ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

DEMET İRBAN

ANKARA
MAYIS, 2023


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

DEMET İRBAN

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

ANKARA
MAYIS, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Demet İRBAN adlı öğrencinin hazırladığı "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı /Eğitim Yönetimi Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		İmza
Başkan	Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	
Üye	Prof. Dr. İnayet AYDIN (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	
Üye	Prof. Dr. Şakir ÇINKIR	
Üye	Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 31/05/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../06/2023 tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Demet İRBAN

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İRBAN, Demet
Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN
Mayıs, 2023, xxi + 318 Sayfa

Bu çalışmanın amacı Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapmakta olan müdürlerin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul iklimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi sınamaktır. Araştırma, karma yöntem araştırmasında "yakınsayan paralel desen"de yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde genel tarama ve ilişkisel tarama modeli, nitel bölümünde ise "temel yorumlayıcı desen (temel nitel araştırma deseni)" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa, Eskişehir ve Bilecik illerinin merkez ilçelerinde yer alan kamu ilkokullarında görev yapan 173 okul müdürü ve 414 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubunu ise Bursa, Eskişehir, Bilecik illerinin merkez ilçelerinde yer alan kamu ilkokullarında görev yapan 15 okul müdürü ve 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği" ve "Okul İklimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Görüşme Formu" kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiş ve görüşmeler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Nicel verilerin analiz sonuçlarına göre okul müdürleri mentörlük becerilerini yüksek düzeyde sergilemektedirler. Okul müdürleri, mentörlük becerilerini sırasıyla en fazla etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, en az ise izleme ve değerlendirme alanında sergilemektedir. Okul müdürleri öğretmen görüşlerine oranla, kendi mentörlük becerilerini anlamlı olarak daha fazla sergilediklerini düşünmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin genel okul iklimi algıları çoğunlukla

olumludur. Müdürler çalıştıkları okulun iklimini öğretmenlere oranla anlamlı olarak daha olumlu bulmaktadır. Müdürler ve öğretmenler okul ikliminde okuldaki ilişkiler, öğrenme ortamı ve okul güvenliğini görece daha yeterli bulurken okulun fiziki çevresi en yetersiz buldukları boyut olup orta düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Nitel analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin verdikleri olumlu görüşler; iyi bir yönetici olması, çalışkan, anlayışlı, samimi, pozitif, yapıcı ve öğretmenlere destek olması, huzurlu bir ortam sağlaması şeklindeyken, verdikleri olumsuz görüşler ise müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerine önem vermemesi, liyakatsiz olmaları, adil ve eşit davranmamaları, mobbing yapmaları, liderlik yönlerinin zayıf, vizyonlarının dar olduğu, motivasyon sağlamada yetersiz olduğu, empati ve iletişim becerilerinin zayıf olduğu şeklindedir.

Müdür ve öğretmenler çalıştıkları okul iklimine yönelik olarak, okullarındaki ilişkileri çoğunlukla samimi ve iyi ilişkiler şeklinde değerlendirmekte, okullarını genel olarak güvenli bulmakta, okulun fiziki çevresini ise daha çok kullanışsız ve yetersiz bulmaktadırlar. Sonuçlar ele alındığında MEB tarafından okul müdürlerinin mentörlük becerilerini geliştirecek mentör müdür eğitimi programları düzenlenebilir. Mentör müdürlerle meslekte yeni müdürler eşleştirilebilir. Okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme alanındaki mentörlük becerilerini geliştirmek için sınıf gözlemi ve ders denetimlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Müdürler öğretmenlere kişisel vizyon oluşturma ve kariyer planlarını geliştirme konusunda daha fazla yardımcı olabilirler. Müdürler öğretmenlerle olumlu ve yapıcı ilişkiler kurmalı, onlara düzenli ve yapıcı geri bildirimler vermeli, onları karar verme sürecine dahil etmeli ve onların profesyonel gelişimlerine yardımcı olmalıdır. Okul müdürleri öğretmenlerle ilişkilerinde tarafsız olmalı, adil bir ortam sağlamalı, huzurlu bir okul ortamının oluşmasına öncülük etmelidir. MEB tarafından okulların fiziki imkanları iyileştirilmeli, okullara ihtiyaçlarına göre ödenek ayrılmalı, her okul standart hale getirilmelidir. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bunun sonucunda okul müdürlerinin yetiştirilmesine, seçilmesine ve atanmasına yönelik strateji ve politikalar geliştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Mentörlük Becerileri, Okul İklimi, Okul Müdürü, Öğretmen.

ABSTRACT

THE VIEWS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS ABOUT SCHOOL PRINCIPALS' MENTORING SKILLS AND SCHOOL CLIMATE

İRBAN, Demet

Dissertation, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. İnayet Aydın

May, 2023, xxi + 318 Pages

The aim of this research is to reveal the opinions of principals and teachers working in public primary schools in Bursa, Eskişehir, Bilecik provinces about the mentoring skills of school principals and school climate and to test the relationship between school principals' mentoring skills and school climate. The research was carried out in “convergent parallel design” in mixed methods research. In the quantitative part of the research, general scanning and relational scanning model was used, and “basic interpretive design (basic qualitative research design)” was used in the qualitative part. The sample of the research consists of 173 school principals and 414 teachers working in public primary schools in the central districts of Bursa, Eskişehir and Bilecik. The study group of the qualitative part of the research consists of 15 school principals and 18 teachers working in public primary schools in the central districts of Bursa, Eskişehir and Bilecik. The quantitative data of the research were collected with the "School Principals’ Mentoring Skills Scale" and "School Climate Scale" developed by the researcher. The qualitative data, on the other hand, were obtained through interviews conducted using the semi-structured "School Principals’ Mentoring Skills and School Climate Interview Form" developed by the researcher, and the interviews were analyzed by content analysis.

According to the results of the analysis of the quantitative data, school principals display their mentoring skills at a high level. School principals show their mentoring skills mostly in effective communication and support, contributing to planning and professional development, and least in monitoring and evaluation. School principals think that they exhibit their mentoring skills significantly more than teachers' opinions. The general school climate perceptions of school principals and teachers are mostly positive. Principals find the climate of the school they work to be significantly more positive than

teachers. While principals and teachers find the school climate, relations at school, learning environment and school safety relatively more adequate, the physical environment of the school is the dimension they find the most inadequate and they find it moderately sufficient. A highly positive and significant relationship was found between the mentoring skills of school principals and the school climate.

According to the results of the qualitative analysis, the positive opinions of the teachers participating in the research on the mentoring skills of the school principals; being a good administrator, hardworking, understanding, sincere, positive, constructive and supporting teachers, providing a peaceful environment, the negative opinions they give are that their principals do not give importance to teachers' ideas, they are unqualified, they do not act fairly and unequally, they do mobbing, their leadership aspects are weak, their vision is narrow, they are insufficient in providing motivation, and their empathy and communication skills are weak.

Principals and teachers mostly evaluate the relations in their schools as sincere and good relations, they find their schools safe in general, and they find the physical environment of the school mostly useless and inadequate. When the results are taken into consideration, mentor principal training programs can be organized by the Ministry of National Education to improve the mentoring skills of school principals. Mentor managers can be matched with new managers in the profession. In-service trainings for classroom observation and course supervision can be given to improve the mentoring skills of school principals in the field of monitoring and evaluation. Principals can further assist teachers in creating personal visions and developing career plans. Principals should establish positive and constructive relationships with teachers, give them regular and constructive feedback, involve them in the decision-making process, and assist in their professional development. School principals should be impartial in their relations with teachers, provide a fair environment, and lead the creation of a peaceful school environment. The physical facilities of the schools should be improved by the Ministry of National Education, funds should be allocated to schools according to their needs, and each school should be standardized. Studies can be conducted to examine the relationship between school principals' mentoring skills and different variables. As a result, strategies and policies can be developed for the training, selection and appointment of school principals.

Key Words: Mentoring Skills, School Climate, School Principal, Teacher.

ÖNSÖZ

Antik çağlardan günümüze kadar gelen mentörlük, eğitim örgütlerinde uygulanmaya başlanmasıyla birlikte yönetici ve öğretmenlerin yetiştirilerek, mesleki ve kişisel anlamda yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayan en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir. Bu sebepledir ki eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin mentörlük becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Okul paydaşlarının kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi olumlu okul ikliminin oluşmasına zemin hazırlar. Okullarında mentörlük becerileri sergileyen okul müdürleri, daha olumlu bir okul ikliminin oluşmasına da katkıda bulunmuş olur. Eğitimde mentörlük uygulamaları, okul paydaşlarının sürdürülebilir ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını destekleyerek, okullarda yaşanan zorbalık, şiddet ve baskı gibi olumsuz davranışların en aza inmesine yardım eder. Bu bağlamda bu araştırmada okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelenerek, müdür mentörlük becerileri ve okul iklimi ilişkisi araştırılarak tüm okul yöneticileri ve öğretmenlere, okullara ve eğitim yönetimi alanına önemli katkılar sağlayacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

Yoğun emek ve uzun uğraşlar sonucu şekillenen araştırmamda emeği geçenlere teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle tez çalışmam boyunca her zaman beni destekleyen, bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli tez danışmanım Prof. Dr. İnayet AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Öneri ve eleştirileriyle desteklerini esirgemeyen, çalışmama yön veren değerli hocalarım ve tez izleme komitesi üyelerim Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ ve Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a çok teşekkür ederim. Değerli görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan tez jüri üyelerim Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN ve Prof. Dr. Şakir ÇINKIR'a teşekkür ederim. Tez sürecimde görüş ve önerileriyle katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Deha DOĞAN ve doktora eğitimi sürecimde ders aldığım kıymetli tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama araçlarımın geliştirilmesinde öneri ve eleştirilerini esirgemeyen, ismini burada teker teker sayamadığım çeşitli üniversitelerden öğretim elemanlarına, tez sürecimde görüş ve önerilerini aldığım Arş. Gör. Burcu TOPTAŞ'a, zamanlarını ayırıp

ölçekleri dolduran ve görüşme yapmayı kabul ederek çalışmamın tamamlanmasına katkı sağlayan değerli okul müdürleri ve öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim ve çalışma hayatım boyunca başarılı olmamda büyük emeği olan, bana her zaman inanan, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen başta annem Sevim YILDIRIM, babam Rasim YILDIRIM, eşim Haydar İRBAN, yeğenim Elvin Özge YİĞİTER olmak üzere tüm aile fertlerime sonsuz minnetimi sunuyorum. Tez çalışmam boyunca fikir alışverişi yaptığım değerli arkadaşım Dr. Ayşegül ÇAĞLAR'a çok teşekkür ederim.

Son olarak, bulunduğum konuma ulaşmamda bana ve tüm kadınlara bu olanağı sağlayan Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz saygılarımı sunarım.

Demet İRBAN

Mayıs, 2023

Aileme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... xi
TABLOLAR DİZİNİ ... xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xx
KISALTMALAR/SİMGELER ... xxi
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 9
Önem ... 10
Sınırlılıklar ... 12
Tanımlar ... 12
BÖLÜM 2 ... 15
KURAMSAL ÇERÇEVE ... 15
Mentörlük Kavramı ... 15
Mentörlüğün Faydaları ... 18
Mentör Açısından Sürecin Faydaları ... 18
Danışanlar Açısından Sürecin Faydaları ... 19
Mentörlük Sürecinin Örgüt İçin Faydaları ... 19
Mentörlük Sürecinin Aşamaları ... 19
Başlangıç Aşaması ... 19
Yetiştirme Aşaması ... 20
Ayrılma Aşaması ... 20
Yeniden Tanımlama Aşaması ... 21
Mentörün Nitelikleri ... 22
Mentörlüğün Boyutları ... 23
İlişki Boyutu ... 26
Bilgilendirici Boyut ... 27
Yüzleştirici Boyut ... 28
Model Olma Boyutu ... 28
Danışan Vizyonu Boyutu (Yetişenin Vizyonunu Destekleme Boyutu). ... 28

Mentörlük Becerileri 29
Aktif Dinleme 29
Güven Oluşturma 31
Teşvik Etme 31
Soru Sorma 32
Dinleme 33
Beden Dilini Kullanma/Anlama 34
Hedefleri ve Mevcut Gerçekliği Belirleme 34
Öğretim/Yetenek Geliştirme 34
İlham Verme. 35
Düzeltici Geri Bildirim Sağlama 36
Riskleri Yönetme 36
Kapıları Açma 37
Mentörlüğün İlişkili Olduğu Diğer Kavramlar 37
Koçluk 38
Danışmanlık 39
Terapistlik 40
Eğitimde Mentörlüğün Önemi 40
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri 42
Okul Müdürleri İçin Dünyada Uygulanan Mentörlük Programları 44
Örgüt İklimi 48
Örgüt İklimi Boyutları 49
Örgüt İklimi Türleri 49
Açık İklim 50
Bağımsız İklim 50
Kontrollü İklim 50
Samimi İklim 50
Babacan İklim 51
Kapalı İklim 51
Okul İklimi 52
Okul İkliminin Boyutları 53
Halpin ve Croft'a (1963) göre Okul İklimi Boyutları 53
Hoy ve Tarter'in (1997) Okul İklimi Boyutları 54
Thomas ve Slater'in (1972) Okul İklimi Boyutları 55
Tableman'ın (2004) Okul İklimi Boyutları 56
Anderson'un (1982) Okul İklimi Boyutları 56
Cohen'in (2009) Okul İklimi Boyutları 57
Güvenlik 57
Öğretme ve Öğrenme 57

İlişkiler. ... 58
Çevre ve Yapısal Durum ... 58
Mentörlük ve Okul İklimi ... 62
BÖLÜM 3 ... 65
YÖNTEM ... 65
Araştırmanın Modeli ... 65
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu ... 67
Evren-Örneklem ... 67
Çalışma Grubu ... 71
Veri Toplama Araçları ... 74
Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ... 74
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ... 75
Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular ... 76
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular ... 81
Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi ... 83
Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular ... 83
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. ... 89
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ... 91
Verilerin Toplanması ... 92
Verilerin Çözümlenmesi ... 93
BÖLÜM 4 ... 99
BULGULAR VE YORUMLAR ... 99
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 99
Müdür Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar ... 99
Etkili İletişim ve Destek Sağlama Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 101
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 102
İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 103
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar ... 104
Etkili İletişim ve Destek Sağlama Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 105
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 107

İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 107
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar 108
Görev Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 109
Cinsiyet Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 110
Yaş Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 112
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 116
Kıdem Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 119
Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 124
Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 128
Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 130
Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 133
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtlar 137
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar. 140
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri 140
Etkili İletişim ve Destek Sağlama Açısından Mentörlük Becerileri..... 140
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Açısından Mentörlük Becerileri..... 146
İzleme ve Değerlendirme Açısından Mentörlük Becerileri 154
Okul Müdürlerinde Olması Gereken Mentorlük Becerileri..... 158
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi 162
Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 170
Müdür Görüşlerine Göre Okul İklimine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar 170
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı Boyutunda Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 172
Fiziki Çevre Boyutunda Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 173
Güvenlik Boyutunda Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 173
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İklimine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar 175

Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 176
Fiziki Çevre Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 177
Güvenlik Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 178
Okul İklimine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar 179
Görev Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 179
Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 181
Yaş Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 183
Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 186
Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 190
Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 193
Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 197
Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar 199
Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 202
Okul İklimine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtlar 206
Okul İklimi ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar 209
Okul İklimi 209
Okul İklimine İlişkin Genel Algı 209
Okuldaki İlişkiler 212
Okuldaki Öğrenme Ortamı 216
Okulun Fiziki Çevresi 222
Okulun Fiziki Çevresinin Okul İklimine Etkileri 226
Okulun Güvenlik Durumu 229
Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkileri 235
Okul İklimini Etkileyen Etmenler 238
Okul İklimine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi 242
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar 249

BÖLÜM 5 253
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 253
Sonuçlar 253
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Sonuçlar 253
Okul İklimi ile İlgili Sonuçlar 257
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar 261
Öneriler 261
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 263
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 264
KAYNAKLAR 265
EKLER 291
EK 1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği 292
EK 2. Okul İklimi Ölçeği 296
EK 3. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları 297
EK 4. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler 303
EK 5. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler 304
EK 6. Etik Kurul Onayı 305
EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı 306
EK 8. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı 307
EK 9. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı 308
EK 10. Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı 309
EK 11. Müdür Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Normal Dağılım Histogramları 310
EK 12. Müdür Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Q-Q Plot Grafikleri 311
EK 13. Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Normal Dağılım Histogramları 312
EK 14. Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Q-Q Plot Grafikleri 313
BENZERLİK BİLDİRİMİ 315
ÖZGEÇMİŞ 317

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Mentörlük Aşamaları 22
Tablo 2. Mentörlük, Koçluk, Danışmanlık Yaklaşımlarının Farklı Boyutları 40
Tablo 3. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Okul Müdürü ve Öğretmen Sayılarının İl ve İlçelere Göre Dağılımı 67
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Müdürlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı 68
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı 70
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Müdür ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları 71
Tablo 7. Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Müdürlerine İlişkin Betimsel İstatistikler . 72
Tablo 8. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler 73
Tablo 9. Mentörlük Becerileri Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları 76
Tablo 10. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları 78
Tablo 11. Mentörlük Becerileri Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Değerleri 80
Tablo 12. Mentörlük Becerileri Ölçeği Monte Carlo Paralel Analiz Sonuçları 80
Tablo 13. Mentörlük Becerileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İyiliği İndeksleri 82
Tablo 14. Okul İklimi Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları 84
Tablo 15. Okul İklimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları 86
Tablo 16. Okul İklimi Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Değerleri 88
Tablo 17. Okul İklimi Ölçeği Monte Carlo Paralel Analiz Sonuçları 88
Tablo 18. Okul İklimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İyiliği İndeksleri 90
Tablo 19. Müdür Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Ölçekleri Alt Boyutları ve Toplamına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 94
Tablo 20. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Alt Boyutları ve Ölçek Toplamına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 95
Tablo 21. Müdür Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 100
Tablo 22. Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 104

Tablo 23. Görev Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları 109
Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 111
Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları 112
Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 113
Tablo 27. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 117
Tablo 28. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 119
Tablo 29. Kıdem Değişkenine Göre Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları 120
Tablo 30. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 121
Tablo 31. Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 125
Tablo 32. Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 128
Tablo 33. Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 131
Tablo 34. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 133
Tablo 35. Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerileri ile İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar 137
Tablo 36. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar 138
Tablo 37. Etkili İletişim ve Destek Sağlamaya İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri 141
Tablo 38. Planlama ve Mesleki Gelişime Katkıya İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri 147
Tablo 39. İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri 154
Tablo 40. Okul Müdürlerinde Olması Gereken Mentörlük Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri 159
Tablo 41. Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi 165
Tablo 42. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi 167
Tablo 43. Müdür Görüşlerine Göre Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 170

Tablo 44. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 175
Tablo 45. Görev Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları 179
Tablo 46. Cinsiyet Değişkenine Göre Müdürlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları 181
Tablo 47. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları 182
Tablo 48. Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 183
Tablo 49. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 187
Tablo 50. Kıdem Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Analizi Sonuçları 190
Tablo 51. Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Analizi Sonuçları 194
Tablo 52. Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları 198
Tablo 53. Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 200
Tablo 54. Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları 202
Tablo 55. Müdürlerin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar 206
Tablo 56. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar 207
Tablo 57. Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul İklimine İlişkin Genel Algıları 210
Tablo 58. Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki İlişkilere İlişkin Görüşleri. 212
Tablo 59. Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri 217
Tablo 60. Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Fiziki Çevresine İlişkin Görüşleri 223
Tablo 61. Müdürlerin ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Fiziki Çevresinin Okul İklimine Etkilerine İlişkin Görüşleri 227
Tablo 63. Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Güvenlik Krizine İlişkin Görüşleri 234
Tablo 64. Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkilerine İlişkin Görüşleri 236
Tablo 65. Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Ekledikleri Görüşler 239
Tablo 66. Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi 244
Tablo 67. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi 247
Tablo 68. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki 249

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Mentörlük Alanları ve Rolleri 24
Şekil 2. Altı Mentörlük Boyutu 25
Şekil 3.Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni 66
Şekil 4. Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Modelin Yamaç-Birikinti Grafiği 81
Şekil 5. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Modelin Yamaç-Birikinti Grafiği 89

KISALTMALAR/SİMGELER

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	Frekans
GFI	Uyum İyiliği İndeksi
KMO	Kaiser-Meyer Olkin Katsayısı
MB	Mentörlük Becerileri
N	Kişi Sayısı
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
OI	Okul İklimi
OM	Okul Müdürü
Ö	Öğretmen
p	Anlamlılık düzeyi
RMSA	Yaklaşım Hatasının Kareli Ortalamasının Karekökü
Sd	Serbestlik derecesi
SRMR	Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
ss	Standart sapma

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem

Örgütler, toplumun işleyiş şeklini belirleyen birçok alt sistemden oluşan temel yapılardır. Örgütleri oluşturan alt sistemler, birbirleriyle dinamik bir etkileşim içindedir. Örgütsel yapının çözümlenmesinde alt sistemleri ile birlikte değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Tüm örgütler, varlığını sürdürmek, geleceğini garanti etmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Eğitim örgütlerinin de diğer tüm sistemler gibi belirlenmiş amaçları vardır. Eğitim sistemi, toplumun tüm üyelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamayı, sahip olmaları gereken yeterlilikleri kazandırmayı ve bu şekilde toplumun düzeni ve refahını sağlayarak bireylerin geleceğe güvenle hazırlanmasını amaçlar.

Eğitim sistemleri, toplumdaki bireyleri yetiştirerek onları topluma yararlı hale getirme işlevini okullar ve eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirirler. Bir okul, bağlı olduğu eğitim sisteminin bir alt sistemi, toplumsal bir kurum olan eğitimin de formal örgütüdür (Aydın, 2014). Okulun temel görevlerinden biri, herkes için öğrenmeyi sağlamaktır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı, çağın ve geleceğin becerilerine sahip ve bu becerileri toplum yararına kullanabilen, kültüre, bilime meraklı ve duyarlı, ahlaklı ve yetenekli bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Vizyon Belgesinde özellikle çağın ve geleceğin becerileriyle donanmaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu amaçla hazırlanan Eğitim Vizyonu eğitimin neredeyse her alanında bazı değişiklikleri planlamaktadır. Bu değişikliklerin arasında eğitim yönetimi alanını doğrudan ilgilendiren okul gelişim modeli, ölçme ve değerlendirme, öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri ve okulların finansmanı da bulunmaktadır. Ertürk (2019) araştırmasında, eğitim yönetimi alanında olumlu yönde yeniliklerin vizyon belgesinde

planlandığını belirtmiştir. Eğitim Vizyon Belgesinde okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacağı da belirtilmektedir.

Gezer (2021), okul yöneticilerine yönelik yaptığı çalışmada, profesyonel bir okul yöneticisinin iletişim becerisinin iyi olması, tecrübeli, adaletli, objektif, vizyon sahibi olması, mesleki bilgi ve ahlaka sahip olması, sosyal ilişkilerinin iyi olması ve ek olarak teknolojik bilgi ve liderlik özelliklerine sahip bireyler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Şişman'a (2008) göre, okulların liderleri olarak okul müdürleri, okulda öğrenmenin sağlanabilmesi için ortamı hazırlayan, gerekli kaynakları sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve böylece öğrenmeye önderlik yapan kişidir. Buna göre bir okul müdürünün okulda yapması gereken çok çeşitli görevlerden söz edilse de okul müdürünün zamanının çoğunu eğitim-öğretim ile ilgili işler için kullanması gerektiğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin rollerini ve görevlerini amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum düzeylerinin, belirli düzeyde olması gerekir (Duman, 2021). Okul müdürü, okulun yönetiminden, başarısından ve öğrenmenin gerçekleşmesinden birinci derecede sorumlu kişidir. Sadece yetki ve sorumlulukları yerine getirmek başarılı bir okul yöneticisi için tek başına yeterli değildir. Bunun haricinde okul yöneticilerinin çeşitli yeterliklere sahip olması gerekir. Okul yöneticilerinin iyi bir öğretim lideri olmaları bu yeterliklerden biridir (Karaman, 2008). Değişen liderlik rollerini kavrayıp uygulayamayan, klasik yönetim anlayışını sürdüren okul müdürleri öğretmen performansını yönetmede başarılı olamamaktadır. Bu açıdan yöneticinin sahip olduğu liderlik davranışları oldukça önemli bir değişkendir (Taş, Çelik ve Tomul, 2007).

Nwangwa ve Omotere (2013), okul yöneticilerinin yeni rollerine ilişkin yaptıkları çalışmada, mevcut okul yöneticilerinin, değişen eğitim ortamının getirdiği yeni yönetsel beklentileri karşılamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle ileride, okul yöneticilerini yalnızca müfredat uygulamaları konusunda değil, aynı zamanda okul yöneticileri olarak performanslarını etkileyen diğer alanlarda da yeniden eğitmek gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmanın bulgularına dayanarak, hükümet ve diğer eğitim paydaşlarının, okul yöneticilerinin, ülke eğitimini daha ileriye götürmek için gerekli olan yedi ana beceri konusunda yeniden eğitmek için çalışmaları gerektiğini belirtmiştir. Bunlar politika uygulama, kaynak yaratma, teknik, insan ilişkileri, müfredat uygulama, etkili iletişim ve teknolojiyi kullanma becerileridir.

Sergiovanni (1995), okul etkililiği ve başarısı üzerine yapılan araştırmaları gözden geçirerek, yüksek ve düşük başarılı okullar arasındaki tek farkın müdürün etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularında daha başarılı okullarda, müdürlerin güçlü bir liderlik sergiledikleri, doğrudan ve sıklıkla eğitim öğretim işlerine katıldıkları, daha yüksek başarı beklentilerine sahip oldukları ve akademik hedeflere yöneldikleri tespit edilmiştir. Çalışma, okul kalitesinin müdürün liderliğinden büyük ölçüde etkilendiği gerçeğini açıkça göstermiştir. Bursalıoğlu (2015), okul yöneticisinin okulun paydaşlarını okulun amaçlarına uygun olarak harekete geçirebilmesinin, eğitim yönetiminde ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmasına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Görüldüğü üzere okul müdürlerinin örgütlerinin işleyişlerini verimli duruma getirebilmeleri için gerekli yeterlik ve becerilere, örgütlerin de başarılı olabilmeleri için yenilikçi uygulamalara sahip olması gerekmektedir. Bu uygulamalardan biri de mentörlük olarak ifade edilmektedir.

Mentörlük mentör ve danışan arasında karşılıklı ilişki sürecine dayanan, belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülen bir süreçtir (Bakioğlu, 2013). Bu süreçte mentör kendisindeki tecrübe ve bilgi birikimini planlı bir şekilde daha tecrübesiz veya gelişmeyi isteyen kişiye belirli bir zaman diliminde aktarır. Çift yönlü süren bu ilişkide karşılıklı güven de çok önemlidir (Sezgin, 2002).

Hansford ve Ehrich (2006) mentörlüğü, bir danışan ve bir mentör arasında gerçekleşen profesyonel gelişim, büyüme ve çeşitli derecelerde kişisel destek sağlamayı amaçlayan yapılandırılmış ve koordineli bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Boerema (2011) mentörlüğü, danışan ve mentör arasında profesyonel gelişime ve kariyer gelişimine dayanan ilişki olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla mentörlük, günümüzde profesyonelleşme ve sosyalleşme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Schechter ve Firuz, 2015).

Mentörlük, karşılıklı bir büyüme sürecini ifade eder (Bozeman ve Feeney, 2008). Mentörlük sürecine bu şekilde bakmak, danışanın ve mentörün kendi gelişim alanlarına ve profesyonel ihtiyaçlarına bağlı olarak birden fazla kaynaktan farklı faydalar elde ettiği anlamına gelir. Hem danışan hem de mentör için farklı bağlamlarda tavsiye, yansıtma, danışmanlık ve mesleki gelişime dayalı aktif bir deneyimdir (Boerema, 2011; Grogan ve Crow, 2004).

