiler, öncelikle insanların ve görevlerin hangi işlevleri yerine getirmek için nasıl gruplaşacağına yönelik kararlar alırlar. Daha sonra bireyleri, grupları, işlevleri ve bölümsel etkinlikleri, otorite hiyerarşisine, karşılıklı ayarlamalar ile eşgüdümlemeye yönelik kararlar verirler (George ve Jones, 1999, s.553; Dönmez, 2002, s.32). Kararların verilmesi sırasında örgütsel kültürün de ilk temel taşları atılmış olur.

### **1.1.1. Örgüt ve Okul Kültürü Kavramı**

Kültür belki de kullanabileceğimiz en az açık olan kavramlardan biridir (Özkalp, 1999, s.83). Kültür kavramı gibi örgüt kültürü de tanımlanması en zor kavramlardan biridir. Bunun sebebi, kültür kavramı içeriğinin son derece kapsamlı ve geniş olmasıdır. Bu sebeple, örgüt kültürü hakkında bir çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları geniş bazıları ise daha sınırlı ve belirlidir. Örgüt kültürünü Kırım (1998, s.58) "örgüt içindeki insanların zaman içinde geliştirdikleri gelenekler, anlayışlar ve normlar bütünü" olarak tanımlarken; Peters ve Waterman (1987, s.22-61) ise "baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlarla yansıyan, örgüt içindeki hikayeler, inançlar, sloganlar, törenler ve masallardan meydana gelmiş bir yapı", Taymaz (2000, s.73) "örgütte görevli insanların paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar, gelenekler, adetler, semboller, tutumlar, normlar ve değerler," Leithwood ve Jantzi (1999, s.683), "örgüt üyelerinin karar ve uygulamalarını biçimlendiren normlar, değerler, inançlar ve varsayımlar," Kozlu (1988, s.37) ise "örgüt üyelerinin, kendi iç yasalarına göre biçim kazanması ve gelişmesi" biçiminde tanımlamaktadırlar.

Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen ortak özellikler ise şöyle özetlenebilir (Özkalp ve Kirel, 1996, 143; Eren, 1998, ss.88, 89):

- **Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur.** Çalışanlar neyin iyi, neyin kötü, hangi davranışların istendik veya istenmedik olduğuna ilişkin ortak değerlere sahiptir. Bu değerler, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici, okullarda ise müdürlerin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri etkiler. Böylece üyeler kültürü oluşturan tutum, değer ve davranışları kazanırlar.
- **Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir.** Örgüt kültürünü oluşturan değerlerin herhangi bir kitapta yazılı olmayıp, çalışanların kendi geliştirdikleri fikir ve inançlardan oluşmasıdır. Bu sebeple, örgütte çalışanlar tarafından da zor anlaşılabilirdiği için bazı örgütler zaman zaman bu değerleri bir araya getirerek açıklamaya, çeşitli sloganlarla çevreye duyurmaya çalışırlar. Bilinçliliğin geliştirilmesi ve yayılması, inançları bilinçli davranışlar olarak ortaya çıkarır.
- **Örgüt kültürü grup üyeleri arasında paylaşılr olmalıdır.** Örgütsel kültür her örgüt için ayırıcı bir nitelik taşıyan, kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüt içinde anlatılan hikayeler, masallar, belirli bir kimsenin yaptığı bir davranış, nesilden nesile bir efsane olarak aktarılır. Çalışanlar bunları duyarak, örgütün değerlerini öğrenirler. Örgütsel kültür böylece yaşama, tüm üyeler tarafından paylaşılma ve tüm örgütte yayılma veya anonim olma özelliğini kazanır. Bu şekilde öğrenilen değerler, bir kitapta yazılı olan bilgileri veya değerleri, çalışma prensiplerini okuyup anlamaktan daha etkilidir ve daha çabuk öğrenilir.
- **Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir.** Kültürün öğrenilmesinde ve yayılmasında birbiri ile ilişkili, birbirini tamamlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan, üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıpları sisteminden oluşmaktadır.

Genel bir çerçevede örgüt kültürü, herhangi bir sosyal birimin, dış çevresiyle uyum ve kendi içinde bütünleşme sürecinde ortaya çıkarak, yaşam biçimlerini etkileyen varsayım ve değerlerin tamamı olarak tanımlanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.25). Bununla birlikte, örgüt kültürü çevresinden izole edilmiş bir olgu olarak da düşünülmemelidir. Bir örgütün kültürünü gelenek ve çevre yaratır (Ouchi, 1987, s.177).

Örgüt, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtır. Tüm örgütler az ya da çok içinde bulunduğu toplumun değerlerini, inançlarını, deneyimlerini, beklentilerini, normlarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir (Çelik, 2000b, s.56; Taymaz, 2000, s.73, 75). Bu öğelerin çeşitli biçimlerde uygulamaları örgüte ayırt edici bir özellik, kişilik kazandırır. Böylece, örgüt kültürü, örgüt için neyin önemli olduğunu, insanların nasıl davranacağını, birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunacaklarını ve neyi elde etmeye çalışmaları gerektiğini tanımlayan bir sistemdir. Bu inanç ve değerleri paylaşan örgüt üyeleri, örgütsel etkinliğin önemli öğelerinden sayılan bir grup kimliği duygusu geliştirirler (Plunkett ve Attner, 1994, s.264; Taymaz, 2000, s.73, 75). Okullarda geliştirilen grup kimliği duygusu ise okul kültürünü oluşturur.

Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir (Hoy ve Hannum, 1997, s.290). Bu özellikler bir grubu diğerinden ayırır; zamana karşı dayanıklıdır ve gruptaki kişilerin davranışlarını etkiler (Johnson ve diğerleri, 1999, s.336). Bunlar okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle, öğretmenlerin öğrencilerle ve birbirleriyle olan iletişimlerinde hissedilir. Uzun yıllardır “hava, atmosfer, iklim ya da ethos” olarak isimlendirilen bu kişilik ve duygulara okul kültürü denir (İpek, 1999, s. 418). Bazı çalışmalarda da iklim okuldan daha çok sınıfa yönelik olarak kullanılmış (Hoy ve Hannum, 1997, s.293), bazılarında ise okul kültürünün soyut boyutları olan değer ve inançlardan çok, görünen, somut boyutları olan kişilerarası ilişkiler, karar alma süreçleri, işin doğası ve destek ile ödül sistemlerinin tamamına atfedilmiştir (Schneider ve Brief, 1996, s.9.). Bu bağlamda, iklim, hava, ethos veya atmosfer, kültürün bir boyutu olup, literatürde de bu anlayış yaygın olarak kabul edilmektedir. Okuldaki bireylerin profesyonel ve sosyal etkileşimleri sonucu oluşan ve okulun kolektif kişiliği anlamına gelen bu kültür, değer kalıplarını, inançları ve belirli bir tarih içinde oluşan gelenekleri yansıtır (Schneider ve Brief, 1996, s.9; Dunn, 1998, s.111).

Okul kültürü, okula, okul üyelerince dışarıdan getirilebileceği gibi, okul ortamında da gelişir. Kültürü oluşturan bu inanç ve değer kalıpları, okul üyelerinin söyleyip yaptıklarına sosyal bir anlam kazandırır ve zamanla okul üyelerinin davranışlarını şekillendirmeye başlar (Schneider ve Brief, 1996, s.9; İpek, 1999, s. 418, 419). Dolayısıyla okul kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını belirleyen bir yaşam biçimidir. Hatta okul kültürü, üyelerin okul dışı davranışlarında, dünyaya bakışında da etkili olur (Balci, 2001, s.183). Hallinger ve Hack (1998) de, örgütlerde paylaşılan değer ve anlamların geliştirilmesinin önemi üzerine odaklanılması gerektiğini bildirerek, okul müdürlerinin çevresel ve okul kültürü içinde işgördüğünü; bu kültürün, diğer katılımcıların örgütsel olayları nasıl yorumlayacaklarını belirlediğini ve böylece onların davranışlarını da etkilediğini açıklamışlardır (Leithwood ve Jantzi, 1999, s.683).

Etkili okulların özelliklerinin yoğun olarak araştırıldığı 1980’li yıllarda Miller, Cohen ve Sayre (1985) ile Renihan ve Renihan’ın (1984) yaptıkları çalışmalar, etkili okulların “güçlü eğitimsel liderlik, yüksek öğrenci başarısı beklentisi, temel becerilere önem verme, güçlü okul kültürü ile öğrenci gelişimini sıklıkla değerlendirme” özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sözü edilen özellikler, uygulamaya dönük düşünceye hala hakimdir (Gaziel, 1997, s.311). Dolayısıyla, okul etkililiği araştırmalarının temel doğurgularından biri, okul kültürünün merkezi öneminin bulunması ve iyi yönetilen okulların güçlü okul kültürlerine sahip olmasıdır (Balci, 1993, s.13; Clifford, 1997, s.394; Speck, 1999, s.109). Okul kültürü geliştirilmeden diğer özelliklerin geliştirilmesinin de mümkün olamayacağı unutulmamalıdır.

#### **1.1.1.1. Okul Kültürünün Oluşturulması**

Bir okulun kültürü, kendiliğinden ortaya çıkmaz. Okul kültürünün başlamasında, oluşup korunmasında, okul içinde mevcut kültürün geliştirilmesinde veya okul kültürünün değişiminde birçok öğenin etkisi vardır (Akıncı, 1998, s.71). Ancak yönetim araştırmaları, kültürün oluşturulmasında şu olgulara dikkat çekmektedir (Özkalp ve Kirel, 1996, s.162):

1. Okul kültürü okuldan okula farklılık gösterir ve
2. Farklı okul kültürleri, okulların başarısını etkiler.

Bu iki noktanın odağını “farklılık” oluşturmaktadır. Farklılığın temelinde yatan ise, okul kültürünün ortaya çıkmasına ve oluşturulmasına katkıda bulunan birkaç öğedir. Söz konusu bu anahtar öğelerin açıklanmasına izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

**Okul müdürleri.** Okul müdürleri yasal ve kişisel bir güce sahiptir ve bu güç ile örgütün yapısını genellikle biçimlendirirler. Bir okul müdürünün en önemli görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için sahip olduğu bu gücü kullanmasıdır (Keçecioğlu, 1998, s.103; Pehlivan, 1998, s.17; Speck, 1999, s.19; Wiles ve Bondi, 2000, s.40; Bayrak, 2001a, s.193, 194). Okul müdürü, okul kültürünü bilinçli veya bilinçsiz olarak oluşturmakta ve yönetmektedir (Çelik, 2000a, s.77) Bir okulun süreklilik ile birlikte, başarısını sağlamak için okul müdürünün yapabileceği en etkin şey, yenilik ve büyümeye açık ama temel değerlerden taviz vermeyen bir okul kültürü oluşturmak ve oturtmaktır (Kozlu, 1988, s.67). Güçlü kültürlerde okul müdürleri kültürel değerlerin bekçiliğini yaparlar, önemli kültürel anlamları açıklarlar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutarlar (Çelik, 2000b, s.51).

Güçlü okul kültürü, etkili okul müdürleri tarafından oluşturulabilir ve etkili müdür ile güçlü okul kültürü iç içe geçmiş kavramlardır (Ouchi, 1987, s.192; Akıncı, 1998, s.44, 78; Griffith, 1999, s.267). Bu kişiler, okulun nasıl çalışacağına ilişkin dinamik kişiliklere, güçlü değerlere ve okullarının amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için açık vizyonlara sahiptirler. Okul müdürü bu vizyon aracılığıyla, okul üyelerinin görevleri ile okulun politikalarını tasarılar ve amaçları başarmak için bunları uygulamaya sokar. Okul müdürleri, okulu yöneten kişi olduklarından, sahip oldukları tutum ve değerler de, okulun vizyon ve politikalarına yansır. Bu durum, eğitim işgörenlerini ister istemez etkiler. Hatta bunlardan bazıları örgüt üyelerine geçer. Okul müdürlerinin sahip oldukları değerler, tutumlar, inançlar ve görüşleri örgütteki birileri tarafından kabul edildiğinde ve bir süre bunlar devam ettirildiğinde, okul kültürünün bileşenleri arasında yer almaya başlarlar (Maxwell, 1999, s.163; Bender, 2000, s.51; Çelik, 2000b, s.46; Dönmez, 2002, s.32; Wiles ve Bondi, 2000, s.39).

Öğretmenlerin uygulamalarını etkilemek için okul müdürleri bilinçli olarak, öğretmenlerin olayları yorumlamalarını biçimlendiren paylaşılan normlar, değerler ve inançlar sistemini sık sık etkilerler. Leithwood ve Jantzi'nin (1997) elde ettikleri



araştırma bulguları, müdürlerin bunu yapabildiklerini ve okul müdürünün çeşitli manipülasyonları sonucu okul kültürünün, okul etkinliğine önemli katkılar getirdiğini ortaya koymuştur (Keçecioğlu, 1998, s.103; Leithwood ve Jantzi, 1999, s.683). Okul müdürlerinin örgüt kültürünü manipülasyonu, onun görünen boyutları olan dil, adetler, hikayeler, törenler vb. aracılığıyla biçimlendirerek değiştirmeleridir. Okul müdürleri, örgüte ders veren yaygın hikayeleri değiştirebilir ve hatta bireylerin gerçeği görmeleri için onları destekleyebilir. Yeni adet ve törenler yaratabilirler. Bu oldukça zaman alabilir ve büyük bir enerji gerektirebilir. Fakat bunların uzun dönemli faydaları oldukça önemli olabilir (Schermehorn ve diğerleri, 1997, ss.274, 275).

Lider yeterliliklerinden birisi, izleyenlerin yaşamlarında fark yaratabilmektir. Bu yeterlilik okul müdürlerinin, kültürü ve kültür aracılığıyla örgüt üyelerini etkileme gücünün diğer bir somut göstergesidir (Dönmez, 2002, s.33). Bunun için okul yönetimini temsil eden etkili müdürler, kendi çabaları sonucu oluşan örgütün çekirdek kültür değerlerini kabul eden yeni işgörenleri aralarında görmek isterler. Bu değerlerle uyuşmayan işgörenleri de örgütlerinde uzun süre istihdam etmek istemezler (Robbins, 1998, s.602). Resmi okullarda bile, özel okullar kadar olmasa da, okul müdürlerinin etkisi sonucu, okula ne tip öğretmen ve öğrenci alınacağı, kimlerin terfi edeceği, iletişim ve karar mekanizmalarının nasıl işleyeceği hatta okulda nasıl giyineceği, okul dışında üyelerin sosyal yaşamlarının boyutları bellidir (Kozlu, 1988, s.73).

Değer ve normlar nasıl örgüt kültürünün özünü oluşturuyorsa, etkili okul müdürleri de bu değer ve normları simgeleyen örnekleri ortaya koyarak, okul kültürünün gelişimini denetim altına alır. Bunlar o kültürü, müdürün ve kültürün gücünü temsil eder (Schneider ve Brief, 1996, s.8, 9; Kozlu, 1988, s.67).

**Örgütsel deneyim.** - Okul kültürü sıklıkla örgütün dışsal çevre ile etkileşimleriyle gelişir (Greenberg ve Baron, 1997, s. 475). Okul kültürünü dışsal çevre ile kaynaştıran kişi de öncelikle okul müdürüdür (Keçecioğlu, 1998, s.103; Çelik, 2000a, s.80; Erdoğan, 2002, s.49). Bu sebeple, okullar ve dolayısıyla etkili okul müdürleri, toplumun güç yapısını bilmek ve veliler ile uygun ilişkiler sağlamak isterler. Çünkü her okul toplumda kendisi için uygun bir yer bulma arayışındadır. Bunun için diğerlerinden daha

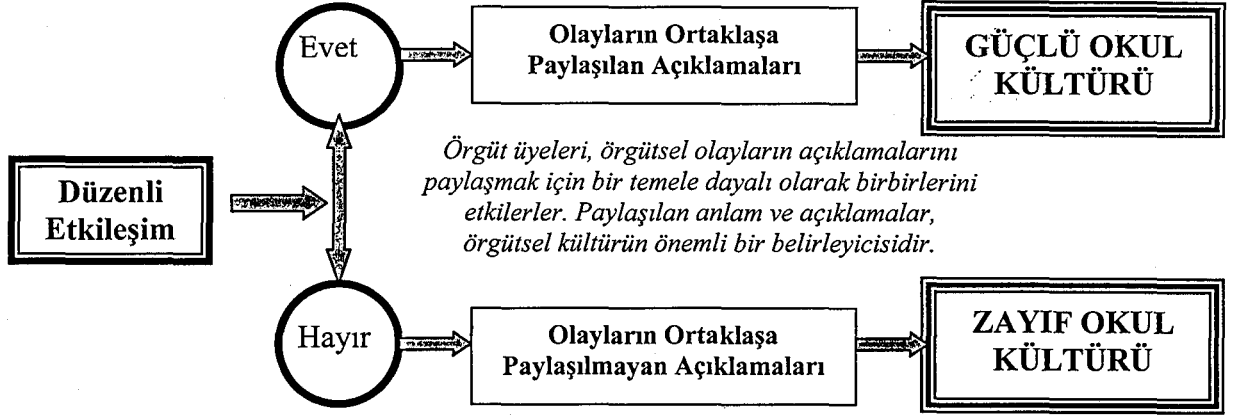
iyi veya değişik uygulamalar ile değerleri bularak, onları kendi okul kùltürlerinin bir parçası durumuna getirirler (Greenberg ve Baron, 1997, s. 475; Griffith, 1999, s.269; Çelik, 2000b, s.56). Örneğin bir okul, öğrenci kalitesi sonucu onu tercih eden bir müşteri grubu elde edebilir. Müşteri ile okul arasında derinlerde paylaşılan kaliteye bağlılık, okul kùltürünün önemli bir parçası haline gelebilir. Buna karşın, diğer bir okul ise sosyal etkinlikler nedeniyle bir tercih sebebi olabilir. Bu ve diğer sayısız yollarla, bir okulun kùltürü dışsal çevre ile onun etkileşimi yoluyla şekillenir.

Örgütsel deneyim ile oluşan okulun kùltür değerleri ile uygulamalarının öne çıkması, tesadüfen gerçekteşmez. Burada da okul müdürlerinin kişilik özellikleri, örgüt üyeleriyle etkileşimleri önemli değişkenler arasındadır. Dünyada özellikle son 30 yılda ivmelenen değişim ve dönüşüm hareketleri sonucu yaşanan eğilimler de, iki binli yılların okullarından yeni roller ve uygulamalar beklemektedir. Okulu “pazar ilkeleri” anlayışla yönetebilme de bunlardan biridir (Balcı, 2001, s.127; Bayrak, 2001b, s.69).

Okul kùltürün oluşturulmasında örgütsel deneyimin yanında, sosyo-ekonomik, politik gelişme ve değişmeler ışığında çeşitli öngörülerde bulunmak da önemlidir. Kamuya ait okullarda, okulların pazar ilkeleriyle yönetilerek, “müşteri” olan öğrencilerin tatmin edilmesine yeterince önem verilmemektedir. Ancak, yakın bir gelecekte, özel okulların kamuya ait okullara göre daha fazla sayısal artış göstermesi beklenmektedir. Özel okulların oran olarak artması, okul kùltürünü öğrenci açısından çekici kılmanın savaşını doğuracaktır. Özel okullarda daha güçlü bir okul kùltürü oluşturma, öğrenci odaklı olmaya doğru bir kayma yönelimi gösterirken, kamu okulları da güçlü okul kùltürü oluşturmanın kaygısını yaşayacaklardır (Çelik, 2000a, s.148). Nitekim bir araştırma bulgusu, özel okulların devlet okullarından daha olumlu okul kùltürlerine sahip olduğunu göstermektedir (Terzi, 1999, s.103). Bu sebeple, özellikle kamu okullarındaki müdürlerin söz konusu durumu göz önünde bulundurarak, okullarının kùltürlerini güçlendirmeleri gerekmektedir.

**İçsel etkileşim.** - Okul kùltürü, başta müdür olmak üzere okuldaki eğitim işğörenlerinin arasındaki ilişkiler sonucu gelişir. Örgüt üyelerinin okuldaki olaylar ile eylemler hakkındaki yorumlarını kapsar ve okulu oluşturan üyelerin çeşitli olay ve eylemlere benzer anlamlar yükleme olgusunu yansıtır. Sonuçta, örgüt üyeleri, okulun çalışmasıyla

ilgili süreçleri benzer olarak algılamaya çalışır. Örgüt üyelerinin arasında süre giden bu etkileşimler, onlara dış dünyanın algılanması ve yorumlanmasını paylaşma konusunda rehberlik eder (Greenberg ve Baron, 1997, s. 475).



Şekil 1

#### Paylaşılan Anlamlar Olarak Örgütsel Kültür\*

Çeşitli araştırmalar bu görüş için doğrudan bir delil sağlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, güçlü okul kültürlerinde düzenli bir temele dayalı olarak birbirleri ile etkileşen insanların, örgütsel olayları farklı etkileşim gruplarına ait insanlardan daha geniş benzer bir tavır içinde algıladığı görülmüştür. Oysa, düzenli olarak etkileşimde bulunmayan kişiler ise aynı olayları genellikle farklı biçimde algılamaktadırlar. Bu bulgular, örgütsel kültürün anahtar unsurları olan paylaşılan anlam veya açıklamaların, belli ölçüde birlikte çalışma deneyimlerinden ortaya çıktığını göstermektedir. Birlikte çalışan örgüt üyeleri, diğer örgütlerden farklı olarak örgütlerinde ne olduğuna ve bunların ne anlama geldiğine yönelik benzer görüşler geliştirirler (Hughes, 1999, s.65; Greenberg ve Baron, 1997, s. 476). Bu durum, Şekil 1’de özetlenmiştir.

#### 1.1.1.2. Değerler, Normlar, Sosyalleşme ve Okul Kültürü

Örgüt üyelerinin paylaştıkları değerler, okul kültürünün temelini oluşturur (Kozlu, 1988, s.64) ve kişisel deneyimler ile başkalarıyla özdeşleşmeden doğarlar. Okul müdürleri ve gelenekler, bir okulda değerlerin kaynağıdır. Değerler kişisel olarak

\* Greenberg ve Baron, 1997, s. 476’den uyarlandı.

içselleştirilmiş ve paylaşılmış varsayımlardır (Balcı, 2000, s.103). Değerler, örgüt üyelerinin diğerlerinin eylemlerini yargılaması yoluyla ifade edilirler. Değerler, örgüt amaçlarının, örgüt üyelerinin eylemlerinin değerlendirilmesine kılavuzluk eder ve bir yargının iyi veya kötü olduğunu belirlerler (Evans, 1993, s.96; Blanchard ve O'Connor, 1998, s.42-47). Değerler, örgüt üyelerine müşterek çalışma sonucu erişebilecekleri hedefleri gösterir; hedeflere ulaşmak için kullanılacak stratejilerin ana noktalarını ortaya çıkarır ve üyelere günlük karar ve davranışlarında bağlı kalmaları gereken asgari müşterekleri belirterek (Kozlu, 1988, s.64), örgütte neyin doğru olduğunu gösterirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.34; Blanchard ve O'Connor, 1998, s.42-47).

Örgütsel kültür iki çeşit değer içerir: “Temel ve yardımcı değerler”. Temel değerler, okulun başarmayı istediği arzu edilen bir amaçtır. Okullar, yenilikçi olma, mükemmellik, kararlılık, moral, kalite, öngörü, ekonomi ve karlılıktan herhangi birini veya tamamını benimsemeye çalışabilir. Görüldüğü gibi temel değerlerin toplamı, okulun bir anlamda “vizyon”unu oluşturmaktadır. Vizyon ise örgütün ne yapması ve ne olması gerektiğinin bir ifadesi olup, kültürel değerlerin yarattığı bir imgedir (Short ve Greer, 1997, s.40; Okay, 2000, s.122; Erdoğan, 2002, s.77). Vizyon, geleceğe yönelik hedefler olup, okulun ulaşmak istediği noktanın bir resmidir (Aktan, 1999, s.54).

Okul vizyonunu okul üyelerine aktarmak, okul için hayati bir öneme sahiptir; tutarlı eylem ve kelimelerle bu en başta okul müdürünün görevidir (Keçecioglu, 1998, s.63; Robbins, 2001, s.1). Bireyin, ailenin, şirketin veya bir okulun yaşamı vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır (Erdoğan, 2002, s.77). Etkili okul araştırmalarının çoğu da, okul vizyonunun açık ve herkes tarafından bilinip-paylaşılmasının, okul başarısında önemli bir boyut olduğunu ortaya koymuştur (Evans, 1993, s.96; Pawlas, 1997, s.118; Cole-Henderson, 2000, s.77; Neuman, 2000, s.11). Ayrıca, bir araştırma bulgusu da, okul misyonunun, okulun temel sorumluluğu olarak öğrencilerin öğrenme ve başarılarına odaklanması gerektiğine dikkat çekmektedir (Cole-Henderson, 2000, s.77). Okul, vizyonunu okul kültürü aracılığıyla yansıtır (Hughes, 1999, s.192; Speck, 1999, s.110). Güçlü kültüre sahip okullarda, okulun vizyonu okul kültürü ile uyumludur ve kültürün içine gömülmüştür (Evans, 1993, s.105; Keçecioglu, 1998, s.63).

Yardımcı değerler ise, örgütün üyelerinde gözlemeyi istediği, arzu edilen davranış kalıplarıdır. Okul müdürleri eğitim işgörenlerinin, çok çalışma, yaratıcı olma, yüksek standartlara sahip olma, dürüst olma vb. yardımcı değerlere sahip olmaları için onları destekleyerek, cesaretlendirmelidir (Evans, 1993, s.96; Keçecioğlu, 1998, s.110; George ve Jones, 1999, s.553). Bir okulun kültürü, okulun başarmaya çalıştığı temel değerler olarak ifade edilen okul vizyonu ile okulun desteklediği yardımcı değerler olarak ifade edilen davranış kalıplarından oluşur. İdeal olarak, bir okulun yardımcı değerleri, okulun temel değerlerini kazanmaya yardım eder (George ve Jones, 1999, s.553). Örneğin, temel değeri “akademik öğrenci başarısı açısından Türkiye’de ilk 10 arasına girmek olan” bir okul, bunu, eğitim işgörenlerini yardımcı değerler olan çok çalışma, yaratıcı olma ve birbirini desteklemeye teşvik ederek elde etmeye çalışabilir.

Okuldaki eğitim işgörenlerinin belirli temel ve yardımcı değerlere uymalarını teşvik etmek, onları bunun için desteklemek, sonuçta, bir örgütün belirli normlar geliştirmesine ve örgütün amaçlarını başarmak için üyelerinin belirli davranışlar sergilemesine neden olur. Normlar, paylaşılması beklenen davranışlar olarak tanımlanabilir. Normlar, zaman içinde ortaya çıkan davranışları örgüt için önemli olduğu düşünülen yönde düzenleyen biçimsel olmayan kurallardır. Dolayısıyla, normlar, değerler sistemine bağlı olarak her örgütte bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bütünü biçiminde ortaya çıkmaktadır. Norm ve değer arasındaki farklılık, değerlerin soyut ve genel kavramlardan meydana gelmesi, normların ise belirgin ve yol gösterici olmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.37). Zaman içinde örgüt üyeleri, birbirlerinden, çeşitli durumları nasıl yorumlayacaklarını ve onlara nasıl tepkide bulunacaklarını öğrenirler; bunlar örgütün paylaşılan değer ve normlarını yansıtır. Gerçekten de, bir örgütün üyeleri farkına varmadan zaman içinde örgütün değer ve normlarına göre davranırlar ki buna örgütsel sosyalleşme adı verilir (Schneider ve Brief, 1996, s.8, 9; George ve Jones, 1999, s.554).

Sosyalleşme bir süreçtir. Yeni kuşakların sosyalizasyonunda, çalışanlar arasındaki toplantılar, birliktelikler önemli rol oynarlar. Karar almaktan çok okul kültürünü güçlendirmek ve yeni kuşakları sosyalleştirmek için yapılan toplantıların sayısı, ortamı,

toplantıların yönetim biçimi de okul kültürünü yansıtır (Kozlu, 1988, s.71). Bu yolla okula yeni katılanlar, okulun değer ve normlarını öğrenirler. Böylece onlar okuldaki belirli olan rollerini yerine getirmede gerekli olan çalışma tutum ve davranışlarını geliştirirler. Grup üyelerinin belirli örgütsel değer ve normları öğrenmelerini teşvik etmek ve desteklemek; belirli rollere uyumlarını sağlamak için okullar belirli sosyalleşme taktikleri kullanırlar. Zaman içinde, sosyalleşmenin bir sonucu olarak, okul üyeleri okulun değer ve normlarını içselleştirirler (Short ve Greer, 1997, s.26; George ve Jones, 1999, s.555; Hughes, 1999, s.193, Çelik, 2000b, s.53).

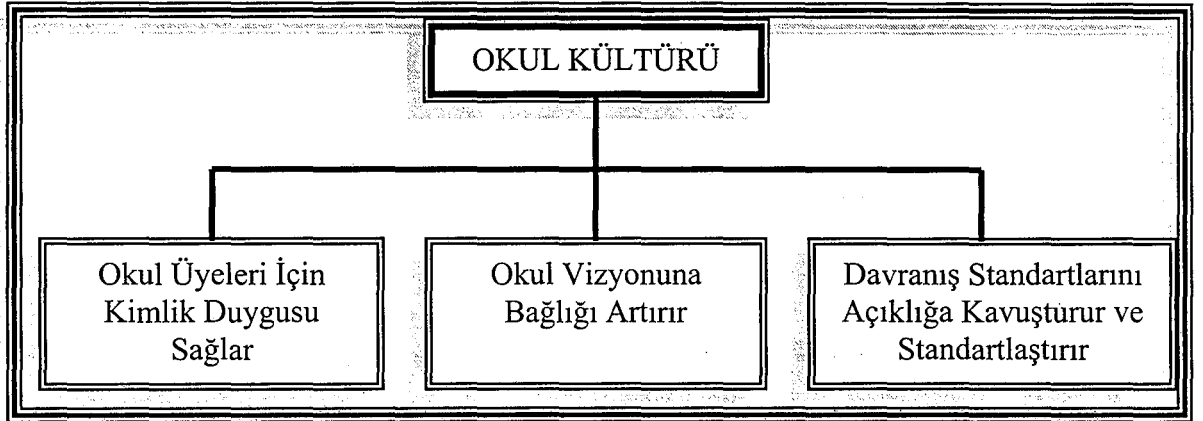
Okul müdürü, okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğundan örgütsel sosyalleşme, okul müdürünün işini şekillendiren bir süreçtir. Okul müdürü okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programlarının uygulamasından sorumlu olan, toplumun kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak, okul kültürünün geliştirilmesindeki kritik özellikteki kişidir. (Speck, 1999, s.14; Balcı, 2000, s.111, 112; Çelik, 2000b, 51-57). Dolayısıyla okullar, çevresinin kültürüyle yakından ilişkilidir. Şehrin farklı bölgelerindeki ya da şehrin içinde ve kırsal bölgesindeki iki okul arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar, belirli kültürel özelliklerden kaynaklanır ve bunlar eğitim örgütleri ile eğitim sürecini etkiler (Bollen, 1996, s.8). Okul müdürü, okulda ve çevrede liderlik rolü oynayabilmek için çevre ile okulun değer ve normlarını bilmek, dengelemek ve bunları örgüt üyelerine aktararak hem onların örgütsel sosyalleşmelerine hem de örgüt kültürünün güçlenmesini sağlamakla yükümlü olan kişidir (Keçecioglu, 1998, s.103; Çelik, 2000a, s.80; Dönmez, 2002, s.41).

### **1.1.1.3. Okullarda Kültürün Rolü**

Bir okulun kültürü, “okul üyeleri için özdeşlik, kimlik duygusu” oluşturur (Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Akıncı, 1998, s.46). Bir okulun tanımlanmış olan paylaşılan değer ve normları, insanların daha güçlü bir şekilde okullarının temel değerleri ile ortaklık kurmalarına; kendilerini okulun yaşamsal parçası olarak hissetmelerine olanak sağlar (Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Hughes, 1999, s.65; Çelik, 2000b, s.58).

Okul kültürü “Okulun vizyonuna bağlılık yaratma”yı sağlar. Zayıf okul kültürüne sahip örgütlerde insanların kendi ilgilerini düşünmenin ilerisine gitmeleri oldukça zordur. Oysa okullarda güçlü bir kültür oluşturulduğunda, insanlar kendilerini iyi tanımlanmış, eksiksiz bir bütün olan okulun bir parçası olarak hissederler. Bu durumda, bireylerin ilgilerinden daha büyük olan okul kültürü, insanlara, okulun niçin var olduğunu hatırlatır ve işlerin nasıl yürütüleceğine yönelik açık ve kesin bir felsefe sağlar (Kozlu, 1988, s.64; Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Blanchard ve O’Connor, 1998, s.42, 43; Robbins, 1998, s.601).

Okul kültürü “Davranış standartlarını berraklaştırmaya ve standartlaştırmaya” hizmet eder. Güçlü kültüre sahip okullarda, okul üyeleri arasındaki davranışsal tutarlılık yüksektir (Robbins, 1998, s.598). Bu durum okula yeni katılanlar için gerekliken, kıdemliler için de yararlıdır. Aslında, kültür, herhangi bir durumda işgörenlerin açık olarak ne yapmaları veya söylemeleri gerektiğini belirlemek için, onların söylem ve eylemlerine bir rehber oluşturur. Bu anlamda, kültür, bir kimsenin farklı zamanlarda yaptığı davranışlarla, farklı kimselerin aynı zamanda yapacağı davranışlar arasında bir denge sağlar (Greenberg ve Baron, 1997, s. 472).



Şekil 2  
Okul Kültürünün Temel İşlevleri\*

Okul kültürünün açıklanan üç önemli temel rolü Şekil 2’de verilmiştir. Okul kültürünün hem örgüt hem de çalışanlar açısından önemli işlevleri vardır. Örgüt üyelerinin davranışlarını düzenlemesi açısından örgüte olumlu katkıları tartışılmaz derecede önem

\* Greenberg ve Baron, 1997, s. 472’den uyarlandı.

taşıır. Aynı şekilde çalışanlar açısından da son derece önemlidir. Çünkü, okul içindeki belirsizlikleri en aza indirir. Çalışanlara, işin nasıl ve ne biçimde yapılacağına açıklık getirir. Ancak, kültürün potansiyel olarak olumsuz bir rolünü de da göz ardı etmemek gerekir. Eğer okulun çevresi devamlı değişiyorsa, okul kültürü çevreden kaynaklanan değişimlere uygun düşmüyor veya uyum sağlamıyorsa, o zaman kültür okul için artık uygun olmayacak ve hatta negatif bir işlev görmeye de başlayabilecektir (Özkalp ve Kirel, 1996, ss.161, 162; Robbins, 1998, s.602).

#### **1.1.1.4. Kültür Benzerlikleri**

Örgütler özellikleri itibariyle farklı olduklarından, kültürleri de farklıdır. Birkaç farklı okulda çalışmış bir kimse, her okulun biricik olduğunu bilir. Okullar aynı etkinliklerle ilgilenseler ve benzer hizmetler sağlasalar bile, çalışma biçimleri çok farklı olabilmektedir. Örneğin, öğrencilerin akademik başarılarının temel değer olarak yer aldığı iki okul kültürünün birisinde otorite, disiplin ile sağlanırken, diğerinde sıcak ve yakın insan ilişkileri, etkili okul-aile işbirliği ile elde edilebilir. Farklılığın bir nedeni, en başta müdür olmak üzere, diğer okul üyelerinin farklı kişiliklerinin okula getirdiği atmosferdir (Greenberg ve Baron, 1997, s.471).

Kültürün algılanması bir takım değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Çeşitli araştırma bulgularına göre, okul kültürünün algılanmasında öğretmenlerin yaş, kıdem ve cinsiyetleri fark yaratmaktadır (Short ve Rinehart, 1993, s.595; Erçetin, 2000, s.35, 39).

#### **1.1.2. Kültür Sınıflandırmaları**

Toplumun yaşam biçimi olarak ifade edilen kültür, toplumlar arasında olduğu gibi okullar arasında da farklılık gösterir (Çelik, 2000b, s.51, Taymaz, 2000, s.75). Bu farklılıklar gözönünde tutularak örgüt kültürleri çeşitli biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Katz ve Kahn, 1977, s.121).

Yapılan sınıflandırmalar ile sınıflamanın içinde yer alan kültürlerden hangisinin iyi, hangisinin kötü olduğu konusunda ise genel kabul gören bir görüş oluşmamıştır



(Schneider ve Brief, 1996, s.20; Akıncı, 1998, s.44). Hatta “iyi” kültür, “kötü” kültür diye bir ayırımın geçersiz olduğu yönünde görüşler de söz konusudur. Çünkü birbirinden çok farklı, karşıt nitelikte okul kültürlerinin aynı oranda başarılı olabildiği gözlenebilmektedir. Önemli olan okul kültürünün ne kadar “bilinçli yaratılıp geliştirildiği ve değiştirildiği”dir. Örgütsel hayata bakıldığında, kültürleri bilinçli yaratılan ve yönetilen okulların başarılı oldukları gözlenmekte ve bunlar güçlü kültürlere sahip örgütler olarak ortaya çıkmaktadır (Kozlu, 1988, s.73). Ayrıca, her kültürün saygıdeğer olduğu düşünüldüğünde, örgüt kültürlerini de iyi ve kötü örgüt kültürleri olarak sınıflamak, uygun bir sınıflama biçimi de olmamaktadır. Eğer bir örgütün kültürü, örgütün vizyon, misyon ve bunlara ulaşmak için kullandığı stratejilerini destekliyorsa bu kültür bilinçli; desteklemiyorsa bilinçsiz olarak nitelendirilebilir. Buna karşın, varolan kültür örgütün vizyon, misyon ve stratejilerine karşıt bir biçimde oluşmuşsa bu durum, örgütün bilinçsiz bir kültüre sahip olmasından daha kötü sonuçlar doğurabilir (Şişman, 1994, s.142; Blanchard ve O’Connor, 1998, s.42, 43; Keçecioğlu, 1998, s.63; Çelik, 2000b, s.51). Örgüt kültürlerini iyi veya kötü olarak değil, bilinçli-bilinçsiz kültür olarak nitelendirmek gerekir (Kozlu, 1988, s.75).

Örgüt kültürü sınıflamalarından başlıcaları “profesyonel ve üretim kültürleri, klüp kültürleri, rekabetçi değer kültürleri, katılımcılık ve etkinlik kültürleri ile güçlü ve zayıf kültürler” olarak sıralanabilir. Aşağıda bu sınıflamalara özetle değinilmiş olup, araştırmada kullanılacak olan “Güçlü ve zayıf kültürler” ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

#### **1.1.2.1. Profesyonel ve Üretim Kültürleri**

“Profesyonel ve üretim kültürleri” ile “güçlü ve zayıf kültür” birbirlerine benzer bir sınıflama biçimi olmakla beraber profesyonel ve üretim kültürleri daha çok ürün üreten örgütler, güçlü ve zayıf kültürler ise hizmet üreten örgütler olan okul, hastane vb. için kullanılmaktadır. “Profesyonel kültürler”, üyelerine deneyim ve gelişmeleri için yatırım yaparak örgüte yönelik işgören değerlerini artıran örgütlerdir. “Üretim kültürleri” ise, insan kaynaklarını koruma ve onların değerini artırmayı içermeyen kültür değerleri geliştirirler; istihdam uygulamaları, örgütün kısa dönemli istihdam ihtiyaçlarını karşılama ile basit, rutin görevleri yerine getiren işgörelere en düşük yatırımı yapmaya dayanmaktadır (Blanchard ve O’Connor, 1998, s.42-47; George ve Jones, 1999, s.558).

### 1.1.2.2. Klüp Kùltürleri

Bir diğer sınıflama biçimi ise, “klüp kùltürleri”dir. Klüp kùltürleri genel olarak dört farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar, “akademi, klüp, futbol takımı ve kale”dir. “Akademi kùltürü” uzmanlaşmış işler, iyi bir biçimde tanımlanmış ilerleme durumları ve sürekli bir eğitimle kendini belirgin kılarken, bazı örgütler kendisine sadık olan ve iç yapısına uygun insanları işe alma ile iyi ilişkiler geliştirme, yaş ve deneyime önem verirler ki, bu tip kùltürlere “klüp kùltürü” adı verilir. “Futbol takımı kùltürü” çok yetenekli, üst düzeyde ücret alan ama eğer daha iyi bir miktar önerilirse başka bir takıma gitmeye gönüllü yıldızlardan oluşur. “Kale kùltürü”nde ise ortak bir yaşam ve birliktelik en can alıcı konuyu oluşturmaktadır. Kaleyi korumak için birlikte çalışma ve mücadele etme zorunluluğu vardır (Özkalp, 1999, s.4; Greenberg ve Baron, 1997, s.473, 474; Handy, 1995, s.19-33).

### 1.1.2.3. Rekabetçi Değer Kùltürleri

Rekabetçi değer kùltürlerinde örgütsel etkinlik için bireylerin sahip oldukları değer yargılarının deneysel analizi yatmaktadır. Rekabetçi değerler adı verilen bu modelde “Klan, Adhokrasi, Hiyerarşi ve Piyasa” şeklinde dört kùltür tipi tanımlanmıştır. “Piyasa kùltürü”nde örgütün temel yönelimi rekabete ve amaca ulaşmadır. Etkinlikler piyasa mekanizmaları tarafından yönlendirilir. “Klan kùltürü”, piyasa kùltürü değerlerine tamamıyla karşıt olan değerleri bünyesinde barındıran kùltür tipidir. Bu kùltür tipindeki örgütün niteliği, birleştircilik, katılımcılık, takım çalışması değerleri, ebeveyn rolünde liderlik, sadakat, kişilerarası bağlılık, geleneklere sahip çıkma ve geliştirme ile insan kaynaklarını geliştirmeye dayanır. “Adhokrasi” kùltüründe esneklik ve tolerans çerçevesinde girişimciliğe, yaratıcılığa ve uyum sağlamaya, başarı ve etkinlik için yeni pazarlar bulmaya, yeni alanlara doğru genişlemeye büyük önem verilir. “Hiyerarşi kùltürü”nde ise üstün tutulan değerler düzen, kurallar, düzenlemeler ve tek örnekliliktir. Tüm etkinlikler gözetim, değerlendirme ve yönlendirme gerektirir. İş etkinliğini ölçme, açıkça belirtilmiş hedeflere ulaşma derecesi hesaplanarak belirlenebilir (Eren, 1998, s.97, 98).

#### 1.1.2.4. Katılımcılık ve Etkinlik Kùltürleri

Örgüt kùltürünü sınıflama biçimlerinden bir diğeri ise “Katılımcılık ve etkinlik kùltürler”dir. Bu model iki boyutlu olup, boyutlardan biri katılımcılık niteliğinin azlığı veya çokluğuna, ikincisi ise çevreye karşı gösterilen etkinliğin tepkisel veya etkisel özelliğine ilişkindir. Böylece ortaya dört kùltür tipi ortaya çıkmaktadır. “Etkileşen kùltürler” örgüt üyeleri ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Etkileşen kùltür çevreyi etkilemekten çok rekabet ve yeni teknolojilerin ortaya çıkardığı çevresel istek ve ihtiyaçları en iyi biçimde karşılamaktadır. “Bütünleşik kùltür”, işgören ve müşterilerin ihtiyaçlarını etkilemeye ve değiştirmeye yöneliktir. Örgüt bunu yeni ürünler veya hizmetler meydana getirerek, yenilikçi davranışlar sergileyerek gerçekleştirir. “Girişimci kùltür” yeni ürünlerin ve hizmetlerin yerine getirilmesinde oldukça yenilikçidir. Ancak bu kùltürler genellikle karar vermede katılımcı olmamalarından dolayı çalışanlara yönelimde yetersizdir. “Sistemik kùltürler” prosedürlerin, politikaların uygulanması ve etkinliklerin yürütülmesindeki sistemler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu kùltürlerde karar verme, dış çevre etkileşimlerine göre yönlendirilir. Görevler kalıplaşmıştır. Bu nedenle katılımcılık yoktur (Eren, 1998, s.99).

#### 1.1.2.5. Zayıf ve Güçlü Kùltür

Örgüt kùltürlerinin sınıflanmasında dikkati çeken, “zayıf ve güçlü kùltür” olarak yapılan sınıflandırma biçimidir (Peters ve Waterman, 1987, s.24, 25, 61, 125, 126, 127, 159, 160; Hofstede ve diğeri, 1990, s.302; Robbins, 1998, s.598). Bu sınıflandırma biçimi okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Hoy ve Hannum, 1997, s.293; Şişman, 1994, s.142). Çeşitli araştırma sonuçları da etkili okulların, diğeri okullardan güçlü okul kùltürleri ile dikkat çektiğine işaret etmektedir (Cole-Henderson, 2000, s.77). Bazı araştırmacılar ve konu uzmanları, güçlü kùltürü zayıf kùltürden ayırt eden okulların farklılıklarının neler olduğunu tanımlamışlar, onların kùltürlerini tanımlayan, iyi bilinen değer ve normları belirlemişlerdir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

**Örgütsel bağlılık.**- Güçlü okul kùltürleri etkilerini öncelikle, örgütsel bağlılık üzerinde hissettirirler, çalışanlar arasında yoğun bir bağlılığın oluşturulması ve korunmasında önemli rol üstlenirler (Thomsett, 1997, s.14; Akıncı, 1998, s.45, 57; Hughes, 1999, s.65).

Güçlü okul kültürleri işgören davranışları üzerinde daha iyi etki yaratmakta ve karmaşıklığı azaltma ile daha doğrudan ilişkilidirler (Robbins, 1998, s.598). Güçlü kültürlere sahip okullar, örgüt üyelerini birbirlerine bağlayan ve örgütsel amaçları başarmaları için işgören ve öğrencilerde bağlılığı sağlamlaştıran, bir dizi değer ve normlara sahiptirler. Bunların başında uyumlu ve adil olma, etkileşime önem verme, dürüstlük, gerçeğe bağlılık, yeterlilik ve mükemmellik, kendinden önce başkalarını düşünme, yardımseverlik, kişisel çabaya saygı ve çok çalışmak gelmektedir (Clifford, 1997, s.394; Schneider ve Brief, 1996, s.13; Blanchard ve O'Connor, 1998, s.42-47).

Güçlü kültürel değerler sonucunda okul üyelerinin kendilerine ve diğer örgüt üyelerine olan güvenleri, ait olma duyguları gelişmekte ve başarı eğilimli olmaktadır (Plucker, 1998, s.245). Güven, ait olma duygusunu artırmakta ve beraberinde örgütsel bağlılığı getirmektedir. Başkalarını suçlayarak, desteğini esirgeyerek diğer kişileri başarısız kılmaya çalışan ve kendini öne çıkartan kişi okul kültürlerinde en büyük suçu işlemektedir (Ouchi, 1987, s. 186). Çeşitli araştırmalar da örgüt içindeki güvenin, güçlü okul kültürü oluşturulmasında temel taşı olduğunu göstermektedir (Short ve Greer, 1997, s.63). Okul kültürleri de, çalışanların en çok gereksinim duyduğu güven duygusunu sağlamalıdır (Akıncı, 1998, s.45). Eğer kültür bu rolünü yerine getiremiyorsa zayıftır ve bu taktirde insanların okula ve birbirlerine bağlılıkları azalır (Ouchi, 1987, s.187;Eren, 1998, s.87). Çeşitli araştırmalarda örgütsel bağlılık ile öğrenci başarısı arasında da güçlü bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Hughes, 1999, s.224).

**Kolaylaştırıcı değerler.**- Güçlü kültüre sahip okullar, teşvik edici, kolaylaştırıcı değerlere sahiptirler (Akıncı, 1998, s.45). Özerklik, girişimcilik, yenilik ve yaratıcı fikirler ile ekip çalışması değerlerine önem verirler ve işgörenlerinin risk almaları konusunda onları cesaretlendirirler. Bu durum, okul kültürünün güçlü hale gelmesini sağlayan önemli değişkenler arasındadır (Peter ve Waterman, 1987, s.161; Clifford, 1997, s.394; Blanchard ve O'Connor, 1998, s.42, 43; George ve Jones, 1999, s.557; Okay, 2000, s.236) Örneğin, yüksek akademik başarılı öğrenciler yetiştirmek için yeni yöntemler bulma ve uygulamada öğretmenleri cesaretlendirmek güçlü okul kültürlerinin göstergelerinden biridir.

Başarılı okulların müdürleri, işe ve günlük işlemlere yakındır. Kararlarını diğerlerinden soyutlanmış şekilde almazlar. İşgörenler, bu tip okul kültüründe “işbirliğini” teşvik eden yardımcı değer ve normlara bağlıdırlar ve bunlar, demokratik bir ortamda tüm örgüt üyelerince paylaşılır (Clifford, 1997, s.394; Conlow, 1999, s.10). Çeşitli araştırma bulguları da bu olguyu destekler niteliktedir. Komiteler veya takımlar aracılığıyla okuldaki tüm öğretmenlerin karar vermeye katılımları, güçlü okul kültürlerinin oluşturulmasında dikkat çeken bir boyuttur (Davis, 1982, s. 183; Cole-Henderson, 2000, s.77). Bir başka araştırma da, öğretmenlerin iş doyumları ile karara katılım ve güçlü okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur (Desimone ve diğerleri, 2000, s.270).

Karar vermeye öğretmenlerin katılımlarının gerçekleştirilmesi için öncelikle okul müdürünün kendine güvenmesi ve bu güveni çevresine yansıtabilmesi gerekir. Güven olmadan bir işin etkili biçimde yapılma olasılığı oldukça düşüktür (Brodt, 1999, s.55; Conlow, 1999, s.xi; Bender, 2000, s.66, 67). Doğal olarak, kendisine güveni olmayan bir müdüre, yönetilenlerin güvenmesi beklenemez (Maxwell, 1999, s.132; Dönmez, 2002, s.38). Ayrıca, öğretmenler kendi taraflarında yer alan ve işlerinde onları destekleyen ve bu yönde çaba gösteren müdürlere saygı duyar ve değer verirler. Bu tip müdürler, öğretmenlerin güven ve desteği ile bağlılıklarını kazanırlar. Okul müdürünün öğretmenlerin güven ve desteğini kazanması, sınıftaki öğretmenin performansını artırır (Hoy ve Hannum, 1997, s.294; Jandt, 1998, s.140; Hughes, 1999, s.192, 193). Bu sebeple, okul müdürü birey olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı ve kendisini doğru olarak tanıma ve geliştirmeye çalışmalıdır (Dönmez, 2002, s.36).

Güçlü okul kültürlerinde kolaylaştırıcı değer dizisi, örgütün temel değerleri ile yakından ilişkili olan örgüt vizyonunun doğasından gelir (Blanchard ve O'Connor, 1998, s.42-47; George ve Jones, 1999, s.557). Güçlü kültüre sahip okullarda, üyeler arasında örgütün varoluş nedenine yönelik yüksek derecede anlaşma ve uyuşma söz konusudur (Robbins, 1998, s.598). Yönetimin örgütsel değerleri geliştirmeleri, onları temel etkinliklerine katmaları ve ön plana çıkarmaları gerekir. Bu, güçlü kültüre sahip okullarda öğrenci ve velilerle daha yakın ilişkiler kurma ve örgütün rekabetçi pozisyonunu geliştirmesinin bir yolu olarak müşteri merkezli normlara uyma anlamına gelmektedir (George ve Jones, 1999, s.557). Öğrenci merkezli değerlere sahip okullar,

öğrencilerinin gereksinimlerini öğrenirler ve öğrenci ile onların ailelerinin arzuları yönünde, hizmet geliştirme yeteneklerini arttırmaları. Bununla birlikte, öğretmenlerin de öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve öğrencilerin akademik gelişimleri kadar kişilik gelişimleri de okulun amaçları arasında yer almaktadır (Clifford, 1997, s.394). Araştırmacılar da, güçlü bir okul kültürü ile öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedirler (Desimone ve diğerleri, 2000, s.298).

**İnsan kaynaklarını geliştirme.**- İnsan kaynaklarını geliştirme güçlü okul kültürlerinin değerleri arasında yer alır (Çelik, 2000a, s.139; Neuman, 2000, s.11). Örgüt, işgörenlerinin en iyisini yapmasına motive etmek için insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik değer ve normlarını yerleştirmeye çalışmalıdır. Okul üyelerinin yeni beceriler öğrenmelerini destekleme veya varolan becerilerini geliştirmelerini teşvik etme, eğitim ve uygulamaya yapılan harcamaları artırma ve işgörenlerin uzun dönemde gelişmelerine yönelik yatırım yapma, okulların insan kaynaklarının değerini artırma yollarıdır. İşgörene karşı böyle bir tutum sergileme, özellikle güçlü örgütlerinin kültüründe hakimdir (George ve Jones, 1999, s.557).

Güçlü okul kültürüne sahip okullarda da, örgüt üyelerinin kendilerini geliştirmelerine; bunun için hizmet içi ve lisans üstü eğitim programlarına katılmalarına yönelik değerler ve destekler söz konusudur. Dolayısıyla, güçlü okul kültürlerinde okul üyelerinin potansiyellerine ulaşması için yardım etmek, okul müdürlerinin en önemli rollerinden biridir (Keçecioglu, 1998, s.64; Hughes, 1999, s.192, 193).

**Olumlu insan ilişkileri.**- Olumlu insan ilişkileri başarılı örgütlerin kültürel özellikleri arasında yer alır (Ouchi, 1987, s.186; Thomsett, 1997, s.26, 27; Akıncı, 1998, s.45; Conlow, 1999, s.40-51). Olumlu insan ilişkileri açık, rahat bir ortamı ve dolayısıyla okulun çekiciliğini de beraberinde getirir (Başar, 1994, s.26).

Hana'nın (1998, s.83) elde ettiği bir araştırma sonucuna göre, güçlü kültüre sahip okullar, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılı olmalarını sağlamak için ılımlı ve huzurlu bir ortam sağlamaktadırlar. Başarının elde edilmesi için, okulda bunu destekleyen bir havanın yaratılması gerek ki, bu da ancak olumlu insan ilişkileri ile mümkündür (Conlow, 1999, s.40-51; Muijs ve Reynolds, 2001, s.57).

Güçlü okul kültürüne sahip okullarda, ders saatleri dışında da örgüt üyeleri okuldan yararlanır ve hatta okul üyeleri için bir cazibe merkezi olarak görülür. Örgüt üyeleri okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilir (Başar, 1994, s.26; Çelik, 2000b, s.54). Okul müdürünün, okul kültürünü güçlendirebilmesi için, okulun nasıl cazibe merkezi haline getirilebileceği konusunda bir vizyona da sahip olması ve bu vizyonu gerçekleştirmeye yönelik eylemlerde bulunması gerekir (Çelik, 1997, s.84; Pawlas, 1997, s.118). Zayıf okul kültürleri ne öğrencileri ne de öğretmenleri okula bağlayabilir (Çelik, 2000a, s.147).

**Etkili iletişim**.- Etkili iletişim öncelikle açık, çift yönlü bir iletişimdir. Güçlü kültürlere sahip okulların tüm düzeylerinde -müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen, müdür-öğrenci, öğretmen-öğrenci, vb.- açık ve çift yönlü iletişim süreçleri söz konusudur (Clifford, 1997, s.395).

İletişim temel olarak insanlar arasında bir anlam köprüsüdür (Davis, 1982, s.504). Bu köprünün açık olması için güçlü kültürlerde öncelikle okul müdürü “açık kapı” politikası uygular. Açık kapı politikası, okul üyeleri için aynı zamanda bir modeldir. Okul üyeleri sorun veya önerilerini rahat bir biçimde okul müdürüne ilettiği gibi, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli arasında da etkili bir iletişim vardır. Açık kapı politikası okul müdürünün çok vaktini almasına rağmen güçlü okul kültürü açısından önemi ve değerini korumaktadır (Jandt, 1998, s.39; Desimone ve diğerleri, 2000, s.274).

Güçlü okul kültürlerinde müdür, öncelikle “öğretim lideri”dir. Sık sık sınıfları ziyaret eder ve sorumluluklarının tüm alanlarında performans gösterdiği gibi, dersleri de destekler. Öğretim kalitesini geliştirmek için incelemeler yapar. Gözlemlerini öğretmenlere, öğrencileri ile velilerine aktararak, onları cesaretlendirir. Ayrıca, öğretmen ve müdürler, öğrencilerin ev ödevlerini denetlemede aile ile etkileşimin gelişmesine yardımcı olurlar. Aile de çocuklarının öğrenmesinde okullar kadar pay sahibidirler (Creemers, 1996, s.41, 42; Clifford, 1997, s.395; Griffith, 1999, s.267).

Bazı araştırmalar, okulların güçlü kültürlere sahip olabilmesi için okul müdürlerinin, öğretmenler arasındaki eşgüdümü sağlaması, dış çevrenin gereksinimlerini anlaması,

okul ve dış çevre arasında köprü kurması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlar etkili iletişim olmadan gerçekleşemez (Pehlivan, 1998, s.150; Griffith, 1999 s.267;Çelik, 2000a, s.80; Balcı, 2001, s.121). Şişman'ın (1994, s.207, 208) yaptığı araştırmada ülkemiz eğitim sistemindeki bazı okullarındaki öğretmen ile müdürlerin çevre ile etkileşim kurma konusunda bir çabalarının olmadığı; ama müdür ve öğretmenler arasında güçlü okul kültürünün oluşturulması için sürekli bir görüş alış-verişinin bulunması gerektiği belirlenmiştir. Bir diğer araştırma bulgusu, güçlü okul kültürlerine sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, olumlu ilişkiler içine girmeye yöneldiklerini ortaya koymuştur (Short ve Rinehart, 1993, s.595). İpek'in (1999, s.438) yaptığı çalışmada da, öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından resmi liseler ile özel liseler arasında manidar farklılıklar olduğu görülmüş; özel liselerin iletişime daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Diğer bazı bulgularda, etkili iletişimin, çatışmaları olumlu bir yaklaşımla ele alma ile ilgili olduğu kadar, güçlü okul kültürü ile de ilgili olabileceğini ortaya koymaktadır (Short ve Rinehart, 1993, s.595).

Açık, rahat ve sonuçta etkin bir iletişime dayanan yönetim süreçlerine sahip olan okullar, kültürlerinin güçlü biçimde gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Peters ve Waterman, 1987, s.303; Okay, 2000, s.236). Okulların etkili iletişim süreçlerine sahip olmadan ne güçlü bir okul kültürünün oluşturulması ne de okulun amaçlarına verimli bir biçimde ulaşması mümkün olamaz.

**Uzun süreli istihdam.**- Okul müdürleri başta olmak üzere diğer eğitim işgörenlerinin uzun süreli görev yapması da yüksek güven ortamına sahip, güçlü okul kültürlerinin bir diğer özelliğidir. Yapılan araştırmalara göre, güven duygusunun yüksek olduğu durumlarda, çalışanların örgütte kalma ve yöneticilerle doğru iletişim kurma derecesi daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Jandt, 1998, s.40). Celep'in (2000, s.48, 49) yaptığı bir araştırma sonucu da öğretmenlerin, kişisel sorunlarının iletilmesine olanak sağlayan, iş başarısı konusunda onları bilgilendiren, verdikleri emirlerle ilgili olarak kendilerine soru sorulmasına olanak sağlayan ve öğretmenlerle iyi arkadaşlık kuran müdürlerin bulunduğu okullarda çalışma isteğinin arttığını göstermektedir.

Güçlü kültürlere sahip okullardaki müdürler, kendi okullarında güven ortamı sağlayabilmek ve bunu artırarak sürdürebilmek; yeni program ve etkinlikleri



gerçekleştirmek için etkin bir biçimde öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Bu çalışmalar sırasında yargılayıcı değil betimleyicidirler ve örgüt üyelerine karşı yüksek güven duygusu aşılayabilmek için onlara model olurlar (Short ve Greer, 1997, s.62; Akıncı, 1998, s.40; Conlow, 1999, s.xi).

Uzun süreli istihdamın bir diğer boyutu da öğrencilerle ilgilidir. Okula karşı devamsızlık oranlarının artması ve okuldan ayrılma, okul kültürüyle yakından ilgilidir. Öğrenci, okulu çekici ya da itici güç merkezi olarak algılayabilir. Güçlü okul kültürlerinde öğrenci, çevrede bulduklarından daha fazlasını okulda bulabildiğinden, okula devam oranları daha yüksektir (Çelik, 2000a, s.147). Ayrıca öğrenciler ve ailelerin güçlü kültüre sahip okulları tercih edecekleri ileri sürülebilir.

**İşbirliği ve güven.**- Çeşitli araştırma bulgularına göre, okulun müdüre olan güveni, öğretmenler arasındaki güven ve işbirliği (Thomsett, 1997, s.32; Griffith, 1999, s.267) ile öğrencilerin sınıf içindeki sosyal becerilerinden olan “işbirliği” güçlü okul kültürü ile ilgilidir (Akıncı, 1998, s.45; Espesito, 1999, s.378).

Güçlü kültürlerde, okul üyeleri paylaştıkları birtakım kültürel öğeler aracılığıyla okul ve okulun amaçlarıyla bütünleşir. Dostluk, saygı, samimiyet, güven gibi insani duygular gelişerek, okulda “ben” duygusu yerini “biz” duygusu alır. Okullarda yapılan araştırmalar da, okul kültürüyle, öğretmenlerin işbirliği, uyum ve okulla bütünleşme düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymuş (Şişman, 1994, s.148), başarılı okullardaki okul müdürlerinin örgüt üyelerine güvendiklerini göstermiştir (Short ve Greer, 1997, s.63).

**Yüksek motivasyon ve verimlilik.**- Motivasyon, okulun ve bireylerin gereksinimlerini doyumla sonuçlandıracak bir çalışma ortamı yaratarak, bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Bender, 2000, s.171; Okay, 2000, s.233). Yüksek motivasyon doyum düzeyini olumlu yönde etkiler. İşgörenlerin doyum düzeyi ile performansları arasında da doğru bir orantı vardır. İşgörenlerin doyum düzeyi ne kadar yüksekse, performansları da o kadar yüksektir (Aşkoğlu, 1996, s.35; Jandt, 1998, s.140). Bu aynı zamanda okulun iyi yöneltildiğinin

ve güçlü bir kültüre sahip olduğunun da bir göstergesidir (Davis, 1982, s.95). Dolayısıyla, yaptığı işi severek ve isteyerek yapan okul üyeleri, bu işlerin daha başarılı bir biçimde sonuçlanmasını sağlar ve çalışma ortamındaki memnuniyet, okul kültürüne de yansır (Okay, 2000, s.233).

Güçlü bir kültür oluşturmak için, okul müdürleri başta kendisi olmak üzere, tüm örgüt üyelerinin nasıl motive olduklarını bilmelidir (Hanks, 1999, s.13). Çünkü, okul üyelerini okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde teşvik eden, onları bu yönde isteklendiren, öncelikle okul müdürleridir (Aşıkoğlu, 1996, s.36; Conlow, 1999, s.10). Güçlü okul kültürü, okulun üyesi olan insanların motivasyonunu, moralini, iş doyumunu ve dolayısıyla performans ile verimliliğini yükseltir. Bunlar birbirlerinden ayrılmaz öğelerdir. Bu sebeple, güçlü kültürlerde okul müdürlerinin olumlu, destekleyici, güvene dayalı ilişkiler oluşturmada motivasyon ve verimliliği sağlamak için öncülük yapmaları gerekir (Binbaşoğlu, 1988, s. 60; Short ve Greer, 1997, s.62, 63, 72; Şişman, 1999, s.154).

İnsanlar yaptıkları işten ve iş çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar (Aşıkoğlu, 1996, s.2; Jandt, 1998, s.141). Güçlü kültürler, verimliliği olumlu yönde etkilerler (Schneider ve Brief, 1996, s.9). Yapılan araştırmalar, gerilimden uzak yüksek moralin, güçlü okul kültürlerin bir özelliği olduğunu göstermektedir. Yüksek motivasyonun sağlanması için güçlü kültüre sahip okul müdürlerinin olayları kontrol altında tutabilen, öğrenci ve öğretmenlerini eğitim sürecinde kopukluklardan koruyabilen, gerekli eğitim-öğretim materyallerini sağlayan, okulun gelişimi için fırsatlar yaratan, yeni fikirleri destekleyen, okul politikalarının belirlenmesinde öğretmenleri kapsayan bir kişilik sergilemeleri gerekmektedir (Clifford, 1997, 395).

**Kontrol ve disiplin.**- Güçlü kültürün bir diğer özelliği, örgüt üyeleri arasındaki davranışlarda da tutarlılık yaratmaktır. Güçlü kültüre sahip örgütlerde kültürel öğeler birer davranış düzenleyicisi olarak, yapısal ve yakından kontrole olan gereksinimi en az düzeye indirmektedir. Böylece, emirle iş yaptırma gibi bürokratik kontrol tekniklerinin yerini, dolaylı kontrol olan kültürel öğeler almakta ve bir sosyal kontrol aracı olarak yöneticilere yazılı ilke ve kurallardan daha yararlı olabilmektedir (Şişman, 1994, s.147; Çelik, 2000a, s.79; Okay, 2000, s.250). Bu anlamda güçlü okul kültürü, çalışanların

motivasyon ve yenilikçiliğini azaltan resmi bürokrasiye dayanmadan, gerekli yapı ve kontrolü sağlamaktadır (Akıncı, 1998, s.40; Okay, 2000, s.236). Bu da yönetici veya okul müdürlerine düşen görevleri azaltmaktadır. Çünkü, güçlü kültüre sahip örgütlerde kural ve ilkeler azalmakta ve bürokratik kurallara gerek olmaksızın bireyler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Dolayısıyla, bir okulun kültürü ne kadar güçlü olursa, yönetim, örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik edecek resmi kuralların ve düzenlemelerin geliştirilmesi ile o kadar az meşgul olmaktadır. Zamanla örgüt kültürü çalışanlar tarafından içselleştirildiğinde kişilerin özdeğerlendirmeleri artar; yönetim işlevleri giderek daha az hissedilir hale gelir (Özkalp ve Kırel, 1996, ss.160, 161; Robbins, 1998, s.600; Çelik, 2000b, s.52, 53). Özdeğerlendirmenin yapılmadığı örgütlerde verim düşüklüğü de bir olgudur (Brodt, 1999, s.137).

Güçlü kültürlerde örgüt üyelerinin özdeğerlendirmeleri hem çok kuvvetli hem de geniş anlamda paylaşımaya dayalıdır. Buna yönelik değerler de kültürün içinde dikkat çeker. Okul kültürü ne kadar güçlü olursa ve ne kadar çok örgüt üyelerince öz değerlendirme benimsenirse, örgüt üyelerinin bu değerlere bağlılıkları ve özdeğerlendirmeleri de o kadar büyük olur (Robbins, 1998, s.598; Çelik, 2000a, s.79). Özdeğerlendirmenin yüksek olması, güçlü kültürlerde disiplin sorunlarını da azaltmaktadır. Bossert'in 1985 yılında yaptığı bir araştırmanın bulguları da güçlü okul kültürüne sahip okullarda disiplin sorunlarına nadiren rastlandığını göstermiştir (Clifford, 1997, s.395).

**Rol açıklığı ve davranış rehberliği.**- Güçlü kültürler, belirgin davranış yönergeleri sunar. Böylelikle, davranışı yönlendirici etkide bulunur, hatta gerektiğinde koordine ederler (Okay, 2000, s.239). Okullarda açık bir görev ve amaç duygusuna sahip olabilmek için rol belirsizliği ile rol çatışmalarının yaşanmaması gerekmektedir (Davis, 1982, s.36-40; Balcı, 2001, s.113). Güçlü okul kültürlerinin bir diğer özelliği de okul üyelerinin neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarını kesin ve net olarak bildiklerinden, rol belirsizliği ile rol çatışmaları yaşamamaları olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri gerekli durumlarda okul üyelerine rehberlik ederek, üyelerin rol çatışma ve belirsizliklerine düşmelerini önlemelidir. Çeşitli araştırma bulguları da, okul müdürlerinin yöneticilik biçimleri ile okul etkililiği arasında, anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Thomsett, 1997, s.31-34; Bender, 2000, s.15; Balcı, 2001, s.113).

Güçlü okul kültürünün modelleri, hikaye ve törenleri, okul üyelerine çelişkili ve çapraşık mesajlar vermez. Zayıf kültürlü okullar davranışsal rehberliği gerektiğinde yerine getiremediği için, örgütsel davranışı kontrol etmede, değerler ve normlardan daha çok biçimsel okul yapısını kullanma eğilimindedirler (Kozlu, 1988, s.75, 76; George ve Jones, 1999, s.557; Okay, 2000, s.250). Güçlü okul kültürünün temel özelliği, okul tarafından açıkça düzenlenmiş ve paylaşılmış temel değerlere sahip olunmasıdır (Akıncı, 1998, s.39).

**Öğretmen çabası ve öğrenci başarısı.**- Bazı araştırmacılar ve reformistler, güçlü okul kültürlerinin, okulun öğrenme ortamında ve öğrencilerin başarısında bir farklılık yarattığını belirtmektedirler (Hoy ve Hannum, 1997, s.291; Akıncı, 1998, s.45; Espesito, 1999, s.371; Çelik, 2000b, s.53).

Güçlü okul kültürleri öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebildiği gibi, öğrenci başarısı da okul kültürünü güçlendirebilmektedir (Hoy ve Hannum, 1997, s.294, 298). Akademik başarının yanında, güçlü okul kültürlerinde bir diğer özellik, hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından öğrencilere “yetişkin bir kişi” olarak davranılmasıdır (Johnson ve Johnson, 1995, s.462). Öğrencilere yetişkin bir kişi olarak davranılmasındaki temel amaç, okul kültürünün öğrenciye verdiği değeri göstermektir.

Güçlü okul kültürlerinin sadece öğrenci başarısına olumlu etkisi yoktur. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altındadır (Çelik, 2000b, s.51). Çeşitli araştırma bulgularına göre, öğretmenler, onların üstleri tarafından desteklendiğinde, eğitimin kalitesini geliştirmek için daha çok çaba harcamakta ve daha çok risk almaktadırlar. Kapsamlı araştırmalar da, arkadaş canlısı, açık, destekleyici, kendini mükemmelliğe adanmış müdürlerin çoğunlukla öğrenci başarısının artmasına yardım eden güçlü bir okul kültürü yarattıklarını göstermektedir (Hoy ve Hannum, 1997, s.294, 298). Şişman’ın (1994, s.208) yaptığı araştırmada, güçlü örgütsel kültürün özellikleri arasında yer alan öğrenciler hakkında yüksek başarı beklentisinin yer aldığı, fakat sonuç merkezli olma, hatalarda hoşgörü, başarıyı ödüllendirme, risk üstlenme gibi özelliklerin ise öğretmen algılarına göre ikinci planda kaldığı belirlenmiştir.

**Okul müdürlerinin özellikleri.**- Okul müdürlerinin özellikleri de güçlü kültürün önemli değişkenleri arasındadır. Okul müdürleri, buraya kadar sıralanan güçlü kültür değişkenlerinin neredeyse tamamında önemli görevler üstlenmek durumundadırlar. Bu sebeple, güçlü bir okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün etkisi büyüktür (Akıncı, 1998, s.38; Çelik, 2000b, s.51). Çünkü etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır. Bu destek, örgüt üyelerinin davranışlarını etkilemektedir. Etkili okul araştırmacılarından Pauly (1991) de, güçlü kültüre sahip okullarda, güçlü yöneticiler olduğunu belirtmektedir (Başar, 1994, s.25). Okul müdürlerinin diğer önemli kişisel özellik ve davranışsal yönelimleri aşağıda ele alınarak irdelenmiştir.

Güçlü okul müdürleri “yansız ve tutarlı” olarak, çalışanların işgücünü eşgüdümlemek ve kaynakları etkin bir biçimde dağıtmak, okul üyelerinin performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak ve örgüt üyelerine fiziksel olduğu kadar psikolojik anlamda destek vermekle yükümlüdürler (Binbaşıoğlu, 1988, s.38-43; Hoy ve Hannum, 1997, s.293; Hughes, 1999, s.223). Son yıllarda özellikle okul müdürlerinin, öğretmenlerin güven, bağlılık, kolaylaştırma, ortam sağlama ve motivasyonlarını geliştirmede yollar bulmakla da sorumlu olduğundan sıklıkla söz edilmektedir (Dönmez, 2002, s.40).

Okul müdürleri tarafından uygulanan okul politikaları, okulun akademik başarısını etkilemektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin, uyguladıkları politikalar ile okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymuştur (Balcı, 1991, s.29; Başar, 1994, s.25; Karip ve Köksal, 1999, s.193). Öğrencinin iyi öğrenmesinde okul müdürlerinin doğrudan bir etkisi söz konusu olmamakla birlikte, öğrenci ve öğretmenlere yönelik politikaları ile dolaylı katkıları söz konusudur. Politikanın temeli uygun öğrenme çevresinin-ortamının yaratılmasına yardımcı olmaya dayanmaktadır. Güçlü okul kültüründe müdür bunun için etkili ve ılıman bir iletişim aracılığıyla öğretmen, öğrenci ve velilerin gereksinim ile beklentilerini öğrenir; bunların karşılanmasına yönelik çeşitli yönetsel düzenlemeleri gerçekleştirir; kaynak yaratarak araç-gereç ve fiziksel ortam sağlar (Keçecioğlu, 1998, s.65; Çelik, 2000b, s.53; Balcı, 2001, s.128). Ayrıca, okulun formal yapısı çoğu zaman öğretmen ve öğrencilere cazip gelmeyebilir. Okulun bürokratik yapısını yumuşatmak, okul kültürünü güçlendiren politikalarla mümkün olabilir. Bu sebeple, okul müdürü, okul yaşamını canlı tutan ve

kültürel yönden sürekli destekleyen politikalarla, kültürün güçlendirilmesinde önemli pay sahibidirler (Çelik, 2000b, s.54).

Güçlü okul kültüründeki okul müdürlerinin bir diğer özelliği ise, işlerinin uzmanı olmalarıdır. İşini iyi bilen bir okul müdürü, diğer çalışanlara da aynı zamanda iyi bir örnektir (Brodt, 1999, s.138). Güçlü okul kültürlerine sahip müdürler, okulla ilgili diğer konular kadar program bilgisine de sahiptirler ve eğitim işgörenlerinin gelişimi ile eğitimsel gelişim arasında bağlar oluştururlar. Öğretmenleri desteklemek amacıyla izleme ve bunu sonucunda gerekli rehberliği gerçekleştirirler. Okul müdürü olarak onlar “öğretmenlerin öğretmeni” olmak ve böylece, düzenli olarak eğitimsel sorunları belirlemek, öğretmenlere önerilerde bulunmak, değerlendirici ve iyileştirici eğitimsel destek sağlamak durumundadırlar. Okul müdürünün rehberliği, çok boyutlu olup, yönetsel, eğitimsel ve insan ilişkileri becerilerini kapsamaktadır (Maxwell, 1999, s. 29, 117, 145; Speck, 1999, s.14; Wiles ve Bondi, 2000, s.240).

**Demokratik yönetim ve katılım.-** Demokratik yönetim ve katılım özellikleri, örgüt kültürünü etkileyen diğer önemli değişkenlerdir (Okay, 2000, s.237). İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütler olarak okulların yönetimi, okul rol setinde bulunanların etkin katılımını gerektirmekte ve bu gereklilik giderek daha çok vurgulanmaktadır (Keçecioğlu, 1998, s.103; Dönmez, 2002, s.37). Amaç belirleme ve karar verme düzenleri ile yetki devretme aracılığıyla okullarda paylaşılan liderlik, güçlü okul kültürlerinin bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır (Binbaşıoğlu, 1988, s.38-43; Wiles ve Bondi, 2000, s.240; Okay, 2000, s.226). Yönetimin demokratik olması, diğer örgüt üyelerinin de örgütle ilgili kararlara katılımlarının teşvik edilmesi, güçlü kültürün özellikleri arasında yer almaktadır. Bu durum hem öğretmen moralini hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Başar, 1994, s.25). İyi olma duygusu ile okulun bir üyesi olmaktan duyulan memnuniyet beraberinde yüksek morali getirmektedir. Yüksek moral de, güçlü okul kültürünün özellikleri arasındadır (Short ve Greer, 1997, s.72). Demokratik ve güçlü kültüre sahip okullarda örgüt üyelerinin okul etkinliklerinde yer almaya özendirilmesi, okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biridir (Dönmez, 2002, s.40).

“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel İş Tutum ve Davranışları”na yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin kararlara katılımlarının oldukça düşük düzeyde kaldığı ve okul müdürlerinin çoğu konularda öğretmenleri dikkate almadığı gözlenmiştir. Buna karşın, güçlü okul kültürlerinin oluşması için okul müdürleri, öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda kararlara katılımlarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan güvenlerini sergilemeli ve daha sağlıklı bir karar almayı olanaklı kılmalıdır. Okul müdürü ve öğretmenlerin sorunu beraber tanımlamadıkları, analiz etmedikleri, çözümler üretmedikleri, seçenekler ortaya koymadıkları ve oy birliği ile karar vermedikleri durumlarda, ne gerçek katılmalı yönetimden, ne yüksek moralden, ne de güçlü okul kültürlerinden söz etmek mümkün değildir (Atay, 2001, s.478).

Mortimor ve diğerlerinin (1988) Londra'nın çeşitli okullarında 2000 öğrenci ile dört yıl boyunca yürüttükleri araştırma sonuçları göstermektedir ki, güçlü okul kültürüne sahip okullardaki müdürler, okul gereksinimlerini bilir ve bunları karşılamaya yönelik çeşitli çabalar harcarlar (Maxwell, 1999, s.150). Yetkiyi tek elde toplamayıp, paylaşır (Creemers, 1996, s.41, 42; Keçecioglu, 1998, s.65). Yönetim alan yazını, yalnızca kendine güveni olan müdürlerin başkalarına güç verdiğini ortaya koymaktadır (Maxwell, 1999, s.148).

Gretchko ve Roger (1980) tarafından yapılan bir araştırma ile alan yazına göre, güçlü okul kültürüne sahip okullarda müdürler (Balcı, 1993, s.25; Speck, 1999, s.14, 15):

1. Düzenli biçimlerde sınıfları ziyaret etmekte,
2. Program ve öğretim konularına ilgi göstermekte,
3. İşgöreni ile birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta,
4. Okulda disiplini etkin şekilde yönetmekte,
5. Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirmekte,
6. Örgüt üyeleri ile ilişkilerinden zevk almakta,
7. Okulu herkesin öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve
8. Açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır.

Okul yönetimi ve dolayısıyla okul müdürlüğü, örgüt kültürünün oluşturulması, biçimlendirilmesi ve sistemin etkin işleyişi açısından büyük önem taşımaktadır.

Okuldan istenen verimin sağlanması, kaynak yaratılması, aşırı stersiz bir ortamın yaratılması gibi durumlar, güçlü okul kültürü ile ilgili olup okul müdürünün sorumluluğundadır (Bayrak, 2001a, s.189). Çevrelerine, okul ve okul üyelerine çeşitli etkileri olan okul kültürü, güçlü bir hale geldiğinde, okulun vizyonuna ulaşmasına olanak sağlayan strateji ve hedeflerini önemli ölçüde destek sağlayan çok önemli öge olarak ortaya çıkmaktadır. Okul kültürünün bunu sağlayabilmesi için en başta görev okul müdürlerine düşmektedir (Pawlas, 1997, s.118; Keçecioğlu, 1998, s.105, 106).

### 1.1.3. Okul Kültürünün Değişim Kapasitesi

Okul kültürü, okulun çalışmasında önemli bir rol oynar ve okul ile okul üyelerinin davranışlarına birtakım etkilerde bulunur. Bunların bazıları istenmeyen etkilerden olabileceğinden, okullar bu gibi durumlarda kültürlerini değiştirmeye ilgilenirler (Greenberg ve Baron, 1997, s.479).