Eğitim alanında mentörlük, deneyimli bir personelin, meslektaşlarının mesleki gelişimine katkı sunmak amacıyla gerçekleştirdiği destek ve yardım çalışmaları, önerilerde bulunma sürecidir. Bu süreçte mentör meslekte yeni olan meslektaşının daha iyi bir öğretmen olması için yol gösteren, yardım eden, onu destekleyen ve

cesaretlendiren daha deneyimli bir öğretmendir (Yirci, 2009). Geçmişten günümüze birçok alanda uygulanan ve uygulandığı mesleklerin gelişiminde ve verimliliğinde olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan mentörlük çalışmaları, örgütlerin başarısı için kullanılan önemli araçlardan biri olarak görülmektedir. Mentörlük; danışana, kişisel ve mesleki amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgi, tavsiye, fırsat ve desteği sağlar, öğrenme yolunda ona ışık tutar. Aynı zamanda mentörlük, kişiye belirsizlikleri yorumlatarak, yaklaşan tehlikelere karşı uyararak, beklenmedik durumların iç yüzünü gösterir. Bu yönleriyle bireylerin gelişimini kişisel, sosyal ve mesleki açıdan olumlu etkilediği belirtilebilir (Yirci ve Kocabaş, 2012).

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Japonya, Singapur gibi birçok ülkede son yirmi yıldır eğitim alanında öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğretmen motivasyonunun artırılması, ileri kariyer evrelerindeki öğretmenlerin mesleğe yeniden ısındırılmaları için mentörlük uygulamaları yapılmaktadır. Ayrıca etkili mentörlük yoluyla mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde kalmaya teşvik edilmektedir. Mesleğinin başlangıcında olan öğretmene mentörlük ile duygusal destek verilerek, öğretmende yalnızlık/yalıtılmışlık hissi azaltılmaktadır (Odell ve Ferraro, 1992). Mentörlük meslekte yeni öğretmenlerin moralini artırır, onların risk almasını, daha etkili problem çözme ve öğretim stratejileri geliştirmesini, sınıf yönetimi ve organizasyon yeterliklerini artırmasını sağlayarak pek çok yetkinliğini geliştirmede yardımcı olur (Moir, Gless ve Baron, 1999).

Mentörlük, etkili bir liderlik geliştirme stratejisi olarak da kabul edilir (Solansky, 2010; Burley ve Pomphrey, 2011; Rhodes ve Fletcher, 2013; Thornton, 2015). Çoğu çalışmada mentörlük, daha deneyimli bir kişinin bilgilerini ve becerilerini daha az deneyimli bir kişiye aktardığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Craft, 2000). Eğitimde mentörlüğü araştıran çoğu araştırma, danışanların faydalarına odaklanmıştır (Hansford ve Ehrich, 2006; Thornton, 2014). Bununla birlikte, mentörlük günümüzde, karşılıklı ilişkiye ve "tüm tarafların ve katılımcıların bilgilenmesi, birbirini kabul etmesi, bu ilişkinin sürdürülmesinin ve dile getirmenin önemini vurgulayan öğrenme sohbetleri" ile karakterize edilen faydalara odaklanmaktadır (Orland-Barak, 2010). Sonuç olarak, mentörlük giderek, mentörlerin de yararlandığı bir öğrenme ortaklığı olarak görülmektedir (Allen ve Eby, 2003; Haggard, Dougherty, Turban ve Wilbanks, 2011; Hudson, 2013). Mentörlerin bu gönüllü uygulama ile yaptıkları, öğrendikleri ve kazandıkları hala daha fazla araştırma gerektiren bir alandır (Lankau ve Scandura, 2007; Langdon, 2011; Rekha ve Ganesh, 2012).

Hansford, Tennent ve Ehrich (2003) yaptıkları mentörlük çalışmalarında, mentörler için mentörlük deneyiminin, meslektaşlık/ağ kurma, yansıtma, mesleki gelişim, kişisel tatmin ve kişilerarası beceri gelişimi, saygının artması, iş tatmini, yardım etme gibi faydalarının olduğunu tespit etmiştir (Service, Dalgic ve Thornton, 2017). Aynı araştırmacılar iş dünyasında yapılan 151 mentörlük çalışmasının meta-analitik incelemesinde (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2001), baş mentörlerin "liderlik hakkında bilgi edinmek için birisine mentörlük yapmaktan daha iyi bir yol yoktur" dediklerini belirtmiştir (Prothero, 2015).

Araştırmalar, meslekte yeni öğretmenlere mentörlük yapılmasının, öğrencilerin motivasyonunu ve eleştirel düşünme becerilerini artırabileceğini göstermektedir (Summers, 1987). Mentörler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetkinliğini geliştirmeye yardımcı olmada ve meslekte daha uzun süre kalmalarında önemli rol oynarlar (Boreen, Johnson, Niday ve Potts, 2009). Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi nitelikli işgören yetiştirmek, geliştirmek ve istihdam etmeyi amaçlar. Mentörlüğün eğitim alanında kullanılması daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve okul müdürlerine kişisel ve mesleki yardım sağlamada yoğunlaşmaktadır. Türkiye'de yönetici ve öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin teorik olup, uygulamadan uzak olması gibi eksiklikler mentörlük uygulamalarının gerekliliğine işaret etmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Yeni atanan okul müdürlerine mentörlük yapmak, deneyimsiz okul müdürlerini desteklemek okul gelişimi için çok önemlidir (Daresh ve Male, 2000; Darling-Hammond vd., 2010). Yeni başlayan müdürlerin çoğu müdürlük rolünü üstlendiklerinde başarılı bir şekilde devam ettirirler ya da zorlanarak bu rolü bırakabilirler (Hall, 2008). Mentörlük, deneyimsiz müdürlerin yaşadığı zorlukları ele almak ve bu zorluklarla baş etmelerini sağlamak için öngörülen bir yaklaşım olarak kullanılabilir.

Okulda belirlenen amaçları gerçekleştirmede ilk sırada sorumlu olan kişi okul müdürleridir. Okul müdürleri belirlenen hedeflere ulaşmak için okulda bulunan insan ve maddi kaynakları en verimli biçimde kullanmalıdırlar. Bu kaynakları kullanırken okuldaki öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve diğer personelle iyi ilişkiler kurmalı, bu ilişkileri devam ettirebilmeli ve iyi yönlendirme yapabilmelidir (Yılmaz ve Kabadayı, 2002; Getmez, 2018). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmada yöneticilerin büyük çoğunluğunun mentör rolünü üstlenmede gönüllü oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin belli bir bilgi birikimi ve tecrübeye sahip, kendini çağın gereksinimlerine göre yenileyen, geliştiren gönüllü birer mentör olmaları beklenir (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Okulların en stratejik parçalarından biri de öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2014). Nitelikli öğretmen yetiştirmek bir ülkedeki eğitim standardını yükseltmenin ön koşuludur. Öğretmen yetiştirilmesinde daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması mentörlük tekniği ile gerçekleştirilebilir. Kişiye profesyonel bir şekilde öğrenme sağlamak için mentörlük tekniği kullanılır (Botha, 2012). Öğretmenlerin öğretim ortamlarını daha iyi hale getirmek, yaşadıkları problemleri çözmesinde yardımcı olmak, meslekte yaşayabilecekleri stresi azaltmak, meslekte devamlılıklarını sağlamak için bir danışmana, rehbere ihtiyaçları vardır. Bu da mentörlük sürecinin okullarda uygulanmasıyla sağlanabilir (Bakioğlu, 2013). Görüldüğü üzere okullarda mentörlük uygulamalarının yapılması, okul yöneticilerinin mentörlük becerilerine sahip olması, öğrenme ortamını iyileştirerek, okul paydaşlarının stresini azaltarak, yaşanılan problemlerin çözümünü kolaylaştırarak ve daha birçok alanda katkı sağlayarak okul iklimini de olumlu etkileyeceği belirtilebilir.

Okul iklimi, okul yaşamının özelliğini ve karakterini tanımlar. Okul iklimi, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler arasında gerçekleşen etkileşimlere, ilişkilere, öğretme, öğrenme ve liderlik uygulamalarına ve örgütsel yapılara dayanmaktadır (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Ulusal Okul İklimi Konseyi [National School Climate Council (NSCC)] (2009), olumlu okul iklimini, ortak bir okul vizyonu için birlikte çalışan eğitimcilerin, ailelerin ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissettiği, kendilerini okula bağlı ve saygın hissettikleri kapsayıcı bir ortam olarak tanımlamıştır.

Okul iklimi, insanların bir okulun mevcut değerler bütününe, niteliğine yüklediği anlam ve okuldaki çalışanlar için ne düşündüklerini belirtmektedir. Aynı zamanda okul ortamında tüm paydaşların o okula karşı tutumlarını da yansıtmaktadır (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Normlar, değerler, amaçlar, ilişkiler ve yönetsel yapı, öğrenme-öğretme yöntemleri okul ikliminin içerisinde yer alır ve bireyler okul iklimine göre kendilerini okulda desteklenmiş, değer verilmiş, güvende hisseder (Cohen ve Geier, 2010).

Okul iklimi kavramı çok kapsamlıdır. Okul binasının büyüklüğünden ve fiziksel durumundan okul içindeki kişilerarası ilişkilerin öznel algılarına kadar okul yaşamının çeşitli yönlerini içerir. Buna göre, okul yaşamının bu özelliğini ölçmek için kullanılan araçlar çeşitlilik gösterir. Hem ölçüm hedeflerinde hem de ölçmeyi seçtikleri okul iklimi göstergeleri konusunda farklılık gösterirler (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Owens (1998), çalışmasında örgüt, kültür, çevre ve ekoloji öğelerini okul iklimini

etkileyen öğeler olarak sıralamıştır. Okul iklimi birçok unsurdan etkilenmektedir. İklim ile ilgili konular çalışanların okulun bir parçası olduğu duygusunu, kişiler arası ilişkilerin durumunu, motivasyon düzeylerini, iş tatminini, başarı veya başarısızlığın paylaşılan durumunu inceler. Okul iklimini oluşturmada okul müdürü kritik bir rol oynar ancak öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve diğer personelin rolleri de önemlidir (Taymaz, 2003).

Eğitim örgütlerinde okul yöneticileri görevlerini verimli ve etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri için bazı yeterliklere sahip olmalıdır. Yeterlik, herhangi bir işi gerçekleştirmek için kişide olması gereken bilgi ve beceridir. Yeterliğin temel taşı bilgi ve beceridir (Başaran, 2013). Yönetim bilimine yönelik gelişmeler ve değişimlerle beraber yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler de artmaktadır. Yönetici yeterliliği, yöneticinin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değer gibi özelliklerin tamamıdır (Gökçe, 2008). Okulların liderleri olarak okul müdürlerinin sergiledikleri mentörlük becerileri, bu becerilerin okul iklimine olumlu yansımaları eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması açısından önemli görülmektedir. Mentörlüğün teoriyi uygulamaya dönüştürme açısından eğitimde kullanılması faydalı görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentörlük becerilerinin öğretmenlerin okula olumlu bakış açısı geliştirmesinde ve huzurlu bir okul ortamı oluşmasında etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Literatürde mentörlüğün yeri ve önemi, mentörlük süreci, okul yöneticilerin mentörlük rolleri ve okulun akademik başarısı, mentörlüğün eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede rolü (Kılınç ve Alparslan 2014; Özkalp, Kırel, Sungur ve Cengiz, 2006; Kılıç ve Serin, 2017; Yılmaz, Kurşun ve Köksal, 2015; Yıldırım, 2013; Yirci ve Kocabaş, 2011; Yirci, 2009), öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile okul yöneticilerinin mentörlük fonksiyonları arasındaki ilişki (Yıldırım ve Şerefhanoğlu, 2014), mentörlük fonksiyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki (Tokatlı, 2020), e-mentörlük sürecinin menti başarısına etkisi (Özdemir ve Özan, 2013) gibi konularda sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır.

Uluslararası literatür incelendiğinde, Kullar (2011), çok sahalı bir durum çalışması yaparak, California eyaletinin Los Angeles şehrindeki sözleşmeli okullarda okul iklimine ve öğrenci başarısına liderliğin etkisini araştırmıştır. Bu çalışma, Los Angeles'daki dört sözleşmeli okulda müdür liderlik uygulamalarının okul iklimi üzerindeki etkisini ve bunun sonucunda okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini analiz etmektedir. Araştırma bulgularına göre etkili liderlik becerilerine sahip müdürlerin

okullarında okul iklimi ve öğrenci başarısı olumlu etkilenmektedir. Pennsylvania' daki mentör müdür eğitimi üzerine yapılan bir çalışmayı Boylan (2013) gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada amaç, Pennsylvania'da yeni işe alınan müdürlere mentör olarak hizmet veren müdürler için benimsenen Pennsylvania Müdür Mentörlük Ağı (PPMN) eğitim programını ve protokollerini belirlemek, araştırmak ve açıklamaktır. İlkokul müdürlerinin mesleklerinin başlangıcındaki mentörlük deneyimlerinin doğası ve yeterliliğinin incelenmesi (Seidl-Mello, 1998), müdürlerin alternatif sertifikaya sahip öğretmenler için mentörlük algıları (Cordeau, 2003), okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki (Bass, 2019) gibi konularda araştırmalar yapılmıştır.

Bununla birlikte, okul iklimi üzerine yapılan araştırmaların çoğu öğrencilerin okul iklimi algılarına ve okul ikliminin öğrencilerin akademik başarısı ile sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Çok az sayıda deneysel ve deneysel olmayan çalışma, yalnızca okul personelinin okul iklimine yönelik algılarına ya da okul ikliminden sorumlu olabilecek çeşitli rollere odaklanmıştır (Berkowitz, Moore, Astor ve Benbenishty, 2017; Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013). Okul müdürleri ve öğretmenlerin müdür mentörlük becerileri ve okul iklimine yönelik algılarına odaklanan bu araştırmanın alana bu açıdan faydalı olacağını düşünmek mümkündür.