Okul kültürü zaman içinde çok yavaş değiştiğinden, kararlı bir yapıdadır (Davis, 1982, s.32; Schneider ve Brief, 1996, s.12; Akıncı, 1998, s.43). Bu kararlılık şu soruları akla getirebilir: “Eğer kültür oldukça durağan olma eğiliminde ise, niçin ve nasıl değişir?” Cevap, örgütlerin içinde etkinlik gösterdikleri dünyanın sürekli olarak değişmesidir. Örgütlerin iç ve dış çevrelerinde meydana gelen değişmeler, onların yeni oluşumlara uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2000a, s.82; Erdoğan, 2002, s.22, 23). Okullarda değişme, sadece mevcut duruma uyum sağlamak ya da mevcut sorunu çözmek değil, aynı zamanda uzun dönemdeki gelişmeleri de içerecek modellerin uygulanmasını öngörecektir etkin bir eylemdir. Eylemin etkin kılınması, okulları değişmeye zorlayan dinamiklerin bilinmesine bağlıdır. Okul kültürünü değiştirmeye zorlayan dinamikler, iç ve dış dinamikler olarak sınıflandırılabilir (Bayrak, 1992, s.6).

İç ve dış dinamikler okula baskı yaparak onu değişime zorlayabilir. Ekonomik koşullar, yeni teknolojiler, hükümet ve milli eğitim politikaları, okul müdürleri ile öğretmenlerin tutum ve davranışları ile dünyaya bakış açıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri gibi zamanla değişen birçok iç ve dış dinamikler, bir okulun iş



yapma biçimini ve dolayısıyla kültüründeki değişimleri zorunlu kılmaktadır (Davis, 1982, s.209; Akıncı, 1998, s.93, 94).

Okulun iç ve dış dinamikleri sonucu, okullar, değişime uyum sağlama ve benimseme yoluna gidebilirler. Okul müdürleri bu yeni talepleri karşılamak üzere okulun kültürünü değiştirme yoluna başvurabilirler. Çünkü, herşeyden önce kültürel değişimin öncülüğünü okul müdürü yapmalı ve bu konuda gerekli çabayı göstermelidir. Tüm üyelere örnek olacak inanç ve değerleri sergilemeli, standartları ortaya koymalıdır (Eren, 1998, s.116; Çelik, 2000a, s.82). Okulların etkililiğini geliştirme sorumluluğunu taşıyan okul müdürlerinin en büyük görevlerinin başında kültürel değişmeyi yönetmek gelmektedir (Elma ve Demir, 2000, s.340; Çelik, 2000a, s.80-82; Erdoğan, 2002, s.53).

Eğitim örgütleri hem çevreyi etkileyen hem de çevreden etkilenen bir sistem olarak değerlendirilirse, dünyada ve dolayısıyla ülkemizde yaşanan değişme ve gelişmelerle birlikte, okulların da bu değişimin dışında kalamayacağı hatta bu değişimde etkin bir rol alması gerektiği söylenebilir (Elma ve Demir, 2000, s.314). Okulları değişmeye zorlayan temel faktörleri ise şöyle özetlemek mümkündür:

### **1.1.3.1. İşgücü Kompozisyonu**

Günümüzde çalışanların örgüte bakışları, iş ilişkileri ve gereksinimleri geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında oldukça farklıdır. Yarının işgücü kompozisyonu ise daha da farklı olacaktır. Geleceğin örgütleri ise çeşitli ekonomik ve teknolojik koşulları altında daha yarışmacı, daha rekabetçi ve daha iyi eğitim almış üyelerle donatılmış olacaklardır (Özdemir, 2000, s.60). Dolayısıyla okul üyeleri veya okula yeni katılan üyeler, okulda varolan kültürden farklılıklar gösterecek; bu farklılıklar okulun varolan kültürünü etkileyecektir. Özellikle okul müdürlerinin değişmesi, okul kültürünün değişmesini etkileyen önemli bir faktördür (Çelik, 2000a, s.82).

Okul müdürü, kültürü değiştirebilmek için öncelikle iyi okulun ve iyi öğretmenin ne olduğu hakkında kesin ve açık bir düşünceye sahip olmalıdır. Niyetlenilen kültürel değişimin doğasını, etkilerini ve amaçlarını yeterince anlamalı ve bunları diğer okul

üyelerine aktararak değişim sırasında üyelerin katılımını, motivasyonunu sağlayıcı bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Davis, 1982, s. 183; Erdoğan, 2002, s.88).

### **1.1.3.2. Birleşmeler ve Satın Almalar**

Bir başka kültürel değişim kaynağı, bir örgütün bir diğeri ile birleşmesidir. Bu olay gerçekleştiğinde kazanılan örgütün, büyük bir olasılıkla finanssal ve teknolojik yapısı dikkatlice analiz edilir; ancak örgütün kültürü bu sırada nadiren göz önünde tutulur. Bu durum, ciddi sorunlara yol açan, uyuşmayan kültürlere sahip iki örgütün birleşmesinde meydana gelir ve “kültürler çarpışması olarak” adlandırılır. Kültürel çarpışmalar örgütleri azalan verimlilik, artan işgücü devri ve güçlü içsel bölünmelerle olumsuz yönde etkiler (Greenberg ve Baron, 1997, s.482, 483; Robbins, 1998, s.603).

Birleşen örgüt kültürlerinin uyumlaştırılması sağlandığında ise çatışmaların ortadan kaldırılabildiği görülmüştür. Birleşmeye yönelik ilk adımda, iki örgüt kültürünün birbirlerinin yaşamasına yardım etmesine yönelik uyumlaştırma çalışmasının yapılması gerekir. İki insan evlenir evlenmez, bireysel kişiliklerine dikkat etme zorunlulukları ortaya çıktığı gibi, iki örgütün de birleşmesi durumunda, onların da farklı örgütsel kültürlerine duyarlı olma zorunluluğu ortaya çıkar (Greenberg ve Baron, 1997, s.483).

Türkiye Eğitim Sistemi'nde özellikle sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş ile birlikte bazı devlet okulları birleşmiştir. Bununla birlikte, özel okullarda da, zaman zaman satın alma yoluyla birleşmeler meydana gelmektedir. Dolayısıyla, bu gibi birleşmelerde öncelikle okul kültürleri dikkatlice analiz edilmeli ve uyumlaştırılmalıdır. Aksi durumda, bu birleşmeler düşünölenin aksine bir avantaj değil, dezavantaj sağlayabilir.

### **1.1.3.3. Planlanmış Örgütsel Değişim**

Bir okul, başka bir okulla birleşmesi ile kültürel olarak değişmemiş olsa bile, içsel yapıyı veya okulun temel uygulamalarını değiştirmeye yönelik bilinçli kararlarda olduğu gibi, kültürel değişim, diğer planlanmış değişimler sonucu gerçekleşebilir. Genel anlamda planlanmış örgütsel değişim, örgütün varolan durumunu doğrudan etkilemek ve başka bir şekle dönüştürmek için gösterilen planlı ve amaçlı çabalardır (Elma ve

Demir, 2000, s.326). Planlanmış örgütsel değişime karar verildiğinde, onun kültürünü yansıtan ve katkıda bulunan okullardaki birçok uygulama değişebilir. Örneğin, okullar, varolan üyeler veya yeni alınacak kişiler için farklı ölçütler benimseyebilir. Okul müdürleri, dikkatlerini geçmişte olandan farklı amaçlar üzerine yöneltebilirler. Bu değişimler sonucunda, tercih edilen yeni yönetim normları veya kabul edilebilir davranışlar ortaya çıkar ve bu normları destekleyen yeni tutum ve değerler biçimlenebilir. Sonuçta, varolan kültürde dikkate değer bir değişim olabilir.

Eğitimdeki değişmelerin temelinde genellikle iki yaklaşım söz konusudur. İlk yaklaşım eğitim programlarının, ders kitaplarının, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının iyileştirilmesi gibi konular üzerinde yoğunlaşır. İkinci yaklaşım ise genellikle okula dayalı yönetim, yeniliklerin entegrasyonu, karar verme, öğretmen eğitiminin yeni baştan ele alınması ve hem okul müdürlerine hem de öğretmenlere yeni roller verilmesi, öğretim sürecinde öğretmenlerin rollerinin zenginleştirilmesi, okulun vizyon ve amaçlarının müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından paylaşılması söz konusudur (Pawlas, 1997, s.118; Elma ve Demir, 2000, s.338; Özdemir, 2000, s.25, 67).

Kültürel değişime birçok engel de çıkabilir. Okullarda değişmeye yönelik örgüt içi ve örgüt dışı engeller söz konusudur (Elma ve Demir, 2000, s.326). Bunlardan bazıları çalışanların bilinmeyenlerden korkusu, özellikle okul müdürlerinin mevcut statülerini devamlı kılma eğilimleri, yeni öğrenilecek çalışma teknikleri ile süreç ve becerilerden korkmak, en önemlisi başta okul müdürü olmak üzere öğretmenlerin gerekli iletişim bilgi ve becerilerine sahip olmaması olarak sıralanabilir (Özkalp, 1999, s.9; Kowalski, 2000, s.5).

Yapılan araştırmalar iki tür kültürel değişim modelinin mevcut olduğunu göstermektedir. Birinci modelde örgüt, ideal bir örgütü kendine örnek almakta ve o örneği takip ederek, kültürel değişime uğramaktadır. İkinci modelde ise, örgüt kendi kültürünü dışarıda bırakmadan belirli stratejilerle dışsal şartlara uyum sağlama şeklinde değişimi kabullenmektedir. Örgütler bazen başarılı bazen de başarısız bir biçimde bu modelleri uygulamaktadır (Özkalp, 1999, s.6).

İster kültürün değiştirilmesinde isterse varolan kültürün sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde olsun, okul müdürlerinin rolü çok önemlidir. Ancak okul müdürlerinin bu rolü yerine getirebilmesi, literatüre göre onların kişisel özellikleriyle ve öncelikle iletişim becerileriyle mümkün olabileceği görülmektedir (Başaran, 1992, s.222; Açıkalin, 1995, s.39; Wiles ve Bondi, 2000, s.43, 420). Bu tartışmaların ışığında, okul kültürü üzerine olumlu etkilerinin sağlanabilmesi için, okul müdürlerinin önemli kişisel özelliklerinden olan iletişim becerilerinin ele alınarak irdelenmesi gerekmektedir.

## 1.2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri

İletişim, bir okulun başarı veya başarısızlığındaki en önemli öğelerden biridir (Geddes, 1993, s.77). Yönetim en yalın anlamda, başkaları aracılığıyla iş yapma, başkalarının yardımını isteme etkinliği olarak tanımlanabilir. Buna göre okul müdürü, okul üyeleri aracılığıyla iş yapan kişi anlamına gelmektedir. Okul müdürlerinin çevresindekilere okulun amaçlarını gerçekleştirilmesi yolunda iş yaptırabilmesi, öncelikle bu amaçları açık bir şekilde belirleyerek, bunları örgüt üyelerine aktarmasıyla; sahip olduğu iletişim becerileriyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla, okul müdürünün kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve üyelerin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynar (Gürgen, 1997, s.185). İletişim aracılığıyla okul üyeleri kendilerinden ne beklediğini ve işlerini nasıl yaptıkları hakkında bilgi sahibi olurlar. Bilginin alımı ve aktarımı örgütsel yaşamda önemli bir rol oynar ve etkili iletişim, okul üyelerinin iş tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Araştırma sonuçları, kendilerinin iyi olma durumlarını işi ile ilişkilendiren öğretmenlerin, iletişimin kalitesinden etkilendiklerini göstermektedir (Orpen, 1997, s.519, 520).

İletişim süreci, insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili bir eşgüdümü sağlamak amacıyla kullanılır (Taymaz, 2000, s.41). İletişimde başarılı okul müdürlerinin daha etkili olduğu da bir olgudur (Çelikkaya, 1998, s.91; Bursalıoğlu, 1999, s. 41, 42). Etkili bir iletişimi gerçekleştirmeden etkili yönetimi gerçekleştirmekte mümkün değildir. Çünkü etkili iletişim, örgüt üyelerinin çalışma performanslarıyla

yakından ilgilidir (Callan, 1993, s.22, 23; Roebuck, 2000, s.10). İletişim sürecindeki iki temel öge; bilgi veren (kaynak) ve alandır (alıcı). Ancak iletişime yön veren ve kurulacak iletişimin niteliğini belirleyen en önemli kişi bilgiyi aktarandır. Okullarda iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kişi ise okul müdürüdür. Örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak, öğretmenlere göre daha etkin konumdadır (Celep, 2000, s.41, 42).

Okul müdürleri etkili iletişimi okul içinde destekleyerek, okulun etkililiğini artırabileceğinden (Geddes, 1995, s.ix; Reobuck, 2000, s.10), okul müdürlerinin sahip olması öngörülen yeterlik alanlarından biri, insanlar arası ilişkilerde, etkili iletişim becerilerine sahip olması şeklinde ortaya çıkmaktadır. İletişim sürecinde düşünceleri net bir biçimde ortaya koyma ve aydınlatma, çift yönlü iletişime önem verme, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, karşıdaki kişiye duyarlı olma ve empatik davranma, dinleyenlerin gereksinimlerini dikkate alma, okul müdürlerinin göz önünde bulundurması gereken öğelerdir (Şişman, 2002, s.98). Dolayısıyla, okul müdürünün okulda sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken, iletişimin özelliklerini dikkate alması gerekir. Çünkü, iletişim insan davranışlarını etkileyen süreçlerin hem en önemlilerinden biridir hem de tüm yönetim süreçlerinin temelinde yatar (Kaya, 1999, s.110). Bu durumda, okul müdürü, yönetsel etkinlikleri gerçekleştirirken, hedef kitle olan öğretmen ve öğrencilere amaca dönük mesaj vermek ve mesajları kontrol etmek durumundadır (Can, 2001, s.37; Başaran, 1996, s.118).

Okul içerisindeki müdür-öğretmen iletişiminin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesi ile öğretmen-öğrenci iletişimini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Bir örgütte, farklı gruplar arasındaki iletişimi, örgütün genel iletişim yapısından soyutlamak mümkün değildir. Bir okulda demokratik bir atmosfer yaratılabilmesi ve amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi öncelikle, müdür-öğretmen, öğretmen-müdür iletişimine; yani çift yönlü iletişime ve bu iletişim süreçlerinin niteliğine bağlıdır (Celep, 2000, s.41).

Türlü nedenlerle okul içi iletişim süreçlerinde meydana gelebilen engeller, insan ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. İletişim sürecinde engeller, bir iletinin verilmesini

veya alınmasını güçleştiren tüm faktörlerdir (Ergin ve Birol, 2000, s.180). Bu süreçler okullarda meydana gelirse, iletişim süreçlerini ve sonuçta okulu olumsuz yönde etkiler. İletişimde engellere yol açan nedenlerin bazıları farkında olarak, bazıları da farkında olmadan yapılan davranışların sonucudur (Cüceloğlu, 1994, s.167). Bu sebeple, iletişim süreçlerinde kaynak tarafından gönderilen iletiler, anlamlarını kaybetmeden ve eksiksiz bir şekilde genellikle alıcıya ulaşamazlar. Özellikle iletişimde bulunan kişilerin sahip oldukları çeşitli özellikler, örgütün yapısı ve teknik yetersizlikler sonucu, alıcı kaynaktan gelen iletileri ve kaynak alıcıya göndereceği iletileri arzu edilen biçimde kodlayamaz veya kodaçımını yapamaz. Aktarılmaya niyet edilen ileti ile algılanan ileti arasında çoğu zaman bir fark oluşur. Aradaki bu farkın büyüklüğü örgütsel iletişimde yaşanan engellerin derecesini gösterir. İletişim süreçlerinde engeller arttığı ölçüde etkili iletişim becerisi ters orantılı olarak düşmektedir.

İletişim sürecinde karşılaşılan engellerin bir kısmı, kişilerin kendi birtakım özelliklerinden kaynaklanmaktadır. İletişim sürecinin iki temel ögesi olan kaynak ve alıcı, aynı zamanda etkin bir iletişimi engelleyen ve bozan birtakım roller oynayabilirler. Konu ile ilgili araştırmacıların belirttikleri gibi “genel olarak, iletişim süreçlerinin % 20’si teknolojik, % 80’i psikolojiktir” (Burton, 1980, s.3). İletişim süreçlerinde karşılaşılabilen engellerinin ortaya çıkmasında kişilerin duyguları, değer yargıları ve kişisel özelliklerin önemli bir rolü vardır (Gürgen, 1997, s.132).

İletişim süreçlerinde çeşitli engellerle okul müdürlerinin mümkün olduğunca karşılaşmaması, okulun etkililiği açısından gereklidir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin birtakım iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin bu konulardaki bilgi ve becerisi, okulun yaşatılmasının temel koşullarından birini oluşturur (Can, 2001, s.38). Okul müdürlerinin sahip olduğu iletişim becerilerinin etkili olup olmadığını belirlemenin bir yolu, iletişim süreçlerinde ortaya çıkabilecek çeşitli engellerle karşılaşp-karşılaşmadıklarını belirlemektir. Okul müdürlerinin girdikleri iletişim süreçlerindeki bireysel özelliklerden kaynaklanan genel iletişim engelleri, aşağıda ele alınarak irdelenmiştir.

### 1.2.1. Kalıplaşmış Düşünceler

İletişim süreci, öncelikle, kaynağın kişi-içi iletişim süreciyle başlar. Kişi-içi iletişimde oluşan düşünceler, örgüt üyelerinin duygu ve davranışlarını etkiler, yönlendirir. İletişim sürecinde oluşan engellerin bir kısmı da, kişi-içi iletişim sonucu açığa çıkan, aslında çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan birtakım olumsuz düşüncelerden kaynaklanır. Söz konusu olan bu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler değiştirilebilir; bunların yol açtığı iletişim engelleri bilindiği takdirde giderilebilir.

Bu tür gerçekçi ve akılcı olmayan düşünce yapılarına “kalıplaşmış düşünceler” adı verilebilir. Kalıplaşmış düşünceler, “insanların kafasında kalıplaşmış, katılaştı, çoğunlukla farkında olunmadan taşınan birtakım kesin düşünceler” olarak tanımlanabilir. İnsanlar bu tür düşüncelerinin doğru olup-olmadığını denemeye genellikle yönelmezler ve bu düşüncelerini değiştirebilecek nitelikteki her türlü yeni bilgidan çoğunlukla uzak dururlar. Bir anlamda, “önyargılı ve tümnden reddedici” tavır takınabilirler. Kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliği, akılcı ve gerçekçi olmamaları ile değişmeye karşı dirençli oluşlarıdır (Dökmen, 1996, s.86). Önyargılı ve tümnden reddedici tavır içinde olanlar, gerçekler hakkında bir inceleme yapmadan ve düşünce oluşturmadan bir yargıya sahip olurlar (Bee ve Bee, 1997, s.26; Harlak, 2000, s.7). Hatta çoğu zaman birisinin konuşmasına bile izin vermezler. Söylenenleri, kimin söylediği ışığında değerlendirirler (Mackay, 1997, s.16). Oysa böyle bir davranış yanlış olduğu gibi, onur kırıcıdır ve iletişim becerisi, olaylara farklı açılardan bakabilme esnekliğini gerektirir (King, 1998, s.63; Özer, 2000, s.65).

Okul müdürleri olgu ve olaylara dayanarak, ona göre bir pozisyon alırsa, okul müdürü için hem hayat daha kolay olacak hem de gerçek durumlarla daha sık yüzyüze gelerek gerçeklere yaklaşabilecektir (Chase, 1972, s.214; Gürgen, 1996, s.35). Fakat okul müdürlerinin iletişim süreçlerine önyargısız, olumlu ve yapıcı görüşlerle başlama ile katılım ve işbirliği sağlama becerilerinin düşük olduğu araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Can, 2001, s.41).

Okul müdürlerinin sahip oldukları düşünce yapıları, davranışlarını yönlendirerek, onların kuracakları iletişim üzerinde etkili olmaktadır. Eğer okul müdürü, kalıplaşmış

düşüncelere sahipse, bu düşünceler, o kişinin iletişim engelleriyle karşılaşma olasılığını da arttıracaktır. Bu durumda, kalıplaşmış düşüncelerden kaynaklanan iletişim engelleri azaltmanın bir yolu, uzman kişiler aracılığıyla kalıplaşmış düşünceleri değiştirmektir (Dökmen, 1996, s.96; Harlak, 2000, s.10).

### 1.2.2. Algı

Yönetimde oldukça önemli olan algı kavramı (Eren, 1998, s.275), okul müdürü ile öğretmenlerin girdikleri iletişim süreçlerinde de kritik bir ögedir. İletişim süreçlerinde iletinin nasıl gönderildiği kadar, nasıl algılandığı da çok önemlidir. Bir öğretmen, karşısındaki okul müdürünün iletisini desteklemeye çalışırken, müdürün bunu algılaması, niyet edilenden oldukça farklı olabilir (Geddes, 1993, s.83, 84). Algılama, iletiyi yorumlamada kullanılan zihinsel ve duyumsal bir süreçtir. Algı ise, duyu organlarından beyne ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecine verilen addır. Duyu organlarına ulaşan veriler, algılama olmaksızın tek başlarına fazlaca bir anlam taşımazlar. Duyusal verilerin algılanması, başka bir deyişle anlamlandırılması gereklidir. Kişi, kendisine ulaşan duyumlara ne tür tepkilerde bulunacağını, algılama sonrasında kararlaştırabilir (Dökmen, 1996, s.98; Tutar ve Yılmaz, 2002, s.28).

Kaynak, göndereceği iletiyi oluştururken, kendisine ulaşan bilgileri kullanacak, bunları, kendi amaç, değer yargısı ve anlayışı doğrultusunda belirli kodlara çevirecektir. Bu yolla her ileti, göndericinin algılama sürecinin bir sonucu olacaktır (Eren, 1998, s.275). Alıcı da kendisine ulaşan iletilerin kodlarını göndericiye göre değil kendi algılamasına uygun olarak çözecek ve ileti farklı biçimlerde yorumlanabilecektir (Reobuck, 2000, s.33). Dolayısıyla bu algılama süreci, okul müdürü-öğretmen iletişimi sürecinde bir filtre rolü oynayarak, kişilerin her şeyi değil, görmek istediğini görmesine, anlamak istediğini anlamasına yol açabilecektir (Eren, 1998, s.275).

Yanlış algılamalar sonucu zaman zaman müdür-öğretmen iletişiminde bir takım iletişim engellerinin ortaya çıkması doğaldır. Fakat kişilerarasındaki algılama farklılıkları arttığı ölçüde iletişimin sağlığı bozularak, etkililiği azalır. Bu sebeple, etkili iletişim becerilerine sahip okul müdürleri iletişim süreçlerinde algılama farklılıklarının



yaşanabileceğinin bilincinde olmalı, şüpheli durumlarda iletinin yeniden oluşturulmasına imkan sağlamalıdır (Horowitz, 1997, s.31).

### 1.2.3. Duygu

Günlük ve örgütsel yaşamda duygular önemli roller oynar (Eren, 1998, s.121, 281; Paksoy, 2000, s.117). İnsan, yaşamında mantığından çok duygularıyla harekete geçer (Sönmez, 2001, s.153). Araştırmalar, iletişim eylemlerinde kişilerin duygularının, zihinsel süreçler kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Ralph, 1998, s.20). Duygu olumlu ve gerçekçi olduğunda, ondan daha yapıcı ve etkili bir ikna gücü yoktur. Ama duygu olumsuz ve içten değilse, insanlar arasına duvar örür (Geddes, 1993, s.97, 99; Ailes, 1996, s.111). Tüm iletişim süreçlerinde olduğu gibi, müdür-öğretmen iletişiminde engellere yol açabilecek faktörlerden birisi de, iletişim sürecine katılanların olumsuz duygularıdır. (Koontz ve diğerleri, 1986, s.432; Reobuck, 2000, s.35).

Güvensizlik, genellikle okul müdürünün tutarsız ve tehditkar davranışları sonucu, öğretmenlerin olumsuz iletleri saklama, çarpıtma eğilimleri sonucu oluşabilir (Koontz ve diğerleri, 1986, s.430). Üyeler arasında yanlı davranan, onlar üzerindeki otoritesini tehdit ve ceza ile yürütmeye çalışan, güven yaratamamış okul müdürleri, bu tutumları ile okuldaki iletişim süreçlerini engelleyici bir rol oynar. Araştırmalar, kişilerin daha çok güven ve saygı duydukları kimselerle iletişimde bulunma eğiliminde olduklarını ortaya koymuş (Dicle, 1974, s.120; Plevyak ve Heaston, 2001, s.770, 771; Dönmez, 2002, s.38) ve yüksek güvenilirliği olan kaynakların düşük güvenilirliği olan kaynaklardan daha çok ikna güçlerinin bulunduğunu göstermiştir (Ergin ve Birol, 2000, s.48).

Okullarda, üyeler arasında işbirliğini sağlamada gerekli olan güven duygusunun hakim olabilmesi için, okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişim süreçlerinin açık ve objektif olmasının yanı sıra, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilere olumlu duygular besleyerek, onları destekleyici ortamlar oluşturmaları gerekir (Koontz ve diğerleri, 1986, s.430; Irmsher, 1996, s.2; Neuman, 2000, s.9, 10). Okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişimde olumlu duygular iletişimi kolaylaştırmakta ve öğretmenin okula bağlılığını artırmaktadır (Geddes, 1993, s.102, 103; Taş, 1999, s.116).

#### 1.2.4. Cinsiyet

Cinsiyet farklılıkları, özellikle geleneksel toplumlarda önemli bir iletişim engeli olabilmektedir. Kadınlarla erkekler arasındaki iletişim süreçlerinde yer ve zaman bakımından sınırlamalar, görüşmeler sırasında sosyal mesafe, cinsiyetten kaynaklanan iletişim engelleridir (Altıntaş ve Çamur, 2001, s.14; Tutar ve Yılmaz, 2002, s.82, 83). Ülkelerin sahip oldukları çeşitli din ve kültürlerin baskı ile sınırlandırmaları sonucu, daha yoğun bir şekilde hissedilebilmektedir. Bu sebeple, okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişim süreçlerinin niteliğini belirleyen öğelerden biri cinsiyettir.

Okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişim süreçlerinde kişiler karşı cinsleriyle iletişimde bulunmaktan çekinmemeli veya uzak durmaya gayret etmemelidir. Aksi takdirde, okuldaki iletişim süreçleri bu durumdan olumsuz yönde etkilenecektir. Bu sebeple, iletişim süreçlerinde zaman zaman “cinsiyet” bile bir iletişim engeli olarak ortaya çıkabilmekte ve okulun etkinliğe zarar verebilmektedir. Çağdaş Türkiye’de, okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri sergilemesi açısından, cinsiyetin önemli bir değişken olmaması gerekmektedir.

#### 1.2.5. Giyim-Kuşam ve Dış Görünüş

İletişim süreçlerini etkileyen öğelerden birisi de “giyim-kuşam ve dış görünüş” tür. (Paksoy, 2000, s.91). Karşı karşıya gelen iki kişi arasındaki ilk izlenim ve etkileşim, iletişim sürecinin önemli bir belirleyicisidir (Baltaş ve Baltaş, 1992, s.19; Gürgen, 1997, s.84; Altıntaş ve Çamur, 2001, s.137). Bir iletideki duygusal etkilerin % 93’ünün sözel olmayan jest ve mimikler, giyim-kuşam ile dış görünüş aracılığıyla ve sadece % 7’sinin sözel öğelerle aktarılabildiğine işaret edilmektedir (Geddes, 1993, s.95). Araştırmalar da, iletişimde ilk dakikanın önemini vurgulayarak, giyim-kuşam ve dış görünüşe dikkat çekmektedir (Yüksel, 1994b, s.31; Ailes, 1996, s.5; Irmsher, 1996, s.2).

Okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişim süreçlerinde ilk etkileşim, giyim-kuşam ve dış görünüş aracılığıyla meydana gelmekte (Freedman ve diğerleri, 1989, s.65) ve insanlar karşısındaki kişiler hakkında giyim-kuşam ile dış görünüşlerine dayanarak bir

takım varsayımlarda bulunurlar (Geddes, 1993, s.97, 98). Söz konusu varsayım, kişilerin kendilerine ve karşıdakilerine ne ölçüde değer verdiğinin, giyim-kuşam ve dış görünüşleri ile ilgili olduğudur (Ergin ve Birol, 2000, s.128; Zıllıoğlu, 2000, s.70). Fakat fiziksel görünümün iletişim süreçlerinde önemli bir öge durumuna getirilmesi bazı sorunlar da yaratabilir. Okul üyelerinin birbirlerini, güzel/çirkin veya kıyafetlerine göre birtakım katı sınıflara ayırmaları, fiziksel görünümün ipucu olmaktan çıkıp bir iletişim engeli durumuna gelmesine yol açabilir (Dökmen, 1996, s.109).

İletişim süreçlerinde okul üyeleri, karşılarındaki kişileri sadece fiziksel görünümüne göre olumlu veya olumsuz kalıplara oturtmamaya çalışmalıdır. Fakat hem okul müdürleri hem de öğretmenler olsun, öğrencilerin ve çevrenin gözünde birer model oldukları için fiziksel görünümüne özen göstermeleri de gerekmektedir. Okul müdürü ve öğretmenlerin temiz ve aşırıya kaçmayan biçimdeki giyim-kuşamları, çevrelerine ve özellikle öğrencilerine olan saygılarının bir göstergesi olarak düşünülebilir (Ergin ve Birol, 2000, s.128).

### 1.2.6. Tutumlar

İletişim süreçlerini etkileyen bir başka öge ise, okul üyelerinin sahip oldukları tutumlardır (Berlo, 1960, s.45; Knapp, 1984, s.350). Tutumlar, kişilerin çeşitli objelere yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilimler olarak tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 1992, s.84). Tutumlar şu yollarla oluşmaktadır (Yüksel, 1994a, s.22-23):

- Büyüme boyunca ailede öğrenilen tepki tarzlarının birikmesi;
- Kişinin deneyimlerinden çıkardığı genel sonuçlar;
- Benzeyen olayları da aynı şekilde değerlendirmek;
- Başkalarının tutumlarını taklit yoluyla benimsemek.

Kişilerin eşyalara, kurumlara, düşünce sistemlerine, diğer kişilere yönelik çeşitli tutumları vardır. Fakat bunları gözle görmenin imkanı yoktur. Onlar ancak objelere karşı gösterilen düzenli davranışlarla gözlemlenebilir veya yordamlanabilir (Hartley ve

diğerleri, 1992, s.7; Özkalp ve Kirel, 1996, s.94; Ergin ve Birol, 2000, s.44, 45). Bu tutumların bazıları olumlu bazıları olumsuzdur. Günlük ve örgütsel yaşamda, insanlarla kurulan ilişkilerde tutumların önemli bir rolü vardır. Tutumlar, dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe, devamlılıklarını sürdürürler (Eren, 1998, s.118).

İletişim kaynağı iletişim süreci içerisinde kendine, aktarılan konuya ve alıcıya karşı üç çeşit tutum geliştirir ve bu durumdan iletişim süreci tamamen etkilenir. Dolayısıyla, okul müdürünün tutumları iletişim sürecinin etkililiğinde önemli bir rol oynar. Okul müdürünün geliştirdiği bu tutumlar şöyle özetlenebilir (Berlo, 1960, s.45-48):

- a) *Kaynağın kendisine karşı tutumu:* Okul müdürü iletişim konusunda kendine güveniyor ve yetenekli ise, iletileri aktarmadaki başarı da artabilecektir.
- b) *Kaynağın konuya karşı tutumu:* Aktarılmak istenen iletinin içeriğine karşı ilgi duymayan, bir müdürün iletişimde başarılı olması da beklenemez.
- c) *Kaynağın alıcıya karşı tutumu:* Müdür, alıcı öğretmenlere karşı olumlu bir tutuma sahipse, istediği iletiyi aktarması daha kolay olabilecektir.

Tutumların işlevi oldukça önemlidir. Ancak, tutumların düşünce boyutunu oluşturan önermeler, bazen yanlış olabilir. Tutumların yanlış bilgilere dayanması müdür-öğretmen iletişiminde olası iletişim engellerinden biridir. Geçerliği kuşkulu bilgilere dayanan kalıplaşmış tutumlar, iletişim süreçlerinde sorun yaratabilir (Dökmen, 1996, s.111). Kişilerin tutumları yaşadığı çevresel koşulların etkisiyle zaman içinde değişebilir (Eren, 1998, s.125). Fakat “kalıplaşmış tutumlar” adı verilen bir grup tutum durağandır ve kolay kolay değişmezler. İnsanlar, birtakım olumsuz kalıplaşmış tutumları, etnik kökenlerini, mezheplerini, ...vb. beğenmedikleri kişilere karşı geliştirebilirler (Dökmen, 1996, s.112). Tarihi, kültürel, ekonomik, dinsel, politik ve coğrafi öğelerin etkisiyle ortaya çıkan ve insanların zihinlerinde kök salmaya başlayan bu kalıplaşmış tutumlar, okul üyelerinin birbirlerine karşı olumsuz tavır almalarına neden olabilir. Dolayısıyla, okuldaki iletişim süreçleri de bu durumdan olumsuz yönde etkilenerek, okulun verimliliğinde azalmalar görülmesine neden olabilir (Eren, 1998, s.125).

### 1.2.7. Savunma Davranışı

İnsan gibi, okul üyelerinin çoğu olumsuz tepki almayı sevmez. Bu kişiler eleştirilere karşı savunmaya geçerler veya eleştirilerin yanlış olduğunu söylerler. Hatta olumsuz tepkide bulunan kişilerden kaçarlar. Bu tür savunma davranışı içine girilmesinin amacı, hataları veya zayıflıkları gizlemektir (Zıllıoğlu, 2000, s.103). Savunma davranışı, iletişim süreçlerini de olumsuz yönde etkileyerek, okulun ve dolayısıyla üyelerin amaçlarına ulaşmalarını güçleştiren bir özellik taşır (Can, 2001, s.41). Bu sebeple, savunma davranışları iletişim süreçlerinde “arzu edilmeyenler” arasında yer alır. Savunmaya dönük davranışların üstesinden gelebilmek için onları tanımak gerekir. Okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişim süreçlerinde savunma davranışı aşağıdaki davranışlardan biri veya birkaçını içerebilir (Williams ve Egglend; 1991, s.41-42):

**Suçu başkasına atma.** - Okul müdürü veya öğretmen, suçu başkasına attığında birşeylerin yanlış olduğunu kabul etmekte ama bunun kendi hatasından kaynaklanmadığını savunmaktadır. Bu gibi durumlarda, insanlar kendilerini korumak için suçu başkalarına atabilirler. Bu durum ise, okul müdürü ve öğretmen arasındaki iletişimin etkililiğini olumsuz yönde etkiler.

**Özür dileyerek geçiştirme.** - Okul müdürü veya öğretmenler bazen yanlış yaptıklarını kabul ederek, bu durumu özür dileyerek geçiştirmeye çalışırlar. Bunu diğer okul üyelerinin hoş görmesi için çaba harcarlar. Zaman zaman herkesin zihni karışabilir veya ne yapacağını bilemez hale gelebilir. Ancak her zaman hoşgörü veya yardım istemekte sorunu çözemez. Yine de bazı kişiler bu yolun kendilerini gizlemeyi mümkün kıldığına inanarak, işin doğrusunu öğrenmek için ilgili kişilerle iletişime girmekten kaçınırlar.

**Sorunu ciddiye almama.** - Okul üyelerinden bazıları bir hatanın yapıldığını, onu önemsemeyerek inkar edebilirler. Başka bir deyişle, sorunu ciddiye almamak, o sorun hakkında kasıtlı olarak önlem almamaktır. Bunun sonucunda ise herşey yolundaymış gibi davranılarak, sorun gereken yerlere istenilen şekilde aktarılmayabilir; bundan kaçınılabılır. Söz konusu iletişim engeli, okul etkililiğini zayıflatan nedenlerden biridir.

**Kendini suçlu bulma.**- Kişi, kendini suçlu görmeye başladığında, duygusal olarak kendinde bir “güçsüzlük” hisseder. Hatalara karşı bu tür tepkiler diğerlerinden farklıdır. Çünkü bu tür tepkide başkaları yoktur. Kişi, “her zaman hatalyım galiba” veya “sanırım yeterince yetenekli değilim” şeklinde bir düşünce geliştirebilir. Kendine güvensizlik ise hem iletişim süreçlerini hem de verimliliği olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biridir (Plevyak ve Heaston, 2001, s.770, 771).

Duruma ve zamana göre her insan gibi okul üyeleri de yukarıda belirtilen olumsuz iletişim davranışlarında bulunabilirler. Ancak, bazı kişilerde belli iletişim davranışları kişilik özelliği gibi sık sık görülebilir (Zıllıoğlu, 2000, s.104). Okul müdürlerinin de bu olumsuz iletişim davranışları bir kişilik özelliği arz eder duruma gelmesi, okul performansını azaltacaktır.

### **1.2.8. Bilgi Düzeyi ve Bilgilendirme**

Kaynağın, aktaracağı konu hakkında sahip olduğu bilgi, kuşkusuz iletiyi etkileyecektir (Eren, 1998, s.281; Ergin ve Birol, 2000, s.43, 44; Tutar ve Yılmaz, 2002, s.80, 130). Bilgi düzeyi, herşeyden önce, iletişim sürecine katılan okul müdürü ile öğretmenlerin eğitim durumu ve iletinin konu ile kapsamı hakkında sahip oldukları bilgilerle ilgili olup, iletinin etkinliğinde önemli bir rol oynar. Kaynağın bilmediği bir konu hakkında başkalarına yeterli bilgi vermesi olanaksız olduğu gibi, hakkında az şey bildiği bir konuda da bilgi vermeye çalıştığında başarılı olma şansı çok azdır (Berlo, 1960, s.48; Dicle, 1974, s.111; Eren, 1998, s.281).

Okul müdürünün gönderdiği iletide bilgi eksikliğinden dolayı iletişim engelinin ortaya çıkmaması için iletinin içeriğini bilme sorumluluğu vardır. Okul müdürü iletişim süreçlerinde iletiyi berrak bir şekilde ifade etmeyip, boşluklar bırakırsa, öğretmenler bu boşlukları kendi varsayımları ya da önyargılarıyla doldurabilir. Bu durumda, öğretmenin anladığı şey, gönderilenden farklı olacak ve önemli bir iletişim engeli ortaya çıkacaktır (Tutar ve Yılmaz, 2002, s.81).

İletişim sürecine katılan tarafların iletişimin meydana geldiği zaman ve ortamın özellikleri, iletişim araç, yöntem ve kanalları ile bütün bunların iletilerin aktarılması ve algılanması üzerindeki etkileri hakkında da bilgi sahibi olmaları, okullardaki iletişim süreçlerinde meydana gelebilecek engellerin azaltılması bakımından büyük önem taşır.

### 1.2.9. Gereksinimler

Psikolojide “güdü”, istekleri, dürtüleri kapsayan genel bir kavramdır ve organizmanın gereksinimlerini karşılayan davranışları başlatan güçlerdir (Sardoğan, 2002, s.93). Güdüler çoğunlukla iki ana bölüme ayrılır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere “dürtü” veya “birincil güdüler” adı verilir. Merak, başarıma gibi daha üst düzeyde sayılabilecek güdülere ise “sosyal güdüler” adı verilir. İsimlendirme ne olursa olsun, güdünün kişiyi davranışta bulunmaya iten güç olduğu söylenebilir. Güdüler davranışları yönlendirdiğine göre, okul müdürü ile öğretmen arasında kurulan iletişimin ve bu esnada meydana gelebilecek engellerin niteliğini belirleyen öğelerden biri de güdüler olmaktadır (Dökmen, 1996, s.103; Korkmaz ve Yüksel, 1998, s.127).

İnsanlar dikkatlerini ilgilerine, gereksinimlerine ve yaşantılarına göre yöneltirler (Ergin ve Birol, 2000, s.75). Etkili bir ileti, alıcıda birtakım gereksinimleri uyandırmalı ve bu gereksinimlerin karşılanıp giderilmesi için birşeyler önermeli, yol göstermelidir (Schramm, 1992, s.116; Reobuck, 2000, s.38). Çeşitli araştırmalarda, okulla ilgili herkesi okul amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik katılım için nasıl motive edeceğini bilmenin, öncelikle okul müdürlerinin görevleri arasında yer alması gerektiği vurgulanmakta (Horowitz, 1997, s.31; Dönmez, 2002, s.40); motivasyon ile iş doyumunun, iletişimin kalitesinden olumlu yönde etkilendiğini ileri sürmektedir (Gregson, 1991, s.39; Orpen, 1997, s.522, 523). Okul müdürünün bunu sağlayabilmesi için öncelikle etkili iletişim becerilerinden “gereksinim uyandırma, motive etme” yeterliliğine sahip olması gerekir. Okul müdürlerinin oluşturacakları iletilerin etkili olması için, öğretmenlerdeki bir güdüyü canlandırıp harekete geçirmesi; gereksinim duymaya veya bir gerilim duymaya itmesi ve bunları ancak bir eylemle tatmin edebileceğini düşünmeye zorlaması gerekir. Bunun ardından ise, ileti, ne gibi bir eyleme geçilmesi gerektiğini önererek, hem sonuçta çıkacak eylemi yönlendirebilmeli hem de

bu süreç içerisinde meydana gelebilecek yanlış anlaşılma gibi çeşitli iletişim engellerine fırsat vermemeye çalışmalıdır (Schramm, 1992, s.116; Reobuck, 2000, s.38).

### 1.2.10. İletişimde Planlama

İnsanlar düşündüklerini genellikle tam anlamıyla karşılarındakilere aktaramazlar; düşündükleri ile bunları aktarmaları arasında çoğu zaman bir fark ortaya çıkar ki, bunun en önemli nedenlerinden bir iletişimde planlama eksikliğidir (Berlo, 1960, s.42). İletinin planlı bir şekilde hazırlanması ve alıcılara uygun biçimde iletilmesi, etkili iletişimin ön koşullarındandır (Ergin ve Birol, 2000, s.95; Reobuck, 2000, s.36). Çünkü, iyi bir iletişim şans eseri meydana gelmez. Oysa insanlar iletişime çoğunlukla düşünmeden, planlama yapmadan ve iletişimin amacını belirlemeden başlarlar. Okullarda gerçekleşen iletişim süreçlerinde direktiflerin nedenlerini açıklama, en uygun iletişim aracını belirleme, iletinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, iletiyi anlamayı oldukça kolaylaştırır ve değişime karşı olan direnci büyük ölçüde azaltır (Koontz ve diğerleri., 1986, s.428; Plevyak ve Heaston, 2001, s.770). Bunların sağlanması ise ancak iletişimin planlanması sonucu elde edilebilir. İletişimde planlama, aşağıdaki gibi dört başlık altında incelenebilir:

**İletişimin amacı.** - İletişim süreçlerinde karşılaşılan bir engel, iletişimin amacını net olarak belirleyememekten kaynaklanır. İletişimi başlatan veya iletileri gönderen durumda bulunan kaynak, bir sonuca ulaşmak istiyorsa, öncelikle iletileri göndermedeki amacının ne olduğunu açık bir biçimde belirlemek durumundadır (Dicle, 1974, s.107; Ergin ve Birol, 2000, s.95, 180; Tutar ve Yılmaz, 2002, s.125). İletişimin amacını belirlemek için, iletişime başlamadan önce şu sorular cevaplanmalıdır (Scanlon ve Keys, 1983, s.213-214):

- Aktarılmak istenen fikir veya ileti nedir?
- İletiyi aktarmak için en uygun zaman nedir?
- İletiyi aktarmak için en uygun araç hangisidir?
- İleti kime aktarılacaktır?
- Söz konusu iletişim niçin gereklidir?



Etkili bir iletişim için, iletişimin ilk basamağı, kaynağın kişi-içi iletişim sürecinde başlamalıdır. Alıcıya iletilmek istenen iletilerin benimsetilmesini başarmak için de, kaynak bir plan yaparak, iletişimin amacını belirlemelidir. İletişimin amacının açıkça ortaya konması, iletişim sürecinin bütün aşamalarında ne yapılması ve nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda, kaynağa etkili bir iletişim için yardımcı olur.

**İletişimi kontrol.** - İletişim, her zaman amaçlandığı biçimde yürütülemez. Çünkü iletişimin varlığını ve devam etmesini engelleyen birçok öge vardır. İletişim sürecinde, kaynağın iletileri çeşitli sebepler sonucu kontrol edememesi de bir iletişim engeli olarak ortaya çıkmakta ve iletişimin etkililiğini azaltabilmektedir (Reobuck, 2000, s.36).

Öncelikle ileti alıcı tarafından kolayca elde edilebilir, erişilebilir olmalıdır. İletişim süreçlerinde, yüzyüze sözlü bir iletişimde kaynak yeteri kadar yüksek sesle konuşmazsa; dilekçe, rapor, duyuru ve benzerlerini gereken yerlere ulaştıramazsa, iletişim gerçekleşemez. Gereksinimlere ve ilgilere uygun olup-olmadığı kontrol edilmemiş iletiler de istenilen değişimi sağlamakta yetersiz kalırlar. Bu sebeple, okullardaki iletişim süreçlerinde alıcının tutarlı bir şekilde seçilip-seçilmediğinin kontrolü oldukça önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır. Önemli olan, iletinin çeşitli nedenler sonucu alıcı tarafından dikkate alınıp-alınmadığının kontrolü yapılarak, alıcının iletiyi dikkate almasını sağlamak için ona kolayca ulaşmasına yardımcı olmaktır (Schramm, 1992, s.114-115).

**Gereksiz sözcük ve ifadeler.** - Okul müdürü-öğretmen iletişiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de, aktarılmak isteneni kısa şekilde ifade edebilmektir. Gereksiz sözcük ve ağırdal ifadelerden arındırılmış bir ileti, alıcının konuyu kolay anlamasını; emek ve zaman tasarrufunu sağlayacaktır (Tutar ve Yılmaz, 2002, s.93).

Bazı insanlarda gereksiz sözcükleri kullanmanın yanında, bir de anlatmak istediğini dolambaçlı yoldan anlatma eğilimi vardır. İyi bir gözden geçirme ile gereksiz sözcükler giderilebilir. Gereksiz ifadelerin yer aldığı bir anlatım, ciddi sonuçlar doğurabilir. Alıcı asıl iletilmek isteneni anlamayabilir (MPM, 1970, s.24). Bu sebeple, birbiriyle ilgisi olmayan gereksiz sözcük ve ifadelerin biraraya getirilmesiyle oluşturulmuş bir ileti amaca hizmet etmeyecektir (King, 1998, s.78, 79).

**Bağıntı çerçevesi.** - İletişim süreçlerini engelleyen öğelerin en önemlilerinden biri, iletişimi başlatan ve alan kişilerin, sahip oldukları bağıntı çerçevelerini dikkate almadan iletişimde bulunmaya çalışmalarıdır. Bağıntı çerçevesi, kişinin gerçekleri algılayışı ve değerlendirişi ile ilgili bir kavramdır. İnsanlar, içinde büyüdükleri sosyo-kültürel sistemin etkisinde, zamanla birtakım düşünce kalıpları, tecrübe, bilgi ve değerlere sahip olurlar ki, buna bağıntı çerçevesi adı verilir (Zıllıoğlu, 2000, s. 35). Kişilerin bağıntı çerçevelerini geliştirmelerinde en önemli etmen, içinde büyüdükleri sosyo-kültürel çevredir. Kişilerin iletişimde kullandığı sembollerin seçiminde ve bunlara anlam verilmesinde bu çevrenin etkisi büyüktür. Bir Adanalı, bir Edirneli gibi iletişimde bulunmaz veya bir öğretmen ile mühendis aynı amacı ifade etmek için oldukça farklı iletiler oluştururlar. Bu sebeple, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip kişiler arasındaki iletişim, benzer özelliklere sahip kişiler arasındaki iletişimden çok daha güçtür (Berlo, 1960, s.49-50; Eren, 1998, s.274).

Kişilerin bağıntı çerçeveleri birbirlerine ne kadar benzer olursa ve ne oranda çakışırsa, iletişim sürecinde meydana gelebilecek engeller de o oranda azalacaktır. Bunun sağlanması için, iletişim süreçlerinde kaynak ve alıcı, birbirlerinin dillerini, düşünce ve davranışlarını, dünyaya bakış tarzlarını ve içinde buldukları durumu bilmeleri, birbirlerini iyi tanımaları gerekmektedir. Böylece, okul müdürleri ve öğretmenlerin bağıntı çerçevelerinden kaynaklanabilecek iletişim engelleri asgari düzeye çekilerek, etkili iletişim süreçlerine girmeleri sağlanabilecektir (Ergin ve Birol, 2000, s.44).

**İletişimde “niçin”in açıklanması.** - . Çoğu insan, birşeyin “niçin” olduğunu veya belirli bir harekete “niçin” gereksinim duyulduğunu bildiği zaman, yardımlaşma ve işbirliğinde bulunma isteği artar. Okul müdürünün “niçin” olduğunu açıklamadan verdiği emirler, yönlendirmeler ve istemler, öğretmen ve öğrencilerin performansını aşağıya çekebilir (Scanlon ve Keys, 1983, s.213). Nitekim bir araştırma bulgusu, okul müdürlerinin görevin yapılma gerekçesi konusunda öğretmenleri yeterince bilgilendirmediklerine dikkat çekmektedir (Celep, 2000, s.45).

### 1.2.11. Dinleme Becerisi

Etkili iletişim becerilerinin en önemlilerinden biri, başkalarının söylemek istediklerini dinlemektir (Reobuck, 2000, s.26). Fakat çoğu kimse karşısındaki kişinin ne söylemek istediği ile değil, daha çok kendi fikir ve düşüncelerini karşısındakine aktarmayla ilgilenir (Eren, 1998, s.284) Araştırma sonuçları da, iletişim süreçlerinde dinleme becerisinin çok önemli olmasına rağmen, genellikle ihmal edilen öge olduğunu vurgulamaktadır (Geddes, 1993, s.86, 87; Irmsher, 1996, s.1). Oysa insanlar, söyleyeceklerinin önemli ve değerli olduğuna inanırlar ve doğallıkla dinlenilmek isterler. İletişim süreçlerinde, karşısındaki kişiye verilen değer en önemli göstergesi, onu dinlemek için ayrılan süre ve dinleme biçimidir (Baltaş ve Baltaş, 1992, s.160).

Etkili iletişimin meydana gelebilmesi için dinlemenin, iletişim sürecinin en azından yarısını kapsamaması gerekir (Geddes, 1993, s.85, 86). Okul müdürleri iyi bir dinleyici olmadıkları takdirde, yönetsel rollerini de gereğince yerine getiremeyecekleri açıktır ve bu durum, araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Karpicke ve Murphy, 1996, s.28; Taş, 1999, s.117; Çetinkanat, 2000, s.17). Çift yönlü iletişim, karşılık vermek için dinlemekten çok, “anlama arzusu içinde dinlemeyi” gerektirir ve başarının anahtarıdır (Irmsher, 1996, s.1; Mackay, 1997, s.9). Diğerlerinin ne söylediğini dinlemek, onların fikirlerini öğrenmek için önyargılardan tamamen uzak bir açıklığa, iletiye konsantre olmaya gerek vardır (Plevyak ve Heaston, 2001, s.771; Tutar ve Yılmaz, 2002, s.77).

Etkili dinlemede okul müdürü, söylenenleri bir de kendi içinde özetlemeye çalışır. Eğer kaynağın açıklamaları çok uzunsa ve iletinin doğru olarak anlaşılması çok büyük önem taşıyorsa, aktarılanları özetlemeye çalışmak, özellikle önemlidir. Bu yolla, okul müdürü-öğretmen arasındaki iletişim süreçlerinde meydana gelebilecek yanlış anlamalar büyük ölçüde önlenebilir (Diemer, 1994, s.101; Irmsher, 1996, s.1; Eren, 1998, s.284).

Herhangi bir konuyu anlamak için, onunla ilgili hikayenin tamamının dinlenmesi gerekir. Bu sebeple, dinlemede “zaman” önemli bir ögedir. Dinlemede kopukluklarla karşılaşmamak için, iletişime başlamadan önce, uygun zaman ve yer ayarlamalarının

yapılması gerekir. Eğer karşıdaki kişiyi dinlemek için yeterince vakit yoksa, onun baştan savılması yerine, bunun kendisine söylenmesi ve uygun bir zamanda görüşülmesi için davet edilmesi gerekir (Sisk, 1973, s.535; Baltaş ve Baltaş, 1992, s.161).

İnsanların çoğu konuşur, fakat çok azı dinler. İnsanların böyle davranmalarındaki neden, çoğu zaman egolarını tatmin etmeye çalışmaktan ve kişiler üzerinde iyi bir izlenim oluşturma gayretinden kaynaklanmaktadır. Dinleme, tam bir dikkat ve kişisel disiplin gerektirir. Dinleme, anlamamanın anahtarıdır ve geliştirilebilir bir beceridir (Koontz ve diğerleri, 1986, s.423-429; Irmsher, 1996, s.1). Karşıdaki kişinin ne söyleyeceği kelimesi kelimesine bilindiği durumlarda bile, sözünün kesilmeyerek dinlenmesi gerekir. Eğer dinlenen konunun kısa bir özeti yapılırsa, karşıdaki iletişimci rahatlayacaktır. Karşıdaki kişi daha önce söylediği birşeyi tekrarlıyorsa, genelde bunun iki sebebi olabilir. Ya kendisinin anlaşıldığından kuşkuya kapılmıştır veya o konu üzerinde duygusal enerjisi çok yoğundur ve bunu tekrar konuşma ihtiyacı duymaktadır. Bu gereksinime karşı ise duyarlı olmak gerekir (Baltaş ve Baltaş; 1992, s.161).

**Okul müdürlerinin dinlemeyi “zaman tüketicisi” olarak görme eğilimleri.** - Okulun yönetiminde kullanılan en önemli araçlardan biri iletişimdir. Fakat çoğu kişi dinlemekten çok konuşma eğilimi sergiler. Oysa dinleme, problemlerle ilgili gerçeklerin çabuk ve kolaylıkla ortaya çıkmasını sağlayacak atmosferi yaratır (Keefe, 1981, s.64). Dinleme, müdür ile öğretmen arasında anlamlı bir ilişkin kurulmasına da yardımcı olacağından, dikkatle ele alınması gereken bir iletişim ögesidir (Gordon, 1998, s.73; Ralph, 1998, s.29).

Örgütlerde, etkili dinlemenin performansına etkisi yeterince vurgulanmamıştır. Yöneticiler, bir çalışma gününün % 40'ını dinleyerek geçirmektedirler. Fakat ne yazık ki, bu yöneticiler ancak % 25 oranında etkili bir dinleme gerçekleştirebilmektedirler. Çünkü çoğu yönetici gibi okul müdürleri, dinlemeyi genelde bir “zaman tüketicisi” olarak görmektedirler (Scanlon ve Keys; 1983, s.211).

İletişim süreçlerinde okul müdürü genellikle günlük problemler ve sorumluluklarla kuşatıldığını, yapılacak plan ve çözülecek birçok sorunları olduğunu söyleyerek,

öğretmen ve öğrencilerin fikirlerini, eleştirilerini ve raporlarını dinlemek için aşağıdan-yukarıya iletişime yeterli zamanlarının olmadıklarını belirtmektedirler. Bu yargıyı araştırma sonuçları da desteklemekte olup, okullarda etkili iletişimin çift yönlü işletilme özelliğinin yeterince gerçekleşmediği, aşağıdan-yukarıya iletişimin yetersiz olduğu vurgulamaktadır (Can, 2001, s.40). Bu bulguyu diğer araştırmalar da desteklemekte olup, yukarıdan-aşağıya iletişimin, aşağıdan-yukarıya iletişimden daha sık gerçekleştiğini (Callan, 1993, s.22, 23); müdürlerin kendi ifadelerine göre “yeterince zamanları olmadıkları” için dinlemeye gerekli zamanı ayıramadıklarını göstermektedir (Scribner ve diğerleri, 1999, s.143). Ayrıca, okul müdürlerinin, öğretmenlerin görevle ilgili olarak soru sormalarına olanak sağlamadıkları da bir diğer araştırma bulgusu arasında yer almaktadır (Celep, 2000, s.45).

Öğretmen ve öğrencileri dinlemeye ayrılan zaman, boşa gitmiş sayılmamalıdır. Okul müdürleri ancak aşağıdan yukarıya iletişimin varlığı ile alt kademelere ilettikleri bilgi, istek ve yönlendirmelerin ne ölçüde anlaşıldığını, nasıl bir tepkiyle karşılaştığını ve sonuçlarının ne olduğunu öğrenebilirler (Ergin ve Birol, 2000, s.114). Öğretmen ve öğrenciler fırsat buldukça kişisel sorunlarını, gereksinimlerini, şikayet ve isteklerini de okul müdürlerine duyurmak isterler. Oysa, çoğu zaman okul müdürleri, diğer okul üyelerinin kişisel problemleriyle ilgilenmeye karşı da direnç gösterirler. Dinlemeye karşı olan bu direnç, öğretmenlerin işleri ile ilgili iletişimde bulunma arzusunu etkileyebilir. Kişisel ve iş ile ilgili problemler, çoğu zaman birbirleriyle yakından ilişkilidir. Birini diğerinden ayırarak ele almak oldukça güç veya çözümsel olmayan bir yaklaşım olmaktadır (Ergin ve Birol, 2000, s.95). Öğretmenlerin sorunlarını müdürleriyle serbestçe görüşebilmeleri, duygu dünyalarının durulmasına yardım eder. Okuldaki birçok gereksiz huzursuzluk ve uyuşmazlıklar böylece azaltılmış olur. Bu yolla, okul müdürleri onların sorunlarını bizzat kendilerinin çözmelerini de sağlamaya yardımcı olabilirler (Dicle; 1972, s.85). Müdür ve öğretmenlerin birbirlerini dinleyerek yapacakları yönlendirmeler sonucu, birçok problem, karmaşık ve içinden çıkılmaz bir duruma dönüşmeden çözümlenebilir (Planty ve Machaver; 1972, s.223; Irmsher, 1996, s.1, 2).

### 1.2.12. Empati Kurma Becerisi

Empati, olaylara başkasının açısından bakabilme yeteneği (Koçel, 1984, s.228; Eren, 1998, s.291) ya da bir insanın, kendisini karşıdaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 1996, s.135). Etkili iletişim becerilerine sahip kişilerin en belli başlı özelliklerinden biri, empati kurma becerilerinin yüksek olmasıdır (King, 1998, s.63). Okul müdürlerinin de, öğretmen veya öğrencilerle empati kurabilmesi için gerekli olan öğeler şöyle sıralanabilir (Dökmen, 1996, s.135-138; Paksoy, 2000, s.121, 122):

- Empati kuracak okul müdürü, karşıdaki kişinin bakış açısıyla dünyaya bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıdır. Daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerine geçmelidir. Aksi halde empati kurulamaz.
- Okul müdürlerinin empati kurabilmeleri için, zihinlerinde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranıştır. Karşıdaki kişinin duyguları ve düşünceleri tam olarak anlaşılabilirse bile, eğer anlaşıldığı ona ifade edilmezse, empati kurma süreci tamamlanmış sayılmaz. Karşıdaki kişilere empatik tepki vermenin başlıca iki yolu vardır: Bedeni kullanarak ve sözlü olarak onun anlaşıldığını ifade etmektir. Empatik tepkinin en iyi yolu, her ikisini birlikte kullanmaktır.

Örgütsel ve günlük yaşamın hemen her kesiminde empati yoksunluğu, insanları birbirinden uzaklaştırma ve iletişimi güçleştirme özelliklerini ortaya çıkarır. İnsanlar, kendileriyle empati kurulmadığında, anlamadıklarını ve kendilerine önem verilmediğini hissederler (Dökmen, 1996, s.148).

Empati, sadece kendisiyle empati kurulana yararı olan bir etkinlik değildir. Empati, empatiyi kuran kişi için de önemlidir. Empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişilerin, çevreleri tarafından sevilme ve takdir edilme ihtimalleri de artar. Bunun yanında, diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek olan kişiler, aynı zamanda empati kurma becerisine de sahiptirler. Çevresine kötü davranan, veya suç işlemiş kişilerin çevrelerindeki insanlarla empati kurma ihtimalleri ile buna yönelik ilgi ve becerileri de düşüktür (Dökmen, 1996, s.148-150).

### 1.2.13. Dönüte Verilen Önem

İletişim süreçlerinde dönüt öğesinin büyük bir önemi vardır ve etkili iletişim süreçlerinin vazgeçilmez bir öğesidir. Dönüt, alıcının kaynağa gönderdiği iletidir. Dönüt aracılığıyla kaynağın gönderdiği iletinin ne kadarının tam ve doğru olarak anlaşıldığı öğrenilebilir (Ergin ve Birol, 2000, s155). Okullarda neyin nasıl yapıldığı üzerine alınan dönüt, öğrenme ve gelişmede temeldir (Gordon, 1998, s.60-72; Tutar ve Yılmaz, 2000, s.94, 95). Eğitim işgörenlerinin amaçlarına ulaşabilmeleri için, iletilerin alıcıya doğru olarak ulaşip-ulaşmadığını izlemeleri gerekir. Okul müdürünün otoriter veya ilgisiz tutumları, genellikle iletişim süreçlerinde dönütün meydana gelmesini önleyerek, bu süreçlerde engellerin ortaya çıkmasını destekler (Bee ve Bee, 1997, s.25; Reobuck, 2000, s.59; Plevyak ve Heaston, 2001, s.770, 771). Etkin bir dönütün gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken birtakım özellikler vardır. Bunlar şöyle özetlenebilir (Eren, 1989, s.290-291; Irmsher, 1996, s.1):

- Dönüt, alınan iletiyi değerlendirme işlemi değil, alınan iletiyi tanımlama işlemidir. Aksi takdirde kaynağın alıcıya tepki göstermesine neden olacaktır.
- Dönüt sürecinde genelleme yapmaktan çok, kişinin gönderdiği ileti ile ilgili özel durumu açıklamak daha yararlıdır.
- Dönüt sürecinde hem alıcının hem de kaynağın iletişimden bekledikleri yararlar ile ihtiyaçlar gözönünde bulundurulmalıdır.
- Dönüt ilk fırsatta gerçekleştirilmelidir. Böylece, kaynak iletisinin sonuçlarını duymaya daha çok hazır olacaktır.

Bir iletiye verilen dönütün yanında, öğretmenlerin işlerini nasıl yaptıkları ve gösterdikleri performansa yönelik dönütler de, okulun etkililiği açısından önemlidir (Irmsher, 1996, s.1; Neuman, 2000, s.9, 10). Araştırma bulguları bu konuda, okul müdürlerinin başarılı bir çalışma ortaya koyan öğretmenlere olumlu dönütler verdiklerini, ancak görevinde yeterince başarılı olamayan öğretmenlere başarısızlıklarının nedeni konusunda yol gösterici dönüt vermediklerini belirtmektedir (Celep, 2000, s.45). Oysa gerekli bilgilerin okul müdürleri tarafından öğretmenlere verilmesi durumunda, öğretmenlerin okulla bütünleşmeleri, örgütsel amaçlara güdülenmeleri daha kolay gerçekleşebilecektir.

#### 1.2.14. İletişim Zincirinde Varolan Kişiler

Okullardaki iletişim süreçlerinde yaşanan engellerden biri de, iletişim zincirinde yer alan kişileri atlamaktan kaynaklanır. Örneğin, okula gelen ve tüm öğretmenleri ilgilendiren bir yönetmeliğin, müdür yardımcılarının haberi olmadan okul müdürünün sadece koridorlarda karşılaştığı öğretmenlere söylemesi sonucu, iletişim süreçlerinde ilgili kişiler “atlanmış” olur. Okul içinde iletişim zincirlerindeki üyelerin atlanması, onların iletişimde bulunma isteklerinin azalmalarına, işbirliğinde bulunmama tutum ve davranışını içerisine girmelerine neden olacaktır (Scanlon ve Keys, 1983, s.212).

İletişim süreçlerinde iletilerin izlediği yol, gerekli kişilerin karar verebilmesi için kısa olmalı ve iletiler bu rotada akmalıdır. Eğer resmi bir bilgi ilk önce ilgili olmayan kişiler tarafından duyulursa, okul üyeleri için bu hoş olmayan bir sürpriz olacaktır. Buna benzer olarak müdür yardımcısı, ilk önce kendisinin bilmesi gereken bir iletiyi öğretmenlerden alırsa, burada birtakım atlamaların meydana geldiği açıktır ve bu durum müdür yardımcısının otoritesini tehlikeye sokabilir (Massie, 1983, s.96).

#### 1.2.15. İletişimin Zamanlaması

Kişilerarası iletişim süreçlerinde, iletişimin erken veya geç yapılması da bir takım sorunlara neden olmaktadır (Paksoy, 2000, s.120). Çünkü etkin iletişim, olaylar ve faaliyetlerden önce gelen iletişimdir. Gecikmiş iletişim, amaçlanan sonuçların elde edilebilmesi için daha fazla uğraşı gerektirir ve bu durumlarda üyeler arasında işbirliği nadiren görülür (Scanlon ve Keys, 1983, s.212; Pawlas, 1997, s.118).

Örgüt üyeleri okuldaki gelişme ve değişimlerden zamanında bilgilenecek isterler. Örneğin, personel ile fiziksel ortamdaki değişikliklerin okul müdürleri tarafından öğretmenlere zamanında ve açık bir biçimde verilmesi, çıkabilecek söylentileri ve bunun sonucunda oluşabilecek engelleri önleyecektir (Karakoç, 1989, s.86; Pawlas, 1997, s.119; Plevyak ve Heaston, 2001, s.770, 771). İletişimin zamanlamasıyla ilgili araştırma sonuçlarına göre, okuldaki olası söylentilere gerçeklerle engel olunması, okul müdürlerinin çoğu zaman başaramadığı davranışlar arasındadır (Can, 2001, s.42). Bunun temel nedenlerinden biri çoğu zaman, iletişimin zamanlaması ile ilgilidir.



İletişimin zamanında yapılıp-yapılmaması, doğallıkla okul müdürü için de sorunlar çıkarabilir. Bazı iletileri herkesin anında alabilmesi için hemen yayınlanması gerekir. Diğer tip iletiler ise, zaman sırasına göre iletilir. Böylece alıcılar o anda kendilerince önemsiz olan konularla meşgul edilmemiş olurlar (Massie, 1983, s.96). İletişimin gereken zamandan önce yapılması, belki de unutulup bu işlerin yerine getirilememesine, sonra yapılması ise zaman zaman onun hiçbir öneme sahip olmamasına veya karışıklıklara neden olabilecek ve böylece okul üyelerinin iletişim süreçlerinden kaynaklanan birtakım engellerle uğraşmaları sonucunda, bireysel performans ve okul verimliliği düşürebilecektir (Paksoy, 2000, s.120). Nitekim, Can (1999) tarafından yapılan bir araştırmada da, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilere, gerekli iletileri gecikmeli olarak ulaştırdıkları belirlenmiştir (Can, 2001, s.40).

#### **1.2.16. Okul Müdürünün Statüsü**

Okullarda, iletişim engellerinin bir kısmı, üyelerin varolan statü ilişkilerinden kaynaklanmaktadır (Dessler, 1985, s.335). Okul üyelerinin sahip olduğu bu statü, bilginin, fikirlerin, önerilerin ve sorunların zaman zaman serbestçe akışını engeller (Hoslett, 1963, s.176). Bu engellerin yaygın olanları aşağıda ele alınarak incelenmiştir.

**Okul müdürlerinin tutum ve davranışları.** - Belli bir statüye sahip olan okul müdürleri, öğretmen ve öğrencilerle girdikleri iletişim süreçlerinde onlar üzerinde olan güç ve statülerini kaybetme korkusu yaşayabilirler. Oysa iletişim, insanları birbirine yaklaştıran ve bağlayan birşeydir. Aralarında bu yakınlığın arttığını hisseden okul müdürü, onlara tehditkâr davranabilir. Çünkü bu yakınlık sonucu, çeşitli yöneltmeleri ve faaliyetleri gerçekleştiremeyebilecektir (Scanlon-Keys; 1983, s.214). Okul müdürleri kendi sınırlılık ve hatalı yargıları sonucu oluşan bu tip sorunları, yardımcıları ile öğretmenlere tamamen ifade edemezler. Bu durum, okul müdürünün sahip olduğu statüyü aşağıya çekecek ve ona karşı olan saygıyı azaltabilecektir (Hoslett, 1963, s.176).

Statüyü kaybetme korkusu, okul müdürlerinin bulunmalarını yukarıda sözü edilen nedenlerden dolayı engelleyebilir. İletişim süreçlerinde astlarla üstler arasında bu gibi durumlarda çok fazla çatışma ve tereddütler yaşanabilir (Scanlon ve Keys, 1983, s.214; Dicle, 1974, s.118). Böylece, iletişim süreçlerinde statüyü kaybetme korkusundan

kaynaklanan iletişim engelleri ortaya çıkar. Statü farklılıklarının iletişim süreçlerinde engellere yol açmaması için, öğretmen ile okul müdürü arasındaki ilişkilerde uygun bir iletişim atmosferi yaratılarak, müdürlerin kendi biçimsel otoritelerini buna karıştırmadan öneri ve eleştirileri kabul etmeleri ile varolan sorunları tartışmaları gerekmektedir (Ralph, 1998, s.28, 29; Wiles ve Bondi, 2000, s.40). Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin çoğunlukla formal iletişim süreçlerinin dışına çıkmadıklarını (Can, 2001, s.42); dolayısıyla, öğretmenlerin kişisel sorunlarından çok görevle ilgili sorunlarını okul müdürlerine daha rahat ilettiklerini göstermektedir (Celep, 2000, s.46).

**İletişime karşı olan tutum ve davranışlar.** - Öğretmenleri dinlerken sabırsız davranan veya konuya ilgisiz kaldığını söz ve eylemleriyle belli eden müdür, gelecek için öğretmenlerle aralarına aşılması güç iletişim engelleri koymuş olur (Dicle, 1974, s.87; Planty ve Machaver, 1972, s.222). Aynı şekilde, müdürlerin okullarda meydana gelen değişimler hakkında da öğretmenlere gerekli bilgileri aktarmamaları, onları yaptıkları işlerden ve okuldan soğutabilir. Çeşitli araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin görüşlerini okul müdürlerine rahatlıkla iletememelerinin bir nedeninin, okul müdürlerinin bu konuda daha önceden öğretmenlere yeterli bilgi vermemelerinden kaynaklanabildiği ileri sürülmektedir (Celep, 2000, s.45; Can, 2001, s.40). “Hiç ilet, iyi ilet” anlayışını benimseyen, öğretmenlerden yakınmalar gelmediği zaman, işlerin yolunda gittiğini düşünen okul müdürleri de bu anlayış ile okuldaki iletişim süreçlerini engelleyici bir rol oynarlar. Oysa bu gibi durumlarda, çoğu zaman işler yolunda gitmemekte, hatta hoşnutsuzluk ve doyumsuzluk en yüksek düzeye ulaşmaktadır (Planty ve Machaver, 1972, s.222).

**Eleştiriye karşı olan tutum ve davranışlar.** - Okul müdürleri, zaman zaman yanlış bir düşünceye kapılarak, öğretmenlerin ne düşündüklerini, ne hissettiklerini bildiklerini sanırlar. Okula ve kendilerine yönelik yapılan şikayet ve eleştiriler hakkında iletişimde bulunmayı, örgüte karşı bir vefasızlık olarak düşünürler. Bu tutum, samimi öğretmen ve öğrencilerin haklı ve savunulabilir eleştirilerini müdürlerine aktarmada cesaretlerini kırabilir veya iletişim süreçlerinin gerçeklerden uzaklaşmasına neden olabilir (Planty ve Machaver, 1972, s.222). Okul müdürleri, öğretmen ve öğrencilerden gelecek eleştiri ve şikayetleri serbestçe duymayı arzulamadıkları sürece, öğretmen ve öğrencilerin işleri ile

okula karşı olan tutumlarını olumsuz yönde etkileyerek, verimliliği düşürebilirler. Bu sebeple, okul müdürleri eleştiri ve şikayetlere karşı mümkün olduğunca objektif yaklaşarak, onları yapıcı ve kabul edici bir tutumla karşılaşmaları gerekmektedir.

**Okul müdürlerinin “istenilmeyen koşullara” gösterdiği tepkiler.** - İletişim süreçlerinde engellere neden olan önemli öğelerden biri de, okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrenciler tarafından istenilmeyen koşullar olarak nitelendirilebilecek olan çeşitli işlemler, okul politikaları, çevre düzenlemeleri, fiziksel ortam, vb. değişkenlerin dikkate alınarak, gerekli özenin göstermemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum, öğretmen ve öğrencilerde okul müdürlerinin samimiyetine ve iletişimin değerine olan güvenlerinin kaybolmasına neden olabilir (Planty ve Machaver, 1972, s.222). Her okulda, okul üyeleri tarafından istenilmeyen veya değiştirilmesi istenen birtakım koşullar olabilir. Aslında tüm okul üyelerini memnun etmek olanaksızdır. Birinin memnun kaldığı bir durumdan, bir diğeri rahatsız olabilir. Fakat, okul müdürlerinin bu gibi durumlarla ilgilenmeleri, çözüm yolları aramaları, asgari müştereklerde buluşmaya çalışmaları bile öğretmen ve öğrencilerin okul müdürlerine karşı olan güvenlerini tazeleyerek, iletişimin bu gibi sebeplerden kaynaklanan engellere mümkün olduğunca az takılarak çalışmasına yardımcı olacaktır. Okul müdürleri tarafından bilindiği halde, sorunun çözümüne yönelik bir önlem alınmadığını gören öğretmen ve öğrencilerin de bu durumdan rahatsız olmaları son derece doğaldır.

### **1.2.17. Alıcının Yanlış Seçimi**

Okul müdürünün, alıcıyı doğru olarak belirleyememesi durumunda aktarılacak iletinin hiçbir önemi yoktur ve doğallıkla alıcı da herhangi bir olumlu değişim meydana getiremeyecektir. İletilerin, ileti konusuna ilgi duymayan kişi ve yerlere aktarılması, gerçekten gereksinim duyulan yerlerde iletilerin gecikmesinden doğabilecek sakıncalara yol açacaktır. İletişim süreçlerinin etkinliğini azaltan bu engel, okullarda sıklıkla meydana geldiği takdirde öğretmen ve öğrencilerin ve dolayısıyla okulun verimliliğini de olumsuz yönde etkileyecektir (Dicle, 1974, s.105). Okul müdürlerinin iletişim süreçlerinde sık sık bu engellerle karşılaştıkları, araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Can, 2001, s.40).

Okul müdürü öğretmen arasındaki iletişim süreçleri, okulların başarılı veya başarısız olmasındaki önemli etkenlerden biridir. Okullarda kişilerden ve özellikle okul müdürlerinden kaynaklanan kişisel bir takım yetersizlikler, iletişim engelleri olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürü, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim süreçlerinde ortaya çıkabilecek engellere rağmen, okulun nihai amacı olan öğrenci başarısının sağlanması için söz konusu grupların aralarında etkili iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu sorumluluk öncelikle okul müdürlerindedir. Okul müdürlerinin iletişim engellerini bilmesi, iletişimden vazgeçmek ya da sorumlu tutulacağı sağlıklı iletişim için bir sığınak değil, okul kültürünün güçlendirilmesinde daha etkili olabilmek için yaratıcılıklarını harekete geçirecekleri dürtüleri olmalıdır.

Etkili iletişim başarılı bir okul müdürü için gerekli tek şey olmaktan çok, bir okul müdürünün eyleme geçmek için kullandığı bir süreçtir. Tüm okul müdürleri iletişimi doğru açıdan değerlendirmeli, onu iyi yönetim fikirlerinin yerini alamayacak, ancak geliştirebilecekleri iyi fikirleri uygulamalarına yardımcı olacak en önemli ve temel süreçlerden bir olarak görmelidirler.

### 1.3. Problem

Okul kültürünün oluşumu çeşitli değişkenlerin bir sonucudur. Bu değişkenlerin başta gelenlerini örgütsel iletişim, yönetici ve yönetsel süreçlerdir. Söz konusu değişkenlerin etkileşimi sonucu okulların kültürleri birbirinden farklılaşır. Bu değişkenlerin en önemlisi ise okul müdürleridir.

Okul müdürleri diğer örgüt üyelerinin örgütsel olayları nasıl yorumlayacaklarını ve böylece nasıl davranmaları gerektiğinin belirlenmesini etkileyen bir örgüt kültürü içinde iş görür. Böylece, meslektaşlarının uygulamalarını etkilemek için okul müdürleri, onların olayları yorumlamalarını biçimlendiren okul kültürünü etkilerler (Keçecioğlu, 1998, s.103; Griffith, 1999, s.267; Leithwood ve Jantzi, 1999, s.685). Okul kültürünü etkilemenin amacı ise, başarılı bir örgüt kültürü oluşturarak okulun etkililiğini artırmaktır. Çünkü, olumlu bir örgüt kültürünün, örgüt ve örgütte yer alan bireyler

üzerinde önemli etkileri vardır (Kaplan, 1990, s.7; Hoy ve Hannum, 1997, s.293; Espesito, 1999, s.366).

Bir yöneticide bulunması gerekli üç özellik, yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisidir. Bu üç yeterlilikten ilk ikisinin gereklilik düzeyi, yöneticinin hiyerarşik konumuna göre değişir. Buna karşılık, insan ilişkileri becerilerinin her düzeydeki yöneticiler için aynı, tüm yöneticilik bilgi ve becerileri içinde yaklaşık % 50 düzeyinde olması kabul gören bir yaklaşımdır (Açıkalın, 1995, s.39). Okul yönetiminin diğer örgütlerin yönetiminden ayrıcalıklı özellik taşıması da, okul müdürlerinin de ayrıcalıklı özelliklere sahip olmasını (Bayrak, 2001a, s.193), özellikle insancıl ve kavramsal beceriler yönünden iyi yetişmiş olmalarını beraberinde getirmektedir (Erdem, 1998, s.26; Jandt, 1998, s.141, 142).

Okulda iletişimin başlatıcısı ve bu süreçlerin belirleyicisi başta okul müdürleridir (Açıkalın, 1995, s.39). Okul müdürleri zamanlarının büyük bir kısmını iletişimde bulunarak geçirmektedirler (Başaran, 1993, s.70). Dolayısıyla, başarılı okul müdürlüğü için anahtar değişkenlerden birisi etkili iletişim olmaktadır (Deas, 1994, s.44; Geddes, 1995, s.1). Okul müdürü etkili okul ve yönetimi için, işlevsel bir iletişim akımı sağlamalı ve sürdürebilmelidir. Bunun için okul müdürü kendisini çevresindekilere benimsetmeli, yeterince iletişim kanalı kurarak bunları her zaman açık tutmalıdır (Şimşek, 1997a, s.102; Bursalıoğlu, 1999, s.119; Glasser, 1999, s.77; Plevyak ve Heaston, 2001, s.770). Araştırmalar, iletişimde başarılı okul müdürlerinin daha etkili olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1999, s.41, 42; Ada, 1998, s.208). Etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için okul yöneticisi olan müdürlerin iletişim öğeleri, ilkeleri, stratejileri, engelleri ve düzenlenmesi konusunda yetişmiş ve beceri sahibi olmaları gerekir (Şimşek, 1997a, s.97; Bursalıoğlu, 1999, s.42). Etkili örgüt kültürleri ve dolayısıyla etkili örgütler yaratılmasına öncülük eden etkili iletişim becerileri, kişisel doyum ve bunun sonucunda profesyonel ilişkileri mümkün olduğunca artırır ve örgütün başarısında önemli bir değişken olarak ortaya çıkar (Geddes, 1995, s.ix; Ergin ve Birol, 2000, s.32; Özdemir, 2000, s.131;).

Örgütsel iletişim süreçleri, sık sık, örgütsel kültürün sahip olduğu yapının bozulmaması görevini üstlenir. Bununla birlikte, bazı durumlarda da, iletişim eylemleri örgüt kültürünün tutarsızlıklarını veya örgüt üyelerinin varolan örgüt kültürü sonucu yüzleştikleri problemleri ortaya çıkarır. Bu durumda örgütsel iletişim, kültürel değişime önderlik eder. Örgütsel iletişimin kültürel kararlılık veya değişime önderlik ettiği gibi, örgüt kültürü de örgütsel iletişime aynı biçimde önderlik eder. Bu karşılıklı olarak birbirini etkileyen kültür ve iletişim kavramlarının, ikili bir oluşumdur.

Okul müdürlerinin okul kültürlerini etkilemesi, en başta onların kişilik özellikleri ve iletişim becerileriyle mümkündür. Alan yazında belirtilen durum ile uygulamada gerçekleşen durumun arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ise, bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılarak, var olan durum ortaya konulmuştur.