Görüldüğü gibi çalışma konusu kapsamında literatür incelendiğinde ve yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, mentörlük becerileri, eğitim kurumlarının liderleri olan okul müdürlerinin sahip olması gereken temel niteliklerdendir. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılması, okul iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerine sahip olmalarının, hem kendilerinin hem öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerine sahip olması ve okullarda olumlu bir okul iklimi oluşturulması, örgüt yaşamında tüm paydaşların daha iyi şartlarda çalışmalarını sağlayacak önemli unsurlardandır. Bir örgüt olarak okullarda okul müdürlerinin mentörlük becerilerini geliştirmesinin olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Bursa alt bölgesi (TR41) illeri olan Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan müdürlerin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi sınamaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme boyutlarındaki mentörlük becerileri nasıldır?
2. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri görev, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, çalıştıkları okuldaki görev süresi, mevcut müdürleriyle olan görev süresi, görev yaptıkları il ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı, fiziki çevre ve güvenlik boyutlarında nasıldır?
5. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin görüşleri görev, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, çalıştıkları okuldaki görev süresi, mevcut müdürleriyle olan görev süresi, görev yaptıkları il ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine görüşleri nelerdir?
7. Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Nicel bulgular ve nitel bulgular birbirini desteklemekte midir?

Önem

Mentörlük, günümüzde birçok alanda uygulanan ve uygulandığı mesleklerin gelişiminde ve verimliliğinde olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan bir uygulamadır. Mentörlük çalışmaları örgütlerin başarısı için gerekli görülmektedir. Mentörlük uygulamaları bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini olumlu yönde etkilemesi nedeniyle önemli görülmektedir. Mentörlük tekniği ile deneyimsiz bir danışana, kendinden daha deneyimli olan mentör tarafından bilgi, fırsat, destek ve rehberlik sağlanarak kişisel ve kariyer gelişimine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Allen ve Eby, 2003). Mentör, örgüt içindeki başarısını ve verimliliğini arttırarak, yeni fikirler üreterek, kendini geliştirerek örgüt içindeki rolünü de yenilemektedir. Danışanı ile konuları tartışarak yeni bakış açıları sunan mentör, danışanının gelişimine katkı sağlayarak manevi doyuma ulaşmasını sağlar (Barutçugil, 2004). Mentörlük, iş ortamında güven duygusunu desteklediği ve iletişimi geliştirdiği için verimlilik ve performans artışı sağlar. Aynı zamanda kurum kültürünün yerleşmesini ve gelişmesini kolaylaştırır. Mentörlük uygulamaları sayesinde personel, kurumun felsefesi, vizyonu, misyonu, politikaları, insan ilişkileri gibi konularda daha fazla bilgi sahibi olurlar (Çınar, 2003). Bilgi düzeyi ve özgüveni artan, yetenekleri gelişen danışan, mentörlük uygulamasıyla daha rahat yükselme imkânı elde eder (Palankök, 2004).

Okul yöneticileri için de mentörlük mesleki deneyim kazanmak ve sosyalleşme için oldukça gerekli ve önemli bir süreçtir. Diğer yandan mentörlük becerileri gösteren okul müdürlerinin okullarında güven sağlama, örgütsel amaçları benimseme, örgütsel bağlılığı ve iş tatminini artırma, sürekli öğrenme ve gelişme ortamı oluşturmalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin, öğretmenler ve diğer okul personeli üzerindeki etkisini incelemek, okul idaresinin bu becerileri nasıl geliştirebileceği ve uygulayabileceği konusunda da fikir verecektir.

Eğitim aracılığıyla toplumsal değerlerin aktarımında, öğretim aracılığıyla evrensel bilgi birikiminin aktarımında önemli roller üstlenen okulların sahip olduğu iklimin, toplumun okullardan beklediği görevleri gerçekleştirmesindeki başarısını etkileyeceği düşünülmektedir. Eğitim bilimciler okul ikliminin öneminden yıllardır bahsetmektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Hoy (2003) okul ikliminin okuldaki bireylerin ortak algılarına bağlı olarak gelişen, okuldaki bireyleri etkileyen, bireylerin davranışlarından etkilenen ve devamlılık arzeden bir özellik olduğunu belirtmiştir.

Eğitim örgütlerinde okul ikliminin öğelerini uyum içerisinde birleştirmede ve olumlu, samimi, sağlıklı, açık bir iklim yaratmada, eğitim örgütlerinin, sürekli değişimin yaşandığı günümüzde başarılı bir şekilde yönetilmesinde okul müdürlerinin gösterdikleri beceriler önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda okullarda olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlanması da hedeflenmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde iklim konusunun ve okul iklimine etki edebilecek etmenlerin araştırılması önemlidir. Okul iklimine etki eden etmenleri anlamak, daha pozitif bir okul ortamının yaratılmasına yardımcı olabilir. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral'ın (2009) belirttiği gibi, pozitif bir okul iklimi, öğrenci başarısını, öğretmen memnuniyetini ve okuldaki genel uyumu artırabilir.

Bu araştırmada geliştirilen ölçekler yardımıyla okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin düzeyinin ve okul ikliminin durumunun tespit edilmesine olanak sağlanmaktadır. Böylece okul müdürlerinin sahip oldukları mentörlük becerileri konusunda bir öz değerlendirme yaparak farkındalık kazanmalarını da mümkün kılmaktadır. Diğer yandan bu araştırmanın okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin geliştirilmesi için hangi özelliklere odaklanılması gerektiği konusunda politika yapıcılara yol gösterebileceği umulmaktadır. Ayrıca müdürlerin ve politika yapıcıların okul ikliminin durumunu tespit ederek buna yönelik tedbirler almasını da kolaylaştıracaktır.

Okul müdürlerinin mentörlük becerileri sergilemesinin okul iklimine yönelik algıları etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan bu iki kavramın birlikte incelenerek aralarındaki ilişkinin incelenmesinin alana önemli bir katkı sunacağı umulmaktadır. Literatürde; mentörlük rolleri, mentör nitelikleri, mentörlük süreci ve eğitimi üzerine bazı araştırmalara yer verilmiş mentörlük becerileri ve okul iklimini birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın ulusal ve uluslararası literatüre özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Okul müdürlerinin mentörlük becerilerini sergilemesinin okullarda etkili bir yönetimin sağlanmasında kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul iklimini iyileştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar okulun tüm paydaşlarının okula yönelik olumlu algı oluşturmasına ve okulların cazibe merkezi haline gelmesine olanak sağlayacaktır. Araştırmanın geleceğin eğitim örgütlerinde etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler konusunda alana önemli bir katkı sunabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin gösterdikleri mentörlük becerilerine göre çalıştıkları okul ikliminin nasıl etkilendiğini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın hem okul müdürlerinin mentörlüğü hem okul iklimi konusunda bundan

sonraki araştırmalara kaynaklık edeceği ve bulgularının okul müdürlerinin eğitimine ve sürekli mesleki gelişim sürecine ışık tutacağı umulmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri merkez ilçelerinde yer alan kamu ilkokullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile çalıştıkları okul iklimine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma sürecinde tüm görüşmeler yüz yüze yapılabilmesine karşın, yaşanan Covid-19 pandemisinin etkilerinin sürmesi ve araştırmanın üç il kapsamında olması sebebiyle ölçeklerin bir kısmı çevrim içi olarak uygulanabilmiştir.

Tanımlar

Mentör: Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri merkez ilçelerinde yer alan devlet ilkokullarında görev yapan ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunan okul müdürleri.

Danışan: Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri merkez ilçelerinde yer alan devlet ilkokullarında görev yapan ve birlikte çalıştıkları okul müdürleri ile mentörlük ilişkisi bulunan öğretmenler.

Mentörlük: Deneyimli bir okul müdürü ile kendinden daha az deneyimli olan öğretmen arasında gerçekleşen etkileşim, deneyimin paylaşımı ile sağlanan kişisel, mesleki ve kariyer gelişimi sürecidir.

Mentörlük Becerileri: Okul müdürlerinin etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme boyutlarında sergiledikleri; aktif dinleme, güven oluşturma, teşvik etme, soru sorma, beden dilini kullanma, amaçları belirleme, öğretim/yetenek geliştirme, ilham verme, düzeltici geribildirim sağlama, riskleri yönetme ve kapıları açma gibi becerileridir.

Örgüt İklimi: Araştırma kapsamındaki illerde yer alan devlet ilkokullarının okul iklimi.

Okul İklimi: Araştırma kapsamındaki okul müdürleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı, fiziki çevre ve güvenlik boyutlarına yönelik algıları.

Yönetici: Araştırma kapsamında devlet ilkokullarında görev yapan okul müdürleridir.

Okul Müdürü: Araştırma kapsamında devlet ilkokullarında görev yapan okulun en üst yöneticisidir.

Öğretmen: Araştırma kapsamında devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerdir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak mentörlüğün kavramsal çerçevesi açıklanmıştır. İkinci olarak, mentörlüğün faydaları, mentörlük sürecinin aşamaları, mentörün nitelikleri, mentörlüğün boyutları, mentörlük becerileri, mentörlüğün ilişkili olduğu diğer kavramlar, eğitimde mentörlüğün önemi, okul müdürlerinin mentörlük becerileri, okul müdürleri için dünyada uygulanan mentörlük programları ele alınmıştır. Daha sonra, örgüt iklimi, örgüt iklimi boyutları, örgüt iklimi türleri, okul iklimi ve okul ikliminin boyutları incelenmiştir. Son olarak mentörlük ve okul iklimi ilişkisine yönelik açıklayıcı bilgilere ve bu konularda yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Mentörlük Kavramı

Mentörlük kavramının kökeni, 3500 yıl öncesine, Yunan mitolojisinde yer alan Odysseia destanına dayanmaktadır. Bu destana göre İthaki kralı Odysseus Truva savaşına giderken, sadık ve güvenilir aile dostu Mentör'e evini ve varisi olan oğlu Telemachus'u emanet eder. Mentör'e verilen görev İthaki kralı Odysseus savaştayken yerine Telemachus'u yetiştirmek ve Telemachus'u eğitip bilgilendirmektir. Mentör, koruyuculuk görevinden daha fazlasını yaparak, Telemachus'un özel öğretmeni ve akıl danıştığı güvenilir bir hocası konumuna gelir (Starcevich, 1997).

Başka kaynaklara göre ise gerçek mentörün, Telemachus'un babasını aramasına yardım eden Tanrıça Athena olduğu söylenmektedir. Athena aynı zamanda Kral Odysseus'a da tehlikeli serüveninde yardım etmiştir. Yunan tanrıları içerisinde önemli bir yere sahip olan Athena'nın değişik rolleri olmakla beraber Bilgelik Tanrıçası rolü en bilinenidir. Athena üstün bilgeliğini kullanarak Kral Odysseus ve oğlu Telemachus'un kendi bilgeliklerini geliştirmelerine yardım etmiştir. Onların hata yapmalarına izin verip bunlar üzerinde düşünmelerini sağlayıp, hatalarından öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Çok gerekli olduğunda da onları pelerin ve kalkanını kullanarak korumuştur (Kadılar ve Balkan, 2016).

Orta Çağ'a gelindiğinde mentörlük, çıraklık eğitiminin bir parçasıydı. Türkiye'de ise Ahilik sisteminin içinde o döneme uygun bir sistematik ile yer almaktaydı. İş başında ve iş dışında eğitim hizmeti veren ahi teşkilatları Selçuklular döneminde ortaya çıkmış ve Osmanlı'nın ilk yıllarında oldukça etkili olmuştur (Akyüz, 2001). Ahi teşkilatlarında çırakların ve kalfanın eğitilmesi ustaların sorumluluğundaydı. Usta, öğrencilerine mesleki sırları ve incelikleri öğretirken, onları ahlaken de iyi bir şekilde yetiştirmeye gayret ederdi. Ahi birlikleri, Türk eğitim tarihinde üyelerine bir meslek ve ortak davranış modeli kazandırmayı ilke edinerek önemli bir yer edinmiştir (Erden, 2005).

Selçuklular döneminde mentörlüğe benzer bir uygulama olarak, Selçuklu hükümdarları, şehzadelerin eğitimi görevini "Atabeg" denilen deneyimli devlet adamlarına verirlerdi. Atabegler, şehzadelerin en iyi biçimde yetişmesini üstlenerek, illerin yönetiminde görevlendirilmelerini sağlardı. Türk tarihinde ilk mentör, şehzade Melikşah'ı sultanlığa hazırlamak için görevlendirilen Selçuklu veziriazamı Nizamülmülk'tür (Süngü, 2006). Selçuklu hükümdarı Alparslan, oğlu Melikşah'ın eğitimcisi Nizamülmülke "atabeg, ata hoca" unvanını vermiştir (Akyüz, 2001).

Osmanlı İmparatorluğu yönetiminde ise şehzadelerin illerde alacakları görevlere hazırlanırken faydalandıkları "lalalık" kurumu da bir anlamda mentörlük süreci olarak görülebilir. Lala, Osmanlı İmparatorluğu zamanında şehzadelerin hocalarına verilen addır. Lala, görünüşte hizmetkâr görevindeyse de eğitim verdiği çocuğa karşı amir yerinde bulunmaktadır. Çoğunlukla yaşlı ve tecrübeli kişilerden seçildikleri için çocuklar da kendisine bir öğretmeni gibi saygı duyardı (Güner, 2014). Osmanlılarda ilk lala II. padişah Orhan Bey zamanında atanmıştır. Manisa'daki ana sancağa lala ve annesiyle beraber, padişahlığa en yakın olan şehzade gönderilmiştir. Şehzadeyi askeri, idari, dini ve ilmi eğitimden geçirerek yönetici vasıflarla donatmak ana sancağa atanan lalanın başlıca görevidir. Lalada aranılan nitelikler; başarılı devlet hizmeti, askeri, siyasi, dini yönden bilgili olması ve en önemlisi de padişaha sadık olması olarak bilinir. Lalaların görev süresi üç yılı geçmemiştir. Fatih Sultan Mehmet'in Şemseddin Ahmet Molla Gürani ve Zağanos Paşa olmak üzere iki lalası olmuştur. Yavuz Sultan Selim'in lalası da ilim adamı olarak bilinen Kemalpaşazade'dir. Kanuni Sultan Süleyman ile II. Selim dönemi lalalık uygulamasının en görkemli zamanı olmuştur. III. Mehmed'in şehzadelerin sancağa çıkışını kaldırması ve onları sarayın içinde yetiştirmeye başlaması ile lalalık önemini kaybetmeye başlamıştır. Osmanlı'nın çöküş dönemi de bu şekilde başlamıştır (Süngü, 2006). Lalalık ve atabeylik süreci, tecrübeli ve bilgili birinin, kendisinden daha az

tecrübeli birine yardım ve destek sağlayarak yetişmesini sağlaması, önerilerde bulunması açısından mentörlük sürecine benzerdir.

Türkiye'de Köy Enstitüleri 1940 yılında açılarak, cumhuriyet ve eğitim tarihimizin en önemli projelerinden biri olmuştur. Köy Enstitüleri'nde gezici öğretmenlik ve başöğretmenlik daha sistemli bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. İlköğretime has bir uygulama olan gezici öğretmenlik ve gezici başöğretmenlik eğitim sistemimize ilk kez 1936'da "köy eğitmenliği" ile birlikte girmiş ve 1937 tarih ve 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu ile yasalaşmıştır (Tonguç, 1998). Gezici öğretmenlerin ve gezici başöğretmenlerin, eğitmen adaylarını köyden seçerek kursta yetiştirdikten sonra tekrar köyüne yerleştirinceye kadar geçen zaman içinde ve köydeki eğitimsel faaliyette önemli bir rolü olmuştur. Eğitmenlere göre yeterli olan gezici başöğretmenlerin, köy enstitüsü ve ilköğretmen okulu mezunlarını pedagojik formasyon ve genel kültür yönünden iş başında yetiştirme konusunda yeterli olmadıklarının anlaşılmasıyla, 1941 yılında Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılmasıyla buradan yetiştirilmeye başlanmıştır. Köy Enstitüleri deneyimi, Türkiye'de yetişmiş insanların yeteneklerini ortaya koyma açısından çok önemli bir örnektir. Ancak Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü üç dönem mezun verebilmiş ve 1947 yılında kapatılmıştır. Ayrıca gezici başöğretmenlik uygulamasının ise 1950'den sonra önemini yitirdiği anlaşılmaktadır (Elmas ve Altınışık, 2018). Buna göre gezici başöğretmenler her şeyden önce öğretici, mesleki danışman, yardımcı ve yol gösterici rollerini üstlenmişlerdir. Bu açılardan gezici öğretmenlerin ve başöğretmenlerin bir anlamda mentörlük uygulaması yaptığı belirtilebilir.

Mentörlük programları modern anlamda iş dünyasında 1980'lerden itibaren, öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Bundan öncesinde mentörlük ilişkileri resmi olmayan şekillerde yürütülüyordu. Resmi mentörlük uygulaması, mentörlüğe daha geniş bir hizmet alanı sunmuştur. Bugün mentörlük dünyanın birçok ülkesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Kadılar ve Balkan, 2016). Huang ve Lynch (1995) mentörlüğü "paylaşılan öğrenme süreci ve iki yönlü fayda sağlayan ilerleme, taraflar için etkileşim ve destek" yaklaşımı olarak tanımlamışlardır.

Mentörlük, daha deneyimli bir kişi ile (mentör) daha az deneyimli olan kişi (danışan) arasında gerçekleşen etkileşim, deneyimin paylaşımı ile bilgeliğe ulaşma sürecidir (Kuzu vd., 2012). Mentörlük, yararlı kişisel ilişkilerin kurulduğu, duygusal desteğin kilit bir unsur olduğu, başarıya odaklı bir öğrenme sürecidir. Mentörlük ilişkilerinde, danışanlar bilgi ve tecrübelerini, kendilerinden daha deneyimli olan, bilgi ve becerilerini paylaşan danışmanlarla konuşarak geliştirir ve öğrenirler (Wong ve

Premkumar, 2010). Mentörlük; danışman (advisor), destekleyici (sponsor), öğretmen (tutor), koruyucu (protector), rol model (role model) ve rehber (guide) görevlerini kapsayan akıl öğretici ilişkiler bütünü olup, örgütün deneyimli bir üyesi ile deneyimsiz üyesi arasında yaşanan, bireysel ve profesyonel gelişim sağlamayı amaçlayan birebir ilişkidir. Mentörlük süreci güven ve gerçek bir gelişme ve öğrenme isteğine dayanır (Starcevich, 1997; Mullen, 1998; Golf ve Torrance, 1999). 3500 yıllık bir geçmişe sahip olan mentörlüğün meslekte yaşça ve bilgi bakımından daha deneyimli bir kişinin daha az deneyimli kişiye bilgi ve tecrübelerini aktardığı, danışanların yaşamlarında hedeflerine ulaşmasında yardımcı olmayı içeren, ortak etkileşime dayalı bir süreç olduğu söylenebilir.

Mentörlüğün Faydaları

Mentörlük, iş ortamında çalışanların bilgi, yetenek ve düşüncelerinin geliştirilmesine yardım eden bir destekleme tekniğidir. Mentör bireyin bilgi düzeyini ve özgüvenini arttırarak, işini ustalıkla yapar ve danışanın bu konudaki özgüvenini artırır. Danışan örgüt için önemini anlayarak, geleceğini daha rahat şekillendirebilir (Palankök, 2004).

Mentörlük, kurum kültürünün yerleşmesi ve gelişmesini kolaylaştırır. İş ortamında iletişimi geliştirdiği ve güven duygusunu desteklediği için performans ve verimliliği artırır. Mentör desteği alan personel, kurumun felsefesi, iç politikası, vizyonu, misyonu, güç dengeleri, insan ilişkileri gibi konularda daha ayrıntılı bilgi edinirler (Çınar 2003). Mentörlüğün danışanlar, mentörler ve örgüt için faydaları mevcuttur. Bu faydalar aşağıda belirtilmiştir.

Mentör Açısından Sürecin Faydaları. Mentörlük süreci sonunda, mentörün kendisine olan saygısı ve güveni ile beraber bilgileri de yenilenerek artmaktadır. Mentörlük ilişkisinin mentöre, tecrübelerini ve yeteneklerini sergileyerek kurumsal bir itibara sahip olması, danışanlarının gelişimini sağlarken kendi gelişimini de sağlaması, daha etkin problem çözme yolları geliştirmesi, yeni uygulamalardan haberdar olması, iş doyumunu artırması, liderlik becerilerini geliştirmesi ve kariyer gelişimini sağlaması gibi faydaları mevcuttur. Ayrıca mentöre danışanın deneyimlerinden yararlanması, insanlara yardımcı olmada yeni yöntemleri keşfetmesi, iletişim becerilerini geliştirmesi ve sürekli öğrenme ortamı oluşturması gibi fırsatlar sunmaktadır (Rawlings, 2007).

Danışanlar Açısından Sürecin Faydaları. Mentörlük sürecinin danışanlar açısından faydaları; danışanın güvendiği kişinin yardımıyla sahip olduğu potansiyeli ve yeteneklerini geliştirmesi, kendini tanıma imkânı bulması, etkili sorun çözme yolları geliştirmesi, iletişim becerilerini geliştirmesi, yeni konulara bilgi transferi yapmasını sağlaması, kişisel doyumunu artırması, değişim isteği oluşturması ve meslekte ilerleme ve terfi sağlaması şeklinde ifade edilebilir (Rawlings, 2007). Mentörlük sürecinin danışan ve mentör açısından yararları incelendiğinde birçok ortak nokta olduğu görülür. Buna göre sürecin taraflar için yararlarını kesin sınırlarla çizmenin mümkün olmadığı söylenebilir.

Mentörlük Sürecinin Örgüt İçin Faydaları. Mentörlük sürecinin örgüt için faydaları ise kurumun hedefleri ile işbirlikli hedefleri birleştirerek kurum başarısını artırmak, bireysel ve örgütsel gelişimi hızlandırmak, yeni roller ve kültürlere uymada yöneticileri desteklemek, geçerli bilgi akışını sağlayarak örgütsel farkındalığı artırmak, değişimde olumlu iklim yaratmak şeklinde sıralanabilir (Turner, 2001; Bakioğlu, 2013).

Mathews' e (2003) göre, mentörlük sürecinin sonunda hem danışan hem mentör hem de örgüt için bazı ortak faydalar vardır. Mentörlük sürecinin sonunda taraflar kişisel ve mesleki gelişimini artırıp iş doyumunu sağlayarak, örgütte etkiliği de sağlamış olacaklardır. Buna göre, mentörlük sürecinin danışan, mentör ve örgüt için, değişik iş alanları ve yaş grubu için pek çok faydaları olduğu görülmektedir.

Mentörlük Sürecinin Aşamaları

Mentörlük, aşamalardan oluşan bir süreçtir. Alanyazında mentörlük aşamaları birbirine benzerlik göstermektedir. Johnson ve Ridley (2004) mentörlüğü dört aşamaya ayırmıştır. Bunlar; başlangıç, yetiştirme, ayrılma ve tekrar tanımlama şeklindedir.

Başlangıç Aşaması. Başlangıç aşaması yetiştirme aşamasına göre daha kısa sürer. Bu aşamada mentör ile danışan (hizmet alan) birbirlerini tanımaya çalışırlar ve mentörlük ilişkisine başlarlar (Johnson ve Ridley, 2004). Danışan bu aşamada mentörün yetkinliği, bilgisi, rehberlik ve yardım sağlama konusunda olumlu fikirler geliştirir. Mentör da aynı şekilde danışan ile ilgilenip tavsiyelerde bulunmaya başladığında danışan bu durumdan memnuniyet duyar. Mentör ve danışanın ilk etkileşimleri olumlu sonuçlanırsa, mentör

danışanın programdaki mentörü olmaya karar verebilir (Kram, 1985; Johnson, 2007). Bu aşamada roller, sorumluluklar, sınırlar ve kurallar belirlenir. Mentörlük sürecinin başarıya ulaşması için bu aşamanın olumlu geçmesi gerekir. Doğru mentör seçimi bu aşamada önemlidir. Yetersiz mentörle eşleştirilen danışanlar genellikle sorunlarını çözemeyeceklerini düşünerek mesleği bırakma yoluna gidebilir. Bu nedenle bu aşamada iki tarafta birbirini tanımaya çalışmalı, beklentileri konusunda birbirlerini haberdar etmelidir (Long, 2009). Buna göre mentör ile oluşturulan ilişkilerde danışanın kendini ve sorunlarını açıkça ortaya koyması, bunları mentörle paylaşması ve onun tavsiyelerini dinlemesinin önemli olduğu söylenebilir. Başlangıç aşamasının başarısız geçmesi tüm mentörlük sürecini olumsuz etkiler. Bu nedenle bu aşamaya maksimum özen gösterilmeli, taraflar karşılıklı iletişim halinde olup, süreci iyi bir şekilde kurgulamalıdır.

Yetiştirme Aşaması. Yetiştirme aşaması mentör danışan ilişkisinde en uzun süren, yoğun mentörlük ilişkisi içeren aşamadır. Bu aşama başlangıç aşamasıyla oluşan olumlu beklentilerin gerçeğe dönüşmesinin sınandığı aşamadır (Kram,1983). Bu aşamada, kişiler arası bağlar güçlenir, olumlu beklentiler gerçeklerle yüzleşir, mentör becerilerini bu aşamada kullanır. Hizmet alanların kendilerine güveni artar ve gelecekte meslekleri ile ilgili olumlu duygular geliştirmeye başlarlar. Bu aşamada mentör ve danışanı gerçeklerle yüzleştirir. İki tarafta kişisel ve mesleki olarak gelişir, fikir ve değer paylaşımı en üst düzeye çıkar ve karşılıklı güven artar. Bu aşamada mentörler danışanın kişisel girişimlerde bulunmasını beklerler (Johnson, 2007). Başlangıç aşamasında belirlenen rol ve sorumluluklar ile ilişkinin her iki tarafı da bir deneyim elde etme süreci içindedirler. Etkileşimin arttığı bu aşamada karşılıklı güven önemlidir (Botha, 2007). Mentör ve danışanın kontrollerinde olan bu aşamada danışanın sorumluluklarını yerine getiremediği görüldüğünde yükünün hafifletilerek rahatlatılması sağlanmalıdır (Brocbank ve McGill, 2006). Bu aşama, danışanın, mentörün rehberliği olmaksızın, bağımsız bir şekilde performans sergileyebilmesi ile tamamlanmaktadır.

Ayrılma Aşaması. Mentör ile danışan, başlangıç aşamasında belirlenen hedeflere ulaşıldığında ve danışanlar kendi ayakları üzerinde durmaya başladıklarında mentörlük ilişkilerini sonlandırabilirler. Ayrılma aşamasını yönetmek mentörün sorumluluğundadır. Bu aşama düşünülerek ve kararlı bir şekilde gerçekleştirilirse sonucu iyi olur. Burada önemli olan nokta, zor dönemler geçirilse de bu aşamanın artık hedeflere ulaşılabildiği

için kutlanması gereken bir aşama olmasıdır. Yetiştirme aşamasında yeterli sayıda görüşme yapıldıysa ve artık görüşme yapılmayacaksa danışan bu konuda bilgilendirilmeli ve danışana ilişkinin yeniden yapılandırılması için zaman tanınmalıdır. Süreç verimli geçtiyse taraflar ilişkiyi devam ettirmeyi seçebilir (Brockbank ve McGill, 2006).

İbrahimoğlu'na (2008) göre, ayrılma aşamasında personelin bağımsızlığı ön planda olup, psikolojik ve yapısal göreli bir ayrılık gerçekleşmektedir. Mentör ve danışan arasındaki ast-üst otorite düzeni ve görüşme sayısı azaltılmaktadır. Danışan, mentörün rehberliğine uzunca bir süre ihtiyaç duymayacaktır. Bu sebeple, karşılıklı olarak ayrılık aşamasına geçilecektir. Buna göre yetiştirme aşaması verimli geçtiyse ve danışan artık bağımsız olarak o işi yapabiliyorsa ayrılmaya hazır hale gelmiştir. Aksi takdirde danışan ayrılma aşamasında zorlanır ve süreç yeniden tanımlanabilir.