#### 1.4. Amaç

Araştırmanın genel amacı “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir. Bu amaçla cevaplandırılan sorular şunlardır:

Görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre;

1. a. Okullar ne tip bir kültüre sahiptir ?  
b. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ne tip bir özellik taşımaktadır ?
2. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürleri arasında bir ilişki var mıdır ?
3. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında ilişki varsa, bu ilişki ankete katılanların
  - a. Cinsiyet,
  - b. Eğitim düzeyi,
  - c. Mesleki kıdem ve
  - d. Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir ?

## 1.5. Önem

Okul kültürü değerlendirmeleri, okullardaki sorunlu alanların belirlenmesi ve bu sorunların üstesinden gelinmesine yardımcı olmaktadır. Okullardaki sorunlu alanların belirlenip ortadan kaldırılması bakımından bu araştırmanın araştırma kapsamındaki okullara katkılar getireceği düşünülmektedir.

Okul müdürleri grup içinde ya da kişisel olarak insanlarla ilişkide bulunmak üzere, zamanlarının büyük bir bölümünü iletişime ayırırlar. Bu anlamda okullar, yatay ve dikey düzeylerde bilgi, duygu ve haber akışı örüntülerinin oluşturduğu yapılardır. Bu yapının işleticisi ise okul yöneticisidir. Araştırma ile okul müdürlerinin bu konulardaki bilgi ve beceri düzeyleri belirlenerek, okulun yaşatılmasının temel koşullarından önemli biri gerçekleştirilebilecektir.

Türkiye’de eğitim üzerine yapılan tartışmalarda, geleneksel eğitim anlayışından kaynaklanan sorunlar geniş bir yer tutmaktadır. Eğitim sorunlarının geleneksel eğitim anlayışından kaynaklandığı dile getirilmekte, bu sorunlara çözüm olarak da çağdaş eğitim anlayışına sahip olunması önerilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışının dayandırılması gerektiği söylenen çağdaş yönetim biçimlerinin birçoğunun çıkış noktasını da örgütsel kültür ve dolayısıyla örgütsel iletişim oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi, yöneticilerin yetiştirilmesi ve okulların yapılanması konusuna ışık tutarak, sorunlarının çözümüne çağdaş eğitim anlayışı ile yaklaşılmasına bir araç olacaktır.

Türk Eğitim Sistemi’nde güçlü okul kültürünün oluşturulması bilinciyle okullarda örgütsel iletişimden yeterince yararlanılmamaktadır (Can, 2001, s.36). Araştırma ile eğitim örgütlerinde örgütsel iletişim becerileri, stratejileri ve ilkelerinin ne ölçüde dikkate alınıp uygulandığının saptanması ile okullardaki yeniden yapılanma ve örgütsel davranışın yönetiminde önemli bir alt yapı oluşturulacağı beklenmektedir.

Eğitim sistemlerinde, okulların etkililiğinin artırılması için etkili okulların özellikleri sürekli araştırma konusu edilmiştir. Okulların etkili olma koşullarının belirlenmesi, eğitim sisteminin işleyişi ve çıktıları üzerinde okullara katkılar sağlayacaktır. Bu

araştırmayla, okullardaki kültürel özelliklerin belirlenecek ve böylece, okulların başarı için hangi alanlarda desteklenmesi gerektiği belirlenebilecektir.

Araştırma ile ayrıca, eğitim sisteminde yer alan okul müdürlerinin “yönetmel iletişim” becerileri saptanabilecektir. Böylece, okul müdürlerinin hizmet öncesi ve içi yetiştirme programlarında, yönetmel iletişim konusu daha kapsamlı ve özellikli olarak belirlenerek, yönetici yetiştiren kurumlara bu konuda rehberlik edilebilecektir. Sonuçta, yönetici ile örgüt üyeleri arasındaki iletişimlerdeki kopuklukların azaltılmasıyla örgüt üyelerinin moralleri ile iş doyumları yükselebilecek; her iki taraf görev ve sorumluluklarına daha iyi motive olabilecek ve yöneticilerin örgütlerini daha etkin ve verimli bir şekilde yönetmeleri mümkün olabilecektir.

## 1.6. Sınırlılıklar

Eskişehir merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi genel ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı Güz Döneminde Eskişehir Merkez İlçedeki resmi genel ortaöğretim kurumlarındaki görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik betimlemeleri;
2. Söz konusu kurumlardaki okul müdürlerinin kişilerarası sözlü iletişim becerileri;
3. Örgüt kültürü sınıflamalarından “güçlü/zayıf örgüt kültürü”;
4. Sosyal sistemlerin ve insan davranışlarının değişkenliği göz önünde bulundurularak, araştırma sonuçları, çalışma evreni olarak belirlenmiş olan Eskişehir merkez ilçedeki resmi genel ortaöğretim kurumlarında 2002-2003 eğitim-öğretim yılı güz döneminde görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.



5. Okul kùltùrlerini etkileyebilecek diğer değişkenler olan yùnetim yapısı, anlayışı ile uygulaması, eğitim ortamının fiziksel øzellikleri, øęretmen ve øęrenci profilleri ile okulun içinde bulunduğu evre gibi değişkenler araştırma kapsamında ele alınmamıştır.

### 1.7. Tanımlar

**Güçlü/Zayıf Okul Kültürü:** Belirli kültürel boyutlara önem vererek, okul kültüründe bunların öne çıkmasını sağlayan kültür sınıflamasıdır. Okul kültürlerinin sınıflamasında dikkati çeken, yaygın olarak kabul görenlerin başında gelmektedir.

**Etkili İletişim:** Kişiler arası iletişim süreçlerinde, aktarılamaya niyet edilen ileti ile algılanan ileti arasındaki farkın oluşmaması durumu.

## BÖLÜM II

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularında bilgi verilmiştir.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, “korelasyon türü ilişkisel tarama modeli”ndedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1991, s.77).

İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 1991, s.81).

Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri; birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Bir araştırmada ilişki arandığında üç durum ortaya çıkar. Bunlar (Karasar, 1991, s.82, 83; Kaptan, 1998, s.228, 229) :

1. İki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur,
2. Değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır ve
3. Değişkenler ters orantılıdır.

Araştırmada, Eskişehir merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi genel ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki aranmıştır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin okul kültürünü etkileyip etkilemediği; etkiliyorsa ne yönde etkilediği korelasyon türü ilişkisel tarama

modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmış ve böylece konu hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilerek bir yargıya varılmıştır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel lisede görev yapan 706 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni listesi Tablo 1’de verilmiştir . Araştırmanın evreni ile ilgili sayısal veriler EK I’de sunulmuştur \* . Araştırma evrenin genel liseler olarak belirlenmesindeki temel etken, araştırmanın temel konularından olan okul kültürünün, Şişman (1994) tarafından aynı bölgedeki ilköğretim okullarında çalışılmasıdır. Araştırmanın alana yeni bulgular katma düşüncesinden dolayı, genel liselerde görev yapan öğretmenler araştırma evreni olarak belirlenmiştir.

Tablo 1  
Araştırma Evreni

SIRA	OKULUN ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
1	Ahmet Kanatlı Lisesi	41
2	Ahmet Yesevi Lisesi	71
3	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	18
4	Atatürk Lisesi	55
5	Cevat Ünügür Lisesi	12
6	Cumhuriyet Lisesi	75
7	Eskişehir Anadolu Lisesi	56
8	Fatih Anadolu Lisesi	33
9	Gazi Lisesi	38
10	Kılıçoğlu Anadolu	39
11	Kılıçoğlu Lisesi	18
12	M.Çil Anadolu Lisesi	26
13	Mustafa Kemal Lisesi	19
14	Orhan Oğuz Lisesi	37
15	Salih Zeki Lisesi	21
16	Süleyman Çakır Lisesi	65
17	Yunus Emre Lisesi	82
	Σ	706

\* Araştırma evrenine ilişkin veriler 2002 Temmuz ayında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden elde edilmiştir.

Yöntemin tarama modeli olması ve daha güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmeyip “kendini örnekleyen evren” çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1979, s.102). Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden elde edilen okul sayılarına ilişkin verilere dayalı olarak anket uygulamasında ulaşılan 17 okuldan birinde, öğretmen görüşleri alınamamıştır. Bu durumda çalışma evreninin oluşturan toplam öğretmen sayısı 650 olarak yer almıştır. Çalışma evreni ile ilgili bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Araştırmanın Çalışma Evreni**

Dağıtılan		Yanıtlanan		Yanıtlanmayan		Değerlendirme Dışı		Değerlendirmeye	
Anket Sayısı		Anket Sayısı		Anket Sayısı		Bırakılan Anket Sayısı		Alınan Anket Sayısı	
Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
650		426	65,54	224	34,46	50	7,69	376	57,85

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma evrenini oluşturan 650 öğretmenden 426’sı (% 65,54) anketi yanıtlayarak, görüşlerini bildirmişlerdir. Anketlerin uygulanması, okul yönetimlerinin izin verdiği okullarda araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Anketlerin cevaplanmasına yönelik öğretmenlerin güdülenmesi, araştırmanın önemi ve dönütleri konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmeleri yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Buna rağmen, çalışma evreni içinde yer alan toplam 224 (% 34,46) öğretmen, anketi yanıtlamamıştır.

Anketlerin toplanmasından sonra yapılan incelemeler sonucu sekiz anketin kısmen doldurulduğu saptandığından, bu anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca, anketin yanıtlanması sürecinde, anketin güvenilirliğini artırmaya yönelik olarak II. bölümünde 5. ve 22. maddeler ile III. bölümünde 15. ve 27. maddeler kontrol soruları olarak aynı içerik ve biçimde sunulmuştur. Anket maddeleri aynı olmasına karşın 42 ankette aynı yanıtlayıcıların bu kontrol sorularına farklı yanıtlar verdiği saptanmıştır. Veri toplama aracının ölçme güvenilirliğine hataların karışmasını önlemek amacıyla belirlenen 42 anket de değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece diğer nedenlerle değerlendirme dışı bırakılan anketlerle birlikte toplam 50 (% 7,69) anket araştırma

kapsamından çıkartılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra 376 (% 57,85) anketten veriler elde edilmiştir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin olgusal bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 3**  
**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (N = 376)**

Özellik	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	191	50,79
Erkek	185	49,21
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
Ön Lisans	22	5,85
Lisans	335	89,09
Yüksek Lisans	17	4,52
Doktora	2	0,54
<b>Öğretmenlikteki Kıdemi</b>		
1-5 yıl	48	12,76
6-10 yıl	84	22,34
11-15 yıl	81	21,54
16-20 yıl	49	13,03
21 yıl ve üzeri	114	30,33
<b>Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi</b>		
1-2 yıl	126	33,51
3-4 yıl	84	22,34
5-6 yıl	63	16,75
7-8 yıl	48	12,78
9 yıl ve üzeri	55	14,62

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı kadın, yarısı da erkektir. Eğitim düzeyi açısından ise büyük çoğunluğunu, lisans eğitimine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde doktora düzeyinde yeterli örneklem elde edilemediği için, bu eğitim düzeyi dikkate alınmamıştır. Öğretmenlik kıdemi açısından ise 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sayıları dikkat çekici olup, bu durumun hükümetlerin milli eğitim politikaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süreleri açısından ise, büyük bir çoğunluğunun göreve yeni başlamış oldukları anlaşılmaktadır.

## 2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırma verilerini toplamaya yönelik olarak “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı bir anket geliştirilmiş olup, buna yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

### 2.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ve okul kültürleri arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik yargısal veriler ile söz konusu yargıların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olgusal veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır.

Kültür konusunda yapılacak bir araştırmada, yabancı ve yerli bir kültür ile iletişim becerileri için geliştirilen veri toplama aracının aynen kullanılması mümkün olmadığından, okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerilerini ölçmek için bir aracın geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın veri toplama aracı olan anketin hazırlanmasında okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileriyle ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik bir veri toplama aracı olan anket, özde bu çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur (Kaplan ve Geoffrey, 1990; Rojewski ve Wendel, 1990; Gregson, 1991, Callan, 1993; Geddes, 1993; Şişman, 1994; Schneider ve Brief, 1996; Çelik, 1997; Gaziel, 1997; Gürgen, 1997; Hoy ve Hannum, 1997; Ellsberry, 1999; Baş, 2001; Robbins, 2001). Öncelikle okul kültürü ve okul müdürlerinin iletişim becerileri boyutları göz önünde bulundurularak, söz konusu becerilerin öğretmen görüşlerine göre ölçülmesine yönelik 91 maddelik bir soru havuzu oluşturularak, taslak bir anket hazırlanmıştır. Taslak anket uzman\* görüşlerine sunulmuş, içerik, uygulama ve yapı geçerliği açısından irdelenmesi istenmiştir. Böylece, geçerliğe ilişkin çalışmalar sonucu uzman görüşlerine dayalı olarak 76 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Ankette 76

---

\* Prof. Dr. Saim KAPTAN, Prof. Dr. Şefik YAŞAR, Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Prof. Dr. Deniz GÜLER, Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL, Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Yrd. Doç. Dr. Berna YAZICI, İlköğretim Okulu Müdürü Erdiç KESKİNER, Genel Lise Müdürü Sedat SÜMBÜL.

maddenin dördü öğretmenlerin olgusal verilerine, 35'i okul kültürüne ve 35'i de okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik olup, iki madde de kontrol sorusu olarak yer almıştır. Yargısal ve olgusal verileri toplamaya yönelik olarak hazırlanan anket, üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı EK II'de verilmiştir.

Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet (Kadın/Erkek), eğitim düzeyi (Ön lisans/Lisans/Yüksek Lisans/Doktora), öğretmenlik kıdemi (1-5/6-10/11-15/16-20/21 yıl ve üzeri) ile görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine (1-2/3-4/5-6/7-8/9 yıl ve üzeri) yönelik olgusal veriler toplanmıştır.

Anketin ikinci bölümde, bir kontrol sorusu olmak üzere toplam 36 soru aracılığıyla araştırmanın 1. alt amacının a düzeyini karşılamak üzere “öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri”ne ilişkin yargısal veriler 5'li likert ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu alt amaç kapsamında, yapılan alan yazın taraması sonucu okul kültürü 13 boyuta ayrılmış ve bunlar ilgili sorular aracılığıyla ölçülmüştür. Okul kültürü boyutları ve bunları yoklayan sorular Tablo 4'te verilmiştir. Bu bölümde 22. madde kontrol sorusu olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

**Tablo 4**  
**Okul Kültürü Boyutları ve İlgili Sorular**

Boyut	Okul Kültürü	İlgili Sorular
1.	Örgütsel bağlılık	1-3
2.	Kolaylaştırıcı değerler	4-6
3.	İnsan kaynaklarını geliştirme	7-8
4.	Olumlu insan ilişkileri	9-10
5.	Etkili iletişim	11-13
6.	Uzun süreli istihdam	14-15
7.	İşbirliği ve güven	16-18
8.	Yüksek motivasyon ve verimlilik	19-21
	Kontrol sorusu	22
9.	Kontrol ve disiplin	23-24
10.	Rol açıklığı ve davranış rehberliği	25
11.	Öğretmen çabası ve öğrenci başarısı	26-27
12.	Demokratik yönetim ve katılım	28-29
13.	Okul müdürlerinin özellikleri	30-36

Anketin üçüncü bölümde, bir kontrol sorusu olmak üzere toplam 36 soru aracılığıyla araştırmanın 1. alt amacının b düzeyini karşılamak üzere “öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri”ne ilişkin yargısal veriler 5’li likert ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bu alt amaç kapsamında yapılan alan yazın taraması sonucu okul müdürlerinin iletişim becerileri 17 boyuta ayrılmış ve bunlar ilgili sorular aracılığıyla ölçülmüştür. Okul müdürünün iletişim becerileri boyutları ile bunları yoklayan sorular Tablo 5’te verilmiştir. Bu bölümde 15. madde kontrol sorusu olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

**Tablo 5**  
**Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Boyutları ve İlgili Sorular**

Boyut	Müdürlerin iletişim Becerileri	İlgili Sorular
1.	Kalıplaşmış düşünceler	1-2
2.	Algı	3
3.	Duygu	4-6
4.	Cinsiyet	7
5.	Giyim-kuşam ve dış görünüş	8
6.	Tutumlar	9-10
7.	Savunma davranışları	11-14
	Kontrol sorusu	15
8.	Bilgi düzeyi ve bilgilendirme	16-19
9.	Gereksinimler	20-21
10.	Planlama	22-25
11.	Dinleme becerisi	26-28
12.	Empati kurma	29
13.	Dönüte verilen önem	30
14.	İletişim zincirinde varolan kişilerin atlanması	31
15.	İletişimin zamanlaması	32
16.	Statü	33-35
17.	Alıcının seçimi	36

Örgüt kültürü ile iletişim becerilerinin ölçüldüğü araştırmalarda yaygın olarak Likert tipi ölçekler kullanılmaktadır (Rojewski ve Wendel, 1990; Dixon ve Johnson, 1991; Gregson, 1991; Johnson ve Johnson, 1992; Şişman, 1994; Johnson ve Johnson, 1995; Çelik, 1997; Gaziel, 1997; Gürgen, 1997; Hoy ve Hannum, 1997; Espesito, 1999; Griffith, 1999; Johnson ve diğerleri, 1999; Desimone ve diğerleri, 2000). Bu sebeple, veri toplama aracı olan anketin ölçeği, beşli likert tipi ölçek olarak belirlenmiştir.



Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik olarak hazırlanan anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinde kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan derecelendirme ölçeği olup, ölçek beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**  
**Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları**

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Katılıyorum	5	4.20-5.00
	4	3.40-4.19
	3	2.60-3.39
	2	1.80-2.59
Katılmıyorum	1	1.00-1.79

Araştırmanın 2. alt amacı “Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde olup, söz konusu alt amacın belirlenmesinde, öncelikle araştırmanın 1.a ve 1.b alt amaçlarından elde edilen ortalamalar (Kültür-İletişim) kişi bazında eşleştirilmiştir. Eşleştirilen ortalamalar aracılığıyla, görüşler arasında öncelikle fark olup olmadığını belirlemede “İlişkili t testi” kullanılmış ve bu alt amacın irdelenmesinde aşağıda ifade edilen iki hipotezden yararlanılmıştır:

*H<sub>0</sub> : Görev yaptıkları okullar bağlamında, öğretmenlerin, okulların ne tip bir kültüre sahip olduğuna yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.*

*H<sub>1</sub> : Görev yaptıkları okullar bağlamında, öğretmenlerin, okulların ne tip bir kültüre sahip olduğuna yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.*

Bunun ardından, söz konusu alt amacın belirlenmesinde, araştırmanın 1. a ve 1. b alt amaçlarından elde edilen ortalamalar kişi bazında eşleştirilerek, Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı çözümlemesinde kullanılmıştır. Elde edilen katsayı, ilişkinin olup-olmadığını ve derecesini göstermektedir.

Araştırmanın 3. alt amacı “Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki varsa, bu ilişki ankete katılanların

- a. Cinsiyet,
- b. Eğitim düzeyi
- c. Mesleki kıdem ve
- d. Okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? ”

şeklinde olup, araştırmanın 1.a ve 1.b alt amaçlarından elde edilen eşleştirilmiş çalışma evreni ortalamaları, anketin birinci bölümünden elde edilen cinsiyet (kadın/erkek), eğitim düzeyi (ön lisans/lisans/yüksek lisans/doktora), mesleki kıdem (1-5/6-10/11-15/16-20/21 yıl ve üzeri) ve bulunduğu okuldaki görev sürelerine (1-2/3-4/5-6/7-8/9 yıl ve üzeri) yönelik olgusal veriler baz alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama sonucu, değişkenler ile alt değişkenlerine ait ortalamaların eşleştirilmiş verileri Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı çözümlemesinde kullanılmıştır. Böylece, “cinsiyet” bazında erkekler ile kadınların ayrı ayrı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Aynı işlem “eğitim düzeyi” bazında gerçekleştirilerek ön lisans, lisans, yüksek lisans ile doktora derecesine sahip kişilerin ayrı ayrı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. “Mesleki kıdem” bazında da yukarıdaki işlem tekrar edilmiş, 1-5 yıllık kıdeme, 6-10 yıllık kıdeme, 11-15 yıllık kıdeme, 16-20 yıllık kıdeme ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ayrı ayrı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Bulunduğu “okuldaki görev süreleri” bazında da söz konusu işlem tekrar edilmiş, 1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl ile 9 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan kişilerin ayrı ayrı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları, korelasyon katsayılarının karşılaştırılması (z testi) tekniği ile karşılaştırılmıştır.

### **2.3.2. Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışması**

Anketlerin kaynak kişiler tarafından aynı derecede anlaşılıp anlaşılmadığını, rasgele cevap verilip verilmediğini saptamak güçtür (Balcı, 1997, s.195). Burada en iyi yollardan biri, örneklem içinden, hiç olmazsa bir grubun aynı konuda soruşturmaya tabi tutulmasıdır. Anket içinde belirli yerlere birbirlerini tekrarlar nitelikte bazı sorular koyarak cevaplardaki dürüstlüğü ve güvenilirliği kontrol etmek mümkündür (Kaptan, 1998, s.143). Bu nedenle, öğretmenlerin anket maddelerini içtenlikle yanıtlayıp

yanıtlamadıklarını kontrol edebilmek ve böylece veri toplama aracı olan anketin güvenilirliğini artırabilmek için, anketin II. bölümünde yer alan 5. madde ile 22. madde ve III. bölümünde yer alan 15. madde ile 27. madde biçim ve içerik olarak aynı şekilde düzenlenmiştir. Böylece, ölçme aracının güvenilirliği, istatistiksel işlemler yapılmadan da basit bir yolla sağlanmıştır. Ayrıca, veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi kullanılmıştır.

Cronbach Alfa Katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda, soruların birbiri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa katsayısı, veri toplama aracında yer alan k sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach Alfa katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim gösterir. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri (Özdamar, 1997, s.493):

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise veri toplama aracı güvenilir değil;
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise veri toplama aracı düşük güvenilir;
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise veri toplama aracı oldukça güvenilir;
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, öğretmenlerin okul kültürlerine yönelik görüşlerine ilişkin olan anketin II. bölümünün güvenilirlik katsayısı  $\alpha = 0,96$  olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin olan anketin III. bölümünün güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = 0,98$  olarak hesaplanmıştır (EK III). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre anketin II. ve III. bölümleri  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  arasında kaldığından yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

### 2.3.3. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı olan anketin uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra, çalışma evreninde yer alan öğretmenlere uygulanabilmesi için Eskişehir Valiliği ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (EK IV).

Anketin çalışma evrenine uygulanması, araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Anket 2002-2003 eğitim öğretim yılı Kasım, Aralık ayları içerisinde araştırma kapsamındaki okullara elden dağıtılıp toplanmıştır. Anketlerin dağıtılıp toplanması sırasında tüm okullara araştırmacı tarafından gidilerek, okul müdürlerine Eskişehir Valiliği ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin onay belgesi sunulmuş, anketin amacı, yanıtlanmasında dikkat edilecek konular ve geri toplama tarihi ile ilgili bilgiler verilmiş ve öğretmenlere uygulanması konusunda yardım alınmıştır.

#### 2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümü ve yorumlanmasında, öncelikle çalışma evrenindeki okullar harf sembolleri ile kodlanarak, okulların rencide olmamalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacının a düzeyi “görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre okullar ne tip bir kültüre sahiptir?” şeklinde olup, deneklerden elde edilen verilerin sınıflandırılması ve çözümlenmesi okullar bazında yapılmıştır. Araştırmanın 1. alt amacının a düzeyi için, bir okulda görev yapan öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan 36 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Bunun ardından, o okulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir ortalaması alınmıştır. Bulunan bu aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, okul kültürü “üst düzeyde güçlü”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “güçlü fakat geliştirilmesi gereken”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “vasat”, 1,80-1,00 arasında yer almışsa “zayıf” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacının b düzeyi “görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ne tip bir özellik taşımaktadır?” şeklinde olup, çözümlenmesi yine okullar bazında yapılmıştır. Bir okulda görev yapan öğretmenlerin anketin üçüncü bölümünde yer alan 36 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Bunun ardından, o okulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması

alınmıştır. Bulunan bu aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, okul müdürünün iletişim becerileri “üst düzeyde etkili”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “etkili fakat geliştirilmesi gereken”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “vasat”, 1,80-1,00 arasında yer almışsa “etkisiz” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacı “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürleri arasında bir ilişki var mıdır ?” şeklinde olup, çözümlene çalışma evreni bazında yapılmıştır. Araştırmanın 2. alt amacı, ilişkili bir örneklemdir. İlişkili (aralarında korelasyon bulunan) iki ortalama (deneklerin kültür ve iletişim ortalamaları) arasındaki farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemede öncelikle “t testi” kullanılır. Bu tür kullanılışın en yaygın olduğu durumlar aynı bireyler üzerinde iki ölçümün yapıp kaydedildiği durumlardır (Bruning ve Kintz, 1993, s.31). Araştırmada da her bir öğretmenden okul kültürüne yönelik görüşlerinin bir ortalaması ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin ortalaması kişi bazında eşleştirilerek kullanılmıştır.

İlişkili örneklem için t testinin uygulanabilmesi şu koşulların karşılanmasına bağlıdır (Bruning ve Kintz, 1993, s.31; Büyükzötkürk, 2002, s.62):

- Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir
- İlişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım gösterir.

İlişkili örneklem için t testi kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken temel nokta ise, deneysel grupların her birinden aynı sayıda ölçümün alınmış (okul kültürüne yönelik 36 soru ile müdürlerin iletişim becerilerine yönelik 36 soru) olması gerekir; çünkü bu gruplardan her biri aynı deneklerden ya da eşleştirilmiş denek çiftlerinden alınmış iki ölçümü temsil eder (Bruning ve Kintz, 1993, s.31).

İlişkili t testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılabilir. İlişkili ölçümler deseni (Büyükzötkürk, 2002, s.62):

- Aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri ya da
- Eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümler olduğunda söz konusudur.

Araştırmanın 2. alt amacında, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, değişkenlerin ölçme yapısına, dağılım özelliklerine, aralarındaki ilişkinin doğrusal olup olmamasına, değişken sayısına ve kontrol durumuna bağlı olarak farklı istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmaktadır. Araştırmanın 2. alt amacında, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla çözümlemede basit doğrusal korelasyon tekniklerinden sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılacaktır (Büyüköztürk, 2002, s.31).

Korelasyon çalışmaları değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla başvuru tekniklerdir (Kaptan, 1998, s.228). Araştırmada “okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürleri arasında bir ilişki” olup olmadığı belirlenip, betimlenmiştir. Korelasyon araştırmaları da var olan durumu tasvir ettikleri için, özünde betimsel araştırmalardır (Gay, 1987, s.229). Fakat unutulmamalıdır ki, korelasyon, bir sebep-sonuç göstergesi değildir. Korelasyona, olaylar veya değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlere dayanan ilişkilerin, derece ya da miktarını betimleme istatistiği olarak bakılmalıdır. Bu sebeple iki olay arasında korelasyon olması mutlaka bunlardan bir tanesinin, diğerinin sebebi veya sonucu olduğu anlamına gelmez (Kaptan, 1998, s.228).

Korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini, bu katsayının işareti (+ veya -) ise ilişkinin yönünü göstermektedir. Böylece, korelasyon işlemi ile üç çeşit sorunun cevaplandırılması beklenmektedir (Özdamar, 1997, s.406; Kaptan, 1998, s.228, 229):

1. Değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı
2. İlişki varsa bunun miktarının ve
3. Yönünün ne olduğu.

Korelasyon katsayısının 1,00 veya 1,00'e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1,00 veya -1,00'e yakın olması, negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir (Gay, 1987, s.230; Büyüköztürk, 2002, s.32). Korelasyon sayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırlar sıklıkla kullanılmaktadır: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta;

0,30-0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, s.32). Araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde de değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde hem 2. alt amaç hem de 3. alt amaç için bu ölçütler referans olarak alınmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacı “öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında ilişki varsa, bu ilişki , ankete katılanların

- a. Cinsiyet,
- b. Eğitim düzeyi,
- c. Mesleki kıdem ve
- d. Bulunduğu okuldaki görev süresi

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir ?” şeklinde olup, çözümlenmesi çalışma evreni bazında yapılmıştır. Değişkenlerin kendi içlerinde sınıflandırılması ile (cinsiyet : kadın/erkek, eğitim düzeyi: önlisans/lisans/yüksek lisans/ doktora, vb.) cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresi bakımından öğretmenlerin okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. İlişkilerin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile korelasyon katsayılarının karşılaştırılması (z testi) tekniği kullanılmıştır.

Z testi iki ayrı grupta ya da aynı grup obje üzerinde ve değişik değişkenler arasında saptanmış olan ilişkilerin karşılaştırılmasıdır. Kısaca, iki korelasyon katsayısı arasındaki farkın ( $r_1-r_2$ ) test edilmesidir (Kaptan, 1998, s.275).

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi t testi için .05, Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı için .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri “Microsoft Office paket programının Microsoft Excel 2002 ve SPSS 10.0 for Windows” programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM III

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamındaki okulların sahip oldukları kültürler, okul müdürlerinin iletişim becerileri, görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürleri ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki ve okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmenlerin olgusal verilerine göre farklılığı ele alınmıştır.

#### 3.1. Okulların Sahip Oldukları Kültürler

Bu alt bölümde, görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre “Okullar ne tip bir kültüre sahiptir ?” şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın birinci alt amacının a düzeyi irdelenmiştir. Araştırma kapsamında 16 okul ele alınmış olup, söz konusu okulların kültürlerine yönelik öğretmen görüşleri EK V’te verilmiştir.

Okul kültürlerinin belirlenmesi için, okul kültürü 13 boyuta ayrılmıştır. Her bir boyut irdelenerek, elde edilen bulgular ve bunun sonucunda yapılan yorumlar açıklanmıştır. EK V’te görülebileceği gibi A, B ve C liselerinin genel ortalamaları 4,20’nin üzerinde yer aldığı için okul kültürlerinin üst düzeyde güçlü olduğu görülmektedir. İki okulun da genel ortalamaları sırasıyla 4,02 ve 4,05 olduğundan üst düzeyde güçlü okul kültürlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bir lisenin genel ortalamasının 3,40’ın altında kaldığı için okul kültürünün vasat olduğu; genel ortalamaları 3,53 ile 3,96 arasında yer aldığından, diğer liselerin kültürlerinin ise güçlü fakat geliştirilmesi gereken okul kültürüne sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki ilk kültürel boyut “örgütsel bağlılık”tır. Bu boyutta hiçbir okulun üst düzeyde güçlü kültürel bir boyuta sahip olamadığı Tablo 7’den görülmektedir. 4,17 ortalama ile B lisesi ve 4,10 ortalama ile C lisesinin üst düzeyde kültürel boyuta oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Diğer okulların söz konusu boyutla ilgili ortalamaları 3,53 ile 3,98 arasında değiştiğinden, bu okulların örgütsel



bağlılık boyutunda güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürel özelliklere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Güçlü okul kültürlerinin en önemli boyutlarından birinin, örgütsel bağlılık olduğu diğer araştırmacı ve yazarlar tarafından da belirtilmektedir (Thomsett, 1997, s.14; Akıncı, 1998, s.45; Hughes, 1999, s.45, 57). Dolayısıyla, örgütsel bağlılığı geliştirmeden, üst düzeyde güçlü okul kültürlerinin oluşturulması güçtür. Nitekim, bu boyutta üst düzeyde güçlü okul kültürü özelliklerine yakın olan B ve C liseleri ile bu boyutta güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürel özelliklere sahip A lisesinin genel olarak üst düzeyde güçlü okul kültürlerine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, Hughes (1999, s.224) tarafından yapılmış olan bir araştırma sonucu da, örgütsel bağlılık ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 7'den görülebileceği gibi, ne örgütsel bağlılık boyutunda ne de öğrenci çabası boyutunda hiçbir okulun üst düzeyde güçlü kültürel özelliklere sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Hughes'in sonucu, araştırma bulgusunu destekler nitelikte olup, örgütsel bağlılığın güçlü okul kültürlerinin bir özelliği olduğu ve öğrenci başarısının örgütsel bağlılık güçlendirilmeden elde edilemeyeceği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7**  
**Örgütsel Bağlılık Kültürel Boyutu**

Anket Soruları Okullar	Kültürel Boyut: Örgütsel Bağlılık			$\Sigma \bar{x}$	Okul Kültürü $\Sigma \bar{x}$
	1	2 $\bar{x}$	3		
A Lisesi	4,77	4,06	3,11	3,98	4,20
B Lisesi	4,76	4,35	3,40	4,17	4,33
C Lisesi	4,90	4,20	3,20	4,10	4,26
D Lisesi	4,35	3,35	2,88	3,53	3,35
E Lisesi	4,54	4,20	2,83	3,68	3,96
F Lisesi	4,39	3,95	3,20	3,84	3,74
G Lisesi	4,51	3,97	3,23	3,90	4,02
H Lisesi	4,51	3,69	2,94	3,71	3,79
I Lisesi	4,39	3,85	3,17	3,80	3,73
İ Lisesi	4,24	3,88	3,46	3,86	3,73
J Lisesi	4,32	3,77	3,36	3,82	3,86
K Lisesi	4,24	3,76	3,10	3,70	3,84
L Lisesi	4,16	3,87	2,87	3,63	3,77
M Lisesi	4,55	4,25	3,08	3,96	4,05
N Lisesi	4,32	3,87	3,07	3,76	3,87
O Lisesi	4,21	3,62	2,86	3,56	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>4,45</b>	<b>3,92</b>	<b>3,11</b>	<b>3,82</b>	<b>3,88</b>

Okulların kültür boyutlarından bir diğeri “kolaylaştırıcı değerler”dir. Araştırma kapsamındaki okullardan sadece B lisesi ile C Lisesinin aritmetik ortalamaları 4,20'nin

üzerinde kaldığı için kolaylaştırıcı değerler açısından üst düzeyde güçlü kültüre sahip olduğu Tablo 8’den görülmektedir. Bir okulun 3,29 ortalama ile kolaylaştırıcı değerler boyutunda vasat düzeyde olduğu; diğer okulların ise 3,40 ile 4,19 değerleri arasında kaldığından geliştirilmesi gereken kültürel boyut düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda yukarıda adı geçen iki okul dışında, diğer okulların özerklik, girişimcilik, yeniliklere açıklık, yaratıcı fikirleri destekleme, işbirliği, okul üyelerinin birbirine güveni ile ekip çalışması gibi teşvik edici, kolaylaştırıcı değerlere yeterince önem vermedikleri söylenebilir. Bu değişkenlere önem verilmeden üst düzeyde güçlü bir kültüre sahip olmanın güç olduğu ortadadır. Bu durum diğer araştırma sonuçları arasında da yer almakta olup, araştırma ile elde edilen bulguyu destekler niteliktedir (Dönmez, 2002, s.38; Cole-Henderson, 2000, s.77; Desimone ve diğerleri, 2000, s.270).

**Tablo 8**  
**Kolaylaştırıcı Değerler Kültürel Boyutu**

Anket Soruları: Okullar	Kültürel Boyut: Kolaylaştırıcı Değerler			Okul Kültürü	
	4	5	6	$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,20	3,89	3,94	4,01	4,20
B Lisesi	4,35	3,99	4,25	4,20	4,33
C Lisesi	4,35	4,10	4,25	4,23	4,26
D Lisesi	3,42	3,04	3,42	3,29	3,35
E Lisesi	4,09	3,74	3,86	3,90	3,96
F Lisesi	3,97	3,42	3,57	3,65	3,74
G Lisesi	4,15	3,74	3,80	3,90	4,02
H Lisesi	3,97	3,63	3,71	3,77	3,79
I Lisesi	3,77	3,30	3,73	3,60	3,73
İ Lisesi	3,82	3,35	3,65	3,61	3,73
J Lisesi	4,11	3,50	3,68	3,76	3,86
K Lisesi	4,17	3,64	3,68	3,83	3,84
L Lisesi	3,92	3,72	3,50	3,71	3,77
M Lisesi	4,12	3,72	3,92	3,92	4,05
N Lisesi	3,90	3,62	3,63	3,72	3,87
O Lisesi	3,45	3,30	3,42	3,39	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>3,99</b>	<b>3,61</b>	<b>3,75</b>	<b>3,78</b>	<b>3,88</b>

Güçlü okul kültürlerinin değerleri arasında yer alan diğer bir boyut “insan kaynaklarını geliştirme”dir. Araştırma kapsamındaki okullardan söz konusu boyutla ilgili olarak B lisesinin ortalaması 4,30, C lisesinin ortalaması 4,20 olduğundan, üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu söylenebilir. A lisesinin ortalaması da 4,19 olduğundan bu boyut, üst düzeyde güçlü kültürel boyut içerisinde değerlendirilebilir. Tablo 9’dan görülebileceği gibi, diğer okulların ortalamaları 4,20’nin altında olup, güçlü fakat

geliştirilmesi gereken kültürel boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, araştırma kapsamındaki okullarda, insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik değer ve normların oluşturulamadığı ileri sürülebilir. İnsan kaynaklarını geliştirmeyen okulların güçlü okul kültürü oluşturmalarının da beklenemeyeceği, diğer araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Çelik, 2000a, s.139; Nueman, 2000, s.11). Ayrıca, bilgi çağı olarak değerlendirilen içinde bulunulan çağda, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini güncelleştirmeleri, okulların nihai amaçlarına ulaşması için bir gerekliliktir. Bir yandan öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerine imkan vermeyen okulların, diğer yandan okul amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirmeyen öğretmenlerin, okula ve öğrencilere yararlı olamayacağı ileri sürülebilir.

**Tablo 9**  
**İnsan Kaynaklarını Geliştirme Kültürel Boyutu**

Anket Soruları: Okullar	Kültürel Boyut: İnsan Kaynaklarını Geliştirme			Okul Kültürü
	7	8		
	$\bar{x}$		$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,23	4,14	4,19	4,20
B Lisesi	4,31	4,29	4,30	4,33
C Lisesi	4,20	4,20	4,20	4,26
D Lisesi	3,19	3,65	3,42	3,35
E Lisesi	3,69	4,03	3,86	3,96
F Lisesi	3,56	3,89	3,72	3,74
G Lisesi	3,89	3,92	3,91	4,02
H Lisesi	3,94	3,91	3,93	3,79
I Lisesi	3,86	3,94	3,90	3,73
İ Lisesi	3,54	3,97	3,75	3,73
J Lisesi	3,90	3,97	3,94	3,86
K Lisesi	3,74	3,88	3,81	3,84
L Lisesi	3,50	3,77	3,64	3,77
M Lisesi	3,92	3,99	3,96	4,05
N Lisesi	3,66	3,84	3,75	3,87
O Lisesi	3,39	3,31	3,35	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>3,78</b>	<b>3,92</b>	<b>3,85</b>	<b>3,88</b>

Araştırma kapsamında irdelenen kültür boyutlarından bir diğeri ise “olumlu insan ilişkileri”dir. B lisesi 4,57 ortalama ile C lisesi 4,20 ortalama ile bu konuda üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu Tablo 10’den görülmektedir. E lisesinin de 4,19 ile bu konuda üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu söylenebilir. Bir okulun 3,33 ortalama ile olumlu insan ilişkileri boyutunda vasat, üç okulun da 4,10; 4,08 ve 4,10 ortalamalar ile üst düzeyde güçlü kültürel özellikler sergilemeye yakın oldukları ve diğerlerinin ise güçlü fakat geliştirilmesi gerek kültürel özellikler sergiledikleri

görülmektedir. Hana (1998, s.83)'nın yaptığı bir araştırma sonucu, güçlü kültüre sahip okullarda ılımlı ve huzurlu bir ortamın olduğunu ortaya koymaktadır. B ve C liselerinin üst düzeyde güçlü okul kültürüne sahip olduğu hatırlanacak olursa, bu araştırma sonucunun elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir. Doğallıkla, yeni katılan öğretmenlerin kısa sürede okula alışmadığı, yakın arkadaşlık ilişkilerinin yer almadığı okullarda, diğer kültür boyutlarını da geliştirmek kolay değildir.