Yeniden Tanımlama Aşaması. Bu aşamada mentörlük ilişkisi farklı bir boyut kazanır. İletişim azdır ve taraflar daha bağımsız hareket ederler. Ayrılma aşaması gerçekleştikten sonra ilişki hala devam ediyorsa, danışanın kalan birkaç ihtiyacına cevap verebilmek için ilişki yeniden tanımlanabilir (Johnson ve Ridley, 2004). Bu aşama mentörlük ilişkisinin sona ermesinden belli bir süre sonrasında, mentör veya danışanın kararıyla ilişkinin tekrar gözden geçirilmesi ve olumlu yönler görülmesi halinde yeniden mentörlük programına geçiş sürecini içermektedir. Bütün mentörlük ilişkileri için geçerli olmasa da seneler sonra bile, bazı mentörlük ilişkilerinde yeniden tanımlama aşaması görülebilir (Keller, 2005).

Mentörlük sürecinde bazı kurumlarda daha uzun süreli mentörlük programları uygulanırken, bazı kurumlarda da daha kısa zamanlı ve toplu mentörlük uygulamaları mevcuttur. Mentörlüğün yapısı ve işleyişi eğitim kurumunun yapısına ve öğretmen beklentilerine göre de farklılıklar gösterebilmektedir (Bakioğlu, 2013). Alan yazında mentörlük aşamaları farklı şekillerde verilmiştir. Mentörlük için kesin aşamalar ve yönergeler olduğu söylenemez. Bu kapsamda Caruso (1990) tarafından önerilen aşama Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Mentörlük Aşamaları

Aşamalar	1	2	3	4
Ana Konular	Yönergeye Dayalı	İkna Edici	İş birlikçi	Onaylayıcı
Eylem Şekilleri	Mentör danışanı yönlendirir.	Mentör danışanı yönlendirir.	Mentör danışanla birlikte çalışır.	Mentör danışanın becerilerini sergilemesini sağlar.
Danışan Özellikleri	Tecrübe ve bilgiden yoksundur.	Öğrenmeye ve kendi becerisini göstermeye heveslidir.	Mentörle çalışabilme becerisine ve problem çözme becerisine sahiptir.	Kendi başına çalışabilme becerisine sahiptir.

Kaynak. Caruso, 1990

Tablo 1 incelendiğinde, mentörlük sürecinin birinci aşamasında mentörün tutumu daha çok danışanı yönlendirici iken son aşamaya doğru mentör daha çok destekleyici bir rol oynar. Danışan başlangıçta yetersiz tecrübe ve bilgiye sahipken sona doğru onaylayıcı aşamada, artık kendi başına yetebilme becerisine sahiptir. Buna göre başlangıç aşamasında öğretme ve öğrenme süreci mentör merkezli iken, son aşamaya doğru bu ilişki her iki tarafa da dağılmaya başlar.

Mentörün Nitelikleri

Bilgi birikimi ve sosyal yetenekleri yüksek olan mentörün birikimlerini paylaşarak, danışanında istenilen gelişim özelliklerini sağlayıp, geliştirmesi için bazı temel niteliklere sahip olması beklenir. Parikh ve Kollan (2004), mentörde bulunması gereken nitelikleri yedi başlıkta gruplandırmıştır. Bu niteliklere sahip mentörler; yardım etmeye istekli olan, deneyimli, süreç için yeterli zamanı ve enerjisi olan, başkalarını yetiştirmede iyi bir üne sahip, güncel bilgi birikimi olan, öğrenmeye açık ve etkili yönetimsel becerileri taşıyan kişilerdir. Rowley (1999), iyi mentörlerin niteliklerini, mentörlük rolüne ve empati yeteneğine sahip, kişiler arası ilişkilerde etkili, eğitimsel destek sağlamada yetenekli, umut ve iyimserlik aşılayıcı şeklinde sıralamıştır.

Aydın (2016) ise iyi bir mentörde olması gereken nitelikleri; işine karşı olumlu tutumlar ve doğru iş alışkanlıkları geliştiren, yüksek iş performansı gösteren, mentörlük rolünü oynayabilmek için yeterli iş tecrübesi olan, başkalarına yardım etmede istekli, insanları eğitebilecek kadar sabırlı ve çevresine saygılı, başkalarının duygularına karşı

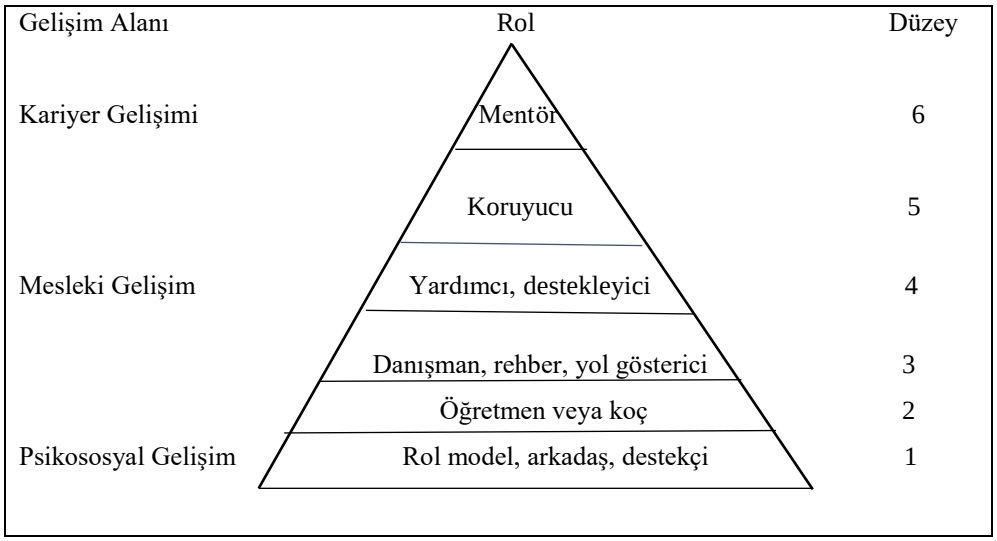
hassasiyet gösterebilen, eğitim ve gelişmenin zaman alıcı bir faaliyet olduğunu anlama olgunluğuna sahip bireyler olarak belirtmiştir.

Mentörde bulunması gereken özelliklerle ilgili ayrıntılı ve sistematik bir araştırma Kram ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir (Kram, 1983; Kram ve Isabella, 1985). Kram (1983) yaptığı çalışmasında, kamuda çalışan on sekiz yönetici ile yaptığı görüşmelerin içerik analizleri neticesinde, mentörün hem kariyer hem de psiko-sosyal olmak üzere iki tür fonksiyonu yerine getirdiği saptanmıştır. Mentörün yerine getirdiği kariyerle ilgili fonksiyonlar arasında destek olma, bilgilendirme, kendini ifade etme ve danışanını görünür kılma, becerilerini geliştirecek görevler verme ve koruma şeklinde sıralanmaktadır. Mentörün psiko-sosyal birtakım fonksiyonları da mevcut olduğunu bu fonksiyonların çalışanın kişiliğinin gelişiminde, iş rollerini etkili bir şekilde yerine getirmesinde ve kendine güveninin artmasında önem taşımaktadır. Bu fonksiyonlar, çalışana rol model oluşturmak, çalışanın sosyal becerilerini geliştirmek, örgüt içinde kabulünü ve benimsenmesini sağlamak, danışmanlık yapmak ve arkadaşlıktır.

Darvin (2004), mentörün sahip olması gereken özellikleri kapsamlı ve detaylı bir şekilde sekiz ana boyut altında toplamıştır. Buna göre mentörde bulunması gereken özelliklerin; özgünlük, eğitim, ulaşılabilirlik, yetkili, ilham verici, vicdan, çalışkanlık ve değişkenlik olmak üzere sekiz boyutu mevcuttur. İyi bir mentörde olması gereken nitelikler incelendiğinde, benzer özellikler olduğu görülmektedir. Mentörün bu işi yaparken anlayışlı, sabırlı, cesaretlendirici, destekleyici olması, bilgilerini sürekli yenilemesi, empati kurabilmesi ve iletişim becerilerini etkili kullanması gerekir. Buna göre mentörün öncelikli amacının öğrencisini geliştirmek olduğu söylenebilir.

Mentörlüğün Boyutları

Kram ve Isabella (1985), mentörlüğü kariyer ve psikososyal gelişim olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Kariyer boyutunun amacı çalışanın kariyer gelişimini kolaylaştırmak ve geliştirmektir. Bu boyutta mentör himayesindeki kişiye zorlu görevlerle başa çıkmada destek sağlar, onu korur ve gözetir. Psikososyal boyutta ise mentör çalışanın kimliğini, yetkinliğini, iş yerindeki rollerini geliştirmek için hizmet eder. Mertz'e (2004) göre, mentörlüğün kariyer gelişimi, mesleki gelişim ve psikososyal gelişim olmak üzere üç boyutu ve bu boyutlara ilişkin sergilemesi gereken roller bulunmaktadır. Mertz'in (2004) mentörlük alt boyutları ve rolleri Şekil 1'de verilmiştir.



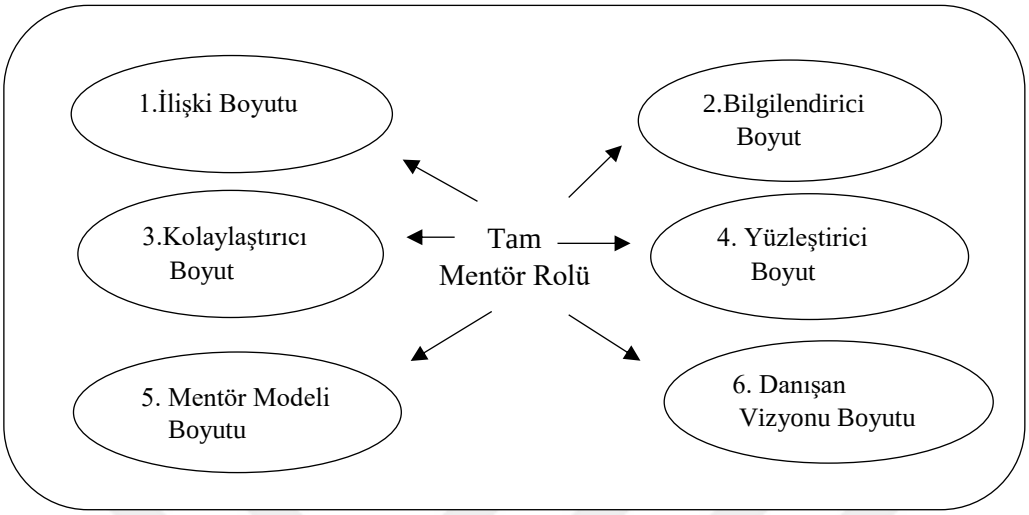
Şekil 1. Mentörlük Alanları ve Rolleri
Kaynak. Mertz, 2004, 551.

Şekil 1'e göre mentörlükte her boyutta farklı roller sergilenmektedir. Birinci düzeyde bulunan rollerde iletişim en az düzeyde olup bu düzeyden yukarıya doğru çıkıldıkça etkileşim en üst düzeye ulaşmaktadır. Mertz'in (2004) çalışmasına göre mentörlük sürecinin başlangıcı psikososyal gelişim boyutuyla başlamaktadır. Buna göre iyi bir mentör öncelikle iyi bir rol model ve arkadaş olmalıdır. Etkileşimin arttığı ikinci aşama olan mesleki gelişim boyutunda mentör danışana, danışman, rehber ve yol göstericilik rollerini göstermektedir. Etkileşimin en üst düzeye çıktığı kariyer gelişimi boyutunda ise mentör danışanına karşı koruyucu, yardımcı, sponsorluk ve geliştirme rolü üstlenmektedir.

Mentörlüğün kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi şeklinde üç boyutunun olduğu alanyazında yapılan birçok kuramsal çalışmada gösterilmektedir (Mertz, 2004; Noe, 1988; Yirci, 2009; Yılmaz, Kurşun ve Köksal, 2015). Darwin (2004) mentörde bulunması gereken nitelikleri özgünlük, eğitim, ulaşılabilirlik, yetkili, ilham verici, vicdan, çalışkanlık ve değişkenlik olmak üzere sekiz boyutta ele almıştır.

Cohen (1999), mentör rolünün sadece mentör ile danışanın katılımına dayalı teorik bir bakış açısı ile değil, dinamik, pragmatik bir yaklaşım gerektirdiğini kabul eder. Ayrıca mentör rolünün, danışan ile gelişen kişiler arası ilişki sırasında altı tür davranışın kasıtlı olarak kullanılmasını gerektirdiğini belirtir. Mentörlük öğrenme modeli, genellikle danışanın yetkinliklerini ve seçeneklerini geliştirmesini artırmak için başlatılır ve iki ana bileşenin entegrasyonuna dayanır: (1) anlamlı diyaloglar oluşturmak ve (2) somut

eylemler tasarlamaktır. Şekil 2'de altı mentörlük boyutunun birlikte çalışma potansiyeli vurgulanmaktadır:



Şekil 2. Altı Mentörlük Boyutu
Kaynak. Cohen, 1999, 3.

Şekil 2'de görüldüğü gibi, mentör rolünün tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için mentörlüğün ilişki, kolaylaştırıcı, bilgilendirici, yüzleştirici, mentör modeli ve danışan vizyonu olmak üzere altı boyutu vardır. Bu modeli uygularken, mentörlükle ilgili temel kılavuz olarak kullanılması gereken dört önemli nokta vardır. Bunlar planlanan oturumlar, bütünsel deneyim, aktif katılım, ideal ve gerçekçi olmaktır (Cohen, 1999):

(1) *Planlanan Oturumlar.* Yeterli sayıda mentör-danışan toplantısının planlanmasını ve anlamlı diyalog ve faaliyetler için yeterli zamanın ayrılmasını sağlamak ve buna yönelik rehberlik oturumlarının planlanmasını ifade eder.

(2) *Bütünsel Deneyim.* Mentörlük, mentör ve danışan arasında uzun bir zaman dilimi boyunca etkileşimden kaynaklanan karşılıklı deneyim paylaşımıdır. Mentörlük süreci paylaşılan deneyimlerin bütününü kapsar. Mentörün danışan üzerinde uyguladığı birincil etki, yapıcı değişim ve pozitif gelişmeyi sağlamaktır. Başarılı mentörler, danışanlarla ilişkileri sırasında altı mentörlük boyutunu yetkin bir şekilde kullanmaya çalışır.

(3) *Aktif Katılım.* Mentörlük öğrenme modeli, mentörün rol model olarak varsayılan gücüne güvenmek yerine, danışanın kişisel ve mesleki gelişimini teşvik etmenin bir yolu olarak doğrudan diyaloglara ve paylaşılan faaliyetlere katılımını

gerektirir. Mentörler, aktif katılım sağlayarak, danışanların yaşamındaki önemli olaylardan geçişine yardımcı olarak, çoğu zaman önemli fark yaratırlar.

(4) *İdeal ve Gerçekçi Olması.* Bir mentörün, zaman içinde altı mentörlük boyutu kapsamında danışanı üzerinde istenilen yönde yetenek gelişimi sağlaması ideal olandır. Bununla birlikte, kendini işine adamış, becerikli bir mentör bile, tam mentör rolünü gerçekleştirmeye çalışırken, ideal koşulların altında gerçekleştirecek bir performans sergileyebilir. Dolayısıyla mentörün mentörlük rolünü "tam" yapması "mükemmel" yaptığı anlamına gelmemektedir. Bu bakımdan mentörlük süreci boyunca gerçekçi değerlendirmeler yapmak gerekir.

Galbraith ve Cohen (1997) araştırmasında mentörlük rollerini altı boyutta incelemiştir. Altı kritik mentörlük boyutu ile ilişkili temel kavramlar ve davranışlar aşağıdaki boyutlarda açıklanmıştır:

İlişki Boyutu. İlişki boyutunun temel kavramı "güven"dir. Bu boyutta sergilenen temel davranışlar ise paylaşma/yansıtma, empatik dinleme, anlama/kabul şeklinde sıralanabilir. Sağduyulu mentör, anlamlı bir mentörlük ilişkisine temel oluşturacak güvenin zaten var olduğunu varsaymak yerine, danışan ile arasında güvene dayalı bir ilişki kurmaya öncelik vermeli ve bu ilişkiyi geliştirmeye hazırlıklı olmalıdır (Galbraith ve Cohen, 1997).

Mentör için bir diğer husus, ilişkinin özellikle erken döneminde, danışan tarafından sunulan görüş ve ifadelere çok hızlı yanıt verilmesine karşı korunma ihtiyacıdır. Mentörler, dikkatli dinlemenin ve güçlü sorular sormanın yanı sıra, danışanların görüşlerini onaylamadıkları zaman onlara tepki verdikleri izlenimi yaratmamalıdırlar. Aslında bir mentör, danışanın fikirlerine veya tutumlarına kişisel olarak katılmayabilir. Ancak, bu gibi durumlarda, mentörlerin farklı bakış açılarını, yorumlarını danışanına çok hızlı bir şekilde iletmekten kaçınmaları önemlidir. Çünkü bazı danışanlar, mentörlerin diyaloglarda amaçladıkları şeyleri, bakış açılarının hızla reddedildiği veya geçersiz kılındığı şeklinde yorumlayabilir. Mentör, danışanın farklı görüşlere sahip olma hakkını kabul ederek, danışanına benzersiz bir birey olarak saygı duyduğunu gösteren bir ilgi mesajı iletir. Burada önemli olan, mentörün danışanı ile anında anlaşmazlıktan kaçınması, güven yaratmak için çok gerekli olan kritik kabul boyutunu iletmesi ve onu anladığını göstermesidir. Bu aşamada becerikli mentörler, danışanın gerçeklerine ve fikirlerine müdahalede doğru zamanlamaya dikkat ederler.

Mentörler ayrıca danışanları ile ilişkilerinde uygunsuz rekabetten ve gereksiz tartışmalardan kaçınmaya özen göstermelidir (Cohen, 1999). İlişki boyutunda mentör, ilgiye dayalı bir rol geliştirir. Bu rolü gerçekleştirirken, aktif dinleme ve empatik davranma sayesinde danışanın duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Bu şekilde danışanın düşüncelerini ve deneyimlerini olduğu gibi paylaşmasını sağlayacak bir güven ortamı oluşturur (Bayraktar, 2019). Bu boyutta mentörün danışanı ile karşılıklı güveni sağlayabilmesi ve mentörlük sürecini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için dinleme, soru sorma, onaylama, empati kurma becerilerini iyi kullanması gerektiği belirtilebilir.

Bilgilendirici Boyut. Bu boyutun anahtar kavramı "tavsiye"dir. Bu boyutta sergilenecek temel davranışlar; danışanın kariyeri, hedefleri ve planları ile ilgili bilgi almak, ona ilişkin özel, doğru ve yeterli bilgiyi sağlamak, bilgilerin kullanımına ilişkin yorum yapmak şeklinde sıralanabilir. Mentörler danışanları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, çözümler önermekten kaçınmalıdır. Mentör, danışana planları, kişisel ve mesleki hedeflerindeki gelişmelerine yönelik özel sorular sorar. Buradaki amaç danışana tavsiyelerde bulunurken onun hakkında yeterli ve doğru bilgiye sahip olmaktır. Mentör danışandan aldığı bu bigiler sayesinde önerilerde bulunur (Jawdick, 1997). Bilgilendirici boyutta doğru ve yeterli bilgi alışverişi sağlanmasının hangi yönde tavsiyeler yapılması gerektiğini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Kolaylaştırıcı Boyut. Bu boyuta yönelik anahtar kavram "alternatifler" olarak belirtilmiştir. Mentörün sergileyeceği temel davranışlar, danışanın ilgi alanlarını, yeteneklerini keşfetmek, fikirlerini ve inançlarını öğrenmek, diğer görünümleri ortaya çıkarmak, kendine ilişkin kariyer, eğitim gibi konularda kararlarını tartışmaktır. Kolaylaştırıcı terimi, mentörlüğe uygulandığında, öncelikle danışanın mevcut seçenekler hakkındaki kişisel ve profesyonel algısının keşfine atıfta bulunur (Cohen, 1999). Bu boyutta, mentör, danışana ilgi, yetenek, düşünce, inanç ve görüşlerini mantıklı bir şekilde ayrıntılı incelemesinde ve ortaya çıkarmasında yardımcı olur (Sezgin, 2002). Mentörü sayesinde yetenek ve ilgilerinin keşfeden danışan, kişisel ve mesleki hedeflerine yönelik kararlar alırken alternatif fikirleri de dikkate alabilir.

Yüzleştirici Boyut. Mentörlüğün yüzleştirici boyutunda, mentör danışanın kişisel gelişimine ilişkin aldığı kararları, yaptığı ya da sakındığı davranışları saygılı bir şekilde sorgular. Bu şekilde danışanın hangi alanlarda değişim göstermesi gerektiğine ve kendi potansiyelini keşfetmesine yardım eder. Mentörlük öğrenme modelinde, mentör danışana eleştirel olarak kendini yansıtma konusunda rehberlik eder ve onu destekleyerek "yüzleşmesini" sağlar. Bu boyutta anahtar kavram "zorluk" tur. Mentörden beklenen davranışlar ise kararlara, eylemlere, kariyere saygı duymak, danışanın değişim ihtiyacını ve kapasitesini değerlendirmektir. Yüzleştirici boyutta mentörler, danışanlar tarafından tercih edilebilecek basit siyah beyaz çözümler bulmak yerine, gerçek dünyanın önemli gri alanının kerşfedilmesini sağlamalıdır (Johnson, 2007). Mentörün bu boyuttaki amacı, danışanın kendine uygun olmayacak yöntemler, stratejiler ve davranışlara ilişkin fikir edinmesini, bunlarla yüzleşerek kendini değerlendirmesini sağlamaktır.

Model Olma Boyutu. Model mentör olma fikri, mentörün danışana rol model olarak hizmet etmesine işaret eder. Mentörler, danışanların mesleki gelişimlerini gelişitirmede aktif rol oynar. Mentör, danışana rehberlik ederken, hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerektiği yerde özellikle zor koşullarla karşı karşıya kalındığında "sebat etme motivasyonunun" olması gerektiğidir. Buna göre mentör modeli boyutunda anahtar kavram "motivasyon" dur. Temel davranışlar ise, yaşam deneyimlerini rol model olarak açıklamak, kişiselleştirme/zenginleştirme ilişkisi, risk almak/zorlukların üstesinden gelmek şeklinde belirtilebilir (Weinberg ve Lankau, 2011). Bu boyutta mentörler, danışanın gelişimsel kaygılarını ele alırken, kendine özgü deneyimlerinin önemli ayrıntılarını açıklayarak doğrudan yardımcı olmaya çalışırlar. Mentörün paylaştığı kişisel hikâye, danışanı motive ederek, danışan için etkili bir deneyim oluşturmaktadır. Mentörün rol model olma rolü, mentörlük kavramının gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Mentörlük sürecinde mentörle danışanın sık sık temas halinde olması, danışanın mentörüne rol modeli olarak saygı duymasını sağlamaktadır (Baugh ve Scandura, 2000). Mentör bu boyutta danışanına, kendi yaşamından örnekler sunarak, deneyimlerini paylaşarak rol model olup, onun zorlukların üstesinden gelmesine ve kendini geliştirmesine yardımcı olur.

Danışan Vizyonu Boyutu (Yetişenin Vizyonunu Destekleme Boyutu). Danışan vizyonu genellikle mentör-danışan katılımının son aşamasıyla ilişkilidir. Bununla

birlikte, kariyer ve eğitim planlaması açısından bakıldığında, mentörlüğün ilk ve orta aşamalarının yanı sıra sonraki aşamalarında da gelecek hakkında önemli endişeler ortaya çıkabilir. Erken etkileşimler sonucunda bazı kararlar alınıp, eylemler gerçekleştirilse de ileriye dönük planların daha uzun vadede tamamlanması ve sağlam temellere oturtulması gerekir. Danışan istenilen yetenekleri kazanarak belirlenen olgunluğa ve hedeflere ulaştığı zaman, mentör danışanın planlarına olumlu yanıt verebilir. Bu boyutta mentörler, danışanların yetenekleri ile hedeflerinin ne ölçüde eşleştiğini doğru biçimde değerlendirmelidir (Cohen, 2001; Jawdick, 1997).

Bu çalışmada Cohen'in (1999) altı mentörlük boyutu kullanılarak, bu boyutlarda sergilenmesi beklenen mentörlük becerileri incelenecektir. Mentörlük sürecine yönelik yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere mentörlükte amacın, danışanın kişisel, mesleki ve kariyer gelişimini en üst düzeye çıkarmak olduğu söylenebilir.

Mentörlük Becerileri

Etkili mentörlük sağduyudan daha fazlasını gerektirir. Araştırmalar, başarılı mentörlük ortaklıkları geliştiren ve yöneten mentörlerin ve danışanların, öğrenmeyi ve değişimin gerçekleşmesini sağlayan bir dizi beceri sergilediğini göstermektedir. Beceriler, bir işin başka birine, ne kadar iyi yapılabileceğini gösteren, öğrenilmiş ve gözlemlenebilir davranışlardır. Mentörlük becerileri, mentörlük yapma yeteneğini oluşturur. Bu becerilere yeterli düzeyde sahip olup, bunları gerektiği kadar kullanan mentörlerin, karşılıklı olarak tatmin edici ve üretken mentörlük ilişkileri kurma şansları büyük ölçüde artacaktır. Mentörlük becerileri temel beceriler ve kritik beceriler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Temel beceriler; aktif dinleme, güven oluşturma, teşvik etme, soru sorma, beden dilini kullanma, amaçları belirleme şeklinde sıralanırken, mentörden beklenen kritik beceriler; öğretim/yetenek geliştirme, ilham verme, düzeltici geribildirim sağlama, riskleri yönetme ve kapıları açmadır (Phillips-Jones, 2003). Bu becerilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Aktif Dinleme. Aktif dinleme en temel mentörlük becerisidir; diğer bütün beceriler buna dayanır ve aktif dinlemeyi gerektirir. İyi dinlenildiğinde, mentörler, danışanlara endişelerinin duyulduğunu ve anlaşıldığını göstermiş olur. Danışanlar, mentörler tarafından kabul edildiğini hissederler ve güven oluşur. Bu mentörlük

becerisine sahip olmak öncelikle dikkatlice dinlemeyi, daha sonra problem çözmeyi gerektirir (Phillips-Jones, 2003). Dinleme kritik bir iletişim becerisidir ve bu nedenle eğitimin yönetiminin temel bir unsurudur. Aktif dinlemede dinleyici sorgulama, yansıtma, saygı ve empati yoluyla tüm dikkatini konuşmacıya verdiğinden, konuşmacı ile dinleyici arasında daha derin bir bağ kurulur (Spatura ve Bloch, 2018). Aktif dinlemenin temelleri arasında duruş, tonlama, yaklaşım, açık uçlu sorular, başka kelimelerle ifade etme, duyguları yansıtma, özetleme ve daha derine inmek ve açıklamak için soruları kullanma yer alır (Ellison, 2014).