**Tablo 10**  
**Olumlu İnsan İlişkileri Kültürel Boyutu**

Kültürel Boyut: Olumlu İnsan İlişkileri				Okul
Anket Soruları:	9	10		Kültürü
Okullar	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,11	3,97	4,04	4,20
B Lisesi	4,57	4,57	4,57	4,33
C Lisesi	4,30	4,10	4,20	4,26
D Lisesi	3,54	3,12	3,33	3,35
E Lisesi	3,29	4,09	4,19	3,96
F Lisesi	4,09	3,63	3,86	3,74
G Lisesi	4,06	3,91	3,99	4,02
H Lisesi	3,91	3,60	3,76	3,79
I Lisesi	3,88	3,76	3,82	3,73
İ Lisesi	3,80	3,48	3,64	3,73
J Lisesi	3,79	3,33	3,56	3,86
K Lisesi	3,91	3,32	3,62	3,84
L Lisesi	3,85	3,68	3,76	3,77
M Lisesi	4,08	4,09	4,08	4,05
N Lisesi	4,19	4,02	4,10	3,87
O Lisesi	4,06	3,46	3,76	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>4,03</b>	<b>3,76</b>	<b>3,89</b>	<b>3,88</b>

“Etkili iletişim” araştırma kapsamında ele alınan bir diğer kültürel boyut olup, “olumlu insan ilişkileri”ne yönelik olarak elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Etkili iletişim boyutunda da en yüksek puanı 4,11’lik ortalama ile B Lisesi alırken, araştırma kapsamındaki okulların tümünde elde edilen ortalamalar 4,20’nin altında kaldığından, tüm okullarda geliştirilmesi gereken bir kültür boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Okul üyeleri arasında sürekli ve etkili bir bilgi akışının olmaması, sorun veya önerilerin ilgili yerlere bildirilememesi, okul ile öğrenci ve çevre arasında köprü kurulamamasına, dolayısıyla okul kültürünün zayıflamasına neden olabilmektedir. Tablo 11’den görülebileceği gibi, etkili iletişim kültürel boyutu, diğer kültürel boyutlar içinde araştırma kapsamındaki tüm okulların 3,56 ile en düşük toplam aritmetik ortalamasına sahip boyuttur. Nitekim Şişman (1994, s.207)’in araştırma sonucu da elde edilen

bulguyu destekler nitelikte olup, okulların etkili iletişime pek önem vermediklerini, oysa güçlü bir kültürün oluşturulmasında okul ile çevre ve üyeler arasında sürekli ve etkili iletişim süreçlerinin yer alması gerektiğini göstermektedir.

**Tablo 11**  
**Etkili İletişim Kültürel Boyutu**

Anket Soruları: Okullar	Kültürel Boyut: Etkili İletişim			Okul Kültürü	
	11	12 $\bar{x}$	13	$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,06	3,83	4,06	3,98	4,20
B Lisesi	4,02	4,05	4,26	4,11	4,33
C Lisesi	3,35	3,50	4,20	3,68	4,26
D Lisesi	2,65	3,00	3,15	2,94	3,35
E Lisesi	3,43	3,46	3,54	3,48	3,96
F Lisesi	3,18	3,36	3,36	3,30	3,74
G Lisesi	3,86	3,57	3,86	3,76	4,02
H Lisesi	3,29	3,49	3,54	3,44	3,79
I Lisesi	3,09	3,50	3,56	3,38	3,73
İ Lisesi	3,03	3,59	3,62	3,41	3,73
J Lisesi	3,66	3,85	3,59	3,70	3,86
K Lisesi	3,42	3,60	3,50	3,51	3,84
L Lisesi	3,23	3,58	3,52	3,44	3,77
M Lisesi	3,62	3,75	3,97	3,78	4,05
N Lisesi	3,56	3,91	3,72	3,73	3,87
O Lisesi	3,19	3,25	3,45	3,30	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>3,41</b>	<b>3,58</b>	<b>3,68</b>	<b>3,56</b>	<b>3,88</b>

“Uzun süreli istihdam” araştırma kapsamında irdelenen bir diğer kültür boyut olup, 4,34 ortalama ile B lisesi, 4,48 ortalama ile C lisesi ve 4,19 ortalama ile A lisesi üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu görülmektedir. Diğer okullar da bu boyutta güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler sergilemektedirler (Tablo 12). Celep (1992)’in yaptığı bir araştırma sonucuna göre uzun süreli istihdam bağlamında, öğretmenlerin okullarda çalışma istekleri ile okul müdürlerinin çeşitli özelliklerinin yakından ilişkili olduğu bulunmuştur (Celep, 2000, s.48, 49). Bu sonuç araştırma kapsamında ele alınan kültürel boyutlardan “okul müdürlerinin özellikleri” boyutunun ortalamaları ile tutarlılık gösterdiğinden, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Tablo 12’den görülebileceği gibi, söz konusu üç okulun “okul müdürlerinin özellikleri” boyutunda da üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu, aritmetik ortalamalar aracılığıyla desteklenmektedir. Ayrıca ileride de ele alınacağı gibi araştırma bulgularından birinin de, bulunduğu okulda uzun süreli görev yapmış öğretmenlerin, okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasında daha yüksek bir ilişki olduğu görüşünde

olmaları da bu sonucu destekler niteliktedir. “Uzun süreli istihdam” ile ilgili olabilecek bir diğer kültürel boyutun “işbirliği ve güven” olabileceği görülmektedir.

**Tablo 12**  
**Uzun Süreli İstihdam Kültürel Boyutu**

Anket Soruları: Okullar	Kültürel Boyut: Uzun Süreli İstihdam			Okul
	14	15		Kültürü
	$\bar{x}$		$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,11	4,26	4,19	4,20
B Lisesi	4,25	4,43	4,34	4,33
C Lisesi	4,30	4,65	4,48	4,26
D Lisesi	3,42	3,81	3,62	3,35
E Lisesi	3,86	4,14	4,00	3,96
F Lisesi	3,68	4,12	3,90	3,74
G Lisesi	3,97	4,15	4,06	4,02
H Lisesi	3,60	3,97	3,79	3,79
I Lisesi	3,79	4,03	3,91	3,73
İ Lisesi	3,79	4,12	3,95	3,73
J Lisesi	3,74	4,00	3,87	3,86
K Lisesi	3,71	3,94	3,82	3,84
L Lisesi	3,67	3,86	3,76	3,77
M Lisesi	3,90	4,05	3,97	4,05
N Lisesi	3,72	4,10	3,91	3,87
O Lisesi	3,51	4,23	3,87	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma x</math></b>	<b>3,81</b>	<b>4,12</b>	<b>3,96</b>	<b>3,88</b>

A lisesi 4,25, B lisesi 4,45 ve C lisesi de 4,23 aritmetik ortalama ile “işbirliği ve güven” kültürel boyutunda da, “uzun süreli istihdam” boyutunda olduğu gibi, üst düzeyde güçlü kültürel özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Tablo 13). Nitekim, Şişman (1994, s.208)’ın araştırması da okul üyeleri arasında işbirliği, karşılıklı dostluk ve güvenin bulunmasının güçlü okul kültürlerinin özellikleri arasında bulunduğu işaret etmektedir. Bu doğrultuda A, B ve C liseleri de üst düzeyde güçlü kültüre sahip okullar kapsamında yer aldığından, araştırma bulgusunu desteklemektedir. İki okulun da 4,12 ve 4,09 ortalamalar ile bu boyutta üst düzeyde güçlü kültürel özellikler sergilemeye oldukça yakın oldukları anlaşılmaktadır. Diğer okulların elde ettikleri ortamlar 3,45 ile 3,93 arasında değiştiğinden, sözü edilen boyutta güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürel özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Okul üyeleri arasında, işbirliği ile karşılıklı güvenin yüksek olduğu okullarda, çalışma isteğinin yüksek olması beklenir. Bu durum, işbirliği ve güven ile uzun süreli istihdam arasında bir ilişkinin olabileceğini fakat bu durumun “okul müdürünün özellikleri, demokratik

yönetim ve katılım” gibi diğer bazı değişkenler tarafından da etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 13**  
**İşbirliği ve Güven Kültürel Boyutu**

Anket Soruları: Okullar	Kültürel Boyut: İşbirliği ve Güven			Okul Kültürü	
	16	17	18	$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,23	4,20	4,31	4,25	4,20
B Lisesi	4,31	4,46	4,57	4,45	4,33
C Lisesi	4,25	4,15	4,30	4,23	4,26
D Lisesi	3,42	3,35	3,58	3,45	3,35
E Lisesi	3,94	3,57	4,23	3,91	3,96
F Lisesi	3,40	3,50	3,92	3,61	3,74
G Lisesi	4,12	4,06	4,18	4,12	4,02
H Lisesi	3,66	3,74	4,03	3,81	3,79
I Lisesi	3,85	3,88	3,94	3,89	3,73
İ Lisesi	3,62	3,83	3,97	3,81	3,73
J Lisesi	3,36	3,45	4,37	3,73	3,86
K Lisesi	3,47	3,41	4,38	3,75	3,84
L Lisesi	3,60	3,62	3,88	3,70	3,77
M Lisesi	3,97	4,23	4,06	4,09	4,05
N Lisesi	3,78	3,93	4,08	3,93	3,87
O Lisesi	3,51	3,51	3,60	3,54	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>3,78</b>	<b>3,81</b>	<b>4,09</b>	<b>3,89</b>	<b>3,88</b>

“Yüksek motivasyon ve verimlilik” güçlü okul kültürü boyutlarından bir değeridir. Tablo 14’te, araştırma kapsamındaki okullar arasında B lisesinin 4,34 ortalama ile C lisesinin de 4,25 ortalama ile üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu görülmektedir. B lisesinin öğrencilerinin geçmiş yıllardaki yerel ve ulusal akademik başarıları da bu bulguyu destekler niteliktedir. B ve C liselerinin ardından en yüksek ortalamaya 4,12 ile A lisesi sahip olduğundan, bu lisenin de az bir çabayla söz konusu kültürel boyutu “istenilen düzeye” getirebileceği görülmektedir. 4,02 ve 4,10 ortalamalar ile iki okulun da, bu boyutta üst düzeyde güçlü kültürel özellikler sergilemeye oldukça yakın oldukları Tablo 14’ten görülmektedir. Yüksek motivasyon ve verimlilik boyutu ile ilgili diğer okulların ortalamaları ise genel olarak 3,40 ile 3,84 arasında değiştiğinden, güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürel boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu boyutta 3,27 ortalama ile bir okul vasat kültürel özelliklere sahiptir. Çeşitli araştırmacı ve yazarlar da, yüksek motivasyon ve verimliliğin güçlü okul kültürlerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak görmektedirler (Short ve Greer, 1997, s.62, 63, 72; Conlow, 1999, s.xi; Şişman, 1999, s.154). İşbirliği ve güvenin, etkili

iletişimin, olumlu insan ilişkileri ile benzer kültürel öğelerin yüksek olduğu okullarda, okul üyelerinin motivasyon ve verimliliklerinin de yüksek olması doğal bir sonuç olarak düşünülmektedir.

**Tablo 14**  
**Yüksek Motivasyon ve Verimlilik Kültürel Boyutu**

Kültürel Boyut: Yüksek Motivasyon ve Verimlilik					Okul
Anket Soruları:	19	20	21	$\Sigma \bar{x}$	Kültürü
Okullar		$\bar{x}$			$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,29	3,86	4,23	4,12	4,20
B Lisesi	4,52	4,14	4,35	4,34	4,33
C Lisesi	4,50	4,05	4,20	4,25	4,26
D Lisesi	3,62	2,81	3,38	3,27	3,35
E Lisesi	4,11	3,37	4,00	3,83	3,96
F Lisesi	3,97	3,35	3,71	3,68	3,74
G Lisesi	4,18	3,82	4,06	4,02	4,02
H Lisesi	3,89	3,51	3,77	3,72	3,79
I Lisesi	3,94	3,44	3,62	3,67	3,73
İ Lisesi	3,97	3,21	3,62	3,60	3,73
J Lisesi	3,88	3,35	3,85	3,69	3,86
K Lisesi	3,83	3,44	3,91	3,72	3,84
L Lisesi	3,85	3,48	3,85	3,73	3,77
M Lisesi	4,30	3,91	4,08	4,10	4,05
N Lisesi	3,91	3,57	4,04	3,84	3,87
O Lisesi	3,54	2,99	3,57	3,37	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>4,02</b>	<b>3,52</b>	<b>3,89</b>	<b>3,81</b>	<b>3,88</b>

Güçlü kültür boyutlarından bir diğeri “kontrol ve disiplin”dir. Bu boyutta, araştırma kapsamındaki okullardan A lisesi 4,26, B lisesi 4,37 ve C Lisesi de 4,38 ortalama ile üst düzeyde güçlü kültürel boyuta sahip olduğu görülmektedir. İki okulun da 4,11 ve 4,12’lik ortalamalar ile üst düzeyde güçlü kültürel boyuta az bir çaba ile sahip olabilecekleri söylenebilir. Bir okulun bu boyutta vasat, diğer okulların güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürel özellikler sergiledikleri Tablo 15’te görülmektedir. Güçlü kültüre sahip okullarda kültürel öğelerin birer davranış düzenleyicisi olarak görev yaptığı, motivasyon ve yenilikçiliği azaltan yapısal ve yakından kontrolü en az düzeye indirdiği, özdeğerlendirmeyi artırarak bunun sonucunda disiplin problemlerine de en az düzeye indirdiği, çeşitli araştırma bulguları ile çalışmalar arasında yer almaktadır (Şişman, 1994, s.147; Clifford, 1997, s.395; Çelik, 2000a, s.79). Bu sonuçlar araştırma ile elde bulguyu destekler niteliktedir. Tablo 15’ten görülebileceği gibi, “kontrol ve disiplin” boyutunda yüksek ortalamalara sahip okulların, “yüksek motivasyon ve verimlilik” boyutunda da yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca,



işbirliği ve güven, uzun süreli istihdam ile olumlu insan ilişkileri boyutlarını da kontrol ve disiplin boyutuyla yakından ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Örgüt üyeleri arasında işbirliği ve güven ile olumlu insan ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğu okullarda, kontrol ve disiplinin, yapısal ve yakından kontrole gereksinim kalmadan özdeğerlendirme ile gerçekleşmesi doğaldır. Bu durumun uzun süreli istihdam üzerinde de olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 15**  
**Kontrol ve Disiplin Kültürel Boyutu**

Anket Soruları: Okullar	Kültürel Boyut: Kontrol ve Disiplin		Okul Kültürü	
	22	23	$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
	$\bar{x}$			
A Lisesi	4,14	4,37	4,26	4,20
B Lisesi	4,34	4,40	4,37	4,33
C Lisesi	4,35	4,40	4,38	4,26
D Lisesi	3,23	3,46	3,35	3,35
E Lisesi	3,80	3,94	3,87	3,96
F Lisesi	3,48	3,80	3,64	3,74
G Lisesi	3,95	4,30	4,12	4,02
H Lisesi	3,63	3,86	3,74	3,79
I Lisesi	3,42	3,57	3,49	3,73
İ Lisesi	3,73	3,99	3,86	3,73
J Lisesi	3,48	3,89	3,68	3,86
K Lisesi	3,39	4,03	3,71	3,84
L Lisesi	3,54	4,08	3,81	3,77
M Lisesi	4,05	4,17	4,11	4,05
N Lisesi	3,87	4,02	3,94	3,87
O Lisesi	3,57	3,57	3,57	3,53
<b>Kültürel Boyut <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>3,75</b>	<b>3,99</b>	<b>3,87</b>	<b>3,88</b>

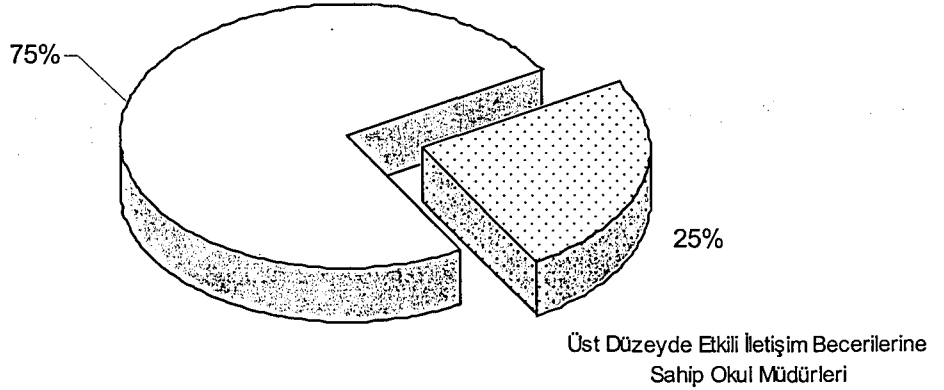
“Rol açıklığı ve davranış rehberliği” güçlü kültür temel boyutlarından biridir. Bir örgütte kimin, nerede, ne zaman, nasıl hareket edeceğini, neyi başarmaya çalışacağını bilmemesi, örgütün amaçlarını gerçekleştiremeyeceği anlamına gelmektedir. Bir okulun da amaçlarını gerçekleştirememesi durumunda, hayatını devam ettirmesinin bir anlamı yoktur. Oysa güçlü kültürler, belirgin davranış yönergeleri sunar ve örgüt üyeleri bunları içselleştirerek, açık bir görev ve amaç duygusu içinde hareket ederler (Davis, 1982, s.36-40; Okay, 2000, s.239; Balcı, 2001, s.113). Araştırma kapsamındaki okulların birçoğu bu boyutta 4,20 üzerinde ortalama elde ederek (4,49; 4,70; 4,60; 4,31; 4,30; 4,43; 4,21; 4,30; 4,44) söz konusu boyutta üst düzeyde güçlü kültürel özelliklere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır (Tablo 16). Bu durum ve genel okul ortalamaları dikkate alındığında, tüm okulların üst düzeyde güçlü kültürlere aday oldukları şeklinde

**Tablo 36**  
**Alıcının Seçimi İletişim Becerisi Boyutu**

İletişim Becerisi Boyutu: Alıcının Seçimi			Okul Müd. İletişim Bec.
Anket Sorusu:	35		
Okullar	$\bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$	$\Sigma \bar{x}$
A Lisesi	4,23	4,23	4,26
B Lisesi	4,08	4,08	4,20
C Lisesi	4,37	4,37	4,39
D Lisesi	4,65	4,65	4,44
E Lisesi	3,35	3,35	3,51
F Lisesi	4,00	4,00	4,10
G Lisesi	3,57	3,57	3,68
H Lisesi	3,95	3,95	4,03
I Lisesi	4,00	4,00	3,96
İ Lisesi	3,71	3,71	3,72
J Lisesi	3,73	3,73	3,89
K Lisesi	4,05	4,05	3,99
L Lisesi	4,12	4,12	4,03
M Lisesi	3,80	3,80	3,86
N Lisesi	3,87	3,87	3,90
O Lisesi	3,77	3,77	3,62
<b>İletişim Bec. Boyutu <math>\Sigma \bar{x}</math></b>	<b>3,95</b>	<b>3,95</b>	<b>3,97</b>

Okul müdürlerinin iletişim becerileri konusunda genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, Şekil 4'ten araştırma kapsamındaki okullardan A lisesi müdürünün 4,26, B lisesi müdürünün 4,20, C lisesi müdürünün 4,39 ve D lisesi müdürünün 4,44 ortalamalar ile üst düzeyde etkili iletişim becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Diğer okul müdürlerinin iletişim becerileri ortalamaları 3,51 ile 4,10 arasında değiştiğinden etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Etkili Fakat Geliştirilmesi Gereken İletişim  
Becerilerine Sahip Okul Müdürleri



**Şekil 4**  
**Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri**

### 3.3. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Bu alt bölümde görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre, “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın ikinci alt amacı irdelenmiştir.

Tablo 37  
Okul Kültürü ile Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik  
Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Çözümlenmeleri

LİSELER	İLİŞKİLİ ÇİFTLER		N	S	t	sd	Sig. (2-yönlü) p
	$\bar{X}$ Kültür	$\bar{X}$ İletişim					
A. Kanatlı	3,351	3,512	26	,87296172	-,937	25	,358
A. Yesevi	3,960	4,095	35	,70632782	-1,128	34	,267
A. Güzel Sanatlar	3,504	3,409	15	,36711255	1,005	14	,332
Atatürk	4,190	4,323	45	,52278350	-1,698	44	,097
Cevat Ünügür	3,621	3,639	8	,17608473	-,287	7	,783
Cumhuriyet	3,747	3,884	46	,52455058	-1,767	45	,084
Fatih Anadolu	3,594	3,544	15	,55575092	,345	14	,735
Gazi	3,765	3,884	31	,47883627	-1,382	30	,177
Kılıçoğlu Anadolu	3,871	4,084	26	,81035062	-1,341	25	,192
Kılıçoğlu	3,841	3,994	15	,41833582	-1,411	14	,180
Muzaffer Çil	3,700	3,869	12	,54024777	-1,084	11	,302
Mustafa Kemal	4,285	4,407	20	,33766431	-1,608	19	,124
Orhan Oğuz	4,352	4,361	17	,31245648	-,111	16	,913
Salih Zeki	3,164	3,136	13	,32134920	,321	12	,754
Süleyman Çakır	3,478	3,574	32	,32001352	-1,697	31	,100
Yunus Emre	4,261	4,438	20	,54625765	-1,450	19	,163

\* p > 0,05

Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullar bağlamında, okulların ne tip bir kültüre sahip olduğuna yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasında, tüm okullarda p > 0,05 olduğundan, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (Tablo 37). Bu durum, görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin birer göstergesi olan aritmetik ortalamaların tesadüfi olarak elde edilmediğini göstermekle birlikte, aritmetik ortalamaların birlikte değiştiğini göstermektedir. Buradan hareketle, okul kültürü ve

okul müdürlerinin iletişim becerileri arasında da bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim kültür ve iletişim arasında bir ilişkinin olabileceği diğer araştırmacı ve yazarlar tarafında da ortaya konulmuştur (Conrad, 1990, s.238; Kowalski, 2000, s.5). Sözü edilen ilişki “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın genel amacına yönelik bir bilgi vererek, böyle bir ilişkinin olabileceğini göstermektedir. Araştırma kapsamındaki her okul için ayrıntılı t testi sonuçları EK VII’de verilmiştir.

**Tablo 38**  
**Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**

		KÜLTÜR	İLETİŞİM
KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu	1.000	.763**
	N	376	376
İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu	.763**	1.000
	N	376	376

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 38’den görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı  $r = 0.763$  olduğundan, söz konusu iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır (Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı SPSS çıktısı EK VIII’de verilmiştir). Dolayısıyla, okul müdürlerinin iletişim becerileri okul kültürünü etkilemektedir. Bu durum, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin geliştirildiği ölçüde okul kültürlerinin de güçleneceği ya da okul müdürlerinin iletişim becerileri geliştirilmeden okul kültürlerinin güçlendirilemeyeceği anlamına gelmektedir.

Okul kültürlerinin güçlendirilmesinde okul müdürlerinin iletişim becerileri tek etken olmamakla birlikte, en belli başlılarından biridir. Bunun yanında okul müdürünün yöneticilik bilgisi ve uygulamaları, alana ilişkin teknik bilgi ile bunların okula yansımaları ve iletişim becerilerini de kapsayan insan ilişkileri becerileri, okul kültürünü ve dolayısıyla okul yönetimini etkileyen önemli değişkenlerdir (Açıkalın, 1995, s.39). Dolayısıyla, okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması, bir okulun güçlü bir kültürü ve etkili bir yönetimi olması için yeterli olmamakla birlikte, ön koşullar arasında yer almaktadır.

### 3.4. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Olgusal Verilerine Göre Farklılığı

Bu alt bölümde görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmen görüşlerine göre, “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişki varsa, bu ilişki ankete katılanların:

- Cinsiyet
- Eğitim Düzeyi
- Mesleki Kıdem
- Bulunduğu okuldaki görev süresi

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın beşinci alt amacı irdelenmiştir. Söz konusu değişkenlerin korelasyonlarına yönelik SPSS çıktısı EK IX’da ve z testi sonuçları EK X’da verilmiştir.

#### 3.4.1. Cinsiyete Göre Farklılık

Öncelikle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların “cinsiyetlerine” göre farklılaşıp-farklılaşmadığı irdelenmiştir (Tablo 39).

**Tablo 39**  
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

CİNSİYET	DEĞİŞKEN	İLİŞKİ / N	KÜLTÜR	İLETİŞİM
KADIN	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 191	.734** 191
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.734** 191	1.000 191
ERKEK	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 185	.796** 185
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.796** 185	1.000 185

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 39’dan görülebileceği gibi, kadın öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki .734 düzeyindeyken, erkek öğretmenlerde bu oran .796 düzeyine çıkmaktadır. Fakat aradaki fark oldukça

küçük olduğundan ve z testi sonucuna göre (EK X), okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini söylemek olasıdır. Dolayısıyla, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin irdelenmesinde öğretmen cinsiyetlerinin anlamlı bir değişken olmadığı görülmektedir. Çelik (1997, s.106)'in yaptığı bir araştırma da, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nitekim, “okul müdürlerinin iletişim becerileri”nin irdelenmesinde de, okul müdürlerinin iletişim süreçlerinde karşısındaki kişinin cinsiyetinin belirleyici olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu iki bulgu birbirini destekler nitelikte olup, araştırma kapsamında “cinsiyet” değişkeninin önemli bir belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çağdaş eğitimin verildiği her okulda da cinsiyetin önemli bir değişken olmaması gerektiği düşünülmektedir.

### 3.4.2. Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Cinsiyetin ardından, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların eğitim düzeylerine göre farklılaşp-farklılaşmadığı irdelenmiştir (Tablo 40).

**Tablo 40**  
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı

EĞİTİM DÜZEYİ	DEĞİŞKEN	İLİŞKİ / N	KÜLTÜR	İLETİŞİM
ÖNLİSANS	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 22	.855** 22
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.855** 22	1.000 22
LİSANS	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 335	.747** 335
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.747** 335	1.000 335
YÜKSEK LİSANS	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 17	.926** 17
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.926** 17	1.000 17

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Z testi sonuçlarına göre öğretmenlerin sahip olduğu eğitim düzeyleri, öğretmenlerin okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri farklılaştırmaktadır (EK X). Tablo 40'tan görüldüğü gibi, önlisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki  $r = .855$  düzeyindedir. Bu oldukça yüksek bir ilişkidir. Oysa, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki  $r = .747$  düzeyindedir. Dolayısıyla, önlisans eğitimine sahip öğretmenler, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerden okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasında daha yüksek bir ilişki olduğu görüşündedirler ve aralarında z testine göre bir farklılaşma vardır. Bunun bir sebebi, önlisans eğitimine sahip öğretmenlerin, aldıkları eğitim açısından lisans eğitimi almış öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz görmeleri sonucu, bu açığı kapatmak için eğitimle ilgili çevresel etkenlere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir. Yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenler ise okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olduğu görüşündedirler ( $r = .926$ ).

Görüldüğü gibi, eğitim düzeyleri açısından ele alındığından, yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında önlisans ve lisans eğitimine sahip öğretmenlerden daha yüksek bir ilişki olduğu görüşündedirler. Lisans eğitimi üzerine alınan yüksek lisans eğitimin, öğretmenlerin eğitime ve eğitim değişkenlerine bakış açısını genişletmesi sonucu, yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerden daha yüksek ilişki olduğu görüşüne sahip oldukları sonucunu çıkartmak mümkündür.

### 3.4.3. Kıdeme Göre Farklılık

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların öğretmenlik kıdemine göre farklılaşp-farklılaşmadığı da araştırma kapsamında irdelenen değişkenlerden bir diğeridir (Tablo 41).

**Tablo 41**  
**Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılığı**

ÖĞRETMENLİK KIDEMİ (YIL)	DEĞİŞKEN	İLİŞKİ / N	KÜLTÜR	İLETİŞİM
1-5	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 48	.828** 48
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.828** 48	1.000 48
6-10	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 84	.687** 84
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.687** 84	1.000 84
11-15	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 81	.563** 81
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.563** 81	1.000 81
16-20	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 49	.744** 49
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.744** 49	1.000 49
21 YIL VE ÜZERİ	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 114	.883** 114
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.883** 114	1.000 114

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Z testi sonuçları, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların öğretmenlik kıdemine göre farklılaştığını göstermektedir (EK X). Tablo 41'den görüldüğü gibi, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki  $r = .828$  olmasına rağmen, bu noktadan sonra kıdem artıkça bir düşüş eğilimi içerisine girmektedir. Söz konusu ilişki, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler için  $r = .687$  ve 11-15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenler için ise  $r = .563$  tür. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini meslektaşlarına kabul ettirebilmek için eğitsel değişkenlere, kendilerini kabul ettirmiş olan 6-10 ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla önem vererek özen göstermelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin içinde buldukları maddi güçlüklerin de etkisiyle, bu grupta yer alan öğretmenlerin "ideal öğretmen olma" durumundan uzaklaştıkları söylenebilir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden itibaren ise söz konusu ilişki çarpıcı bir şekilde yeniden yükselerek  $r = .744$  düzeyine çıkmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip



öğretmenler arasında ise bu eğilim devam ederek artmakta ve ilişki  $r = .883$  düzeyine çıkarak, öğretmenlik kıdemi açısından irdelenen ilişkinin en yüksek düzeyini oluşturmaktadır. Bu bulgu ise 16-20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini tamamen benimsemeleri sonucu, eğitsel değişkenlere diğer gruplardan daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### 3.4.4. Görev Sürelerine Göre Farklılık

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların “buldukları okullardaki görev sürelerine” göre farklılaşıp-farklılaşmadığı, öğretmenlerin olgusal verileri kapsamında irdelenen son değişkendir (Tablo 42).

**Tablo 42**  
**Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Ankete Katılanların Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığı**

BULUNDUĞU OKULDA GÖREV SÜRESİ (YIL)	DEĞİŞKEN	İLİŞKİ / N	KÜLTÜR	İLETİŞİM
1-2	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 126	.816** 126
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.816** 126	1.000 126
3-4	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 84	.685** 84
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.685** 84	1.000 84
5-6	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 63	.690** 63
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.690** 63	1.000 63
7-8	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 48	.812** 48
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.812** 48	1.000 48
9 YIL VE ÜZERİ	KÜLTÜR	Pearson Korelasyonu N	1.000 55	.850** 55
	İLETİŞİM	Pearson Korelasyonu N	.850** 55	1.000 55

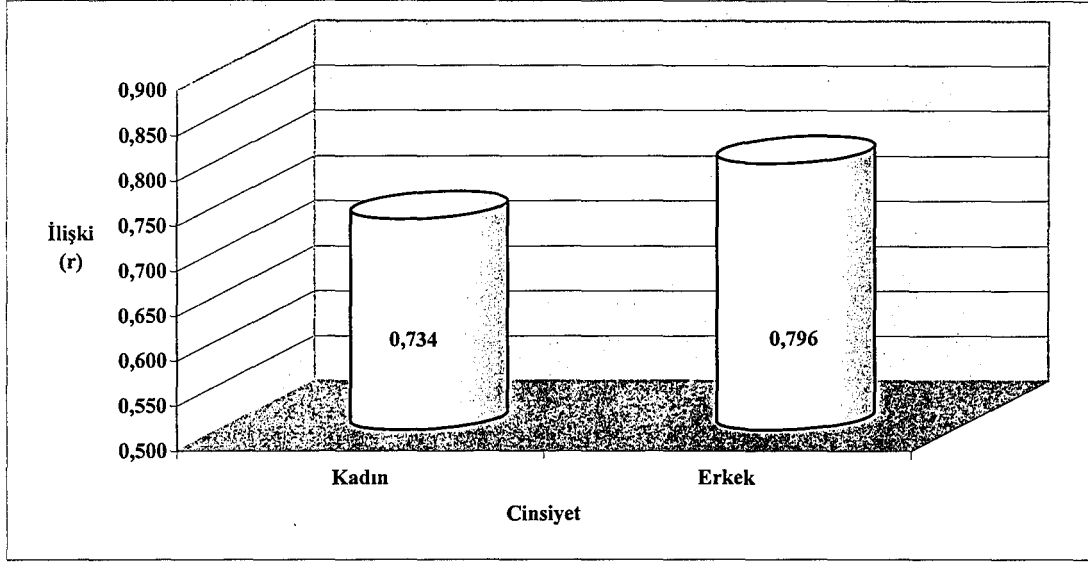
\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 42’de, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların buldukları okullardaki görev sürelerine göre farklılığı görülmektedir. Buldukları okulda görev süreleri 1-2 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki  $r = .816$  düzeyindeyken, “öğretmenlik kıdemi”nde olduğu gibi bu noktadan sonra bulunduğu okuldaki görev süresi artıkça bir düşüş eğilimi içerisine girmektedir. Söz konusu ilişki, buldukları okullarda görev süreleri 3-4 yıl arasında olan öğretmenler için  $r = .685$  ve 5-6 yıl arasında olan öğretmenler için ise  $r = .690$ ’dır.

Buldukları okulda görev süreleri 1-2 yıl ile 3-4 yıl arasında olan öğretmenlerin iki değişken arasındaki ilişkiyi farklı, 3-4 yıl ile 5-6 yıl arasında olanlar ise benzer biçimde algılamaktadır (EK X). Bu durumun, öğretmenlik kıdeminde olduğu gibi, buldukları okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini meslektaşlarına kabul ettirebilmek için eğitsel değişkenlere, buldukları okulda 3-4 ve 5-6 yıl arasında görev yapmış ve dolayısıyla kendilerini kabul ettirmiş olan öğretmenlerden daha fazla önem vererek özen göstermelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buldukları okulda görev süreleri 7-8 yıl arasında olan öğretmenlerden itibaren “öğretmenlik kıdemi”nde olduğu gibi, söz konusu ilişki çarpıcı bir şekilde yeniden yükselerek  $r = .850$  düzeyine çıkmakta ve iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik görüşler z testi sonuçlarına göre farklılaşmaktadır (EK X). Buldukları okulda görev süreleri 9 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında ise bu eğilim devam ederek artmakta ve ilişki  $r = .883$  düzeyine çıkarak, buldukları okulda görev süreleri açısından irdelenen ilişkinin en yüksek düzeyini oluşturmaktadır. Elde edilen bu bulgu ise, buldukları okulda görev süreleri 7-8 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, buldukları okulla kendilerini özdeşleştirerek, eğitsel değişkenlere diğer gruplardan daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

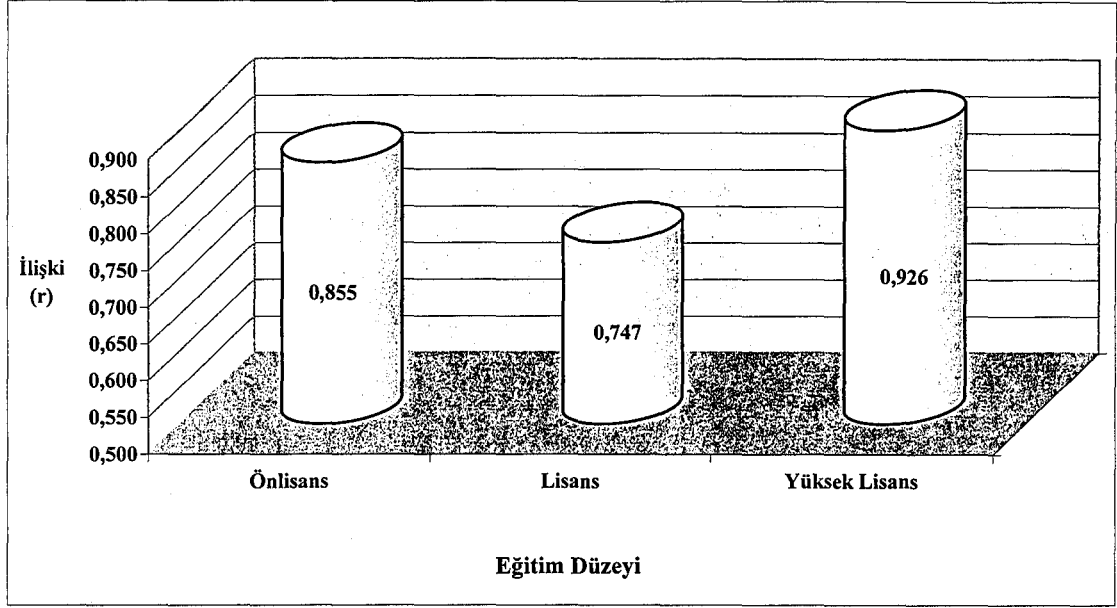
Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmenlerin olgusal verilerine yönelik genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesinde öğretmen cinsiyetlerinin önemli bir değişken olmadığını söylemek mümkündür (Şekil 5). Çünkü öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim

becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri, kadın öğretmenler için ilişki düzeyi  $r = .734$  iken, erkek öğretmenler için  $r = .796$  olduğundan ve z testi sonuçlarına göre çarpıcı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.



**Şekil 5**  
**Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı**

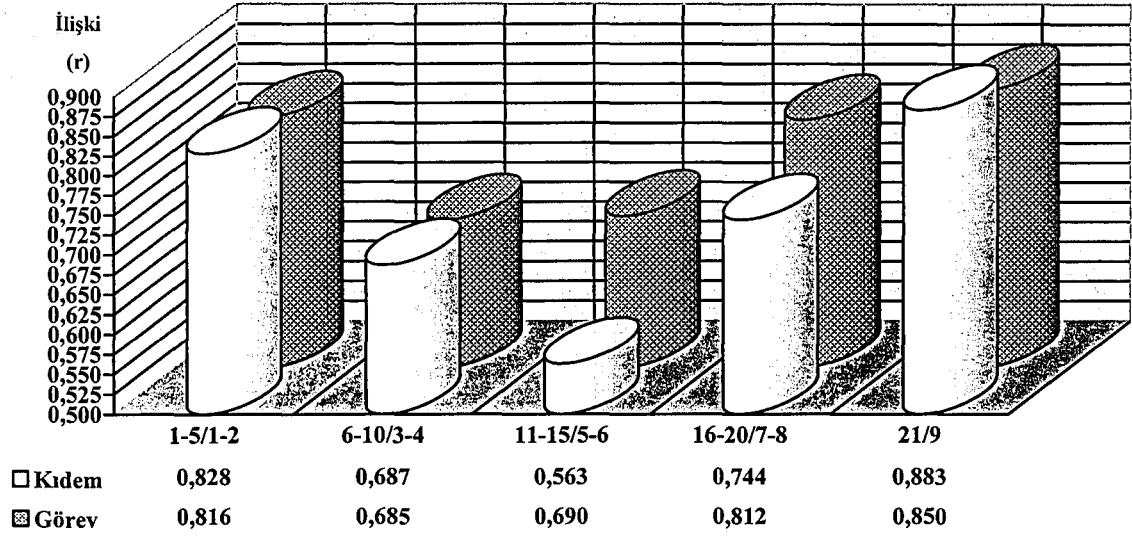
Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ankete katılanların eğitim düzeylerine göre farklılaştığını söylemek mümkündür (Şekil 6 ve Z testi sonuçları EK X). Önlisans eğitime sahip öğretmenler okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin  $r = .855$  olduğu görüşüne sahipken, lisans eğitime sahip öğretmenler bu ilişkinin  $r = .747$  olduğu görüşündedirler. Yüksek lisans eğitime sahip öğretmenler ise söz konusu ilişkinin  $r = .926$  olduğu görüşündedirler. Görüldüğü gibi okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki, öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından önemli düzeyde farklılıklar göstermektedir.



**Şekil 6**  
Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki açısından “öğretmenlik kıdemi” ile “okulda görev süresi” ise büyük benzerlikler göstermektedir (Şekil 7). Öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar (Kıdem 1-5yıl) ile buldukları okulda yeni görev alan öğretmenler (Görev 1-2 yıl) kendilerini okul üyelerine kabul ettirebilmek için okul değişkenleri içinde yer alan okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürüne önem vermelerinden kaynaklanabileceği yorumunu destekler niteliktedir. 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile buldukları okullardaki görev süreleri 3-4 ve 5-6 yıl olan öğretmenler, benzer biçimde, okul kültürü ve okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri bir düşüş eğilimi sergilemektedir. Bunun temel nedeninin, öğretmenlerin kendilerini okul üyelerine kabul ettirmiş olduklarından eğitsel ve yönetsel değişkenlere önceki dönemlerde olduğu kadar önem verme gereksinimi hissetmedikleri olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla söz konusu aralıklarda görev ve kıdeme yönelik yukarıda yapılan yorumların da birbirini desteklediği görülmektedir. 16-20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile buldukları okullardaki görev süreleri 7-8 yıl ve üzeri olan öğretmenler de benzer biçimde okul kültürü ve okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri bir çıkış eğilimi sergilemektedir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinde deneyim

sahibi olmuş öğretmenler ile okulları ile özdeşleşmiş öğretmenlerin okul değişkenlerine gereken önemi verdiği şeklinde yorumlanmaktadır.



Şekil 7

Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin Öğretmenlik Kıdemi ile Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılığı

## BÖLÜM IV

### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusunun genel bir özeti, amaç bölümünde yer alan soruların çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ile bulgulardan ulaşılan yargılar ve yargılara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sonuç

Okul kültürünün oluşumu çeşitli örgütsel değişkenlerin bir sonucudur. Bu değişkenlerin başta gelenleri okul içi iletişim, okul müdürü ve okul içi yönetsel süreçlerdir. Söz konusu değişkenlerin etkileşimi sonucu okulların kültürleri birbirinden farklılaşır. Olumlu okul kültürlerinin, okulda yer alan bireyler üzerinde iş doyumunu, iş motivasyonu, istihdam süresi, okul üyeleri arasındaki uyum, okul performansı ve öğrenci başarısı üzerine önemli etkileri vardır.

Okul müdürü, okul kültürünü etkileyebilecek en önemli öğelerden biridir. Okul müdürünün okul kültürünü etkileme amacı, başarılı bir okul kültürü oluşturarak, okulun etkililiğini artırmaktır. Okul müdürlerinin okul kültürünü etkilemesi ise en başta onların kişilik özellikleri ve iletişim becerileriyle gerçekleşebileceği ileri sürülmektedir. Alan yazında belirtilen durum ile uygulamada gerçekleşen durumun arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ise bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Sorunun çözümüne yönelik amaç ve alt amaçlar belirlenmiştir. Amaçları karşılamak üzere, okul kültürleri (güçlü/zayıf) ile okul müdürlerinin iletişim becerilerini (etkili/etkisiz) belirlemeye yönelik iki anket geliştirilerek verilerin toplanması sağlanmıştır.

Bu araştırma ile Eskişehir Merkez İlçede yer alan genel orta öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin okulların sahip oldukları kültürlere

yönelik görüşleri, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri, görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmenlerin olgusal verilerine göre farklılığı başlıkları altında yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin okulların sahip oldukları kültürlere yönelik görüşlerinin irdelendiği bölümde, araştırma kapsamındaki okullardan % 6'sının vasat kültüre, % 75'inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre, % 19'unun ise üst düzeyde güçlü kültüre sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki okulların genel olarak üst düzeyde güçlü okul kültürüne sahip olmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları ve belirli kültürel boyutlara özen gösterdikleri taktirde üst düzeyde güçlü okul kültürlerine sahip olabilecekleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin irdelendiği bölümde, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinden % 25'nin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine, % 75'nin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinin tümünün üst düzeyde etkili iletişim becerileri sergilemeye oldukça yakın oldukları görülmektedir. Ancak, üst düzeyde ister güçlü kültüre ister etkili iletişim becerisine sahip olmak, bu değişkenlerin geliştirilemeyeceği anlamına tabii ki gelmemektedir. Üst düzeyde güçlü okul kültürüne ve etkili iletişim becerisine sahip okulların ve okul müdürlerinin, söz konusu değişkenleri zaman içinde daha da geliştirmeleri, diğerlerinin ise bu değişkenleri ivedilikle geliştirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir.

Görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin karşılaştırıldığı bölümde, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri ile okul

kültürüne yönelik görüşlerinin birlikte değiştiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgu, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Fakat bu aşamada ilişkinin ne yönde ve büyüklükte olduğu belli değildir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği bölümde, öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı  $r = 0.763$  olduğundan, söz konusu iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Elde edilen bu bulgudan hareketle, okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirdiği ölçüde okul kültürlerinin de güçleneceği sonucuna varılmaktadır. Ancak, unutmamak gerekir ki, okul kültürlerinin güçlendirilmesinde okul müdürlerinin iletişim becerileri tek etken olmamakla birlikte, en belli başlılarından biridir. Dolayısıyla, güçlü okul kültürlerinin oluşturulmasında okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri yeterli koşul olmamakla birlikte ön koşullardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmenlerin olgusal verilerine göre farklılığının belirlendiği bölümde, öncelikle iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği irdelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen korelasyon çözümlemesi ve korelasyon katsayılarının karşılaştırılması sonucu, iki değişken arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ve okullarda cinsiyet ögesinin önemli bir belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Diğer bir olgusal veri, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyleridir. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Önlisans eğitime sahip öğretmenlerin, iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri, lisans eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin ise okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri tüm eğitim düzeyleri içinde en yüksek olanıdır. Bu durumun, önlisans eğitime sahip öğretmenlerin, aldıkları eğitim açısından lisans eğitimi almış öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz görmeleri sonucu, bu açığı kapatmak için eğitimle ilgili çevresel etkenlere daha fazla önem vermelerinden



kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmaktadır. Lisans eğitimi üzerine alınan yüksek lisans eğitimin, öğretmenlerin eğitime ve eğitim değişkenlerine bakış açısını genişletmesi sonucu, yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenlerin iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinin en üst düzeyde yer aldığı düşünülmektedir.

Olgusal verilerden bir diğeri öğretmenlerin öğretmenlik kıdemidir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürüne yönelik öğretmen görüşleri, öğretmenlik kademine göre farklılıklar göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler (1-5 yıl) ile meslek yaşamında ilerlemiş olanların (16 yıl ve üzeri) iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri yüksek olup, diğerlerine göre (6-10 ve 11-15) farklılık göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini meslektaşlarına kabul ettirebilmek için eğitsel değişkenlere, kendilerini kabul ettirmiş olan 6-10 ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla önem vererek, özen göstermelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. 16-20 yıl ve üzeri sahip öğretmenler de, öğretmenlik mesleğini tamamen benimsemeleri sonucu, eğitsel değişkenlere diğer gruplardan daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında irdelenen olgusal verilerin sonuncusu ise, öğretmenlerin buldukları okullardaki görev süreleridir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürüne yönelik öğretmen görüşleri, öğretmenlerin buldukları okullardaki görev sürelerine göre de farklılıklar göstermektedir. Söz konusu farklılık öğretmenlik kademinde olduğu gibi bir eğilim de sergilemektedir. Buldukları okulda görev süreleri 1-2 arasında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri oldukça yüksek iken, bu durum 3-4 yıl ve 5-6 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde düşmektedir. Buldukları okulda görev süreleri 7-8 ile 9 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri tekrar yükselerek, en üst düzeye ulaşmaktadır.. Bu bulgular öğretmenlik kademinde olduğu gibi, buldukları okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin, diğer okul üyelerine kendilerini kabul ettirebilmek için eğitsel değişkenlere, kendilerini kabul ettirmiş olan 3-4 ve 5-6 yıllıklardan daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. 7-8 yıldan itibaren değişkenler arasındaki ilişkinin çarpıcı şekilde yükselerek 9 yıl ve üzerinde en

üst düzey ulaşması ise, öğretmenlerin buldukları okulla kendilerini özleştirerek, eğitsel değişkenlere diğer gruplardan daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

#### 4.2. Öneriler

Eskişehir Merkez İlçede yer alan genel ortaöğretim okullarındaki görevli öğretmenlerin görüşlerine göre gerçekleştirilen “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik araştırma ile elde edilen bulgular ve bunların sonucunda oluşturulan yargılara dayalı olarak geliştirilen uygulama önerileri ile araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur :

- Özellikle güçlü kültürlerin temel yapı taşları arasında yer alan örgütsel bağlılık, etkili iletişim, öğretmen çabası ve öğrenci başarısı kültürel boyutlarında hiçbir okulun üst düzeyde güçlü kültürel özellikler sergileyememesi sebebiyle, öncelikle söz konusu boyutlarda hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Okul müdürü, okul üyelerinin örgütsel bağlılıklarını artırmak için geleneksel törenler (tanışma çayı, spor faaliyetleri, okul yıllığı vb.) düzenlemeli; özellikle göreve yeni başlayan okul üyeleri ile okulun vizyon ve misyonunu paylaşmalıdır.
- Okul kültürünü önemli bir eğitsel değişken olarak görmeyen lisans eğitime sahip, 6-15 yıl öğretmenlik kıdemine ve buldukları okullarda görev süreleri 3-6 yıl arasında olan öğretmenlere, okul kültürünün önemine yönelik seminerler düzenlenerek, okul kültürünün boyutlarına ve önemine yönelik bilgiler verilmelidir.
- Öğretmenlerin eğitsel değişkenlere önem vermesi öncelikle iş doyumları ile ilgilidir. İş doyumunun önemli bir bölümünün ise dışsal ödüllendirme ile sağlandığı gerçeğinden hareketle, kaliteli bir eğitim için öğretmenlerin özlük

haklarının ivedilikle iyileştirilmesi ve performans değerlendirme sisteminin işe koşulması gerekmektedir.

- Buldukları okulda görev süreleri yüksek olan öğretmenlerin okulu benimseyerek, okulla özleştigi bulgu ve yorumundan hareketle, olanaklar dahilinde öğretmenlerin tayinlerinin bulunduğu okuldaki görev süresi yedi yıl ve üzeri olan öğretmenler arasından yapılmamasına özen gösterilmelidir.
- Okul kültürünün güçlendirilmesinde okul müdürlerinin payı büyük olmasına rağmen, öğretmenlerinde bu yönde çabaları olmadan güçlü kültüre sahip olmak mümkün değildir. Dolayısıyla öğretmenleri de okulların güçlü kültüre sahip olabilmesi için güdülenmeleri gerektiği gözardı edilmemelidir. Buna yönelik olarak Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin güdülenmelerine yönelik çağdaş yönetim anlayışına dayalı okul kültürü ve örgütsel iletişim modeli stratejileri geliştirilmelidir.
- Okul kültürü ve okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik olarak elde edilen genel ortalamalar her ikisinde de geliştirilmesi gereken düzeyde kaldığından, öğretmen ve okul müdürlerinin hizmet öncesinde yetiştirilmelerinde okul kültürü ve iletişim konularına daha fazla zaman ayrılarak önem verilmesi sağlanmalıdır.
- İletişim becerilerine yönelik elde edilen ortalamaların özellikle algı, duygu, savunma davranışları, iletişimin planlanması, dinleme, empati kurma, dönütün önemi, iletişim zincirinde varolan kişilerin atlanması, statü ile alıcının seçimi boyutlarında düşük çıkması nedeniyle, okul müdürleri başta olmak üzere, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir.
- Etkili iletişim çift yönlü bir süreç olduğu için, yukarıda sözü edilen iletişim becerileri boyutlarında, üniversiteler ile işbirliği sağlanarak öğretmenlerin de bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

#### 4.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Okul kültürünü etkileyen okul müdürünün kişilik özellikleri, yöneticilik bilgileri ve uygulamaları, okulun yönetim yapısı, eğıtsel ortam ve olanaklar, sosyal evre ve aile ilgisi gibi benzeri değişkenlere yönelik araştırmalar yapılarak, önemli olanları belirlenmelidir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, gerekli önlemlerin alınmasına yönelik öneriler geliştirilmelidir.
- Araştırma sonuçlarının Eskişehir merkez ile dışındaki genel ortaöğretim okullarına da genellenebilmesi için, farklı il ve ilçelerde görev yapan ğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki belirlenmelidir.
- Aynı araştırma özel/resmi mesleki ve teknik ortaöğretim okulları ile ilköğretim ve yüksek ğretim okullarında yürütülmelidir.
- Öğretmen görüşlerine göre yapılan çalışma, ğrenci, ğrenci aileleri ve okul müdürü görüşleri de alınarak geliştirilmelidir.
- Üst düzeyde güçlü okul kültürüne sahip okullardaki akademik ve sosyal ğrenci başarısını diğer okullardaki ğrenci başarıları ile karşılaştıracak araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin iletişim becerilerinin okul kültürüne ve sınıf içindeki ğrenci başarısına etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Sınıf içi ve okul içi sözsüz iletişime, sözel şiddete yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

## EKLER

EK	Sayfa
I. ARAŞTIRMANIN EVRENİNE İLİŞKİN SAYISAL VERİLER.....	133
II. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARACI .....	134
III. VERİ TOPLAMA ARACININ GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINA İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI .....	140
IV. ANKET UYGULAMA ONAYI.....	144
V. OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	146
VI. OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	147
VII. ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ OKULLARIN t TESTİ SONUÇLARI.....	148
VIII. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK PEARSON ÇARPIMI KORELASYON KATSAYISI SPSS SONUÇLARI.....	156
IX. ÖĞRETMENLERİN OLGUSAL VERİLERİNE YÖNELİK PEARSON ÇARPIMI KORELASYON KATSAYISI SPSS SONUÇLARI.....	157
X. ÖĞRETMENLERİN OLGUSAL VERİLERİNE YÖNELİK PEARSON ÇARPIMI KORELASYON KATSAYILARININ KARŞILAŞTIRMALARINA YÖNELİK z TESTİ SONUÇLARI.....	165

**EK I.**  
**ARAŞTIRMA EVRENİNE İLİŞKİN SAYISAL VERİLER**

Okulun Adı	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Geçersiz Anket
Ahmet Kanatlı Lisesi	41	41	29	3
Ahmet Yesevi Lisesi	71	71	40	5
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	18	18	17	2
Atatürk Lisesi	55	55	55	10
Cevat Ünügür Lisesi	12	12	9	1
Cumhuriyet Lisesi	75	75	54	8
Eskişehir Anadolu Lisesi	56	56	0	0
Fatih Anadolu Lisesi	33	33	16	1
Gazi Lisesi	38	38	36	5
Kılıçoğlu Anadolu	39	39	30	4
Kılıçoğlu Lisesi	18	18	16	1
M.Çil Anadolu	26	26	15	3
Mustafa Kemal Lisesi	19	19	19	0
Orhan Oğuz Lisesi	37	37	20	2
Salih Zeki Lisesi	21	21	13	0
Süleyman Çakır Lisesi	65	65	35	3
Yunus Emre	82	82	22	2
<b>Σ</b>	<b>706</b>	<b>706</b>	<b>426</b>	<b>50</b>

**EK II.**  
**ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARACI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN**  
**İLETİŞİM BECERİLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK**  
**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**ANKET FORMU**

Arş. Gör. Yücel ŞİMŞEK  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## EK II. DEVAM

Değerli öğretmenler,

Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin okul kültürünü etkileyip-etkilemediğinin belirlenmesi, okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve okulların yeniden yapılanması konularına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu gerekçeyle yürütülen araştırma ile “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasında Bir İlişki” olup-olmadığı belirlenmek istenmektedir.

Araştırmanın başarılı olabilmesi, vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Anket kesinlikle bireysel değerlendirme amacı taşımadığı için kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.

Anketi yanıtlarken gereken özeni göstereceğiniz inancıyla, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş.Gör. Yücel ŞİMŞEK

### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde, öğretmenlerin “kişisel bilgilerine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içersine çarpı (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

#### 1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

#### 2. Eğitim düzeyiniz

( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

#### 3. Öğretmenlik kıdeminiz

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

#### 4. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz ?

( ) 1-2 yıl ( ) 3-4 yıl ( ) 5-6 yıl ( ) 7-8 yıl ( ) 9 yıl ve üzeri



## EK II. DEVAM

### BÖLÜM II

#### ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Bu bölümde, okulların kültürlerine yönelik görüşlerinizin belirlenmesini amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerden size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Seçiminizi yaparken, olması gereken durumu değil, **okulunuzdaki mevcut durumu ifade eden seçeneği** işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

	SEÇENEKLER				
	Katılıyorum				Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
<b>Okulumuzda;</b>					
1. Görev yapmaktan mutluluk duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Görev saatleri dışında da öğretmenleri okulda görmek mümkündür.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Yeni ve yaratıcı fikirler desteklenir.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili bir belirsizlik olduğunda, kendileri karar verebilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğretmenler görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmazlar.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Öğretmenler okul amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Aramıza yeni katılan öğretmenler okula kısa sürede alışır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Üyeler arasında yakın arkadaşlık ilişkileri söz konusudur.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Yönetim, öğretmenlerin görevleriyle olduğu kadar sosyal yaşamlarıyla da ilgilenir.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Öğrenci aileleri ile toplumun beklentileri karşılanmaya çalışılır.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Üyeler arasında sürekli bir bilgi alış-verişi vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Öğretmenlerin çalışma istekleri yüksektir.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Öğrencilerin "okula devamları" genel olarak düzenlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Üyeler arasında karşılıklı güven söz konusudur.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Üyeler bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Yönetim, okul dışından gelebilecek baskılara karşı okulu korur.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğretmenler işlerini severek yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğretmenler yüksek morale sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Okul yönetimi öğretmenlerin çalışmalarından memnundur.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili bir belirsizlik olduğunda, kendileri karar verebilirler.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK II. DEVAM

23. Öğretmenlerin başkaları tarafından kontrol edilmeleri yerine, öz değerlendirmelerine önem verilir. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
24. Çalışma düzeni, yönetimin müdahalesine gerek kalmadan sağlanır. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
25. Öğretmenler nerede, ne zaman ve nasıl davranacaklarını bilirler. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
26. Öğrencilerimizin başarıya yönelik motivasyonları yüksektir. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
27. Öğretmenler öğretim kadar, öğrencinin eğitim ve beceri edinimine de önem verilir. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
28. Öğretmenler de söz sahibidir. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
29. Demokratik bir anlayış yaygındır. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
- Okul müdürümüz;**
30. Kendini okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine adar. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
31. Öğretmenlere yansız davranır. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
32. Uygun öğrenme ortamının yaratılmasına yardım eder. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
33. Öğretmen, öğrenci ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamaya çalışır. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
34. Okulun bürokratik yapısını yumuşatmaya çalışır. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
35. Öğretmenleri desteklemek amacıyla izler. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
36. Okul üyelerine gerekli rehberliği sağlar. ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

## EK II. DEVAM

### BÖLÜM III

#### ÖRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Bu bölümde, “okul müdürünün iletişim becerilerine” yönelik görüşleri belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerden size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Seçiminizi yaparken, olması gereken durumu değil, **okulunuzda mevcut durumu ifade eden seçeneği** işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

Karşılıklı olarak girdiğimiz iletişim süreçlerinde okul müdürümüz;	SEÇENEKLER				
	Katılıyorum				Katılmıyorum
	5	4	3	2	1
1. Karşısındakinin düşüncelerine saygılıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sorunlara farklı açılardan bakabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mesajları kolayca anlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okul üyelerine karşı objektiftir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Yapıcı duygulara sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Güvenilirdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Cinsiyet ayrımı yapmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Giyim-kuşam ve dış görünüşüne dikkat eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Öğretmenlere yönelik olumlu tutumlara sahiptir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bilmediği konular hakkında görüş bildirmekten kaçınır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Okulda yaşanan olumsuzluklardan sürekli başkalarını sorumlu tutmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Okulda yaşanan olumsuzlukları özür dileyerek geçiştirmeye çalışmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Okulda yaşanan olumsuzlukları ciddiye almama gibi bir eğilim sergilemez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Okulda yaşanan olumsuzluklardan sürekli olarak kendisini sorumlu tutmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Öğretmenleri dinlemeye yeterli zaman ayırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Mesajlarını mantıksal nedenlere dayandırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarını açıkça tanımlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Aktardığı konu hakkında bilgi sahibidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Öğretmenlerin işlerini gereğince yerine getirebilmeleri için, o işle ilgili bilgilendirilmelerine önem verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Mesajlarının bir amacı vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Mesajlarını karşısındaki kişinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde oluşturur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. İletişim sürecinin amaçlanandan farklı boyutlara kaymasını önler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## EK II. DEVAM

23. Gereksiz kelime ve ifadelere yer vermez.
24. Karşısındaki kişinin sosyo-kültürel durumunu dikkate alır.
25. Görüşlerinin nedenini açıklar.
26. Dinlemeye başlamadan önce iletişimin etkililiği için uygun yer düzenlemeleri yapar.
27. Öğretmenleri dinlemeye yeterli zaman ayırır.
28. Dinlemeye yönelik tutumları ile öğretmenlerin kendisi ile iletişimde bulunmalarını teşvik eder.
29. Karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu dikkate alarak iletişimde bulunmaya özen gösterir.
30. Mesajın anlaşılıp-anlaşılmadığını kontrol eder.
31. Öncelikle mesaj konusuyla ilgili kişilerle iletişim kurar.
32. Okul üyelerini ilgilendiren konular hakkında onları zamanında bilgilendirir.
33. Öğretmenleri etkilemekte makam gücünden çok dostluğu kullanır.
34. Öğretmenlerin düşüncelerine önem verir.
35. Okul üyelerinin okulla ilgili sorunlarıyla ilgilenir.
36. İletilerin hedefi olan alıcıları doğru olarak belirler.

**EK III.**  
**VERİ TOPLAMA ARACININ GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINA İLİŞKİN**  
**SPSS SONUÇLARI**

**Culture Reliability**

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

		Mean	Std Dev	Cases
1.	K1	4,4255	,8250	377,0
2.	K2	3,8777	,9056	377,0
3.	K3	3,0904	1,1972	377,0
4.	K4	3,9362	,9087	377,0
5.	K5	3,5426	1,0434	377,0
6.	K6	3,7181	1,0186	377,0
7.	K7	3,7340	1,0229	377,0
8.	K8	3,8670	,8772	377,0
9.	K9	3,9814	1,0300	377,0
10.	K10	3,7021	1,0677	377,0
11.	K11	3,3218	1,1918	377,0
12.	K12	3,5293	,9808	377,0
13.	K13	3,6463	,9564	377,0
14.	K14	3,7606	,9087	377,0
15.	K15	4,1117	,8044	377,0
16.	K16	3,7234	1,0174	377,0
17.	K17	3,7633	1,0079	377,0
18.	K18	4,0080	1,0066	377,0
19.	K19	3,9521	,8860	377,0
20.	K20	3,4362	1,0191	377,0
21.	K21	3,8378	,8949	377,0
22.	K22	3,6995	1,0506	377,0
23.	K23	3,9388	,9642	377,0
24.	K24	4,1729	,8988	377,0
25.	K25	3,5851	,9415	377,0
26.	K26	3,8165	,9114	377,0
27.	K27	3,8298	1,0507	377,0
28.	K28	3,9521	1,0508	377,0
29.	K29	4,1489	,9726	377,0
30.	K30	3,9335	1,1753	377,0
31.	K31	4,1463	,9523	377,0
32.	K32	3,9814	,9493	377,0
33.	K33	3,9229	1,0802	377,0
34.	K34	3,8910	1,0449	377,0
35.	K35	3,9309	1,0239	377,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
SCALE	133,9149	557,6045	23,6136	Variables 35

### EK III. DEVAM

#### R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
K1	129,4894	533,8510	,6052	,9649
K2	130,0372	531,2220	,6123	,9648
K3	130,8245	533,0915	,4175	,9663
K4	129,9787	529,1964	,6597	,9646
K5	130,3723	525,8454	,6409	,9647
K6	130,1968	529,4453	,5786	,9650
K7	130,1809	524,1801	,6913	,9644
K8	130,0479	530,5988	,6492	,9647
K9	129,9335	531,9876	,5168	,9654
K10	130,2128	525,7260	,6278	,9648
K11	130,5931	518,9541	,6856	,9645
K12	130,3856	530,4869	,5789	,9650
K13	130,2686	526,5794	,6860	,9645
K14	130,1543	527,1837	,7093	,9644
K15	129,8032	541,9187	,4015	,9658
K16	130,1915	522,7984	,7258	,9642
K17	130,1516	524,9105	,6859	,9644
K18	129,9069	522,0365	,7512	,9641
K19	129,9628	527,2593	,7265	,9643
K20	130,4787	523,7123	,7044	,9643
K21	130,0771	528,4488	,6892	,9645
K22	130,2154	522,9084	,6991	,9644
K23	129,9761	530,6670	,5854	,9650
K24	129,7420	531,4946	,6105	,9649
K25	130,3298	533,4870	,5342	,9653
K26	130,0984	530,2855	,6310	,9648
K27	130,0851	519,6683	,7689	,9640
K28	129,9628	519,5944	,7704	,9639
K29	129,7660	523,0037	,7566	,9641
K30	129,9814	516,6885	,7400	,9641
K31	129,7686	525,3161	,7189	,9643
K32	129,9335	526,8919	,6840	,9645
K33	129,9920	523,2047	,6725	,9645
K34	130,0239	521,5659	,7322	,9642
K35	129,9840	521,3083	,7539	,9641

#### R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

Reliability Coefficients

N of Cases = 377,0

N of Items = 35

Alpha = ,9656

## EK III. DEVAM

### Communication Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

#### R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

		Mean	Std Dev	Cases
1.	I1	4,0426	1,0636	377,0
2.	I2	3,8697	1,0245	377,0
3.	I3	3,9176	1,0970	377,0
4.	I4	3,7979	1,1767	377,0
5.	I5	3,9574	1,0710	377,0
6.	I6	3,9761	1,1378	377,0
7.	I7	4,1729	1,0181	377,0
8.	I8	4,1702	,9067	377,0
9.	I9	4,0559	1,0182	377,0
10.	I10	3,8750	1,0608	377,0
11.	I11	3,8511	1,0863	377,0
12.	I12	3,8324	1,0700	377,0
13.	I13	4,0186	,9851	377,0
14.	I14	3,7500	,9953	377,0
15.	I15	3,9309	1,0445	377,0
16.	I16	3,9202	1,0463	377,0
17.	I17	4,1144	,9510	377,0
18.	I18	4,1117	,9472	377,0
19.	I19	4,0266	,9644	377,0
20.	I20	4,1117	,9041	377,0
21.	I21	3,8803	,9725	377,0
22.	I22	3,9495	,9840	377,0
23.	I23	3,9069	1,0912	377,0
24.	I24	3,8989	1,0495	377,0
25.	I25	3,9574	1,0202	377,0
26.	I26	3,8777	1,0370	377,0
27.	I27	3,8457	1,1121	377,0
28.	I28	3,8883	1,1148	377,0
29.	I29	3,8138	1,0531	377,0
30.	I30	3,8511	1,0615	377,0
31.	I31	4,0053	,9893	377,0
32.	I32	3,8590	1,1709	377,0
33.	I33	3,8989	1,1324	377,0
34.	I34	3,9734	1,0814	377,0
35.	I35	3,9043	1,0373	377,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	138,0133	828,3748	28,7815	35

### EK III. DEVAM

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

##### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
I1	133,9707	778,2412	,8258	,9813
I2	134,1436	781,2453	,8046	,9814
I3	134,0957	777,2727	,8158	,9813
I4	134,2154	772,1743	,8382	,9812
I5	134,0559	777,3400	,8353	,9812
I6	134,0372	776,2858	,8011	,9814
I7	133,8404	789,7937	,6561	,9819
I8	133,8431	796,8238	,6003	,9820
I9	133,9574	781,7748	,8002	,9814
I10	134,1383	783,2149	,7416	,9816
I11	134,1622	780,4231	,7707	,9815
I12	134,1809	785,4567	,6965	,9817
I13	133,9947	789,0744	,6926	,9817
I14	134,2633	798,8961	,5063	,9824
I15	134,0824	779,3576	,8218	,9813
I16	134,0931	779,0259	,8262	,9813
I17	133,8989	790,1706	,6976	,9817
I18	133,9016	786,3653	,7739	,9815
I19	133,9867	783,7578	,8090	,9814
I20	133,9016	790,2643	,7337	,9816
I21	134,1330	783,7642	,8019	,9814
I22	134,0638	782,3629	,8183	,9813
I23	134,1064	781,6376	,7465	,9816
I24	134,1144	786,0215	,7010	,9817
I25	134,0559	779,8878	,8327	,9813
I26	134,1356	780,9683	,7993	,9814
I27	134,1676	777,0384	,8080	,9813
I28	134,1250	777,1147	,8047	,9813
I29	134,1995	779,6437	,8098	,9813
I30	134,1622	777,7210	,8365	,9812
I31	134,0080	785,8803	,7485	,9815
I32	134,1543	776,6571	,7714	,9815
I33	134,1144	773,5694	,8497	,9812
I34	134,0399	776,4692	,8418	,9812
I35	134,1090	778,8418	,8370	,9812

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

##### Reliability Coefficients

N of Cases = 377,0

N of Items = 35

Alpha = ,9820



**EK IV.**  
**ANKET UYGULAMA ONAYI**

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000( )  
KONU: Anket uygulaması

19.11.2002-032981

ANADOLU ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İLGİ : 06.11.2002 gün ve 5359 sayılı yazınız.

İlgili yazınız ekinde alınan Enstitünüz öğrencisi Yücel ŞİMŞEK'e ait Anketin uygulanması ile ilgili Valilik Makamından alınan 15.11.2002 gün ve 32791 sayılı onay ekte gönderilmiştir. Anket uygulaması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmesini rica ederim.

M.Yaşar ÖZGÜL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER :  
EK-1 onay

## EK IV. DEVAM

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000( )  
KONU: Anket Uygulaması


15.11.02\*032791

### VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesi Eğitim Enstitüsünün 08.11.2002 gün 5359 sayılı yazılarında ; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi Öğrencisi Yücel ŞİMŞEK'in tez ile ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı aşağıda isimleri yazılı okullarda "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" konulu anketin uygulanması için izin istenilmektedir.

Adı geçen öğrencinin aşağıda isimleri yazılı okullarda "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" konulu anket uygulaması, anket sonucundan müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Adnan ÖZKAN  
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR.  
14/11/2002  
M. Yaşar ÖZGÜL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

### UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR

1. H.Ahmet Yesevi Lisesi
2. Cumhuriyet Lisesi
3. Süleyman Çakır Lisesi
4. Yunus Emre Lisesi
5. Atatürk Lisesi
6. Salih Zeki Lisesi
7. Gazi Lisesi
8. Ahmet Kanatlı Lisesi
9. Cevat Ünüğü Lisesi
10. Kılıçoğlu Lisesi
11. Mustafa Kemal Lisesi
12. Orhan Oğuz Lisesi
13. Fatih Anadolu Lisesi
14. M.Çil Anadolu Lisesi
15. Kılıçoğlu Anadolu Lisesi
16. Eskişehir Anadolu Lisesi
17. Anadolu Güzel sanatlar Lisesi

**EK V.**  
**OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Kültür Boyutları		Örgütsel Bağlılık			Kolaylaştırıcı Değerler			İK Geliştir.		Olumlu İ.İ.		Etkili İletişim			İstihdam		İşbirliği ve Güven			Motivasyon ve Verimlilik			Kontrol Disiplin		Rol	Öğr. Ç. Öğr. B.		Dem.Y. Katılım		Okul Müdürlerinin Özellikleri										Okul Kültürü $\Sigma \bar{x}$
Sorular		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	Ort.			
A Lisesi	$\bar{x}$	4,77	4,06	3,11	4,20	3,89	3,94	4,23	4,14	4,11	3,97	4,06	3,83	4,06	4,11	4,26	4,23	4,20	4,31	4,29	3,86	4,23	4,14	4,37	4,49	3,91	4,09	4,17	4,43	4,60	4,46	4,54	4,31	4,40	4,26	4,31	4,20			
	$\Sigma \bar{x}$	3,98			4,01			4,19		4,04		3,98			4,19		4,25			4,12			4,26		4,49	4,00		4,30		4,41										
B Lisesi	$\bar{x}$	4,76	4,35	3,40	4,35	3,99	4,25	4,31	4,29	4,57	4,57	4,02	4,05	4,26	4,25	4,43	4,31	4,46	4,57	4,52	4,14	4,35	4,34	4,40	4,70	3,79	4,26	4,38	4,46	4,61	4,32	4,55	4,49	4,32	4,32	4,44	4,33			
	$\Sigma \bar{x}$	4,17			4,20			4,30		4,57		4,11			4,34		4,45			4,34			4,37		4,70	4,02		4,42		4,43										
C Lisesi	$\bar{x}$	4,90	4,20	3,20	4,35	4,10	4,25	4,20	4,20	4,30	4,10	3,35	3,50	4,20	4,30	4,65	4,25	4,15	4,30	4,50	4,05	4,20	4,35	4,40	4,60	4,10	3,95	4,55	4,50	4,60	4,60	4,60	4,20	4,50	4,40	4,55	4,26			
	$\Sigma \bar{x}$	4,10			4,23			4,20		4,20		3,68			4,48		4,23			4,25			4,38		4,60	4,03		4,53		4,49										
D Lisesi	$\bar{x}$	4,35	3,35	2,88	3,42	3,04	3,42	3,19	3,65	3,54	3,12	2,65	3,00	3,15	3,42	3,81	3,42	3,35	3,58	3,62	2,81	3,38	3,23	3,46	3,58	2,88	3,46	3,23	3,65	3,42	3,23	3,31	3,54	3,42	3,35	3,38	3,35			
	$\Sigma \bar{x}$	3,53			3,29			3,42		3,33		2,94			3,62		3,45			3,27			3,35		3,58	3,17		3,44		3,38										
E Lisesi	$\bar{x}$	4,54	4,20	2,83	4,09	3,74	3,86	3,69	4,03	4,29	4,09	3,43	3,46	3,54	3,86	4,14	3,94	3,57	4,23	4,11	3,37	4,00	3,80	3,94	4,31	3,69	4,03	4,00	4,17	4,31	4,37	4,31	4,17	4,09	4,20	4,23	3,96			
	$\Sigma \bar{x}$	3,86			3,90			3,86		4,19		3,48			4,00		3,91			3,83			3,87		4,31	3,86		4,09		4,24										
F Lisesi	$\bar{x}$	4,39	3,95	3,20	3,97	3,42	3,57	3,56	3,89	4,09	3,63	3,18	3,36	3,36	3,68	4,12	3,40	3,50	3,92	3,97	3,35	3,71	3,48	3,80	4,15	3,65	4,03	3,80	3,92	3,92	3,84	4,07	3,89	3,60	3,83	3,75	3,74			
	$\Sigma \bar{x}$	3,84			3,65			3,72		3,86		3,30			3,90		3,61			3,68			3,64		4,15	3,84		3,86		3,84										
G Lisesi	$\bar{x}$	4,51	3,97	3,23	4,15	3,74	3,80	3,89	3,92	4,06	3,91	3,86	3,57	3,86	3,97	4,15	4,12	4,06	4,18	4,18	3,82	4,06	3,95	4,30	4,30	3,71	3,95	4,03	4,24	4,42	4,30	4,33	4,07	4,15	4,01	4,09	4,02			
	$\Sigma \bar{x}$	3,90			3,90			3,91		3,99		3,76			4,06		4,12			4,02			4,12		4,30	3,83		4,14		4,20										
H Lisesi	$\bar{x}$	4,51	3,69	2,94	3,97	3,63	3,71	3,94	3,91	3,91	3,60	3,29	3,49	3,54	3,60	3,97	3,66	3,74	4,03	3,89	3,51	3,77	3,63	3,86	4,03	3,29	3,60	3,66	3,74	4,09	4,20	4,26	3,97	4,09	3,97	4,00	3,79			
	$\Sigma \bar{x}$	3,71			3,77			3,93		3,76		3,44			3,79		3,81			3,72			3,74		4,03	3,44		3,70		4,08										
I Lisesi	$\bar{x}$	4,39	3,85	3,17	3,77	3,30	3,73	3,86	3,94	3,88	3,76	3,09	3,50	3,56	3,79	4,03	3,85	3,88	3,94	3,94	3,44	3,62	3,42	3,57	3,94	3,69	3,59	3,45	3,51	4,20	3,81	4,24	3,71	3,75	3,60	3,83	3,73			
	$\Sigma \bar{x}$	3,80			3,60			3,90		3,82		3,38			3,91		3,89			3,67			3,49		3,94	3,64		3,48		3,88										
İ Lisesi	$\bar{x}$	4,24	3,88	3,46	3,82	3,35	3,65	3,54	3,97	3,80	3,48	3,03	3,59	3,62	3,79	4,12	3,62	3,83	3,97	3,97	3,21	3,62	3,73	3,99	4,43	3,65	3,73	3,41	3,70	4,29	3,57	3,86	3,76	3,51	3,76	3,71	3,73			
	$\Sigma \bar{x}$	3,86			3,61			3,75		3,64		3,41			3,95		3,81			3,60			3,86		4,43	3,69		3,56		3,78										
J Lisesi	$\bar{x}$	4,32	3,77	3,36	4,11	3,50	3,68	3,90	3,97	3,79	3,33	3,66	3,85	3,59	3,74	4,00	3,36	3,45	4,37	3,88	3,35	3,85	3,48	3,89	4,18	4,02	3,96	3,98	4,02	4,35	4,04	4,08	4,31	4,01	3,99	3,96	3,86			
	$\Sigma \bar{x}$	3,82			3,76			3,94		3,56		3,70			3,87		3,73			3,69			3,68		4,18	3,99		4,00		4,11										
K Lisesi	$\bar{x}$	4,24	3,76	3,10	4,17	3,64	3,68	3,74	3,88	3,91	3,32	3,42	3,60	3,50	3,71	3,94	3,47	3,41	4,38	3,83	3,44	3,91	3,39	4,03	4,21	3,63	3,80	3,97	4,14	4,27	4,17	4,35	4,27	4,14	3,94	4,00	3,84			
	$\Sigma \bar{x}$	3,70			3,83			3,81		3,62		3,51			3,82		3,75			3,72			3,71		4,21	3,71		4,06		4,16										
L Lisesi	$\bar{x}$	4,16	3,87	2,87	3,92	3,72	3,50	3,50	3,77	3,85	3,68	3,23	3,58	3,52	3,67	3,86	3,60	3,62	3,88	3,85	3,48	3,85	3,54	4,08	4,30	3,70	3,79	4,00	3,98	3,99	3,92	4,18	3,93	3,92	3,91	3,86	3,77			
	$\Sigma \bar{x}$	3,63			3,71			3,64		3,76		3,44			3,76		3,70			3,73			3,81		4,30	3,75		3,99		3,96										
M Lisesi	$\bar{x}$	4,55	4,25	3,08	4,12	3,72	3,92	3,92	3,99	4,08	4,09	3,62	3,75	3,97	3,90	4,05	3,97	4,23	4,06	4,30	3,91	4,08	4,05	4,17	4,44	3,67	4,02	4,28	4,20	4,38	4,17	4,36	4,12	4,06	4,14	4,25	4,05			
	$\Sigma \bar{x}$	3,96			3,92			3,96		4,08		3,78			3,97		4,09			4,10			4,11		4,44	3,84		4,24		4,21										
N Lisesi	$\bar{x}$	4,32	3,87	3,07	3,90	3,62	3,63	3,66	3,84	4,19	4,02	3,56	3,91	3,72	3,72	4,10	3,78	3,93	4,08	3,91	3,57	4,04	3,87	4,02	4,18	3,73	4,09	3,82	3,93	4,14	3,79	4,11	3,96	3,78	3,81	3,88	3,87			
	$\Sigma \bar{x}$	3,76			3,72			3,75		4,10		3,73			3,91		3,93			3,84			3,94		4,18	3,91		3,88		3,92										
O Lisesi	$\bar{x}$	4,21	3,62	2,86	3,45	3,30	3,42	3,39	3,31	4,06	3,46	3,19	3,25	3,45	3,51	4,23	3,51	3,51	3,60	3,54	2,99	3,57	3,57	3,57	3,92	3,34	3,63	3,51	3,51	3,75	3,39	3,86	3,66	3,77	3,59	3,57	3,53			
	$\Sigma \bar{x}$	3,56			3,39			3,35		3,76		3,30			3,87		3,54			3,37			3,57		3,92	3,48		3,51		3,65										
Kültürel Boyut $\Sigma \bar{x}$	$\bar{x}$	4,45	3,92	3,11	3,99	3,61	3,75	3,78	3,92	4,03	3,76	3,41	3,58	3,68	3,81	4,12	3,78	3,81	4,09	4,02	3,52	3,89	3,75	3,99	4,23	3,65	3,87	3,89	4,01	4,21	4,01	4,19	4,02	3,97	3,94	3,99	3,88			
	$\Sigma \bar{x}$	3,82			3,78			3,85		3,89		3,56			3,96		3,89			3,81			3,87		4,23	3,76		3,95		4,05										



EK VII.

ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ OKULLARIN t TESTİ SONUÇLARI

Ahmet Kanatlı T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,35164835	26	,60272953	,11820499
	COMMUN	3,51208791	26	,80028252	,15694832

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	26	,251	,217

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,160440	,87296172	,17120188	-,513036	,19215731	-,937	25	,358

Ahmet Yesevi T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,960816	35	,42525810	7,19E-02
	COMMUN	4,095510	35	,73099590	,12356086

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	35	,348	,041

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,134694	,70632782	,11939119	-,377326	,10793822	-1,128	34	,267

## EK VII. DEVAM

### Anadolu Güzel Sanatlar T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,504762	15	,77087408	,19903883
	COMMUN	3,409524	15	,83527665	,21566750

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	15	,899	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	9,52E-02	,36711255	9,48E-02	-,108062	,29853825	1,005	14	,332

### Atatürk T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	4,19086835	45	,47067716	7,0164408E-02
	COMMUN	4,32317460	45	,65708137	9,7951907E-02

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	45	,614	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,132306	,52278350	7,7931963E-02	-,289368	2,48E-02	-1,698	44	,097

## EK VII. DEVAM

### Cevat Ünügür T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,621429	8	,39493883	,13963196
	COMMUN	3,639286	8	,45687173	,16152855

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	8	,925	,001

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-1,8E-02	,1760847	6,23E-02	-,165068	,12935337	-,287	7	,783

### Cumhuriyet T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,747826	46	,66506759	9,81E-02
	COMMUN	3,884472	46	,79836469	,11771245

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	46	,758	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,136646	,5245506	7,73E-02	-,292418	1,91E-02	-1,767	45	,084

## EK VII. DEVAM

### Fatih Anadolu T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,594286	15	,55414684	,14308010
	COMMUN	3,544762	15	,60805733	,15699973

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	15	,546	,035

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	4,95E-02	,5557509	,14349427	-,258241	,35728841	,345	14	,735

### Gazi T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,765899	31	,67177982	,12065522
	COMMUN	3,884793	31	,86609559	,15555536

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	31	,835	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,118894	,4788363	8,60E-02	-,294533	5,67E-02	-1,382	30	,177



## EK VII. DEVAM

### Kılıçoğlu Anadolu T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,871429	26	,55397635	,10864370
	COMMUN	4,084615	26	,80518648	,15791006

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	26	,335	,095

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,213187	,8103506	,15892283	-,540495	,11412089	-1,34	25	,192

### Kılıçoğlu T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,841905	15	,63941178	,16509541
	COMMUN	3,994286	15	,77784182	,20083789

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	15	,843	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,152381	,41833582	,10801384	-,384048	7,93E-02	-1,411	14	,180

## EK VII. DEVAM

### M. Çil T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,700000	12	,58395364	,16857290
	COMMUN	3,869048	12	,60639246	,17505042

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	12	,589	,044

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,169048	,5402478	,15595610	-,512305	,17420944	-1,084	11	,302

### Mustafa Kemal T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	4,285714	20	,47493569	,10619885
	COMMUN	4,407143	20	,55795199	,12476186

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	20	,798	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,121429	,3376643	7,55E-02	-,279460	3,66E-02	-1,608	19	,124

## EK VII. DEVAM

### Orhan Oğuz T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	4,352941	17	,37018214	8,98E-02
	COMMUN	4,361345	17	,41044291	9,95E-02

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	17	,684	,002

#### Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)
		Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	,3124565	7,58E-02	-,169054	,15224694	-,111	16	,913

### Salih Zeki T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,164835	13	1,34519320	,37308947
	COMMUN	3,136264	13	1,48030857	,41056373

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	13	,979	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	CULTURE - COMMUN	2,86E-02	,32134920	8,91E-02	-,165618	22276080	,321	12	,754

## EK VII. DEVAM

### Süleyman Çakır T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	3,478482	32	,70352549	,12436691
	COMMUN	3,574509	32	,84547240	,14945982

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	32	,931	,000

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-9,6E-02	,32001352	5,66E-02	-,211404	1,94E-02	-1,697	31	,100

### Yunus Emre T-Test

#### Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	CULTURE	4,261429	20	,30929392	6,92E-02
	COMMUN	4,438571	20	,46314435	,10356222

#### Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	CULTURE & COMMUN	20	,041	,863

#### Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	CULTURE - COMMUN	-,177143	,54625765	,1221469	-,432799	7,85E-02	-1,450	19	,163

## EK VIII.

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK PEARSON ÇARPIMI KORELASYON KATSAYISI SPSS SONUÇLARI

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 14:58:14	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	376
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,25

#### Genel Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,763**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	376	376
COMMUN	Pearson Correlation	,763**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	376	376

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX.

# ÖĞRETMENLERİN OLGUSAL VERİLERİNE YÖNELİK PEARSON ÇARPIMI KORELASYON KATSAYISI SPPS SONUÇLARI

## Kadın

### Notes

Output Created		23-DEC-2002 16:07:13
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	191
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,26

### Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,734**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	191	191
COMMUN	Pearson Correlation	,734**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	191	191

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX. DEVAM

### Erkek

Notes

Output Created		23-DEC-2002 16:10:47
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	185
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,28

### Erkek Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,796**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	185	185
COMMUN	Pearson Correlation	,796**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	185	185

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Ön Lisans

Notes

Output Created		23-DEC-2002 16:15:32
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	22
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,18

### Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,855**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	22	22
COMMUN	Pearson Correlation	,855**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	22	22

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX. DEVAM

### Lisans

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 16:20:13	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	335
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,29

#### Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,747**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	335	335
COMMUN	Pearson Correlation	,747**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	335	335

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Yüksek Lisans

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 16:23:00	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	17
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,26

#### Yüksek Lisans Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,926**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	17	17
COMMUN	Pearson Correlation	,926**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	17	17

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



## EK IX. DEVAM

### Okulda Görev Süresi 1-2 Yıl

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 16:26:30	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	126
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,28

#### Görev 1 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,816**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	126	126
COMMUN	Pearson Correlation	,816**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	126	126

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Okulda Görev Süresi 3-4 Yıl

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 16:29:45	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	84
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,21

#### Görev 2 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,685**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	84	84
COMMUN	Pearson Correlation	,685**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	84	84

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX. DEVAM

### Okulda Görev Süresi 5-6 Yıl

#### Notes

Output Created		23-DEC-2002 16:35:44
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	63
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,21

#### Görev 3 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,690**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	63	63
COMMUN	Pearson Correlation	,690**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	63	63

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Okulda Görev Süresi 7-8 Yıl

#### Notes

Output Created		23-DEC-2002 16:39:15
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	48
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,22

#### Görev 4 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,812**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	48	48
COMMUN	Pearson Correlation	,812**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	48	48

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX. DEVAM

### Okulda Görev Süresi 9 Yıl ve Üzeri

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 17:22:00	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	55
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,10

#### Görev 5 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,850**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	55	55
COMMUN	Pearson Correlation	,850**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	55	55

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Kıdem 1-5 Yıl

#### Notes

Output Created	23-DEC-2002 17:26:38	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	48
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,27

#### Öğretmenlik Kıdemi 1 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,828**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	48	48
COMMUN	Pearson Correlation	,828**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	48	48

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX. DEVAM

### Kıdem 6-10 Yıl Correlations

Notes

Output Created	23-DEC-2002 17:29:36	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	84
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,22

#### Öğretmenlik Kıdemi 2 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,687**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	84	84
COMMUN	Pearson Correlation	,687**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	84	84

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Kıdem 11-15 Yıl

Notes

Output Created	23-DEC-2002 17:32:20	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	81
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,27

#### Öğretmenlik Kıdemi 3 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,563**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	81	81
COMMUN	Pearson Correlation	,563**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	81	81

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK IX. DEVAM

### Kıdem 16-20 Yıl Correlations

Notes

Output Created	23-DEC-2002 17:35:32	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	49
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,07

#### Öğretmenlik Kıdemi 4 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,744**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	49	49
COMMUN	Pearson Correlation	,744**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	49	49

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Kıdem 21 Yıl ve Üzeri

Notes

Output Created	23-DEC-2002 17:38:58	
Comments		
Input	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	114
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=culture commun /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE .
Resources	Elapsed Time	0:00:00,31

#### Öğretmenlik Kıdemi 5 Correlations

		CULTURE	COMMUN
CULTURE	Pearson Correlation	1,000	,883**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	114	114
COMMUN	Pearson Correlation	,883**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	114	114

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## EK X.

### ÖĞRETMENLERİN OLGUSAL VERİLERİ İLE İLGİLİ KORELASYON KATSAYILARININ KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK z TESTİ SONUÇLARI

#### Cinsiyete Yönelik Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

Kadın :	n = 191	r = .734	$\alpha = .05$
Erkek :	n = 185	r = .796	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{191-3} + \frac{1}{185-3}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{188} + \frac{1}{182}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,005 + 0,005}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,01}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,1$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$Z = \frac{0,9730 - 0,9730}{0,1}$$

$$Z = 0 < 1,96$$

Hesaplanan z değeri (0), t (1,96) değerinden küçük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,06) olduğu söylenemez. Dolayısıyla kadın ve erkekler için saptanan ilişkiler birbirinden farklı değildir.

#### Önlisans-Lisans Eğitim Düzeylerine Sahip Öğretmenlerin Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

Ön lisans :	n = 22	r = .855	$\alpha = .005$
Lisans :	n = 355	r = .747	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{22-3} + \frac{1}{355-3}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{19} + \frac{1}{352}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,05 + 0,005}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,052}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,228$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$Z = \frac{1,4992 - 0,9730}{0,228}$$

$$Z = 2,30 > 1,96$$

Hesaplanan z değeri (2,30), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,108) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla önlisans ve lisans eğitimine sahip öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

## EK X. DEVAM

### Önlisans-Lisans Eğitim Düzeylerine Sahip Öğretmenlerin Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

Lisans :	n = 335	r = .747	$\alpha = .05$
YLS :	n = 17	r = .926	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{335-3} + \frac{1}{17-3}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{332} + \frac{1}{14}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,003 + 0,07}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,073}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,270$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$Z = \frac{0,9730 - 1,6226}{0,270}$$

$$Z = 2,40 > 1,96$$

Hesaplanan z değeri (2,40), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,179) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla lisans ve yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

### 1-5 ve 6-10 Yıl Öğretmenlik Kıdemine Sahip Öğretmenlerin Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

1-5 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 48	r = .828	$\alpha = .05$
6-10 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 84	r = .687	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{48-3} + \frac{1}{84-3}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{45} + \frac{1}{81}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,02 + 0,01}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,03}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,173$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$Z = \frac{1,2562 - 0,7753}{0,173}$$

$$Z = 2,77 > 1,96$$

Hesaplanan z değeri (2,77), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,141) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi ve 6-10 yıl öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

## EK X. DEVAM

### 6-10 Ve 11-15 Yıl Öğretmenlik Kıdemine Sahip Öğretmenlerin Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

6-10 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 84	r = .687	$\alpha = .05$
11-15 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 81	r = .563	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{48-3} + \frac{1}{84-3}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{45} + \frac{1}{81}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,02 + 0,01}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,03}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,173$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$Z = \frac{1,2562 - 0,7753}{0,173}$$

$$Z = 2,77 > 1,96$$

Hesaplanan z değeri (2,77), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,124) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 6-10 yıl öğretmenlik kıdemi ve 11-15 yıl öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

### 11-15 ve 16-20 Yıl Öğretmenlik Kıdemine Sahip Öğretmenlerin Korelasyon

#### Katsayılarının Karşılaştırılması

6-10 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 81	r = .563	$\alpha = .05$
11-15 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 49	r = .744	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{81-3} + \frac{1}{49-3}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{78} + \frac{1}{46}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,01 + 0,02}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,03}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,173$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$Z = \frac{0,9730 - 0,6184}{0,173}$$

$$Z = 2,04 > 1,96$$

Hesaplanan z değeri (2,04), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,181) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 11-15 yıl öğretmenlik kıdemi ve 16-20 yıl öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.



## EK X. DEVAM

### 16-20 Ve 21 Yıl Üzeri Öğretmenlik Kıdemine Sahip Öğretmenlerin Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

16-20 yıl öğretmenlik kıdemi :	n = 49	r = .744	$\alpha = .05$
21 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemi :	n = 114	r = .883	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{49-3} + \frac{1}{114-3}}$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{46} + \frac{1}{111}}$$

$$Z = \frac{1,4992 - 0,9730}{0,173}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,02 + 0,09}$$

$$Z = 3,09 > 1,96$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,029}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,170$$

Hesaplanan z değeri (3,09), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,139) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla 11-15 yıl öğretmenlik kıdemi ve 21 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

### Bulunduğu Okulda Görev Süresi 1-2 ve 3-4 Yıl Olan Öğretmenlerin Korelasyon

#### Katsayılarının Karşılaştırılması

Görev süresi 1-2 yıl:	n = 126	r = .816	$\alpha = .05$
Görev süresi 3-4 yıl:	n = 84	r = .685	

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{S_{z_1} + S_{z_2}} = \sqrt{\frac{1}{126-3} + \frac{1}{84-3}}$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{z_1} - S_{z_2}}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{\frac{1}{123} + \frac{1}{81}}$$

$$Z = \frac{1,2562 - 0,7753}{0,173}$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,008 + 0,01}$$

$$Z = 3,58 > 1,96$$

$$S_{z_1-z_2} = \sqrt{0,018}$$

$$S_{z_1-z_2} = 0,134$$

Hesaplanan z değeri (3,58), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,131) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bulunduğu okulda görev süresi 1-2 ve 3-4 yıl olan öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

## EK X. DEVAM

### Bulunduğu Okulda Görev Süresi 3-4 ve 5-6 Yıl Olan Öğretmenlerin Korelasyon

#### Katsayılarının Karşılaştırılması

Görev süresi 3-4 yıl:	n = 84	r = .685	α = .05
Görev süresi 5-6 yıl:	n = 63	r = .690	

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{S_{Z_1} + S_{Z_2}} = \sqrt{\frac{1}{84-3} + \frac{1}{63-3}}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{\frac{1}{81} + \frac{1}{60}}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{0,01+0,01}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{0,02}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = 0,141$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{Z_1} - S_{Z_2}}$$

$$Z = \frac{0,7753 - 0,7753}{0,141}$$

$$Z = 0 < 1,96$$

Hesaplanan z değeri (0), t (1,96) değerinden küçük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,005) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bulunduğu okulda görev süresi 3-4 ve 5-6 yıl olan öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklı değildir.

### Bulunduğu Okulda Görev Süresi 5-6 ve 7-8 Yıl Olan Öğretmenlerin Korelasyon

#### Katsayılarının Karşılaştırılması

Görev süresi 1-2 yıl:	n = 63	r = .690	α = .05
Görev süresi 3-4 yıl:	n = 48	r = .812	

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{S_{Z_1} + S_{Z_2}} = \sqrt{\frac{1}{63-3} + \frac{1}{48-3}}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{\frac{1}{60} + \frac{1}{45}}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{0,01+0,02}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{0,03}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = 0,173$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{Z_1} - S_{Z_2}}$$

$$Z = \frac{1,2562 - 0,7753}{0,173}$$

$$Z = 2,77 > 1,96$$

Hesaplanan z değeri (2,77), t (1,96) değerinden büyük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,278) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bulunduğu okulda görev süresi 5-6 ve 7-8 yıl olan öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklıdır.

## EK X. DEVAM

### Bulunduğu Okulda Görev Süresi 5-6 ve 7-8 Yıl Olan Öğretmenlerin Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırılması

Görev süresi 7-8 yıl:	n = 48	r = .812	$\alpha = .05$
Görev süresi 9 yıl ve üzeri:	n = 55	r = .850	

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{S_{Z_1} + S_{Z_2}} = \sqrt{\frac{1}{48-3} + \frac{1}{55-3}}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{\frac{1}{45} + \frac{1}{52}}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{0,02 + 0,01}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = \sqrt{0,03}$$

$$S_{Z_1-Z_2} = 0,173$$

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{S_{Z_1} - S_{Z_2}}$$

$$Z = \frac{1,2562 - 1,2562}{0,173}$$

$$Z = 0 < 1,96$$

Hesaplanan z değeri (0), t (1,96) değerinden küçük olduğu için korelasyon katsayıları arasındaki bir fark (0,038) olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bulunduğu okulda görev süresi 5-6 ve 7-8 yıl olan öğretmenler için saptanan ilişkiler birbirinden farklı değildir.

## KAYNAKÇA

- Ada, Şükrü. "Okul Yöneticilerinin Öncelikli Olarak İlgilendikleri Yönetim Görevleri," **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, 1998.
- Açıkalın, Aytaç. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. İkinci Basım. Ankara: PEGEM Yayın No:10, 1995.
- Ağaoğlu, Esmahan. **Sınıf Yönetimi**. (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: PEGEM A Yayıncılık, Şubat 2002.
- Ailes, Roger. **Mesaj Sizsiniz**. Çeviren: Alev Önder. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1996.
- Akıncı, Z. Beril. **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**. İstanbul: İletişim Yayınları, 1998.
- Aktan, Coşkun Can. **Toplumsal Dönüşüm ve Türkiye**. İstanbul : Milliyet Yayınları, 1999.
- Altıntaş, Ersin ve Devrim Çamur. **Sözsüz İletişim ve Beden Dili**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Alvesson, Mats. **Culturel Perspektif of Organizations**. Second Published. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Aşıkoğlu, Meral. **İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon**. İstanbul: Üniversite Kitabevi, 1996.
- Atay, Kenan. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel İş Tutum ve Davranışları," **Eğitim Yönetimi**. 28: 471-482, Güz 2001.

- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Dördüncü Basım. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım ve Dağıtım Ltd. Şti., 1994.
- Aytürk, Nihat. **Yönetim Sanatı: Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri**. Üçüncü Basım. Ankara: Yargı yayınevi, 1999.
- Balcı, Ali. **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım, 1993.
- **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. İkinci Basım. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1997.
- **Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2000.
- **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Geliştirilmiş İkinci Basım. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2001.
- Baltaş, Zuhâl ve Acar Baltaş. **Bedenin Dili**. Üçüncü Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1992.
- Baş, Türker. **Anket: Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?** Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., 2001.
- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: PEGEM Personel Geliştirme Merkezi, 1994.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Gül Yayınevi, 1992.
- **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1993.
- **Türkiye Eğitim Sistemi**. Üçüncü Basım. Ankara: Yargı Matbaası, 1996.

Bayrak, Coşkun. **Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1992.

----- . "Örgütlerde Çatışma Üzerine Düşünceler," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1-Cilt 6, s.17-27 Bahar 1996.

----- . **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Ed.: Özcan DEMİREL ve Zeki KAYA). Ankara: PEGEM A Yayıncılık, Eylül 2001a.

----- . "Uzaktan Öğretimin Yeni Bir Ortamı Olarak Ağ Tabanlı Öğretim ve Eğitimde Yarattığı Paradigmatik Dönüşüm," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1, 2-Cilt 11 s.61-72, 2001b.

Bee, Roland ve Frances Bee. **Yapıcı Geribildirim**. Çeviren: Aksu Bora ve Onur Cankoçak. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti., 1997.

Bender, Peter Urs. **İçten Liderlik**. Çeviren: İmren Kalyoncu, Ftama Can Akbaş. İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2000.

Berlo, David K. **The Process of Communication**. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1960.

Binbaşıoğlu, Cavit. **Eğitim Yöneticiliği**. Dördüncü Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1988.

Blair, Rebecca, Karlene H. Roberts and Pamela Mckechnie. "Vertical and Network Communication in Organizations: The Present and The Future," **Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions**. Ed.:Robert D. McPhee and Phillip K. Tompkins. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc., 1985.

- Blanchard, Ken ve Michael O'Connor. **Değerlerle Yönetim**. Çeviri: Kader Ay. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 1998.
- Bollen, Robert. **Making Good School: Linking Scholl Effectiveness and School Improvment**. Ed.: David Reynolds. London : Routledge, 1996.
- Brodt, A. Gordon. **Etkili Yöneticiliğin Sırları**. Çeviren: Alp E. Arslan. İstanbul: Emre Yayınları, 1999.
- Brunning, James L., B.L. Kintz. **İstatisitik**. Çeviren: Ali Dönmez. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Onbirinci Basım. Ankara: PEGEM Özel Eğitim ve Hizmetleri, 1999.
- Burton, S.H. **People and Communication**. London: Longman Group Limited, 1980.
- Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
- Callan, Victor J. "Subordinate-Manager Communication in Different Sex Dyads: Consequences for Job Satisfaction," **Journal of Occupational & Organizational Psychology**. 66-1 : 13-28, March 1993.
- Can, Niyazi. "Yönetici Adaylarının Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri," **Eğitim Araştırmaları**. 5-1 : 36-44, Ekim 2001.
- Celep, Cevat. **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Chase, Stuart. "Executive Communication: Breaking the Semantic Barrier," **Management, Organization and Human Resources: Selected Readings.** Ed.: Herbert G. Hicks. New York: McGraw-Hill Book Company, 1972.

Clifford, H. Edwards. **Classroom Discipline and Management.** Second Edition. New Jersey: Simon and Schuster A Viacom Company, 1997.

Cole-Henderson, Beverly. "Organizational Characteristic of Schools That Successfully Serve Low-Income Urban African American Students," **Elementary Students.** 5-1: 77, 2000.

Conlow, Rick. **Yönetimde Mükemmellik.** Çeviri: Can İkizler. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1999.

Conrad, Charles. **Strategic Organizational Communication.** Second Edition. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1990.

Creemers, Bert. **Making Good School: Linking School Effectiveness and School Improvement.** (Ed.: David Reynolds). London: Routledge, 1996.

Cüceloğlu, Doğan. **Yeniden İnsan İnsana.** Sekizinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.

Çelik, Vehbi. **Okul Kültürü ve Yönetimi.** Ankara: PEGEM, 1997.

-----, **Okul Kültürü ve Yönetimi.** İkinci Basım. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2000a.

-----, **Eğitimsel Liderlik.** İkinci Basım. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2000b.

Çelikkaya, Hasan. **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi.** İkinci Basım. İstanbul: Alfa BasımYayımlar Dağıtım, 1998.



Çetinkanat, Canan. "Yönetimde İletişimin Doğası," **Eğitim Araştırmaları**. 1-2:17-20, Ekim 2000.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: 1979.

Çokluk, Ömay. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Araştırma Görevlilerinin Fakültenin Örgüt İklimi Özelliklerine İlişkin Algı ve Değerlendirmeleri," **Eğitim Araştırmaları**. 5-1 : 45-51, Ekim 2001.

Davis, Keith. **İşletmede İnsan Davranışı**. Çeviren: Kemal Tosun. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 3028, 1982.

Deas, Edwin. "Board and Administration Relationships Contributing to Community College Climate: A Case Study," **Community College Review**. 22-1: 44-53, Summer 1994.

Desimone, Laure, Matia Finn-Stevenson, Christopher Henrich. "Whole School Reform in a Low-Income African American Community: The Effects of the CoZi Model on Teachers, Parents and Students," **Urban Education**. 35-3 : 269-324, September 2000.

Dessler, Gary. **Managment Fundamentals: Modern Principles and Practices**. Fourth Edition. Reston, Virginia: Reston Publishing Company, Inc., 1985.

Dicle, Ülkü. **Bir Yönetim Aracı Olarak Örgütsel Haberleşme**. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No: 169, 1974.

Diemer, Regina Von. "İletişim ve İşbirliğinde Kalite," **Verimlilik Dergisi**. 23, 2: 97-106, 1994.

Dixon, Paul N., William L. Johnson. "Revisiting The Charles F. Kettiring, Ltd. School Climate Profile: Further Analysis of The Subscale Structure," **Educational & Psychological Measurement**. 51-1: 135-142, 1991.

Dökmen, Üstün. **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati.** Üçüncü Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1996.

Dönmez, Burhanettin. "Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri," **Eğitim Yönetimi.** 29 : 27-45, Kış 2002.

Dunn, Randy J., Lonnie G. Harris. "Organizational Dimensions of Climate and the Impact on School Achievement," **Journal of Instructional Psychology.** 25-2 : 100-115, June 1998.

Ellsberry, Jim. "Auditing a School's Climate for Learning and Working", **Education Digest.** 65-2: 11-18, October 1999.

Elma, Cevat ve Kamile Demir (Editörler). **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Ensari, Hoşcan. **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.

Erçetin, Şule. "İlköğretim Okulları Hangi Değerle Yönetiliyor?", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 1-10 : 31-43, Bahar 2000.

Erdoğan, İrfan. **Eğitimde Değişim Yönetimi.** Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2002.

Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.** Beşinci Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 1998.

Erengül, Bilge. **Kültür Sihirbazları: Rekabette Üstünlüğü Sağlayan Yönetim.** İstanbul: Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti., 1997.

Ergin, Akif. **Öğretim Teknolojisi: İletişim.** İkinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık Reklam San. Tic. Ltd. Şti., 1998.

Ergin, Akif ve Cem Birol. **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Espesito. "Learning in Urban Blight: School Climate and Its Effect on The School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children," **School Psychology Review**. 28-3 : 365-378, 1999.

Evans, Glenda Campbell. **School-Based Management and School Effectiveness**. Ed.: Clive Dimmock. London: Routledge, 1993.

Freedman, Jonathan L., David O. Sears ve J. Merrill Carl Smith. **Sosyal Psikoloji**. Çeviren: Ali Dönmez. İstanbul: Ara Yayıncılık, 1989.

Gay, L. R. **Educational Research: Competencies for Analysis and Application**. Third Edition. Macmillan Publishing Company, New York, 1987.

Gaziel, Haim H. "Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary School with Disadvantaged Students," **Journal of Educational Research**. 90-5 : 310-319, May/June 1997.

Geddes, Doreen S. "Empowerment Through Communication: Kay People-to-People and Organizational Success," **People and Education**. 1-1:76-105, March 1993.

-----, **Keys to Communication: A Handbook for School Success**. California: Corwin Press, Inc., 1995.

George, Jeniffer M. and Gareth R. Jones. **Understanding and Managing Organizational Behavior**. Second Edition. New York: Addison Wesley Publishing Company, Inc., 1999.

Genç, Nurullah. **Zirveye Götüren Yol: Yönetim**. Altıncı Basım. İstanbul: Timaş Yayınları, 1998.

- Glasser, William. **Okulda Kaliteli Eğitim**. Çeviren: Ulaş Kaplan. İstanbul: Beyaz Yayınları, 1999.
- Gordon, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. Dördüncü Basım. Çeviren: Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.
- Greenberg, Jerald and Robert A. Baron. **Behavior in Organizations**. Sixth Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1997.
- Gregson, Terry. "The Seperate Constructs of Communication Satisfaction and Job Satisfaction," **Educational & Psychological Measurement**. 51-1 : 39-49, Spring 1991.
- Griffith, James. "The School Leadership/School Climate Relation: Identification of Scholl Configurations Associated With Change in Principals," **Educational Administration Quarterly**. 35-2 : 267-292, April 1999.
- Gümüş, Mustafa. **Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar**. İkinci Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1999.
- Gürgen, Haluk. **Örgütlerde İletişim Kalitesi**. İstanbul: Der Yayınları, 1997.
- Hana, James W. "School Climate: Changing Fear to Fun," **Contemporary Education**. 69-2:83-86, Winter 1998.
- Handy, Charles. **Süper Yönetim**. Çeviren: Seden Hatay. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım, 1995.
- Hanks, Kurt. **İnsanları Motive Etme Sanatı**. Çeviren: Can İKİZLER. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 1999.

Harlak, Hacer. **Önyargılar: Psikososyal Bir İnceleme.** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.

Hartley, Eugene L., Ruth E. Hartley ve Clyde Hart. "Tutumlar ve Kanaatler," **Kitle Haberleşmesi Teorilerine Giriş.** Ed.: Ünsal Oskay. İstanbul: Der Yayınları, 1992, ss.3-55.

Hicks, Herbart G., C. Ray Gullet. **Organizasyonlar: Teori ve Davranış.** Çeviren: Besim Baykal. İstanbul: İ.İ.T.İ.A. İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları No:1, 1981.

Hodgetts, Richard M. **Yönetim: Teori, Süreç ve Uygulama.** Çevirenler : Canan Çetin, Esin Can Mutlu. İstanbul: Der Yayınevi, 1997.

Hofstede, Greet, Bram Neuijen, Denise Daval Ohayv, Geert Sanders. "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases". **Administrative Science Quarterly.** 35, 2 : 286-316, 1990.

Horowitz, Steve. "From Vision to Victory: Communication Key to Effective Leadership," **Thrust for Educational Leadership.** 27-3:31, November/December 1997.

Hostlett, Schuyler Dean. "Barriers to Communication," **Readings in Management.** Ed.: Richards Max D. and William A. Niclander. Ohio: South-Western Publishing Company, 1963.

Hoy, Wayne K., John W. Hannum. "Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement". **Education Administration Quarterly.** 33,3: 290-312, 1997.

Hughes, Larry W. **The Principal As Leader. Second Edition.** New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1999.

Irmsher, Karen. "Communication Skills," **ERIC Digest**. Number 102, January 1996.

İpek, Cemalettin. "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 5-19 : 411-442, 1999.

Jandt, Fred E. **Yönetim Sorunlarına Etkili Çözümler**. Çevirenler: Levent Akın ve Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayıncılık, 1998.

Johnson, William L., Annabel M. Johnson. "A Study on the Kettering School Climate Scale," **Education**. 112-4: 635-643, Summer 1992.

-----, "A Rasch Analysis of Factors Derived from the Charles F. Kettering Ltd. School Climate Profile," **Educational & Psychological Measurement**. 55-3 : 456-468, June 1995.

Johnson, William L., Annabel M. Johnson, Douglas A. Kranch, Kurt J. Zimmerman. "The Development of a University Version of the Charles F. **Kettering Climate Scale**," **Educational & Psychological Measurement**. 59-2 : 336-351, April 1999.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **İnsan ve İnsanlar**. Sekizinci Basım. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım, 1992.

Kaplan, Leslie S., Keving E. Geoffroy. "Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor," **School Counselor**. 38-1 : 7-13, September 1990.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Geliştirilmiş 11. Baskı. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti., 1998.

Karakoç, Nihat. "Örgütsel İletişim ve Örgütsel Zaman Arasındaki İlişkiler," **Kurgu Dergisi**. 6: 81-90, Haziran, 1989.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Dördüncü Basım. Ankara: Bahçelievler P.K.33, 1991.

Karip, Emin ve Kemal Köksal. "Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi," **Eğitim Yönetimi**. 18:193-207, Bahar 1999.

Karpicke, Herbert, Mary E. Murphy. "Productive School Culture: Principals Working from Inside." **National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin**. 80-576 : 26-33, January 1996.

Katz, Daniel ve Robert L. Kahn. **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. Çevirenler: Halil Can ve Yavuz Bayar. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 167, 1977.

Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Yedinci Basım. Ankara: Bilgi Yayıncılık, 1999.

Keçecioğlu, Tamer. **Liderlik ve Liderler: Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen**. İstanbul: KalDer Yayınları No:24, 1998.

Keefe, William F. "Sevk ve İdare, Dinle! Daha İyi Yönetmek İçin Yaratıcı Dinleme," **Yönetim: Seçme Yazılar**. İkinci Baskı. Ed.: Şan Öz-Alp. Çeviren: N. Silahtaroğlu. Eskişehir: İşitme Özürlü Çocuklar Eğitim ve Araştırma Vakfı Yayını No:5, 1981.

Kırım, Arman. **Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. A.Ş., 1998.

King, Larry. **Kiminle, Ne Zaman, Nerede, Nasıl Konuşmalı**. Altıncı Basım. Çeviren: Yasemin Özdemir. Ankara: İnkılap Kitabevi, 1998.

Knapp, Mark L. **Interpersonal Communication and Human Relationships**. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc., 1984.

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını No: 3177, 1984.

Koontz, Harold, Cyril O' Donnel, Heinz Weinrich. **Essential of Management**. New York: McGraw-Hill, Inc., 1986.

Korkmaz, Mehmet ve Galip Yüksel. "Sosyal Beceri ve Çatışma," **Milli Eğitim**. 137:127-129, Bahar 1998.

Kowalski, Theodore J. "Culturel Change Paradigms and Administrator Communication," **Contemporary Education**. 71-2:5-11, 2000.

Kozlu, Cem M. **Kurumsal Kültür. Amerika, Japonya ve Türkiye: Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**. İkinci Basım. İstanbul: Bilkom Yayınları, 1988.

Leithwood, Kenneth and Doris Jantzi. "The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement With Scholl," **Educational Administration Quarterly**. Supplemental 35: 679-707, December 1999.

Mackay, Ian. **Dinleme Becerisi**. Çeviren: Aksu Bora ve Onur Cankoçak. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, 1997.

Massie, Joseph L. **İşletme Yönetimi**. Çevirenler: Şan Öz-Alp, Hikmet Seçim, Deniz Ataç, Mehmet Alptekin, Kazım Dizdaroğlu. Eskişehir: Bizim Kitabevi, 1983.



- Maxwell, John C. **Liderlik Nitelikleri**. Çeviren: İbrahim Şener. İstanbul: Beyaz Yayınları, 1999.
- MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**. Ankara: MEB Yayınları, 2000.
- Milli Prodüktivite Merkezi (MPM). **Endüstri İşletmelerinde Haberleşme**. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 1970.
- Muijs, Daniel and David Reynolds. **Effective Teaching: Evidence and Practice**. London: Paul Chapman Publishing, 2001.
- Neuman, Mary. "Leadership for Student Learning," **Phi Delta Kappan**. 82-1: 9-13, September 2000.
- Okay, Ayla. **Kurum Kimliği**. İkinci Basım. Ankara: MediaCat Kitapları Kapital Medya Hizmetleri A.Ş., 2000.
- Orpen, Christopher. "The Interactive Effects of Communication Quality and Job Involvement on Managerial Job Satisfaction and Work Motivation," **Journal of Psychology**. 131-5:519-523, September 1997.
- Ouchi, William. **Teori Z**. Çeviren: Yakut Güneri. İstanbul: İlgı Yayıncılık, 1987.
- Özalp, İnan. **Yönetim ve Organizasyon**. Eskişehir: Cilt I, 1992.
- Özdamar, Kazım. **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1997.
- Özdemir, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Dördüncü Basım. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2000.

Özer, A. Kadir. **İletişimsizlik Becerisi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.

Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel. **Örgütsel Davranış**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No:111, 1996.

Özkalp, Enver. **Örgüt Kültürünün Değişimi ve Korunmasına İlişkin Programlar ve Eskişehir Bölgesindeki Özel ve Kamu Sektöründeki Çeşitli İşletmelerde Bu Programlara İlişkin Bir Uygulama**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1999.

Paksoy, Mahmut. **Örgütsel İletişim**. Ed.: İnan Özalp. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.

Pawlas, George E. "Vision and School Culture," **NASSP Bulletin**. 81-537: 118-120, March 1997.

Pehlivan, İnyet. **Yöneltilmiş Mesleki ve Örgütsel Etik**. Ankara: PEGEM Yayıncılık, 1998.

Peters, Thomas J. ve Robert H. Waterman Jr. **Yönetme ve Yükselme Sanatı "Mükemmeli Arayış"**. Çeviren: Selami Sagut. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1987.

Planty, Earl G. ve William Machaver. "Stimulating Upward Communication," **Management, Organization and Human Resources: Selected Readings**. Ed.:Herbert G. Hicks. New York: McGraw-Hill Book Company, 1972.

Plevyak, Linda H. ve Amy Heaston. "The Communications Triangle of Parents, School Administrators, and Teachers: A Workshop Model," **Education**. 121-4:768-772, Summer 2001.

- Plucker, Jonathan A. "The Relationship Between School Climate Conditions and Student Aspirations," **Jornal of Educational Research**. 91-4: 240-247, Mar/Apr. 1998.
- Plunkett, Warren R. and Raymon F. Attner. **Introduction to Management**. Fifth Edition. Belmont, California: International Thomas Publishing, 1994.
- Ralph, Edwin G. "Insights on Effective Communication: Some Sabbatical Observations," **Education**. 119-1:29-29, Fall 1998.
- Reobuck, Chris. **Etkili İletişim**. Çeviren: Ali Cevat Akkoyunlu. İstanbul: Doğan Kitapçılık A.Ş., 2000.
- Robbins, Stephen P. **Organizational Behavior**. Eighth Edition. New Jersey: Prentice Hall International, Inc., 1998.
- Robbins, Stever. "Culture as Communication," **Harvard Management Communication Letter**. 4-8 : 1-4, August 2001.
- Rojewski, Jay W., Frederick C. Wendel. "Individualizing School-Climate Surveys," **Clearing House**. 63-5: 202-207, January 1990.
- Renchler, Ron. **School Leadership and Student Motivation**. ERIC Digest Nr.:71; ED 346558, 1992.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat. **Örgütlerde Haberleşme Düzeni**. Bursa: Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayını, No: 22, 1977.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Melek Tüz. **Örgütsel Psikoloji**. Üçüncü Basım. Bursa: Alfa Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 1998.

Sardoğan, Mehmet E. **Sınıf Yönetimi**. Ed.: Zeki Kaya. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2002.

Scanlon, Burt K. and Bernard Keys. **Management and Organizational Behavior**. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1983.

Schermerhorn, John R., James G. Hunt and Richard N. Osborn. **Organizational Behavior**. Seventh Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2000.

----- **Organizational Behavior**. Sixth Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

Schneider, Benjamin and Arthur P. Brief. "Creating a Climate and Culture for Sustainable Organizational Change," **Organizational Dynamics**. 24-4 : 7-20, Spring 1996.

Schramm, Wilbur. "Haberleşme Nasıl İşler," **Kitle Haberleşmesi Teorilerine Giriş**. Ed.: Ünsal Oskay. İstanbul: Der Yayınları, 1992.

Scribner, Jay Paredes, Karen Sunday Cockrell, Dan H. Cockrell, Jerry W. Valentine. "Creating Professional Communities in Schools Through Organizational Learning: An Evaluation of A School Improvement Process," **Educational Administration Quarterly**. 35-1: 130-160, February 1999.

Short, Paula M. and James S. Rinehart. "Teacher Empowerment and Scholl Climate," **Education**. 113-4 : 592-598, Summer 1993.

Short, Paula M. and John T. Greer. **Leadership in Empowered Schools**. New Jersey: Merrill, an Imprint of Prentice Hall, 1997.

Sisk, Henry L. **Management and Organization**. Ohio: South-Western Publishing Company, 1973.

- Sönmez, Veysel. **Öğretmen Elkitabı**. Geliştirilmiş Dokuzuncu Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.
- Speck, Marsha. **The Principalship**. New Jersey: Merill An Imprint of Prentice Hall, 1999.
- Şimşek, Hasan. **21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997a.
- Şimşek, Yücel. "Örgütsel İletişimde Engel ve Bozukluklar." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997b.
- Şişman, Mehmet. **Örgüt Kültürü: Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1994.
- **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: PEGEM Yayınları, 1999.
- **Öğretim Liderliği**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2002.
- Taş, Halil. "Yaratıcı Örgüt Kültürü ve Yönetim." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- Taymaz, Haydar. **Okul Yönetimi**. Beşinci Basım. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2000.
- Terzi, Ali Rıza. "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1999.
- Thomsett, Michale C. **Şirket Kültürü: Güçlü Şirket Başarılı Yönetim**. İkinci Basım. Çeviren: Gülsen Şensoy. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 1997.
- Tutar, Hasan ve M. Kemal Yılmaz. **Genel İletişim: Kavramlar ve Modeller**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Wiles, John ve Joseph Bondi. **Supervision**. Fifth Edition. New Jersey: Merrill An Imprint of Prentice Hall, 2000.

Williams, John W., Steven A. Egglend. **Örgütlerde İletişim**. Çevirenler: Yılmaz Büyükerşen, Şan Öz-Alp, Hikmet Seçim, Ali Atıf Bir. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları No:628, 1991.

Yüksel, Ahmet Halûk. **İkna Edici İletişim**. İkinci Basım. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırmalar Çalışmaları Vakfı Yayınları No:94, 1994a.

----- . **Bireyler Arası İletişime Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırmalar Çalışmaları Vakfı Yayınları No: 96, 1994b.

Zılhoğlu, Merih. **İletişim Bilgisi**. Ed.: Haluk Gürgen. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.