Dinlemek zor bir iştir ve konsantrasyon gerektirir. Hatalı dinleme alışkanlıkları verimli dinleyemeye engel olur. Dinleme, fiziksel işitme sürecinden daha fazlasıdır. Bu bir tutum meselesi ve aynı zamanda entelektüel ve duygusal bir süreçtir (Jones ve Pfieffe, 1998). Hunsaker ve Alessandra'ya (2008) göre, insanlar dinlerken dört genel kategoriden birine yerleştirilebilirler; dinleyici olmayan/dinlemeyen, marjinal dinleyici, değerlendirici dinleyici ve aktif dinleyicidir. Her kategori, dinleyicide belirli bir konsantrasyon ve hassasiyet gerektirir ve aktif dinleme gerçekleştikçe güven ve etkili iletişim artar. Aktif dinleme, dinlemenin en yüksek ve en etkili düzeyi olup, özel bir iletişim becerisidir. Aynı zamanda etkili iletişim kurmak için harika bir stratejidir (Gonzalez, 2009).

Aktif dinleme konuşanın söylediklerine tamamen dikkat edilmesi ve sözünü kesmemesi esasına dayanır. Bununla beraber konuşmanın amacını, içeriğini anlamayı gerektirir. Aktif dinleyici, ilgisini sorularla ve sözlü olmayan görsel ipuçlarıyla gösterir. Bu beceri sözel ve sözel olmayan öğeleri içerir. İyi bir aktif dinleyici olmak için uygun beden dilini gösteren duruş, yüz ifadeleri, göz teması, konuşmacının sözlerine ilgi gösterme, minimum sözlü cesaretlendirme, konsantre olma gibi farklı faktörleri dikkate almak gerekir (Robertson, 2005). Aktif dinleme beş alt boyutta ele alınabilir, bunlar; sözünü kesmekten kaçınma, ilgiyi sürdürme, değerlendirmeyi erteleme, bilgiyi organize etme ve ilgi göstermedir (Mishima, Kubota ve Nagata, 2000). Yöneticiler için iletişim becerisinin, özellikle dinlemenin rolü çok önemlidir. Yaratıcı yöneticiler iyi dinleyicilerdir. Bu nedenle birçok kuruluş, yöneticilerinde bu beceriyi geliştirmeye çalışmaktadır (Keyser, 2013). Yöneticilerin çalışanlarını dikkatle dinlemesi onların önemli olduğunu anlamalarına katkı sağlar. Yöneticiler çalışanlarını dinlemek için zaman ayırarak, işyerinde güven ve bağlılık oluşmasını sağlarlar (Cohen ve Eimicke, 1995). Aktif dinlemenin iş yaşamında etkili olduğu kadar mentörlükte de mentör ve danışanın birbirini doğru anlamasını sağlayan en temel iletişim becerisi olduğu söylenebilir.

Güven Oluşturma. Sağlıklı bir mentörlüğün gelişimi, mentör ve danışan arasında kurulan güven ve dürüstlüğe bağlıdır. Danışanlar, mentörlerine ne kadar güvenirse, onlarla iş ortaklığına o kadar bağlı kalır ve mentörler de bu ilişkide o kadar etkili olurlar (Ramirez, 2012). Güven oluşturmak için belirli davranışlar sergilemek gerekir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir; danışanlar tarafından paylaşılan sırları saklamak, birlikte uygun zaman geçirmek, mentörlük ilişkisinde verilen sözleri yerine getirmek, danışanların sınırlarına saygı göstermek, hataları kabul etmek ve bunları düzeltmek için sorumluluk almak, danışanlarla aynı fikirde olunmadığı zaman nazikçe nedenini söylemek ve ilgili konuda memnuniyetsizliği belirtmek, böylece onlara karşı dürüst olunduğunu hissettirmektir. Mentörlük ilişkisinde özellikle farklılıklarda (örneğin cinsiyet, kültür, stil, yaş) mentörlük söz konusu olduğunda, güven inşa etmek ve bunun zaman içinde geliştirilmesi çok önemlidir (Phillips-Jones, 2003). Buna göre sağlıklı bir mentör-danışan ilişkisi için güven inşa edilmesinin kritik bir öneme sahip olduğu açıktır.

Çelik (2011) etkili bir mentörlük ilişkisinin oluşması için mentör ile danışan arasında güven duygusunun oluşması gerektiğini belirtmiştir. Mentörlük ilişkisinin temelinde karşılıklı güven olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca iyi bir mentörün, mentörlük sürecini verimli devam ettirebilmesi için güven verici bir ortam sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Clayton'a (2008) göre de mentörlük ilişkisinde ortak hedeflere odaklanılabilmesi için öncelikle güvene dayalı iletişim ortamı oluşturulmalıdır.

Teşvik Etme. Phillips-Jones'un (2023) araştırmasına göre, en değerli mentörlük becerisi cesaret vermektir. Bu mentörlük becerisi, danışanlarınızı takdir etmeyi ve onlara samimi bir şekilde olumlu sözlü geri bildirimler vermeyi içerir. Mentörün övgü ve cesaretlendirmede samimi olması önemlidir. Mentörlükte, övgüyü fazla kullanmakta fayda vardır. Mentörler danışanlarını teşvik etmek için; başarıları ve eylemleri konusunda iltifat edebilir, olumlu özelliklerini vurgulayabilir, performanslarına ve başarılarına ek olarak; onları özel olarak, bire bir övebilir, diğer insanların önünde övebilir; teşekkür ve minnettarlıklarını ifade edebilir, teşvik edici notlar, e-posta yazabilir, sesli mesaj bırakabilir, nasıl olduklarını bilmelerini sağlayabilirler (Phillips-Jones, 2003).

Danışanı teşvik etmek bir mentörün önemli bir rolüdür. Cesaret verici bir dil kullanmak danışanların moralini yükseltmeye yardımcı olur ve onları hedeflerine doğru daha yoğun çalışmaya iter. "Harika bir iş çıkarıyorsun" veya "Seninle gurur duyuyorum" gibi basit olumlu yorumlar, danışanın motivasyonunu artırabilecek güçlü ifadelerdir.

Sponsorluk, motive etmeye yardımcı olacak başka bir araçtır. Sponsorluk, danışanın hedefleriyle örtüşen fırsatlar ve projeler için onu aday gösterme eylemidir. Mentör danışanlarına bu fırsatları sunarken, pozitif olmalı ve nihai başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilecek "Bunu yapabilirsin" veya "Harika olacağına inanıyorum" gibi motive edici yorumlar kullanmalıdır (Patel, Gupta ve Patel, 2022).

Mentörün rolü kolaylaştırmaktır. Kolaylaştırmak, grup üyelerini gelişimlerine yardımcı olacak tartışmalara ve faaliyetlere katılmaya teşvik etmek anlamına gelir. Katılımı teşvik etmek için de mentörlerin üç önemli beceriyi geliştirmesi gerekir. Bunlar; soru sorma, dinleme ve beden dilini kullanmadır (Cornish, 2012). Aşağıda bu beceriler açıklanmıştır.

Soru Sorma. Mentörlükte doğru soruyu sorma becerisi, katılımı teşvik etmede ve danışan ile dürüst ve açık bir ilişki kurmada önemlidir. Yanlış sorular sormak ilişkiyi olumsuz etkileyebilir. Sorular açık uçlu sorular, kapalı sorular, yansıtıcı sorular, gerekçelendirme soruları, varsayımsal sorular, soruşturma soruları şeklinde sıralanabilir. Mentör bu soru tiplerini danışanı ile mentörlük ilişkisinde uygun yerlerde kullanabilmelidir. Soru sorma, dinlemeyi tamamlayan ve derinleştiren önemli bir yetkinliktir (Hale, 2008).

Mentörlükte danışanın cevaplarını kendisinin bulacağı ve konfor alanını zorlayıcı sorular sormak önemlidir. En uygun soru tipleri pozitif ve açık uçlu sorulardır. Negatif sorular cesaret kırıcı olup savunmaya yönelik cevaplar verilmesine sebep olurken, pozitif sorular motive edici ve destekleyici olmaktadır. Danışanın çeşitli şekillerde yanıtlayabileceği "ne, neden, nerede, nasıl" gibi açık uçlu sorular kullanmak daha doğrudur. Örneğin; "Bu geribildirim doğrultusunda nasıl ilerleyeceksin?" şeklinde sorular sormak gerekir. Odağı daraltan, kısa ve sadece bilgiye veya gerçeğe dayalı, kısa "evet, hayır" cevabı ile kısıtlanabilecek kapalı sorulardan kaçınmak gerekir (Tegep, 2022).

Mentörün en önemli becerilerinden birisi güçlü sorular sormaktır. Mentörün sorduğu her sorunun daha fazla bilgi edinmek, danışanı düşünmeye teşvik etmek, harekete geçirmek gibi bir amacı ve hedefi vardır. Danışan cevapları güvenle ve inanarak dinlendiğinde, kendi içindeki gücün daha kolay farkına varır (Tamer ve Demirel, 2019). Güçlü sorular sorarak mentör önce kendini, sonra danışanını anlar ve danışanının kendisini anlamasına yardımcı eder. Güçlü sorular danışanı düşünmeye teşvik eder ve

kendindeki değişimi fark etmesini sağlar. Mentörlük sürecinde güçlü sorular aracığıyla danışan yaşantısında yeni ufuklar açabilir (Arslan, 2012).

Dinleme. Dinleme; çevresel dinleme, görünen dinleme ve aktif dinleme olmak üzere üç türde sınıflandırılabilir. Mentörlerin göstermesi gereken dinleme becerisi, aktif dinlemedir. Aktif dinleme, sadece ne söylendiğine değil, nasıl ve neden söylendiğine de dikkat edilerek gerçekten odaklanmayı içerir. Bu tür dinleme, dinlenilen insanlarla iyi ilişkiler kurmaya yardım ettiği gibi, önemli bilgileri gözden kaçırmamayı da sağlar (Cornish, 2012). Dinleme etkili iletişimin önemli bir bileşenidir. Dinleme, anlama bileşeni olmadan sesin kulağa girdiği pasif bir süreç olan işitme ile karşılaştırıldığında, söyleneni anlamak için aktif bir çaba göstermeyi gerektirir. Mentör danışanın söylediklerine odaklanmalıdır (Spatura ve Bloch, 2018).

Dinlemede danışanın ne dediğini tam olarak anlayabilmek için dikkat dağıtıcı unsurların olmaması önemlidir. Sözel olmayan ipuçlarıyla (örneğin, başınızı sallayarak), açıklayıcı sorular sorarak veya danışan tarafından yapılan belirli ifadeleri tekrarlayarak aralıklı olarak onaylama, danışana dinlenildiği konusunda güvence verir. Mentörlük sürecinde danışanı düzenli olarak aktif bir şekilde dinlemek, danışanın daha rahat hissetmesine yardımcı olur. Danışanın süreç boyunca daha rahat hissetmesi, mentör-danışan ilişkisini güçlendirir ve danışanın mentör ile daha özgürce konuşmasını sağlayabilir (Bambaeeroo ve Shokrpour, 2017).

Etkin dinlemeyle, konuşan kişinin dinleyiciye olan bağlılığı artmakta ve bu durum aynı zamanda dinleyicinin görevini yerine getirmesine imkân sağlamaktadır. İyi bir dinleyici olabilmek için bir kişinin taşıması gereken özellikler; kendinin farkında olma, karşıdakini yargılamama, empatik olma, gerektiğinde konuyu aydınlatacak sorular sorabilme, konuşan kişiye cevabı düşünerek verme, konuşanla göz teması kurma, konuşan kişiye dönük bir şekilde oturma, her zaman açık fikirli olabilme, karşıdaki kişiye özenli yaklaşma, karşıdakinin beden diline ilişkin ipuçlarına (jest, mimik vb.) dikkat etme şeklinde sıralanmaktadır (Vernon, 2018).

Allen ve Poteet (1999) iyi bir mentörün dinleme ve iletişim becerilerinin yüksek, sabırlı, organizasyonu ve sektörü iyi bilen, empati becerisi gelişmiş, başka insanları anlama becerisine sahip birisi olması gerektiğini belirtmiştir. Yargısız dinlemenin, empatik ve pozitif enerji dolu yaklaşımın mentör-danışan ilişkisinin sağlam temellere kurulmasına katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Beden Dilini Kullanma/Anlama. Sözsüz iletişim, sözlü iletişimden daha önemli olmasa da eşit derecede önemli sayılmaktadır. Beden dilini etkili kullanmak pek çok kapıyı açan bir anahtardır. İletişim, insanlar için kritik öneme sahip eylemler ağıdır (Layiç, 2007). Her insan çevresindeki diğer varlıklarla iletişim içindedir. İletişimde ses, yazı, resim, bazen de sözel olmayan hareketler araç olarak kullanılır. En iyi iletişim, farklı araçların birlikte ve birbirini destekleyecek şekilde kullanılmasıyla sağlanabilir (Çalışkan ve Karadağ 2010). Beden dili, insanların bir durum hakkındaki duygularının iyi bir göstergesi olabilir. Ayrıca, kişinin sözlü olarak iletişim kurduğundan daha fazla bilgi verebilir (Phillips-Jones, 2003). Mentörlükte mentörün hem kendi beden dilininin hem de danışanının beden dilinin farkında olması, rahat bir atmosfer yaratmak için önemli görülmektedir.

Hedefleri ve Mevcut Gerçekliği Belirleme. Sağlam bir mentörlük temeli oluşturmanın bir diğer önemli yönü de hedefler belirlemektir. Mentör ve danışanın kişisel bir vizyonu, belirli hedefleri olmalı ve mevcut gerçekliği iyi bir şekilde kavramalıdırlar. Bir mentörün açık olması, danışanların vizyonları, hayalleri ve kariyer/yaşam hedefleri hakkında konuşması gerekir (Cornish, 2012). Mentörler, danışanlarına kişisel yaşamları ve kariyerlerinde ulaşmak istedikleri hedefler belirlemelerini sağlayarak ve bu hedeflere ulaşmak için yetenek ve durumlarının gerçekliğini (zayıflıklarını, gelişme alanlarını) doğru bir şekilde tanımlamalarına yardımcı olmalıdır Bunun için öncelikle mentör ve danışan, beklentilerini tanımlamalı ve belirlenen hedefler danışanın yetenekleri ve kapasitesi ile örtüşmelidir. Eğer mentör danışanında onun gördüğünden daha fazla potansiyel görüyorsa daha yüksek hedefler koymaya teşvik edebilir. Mentör danışanın başarılabilecekleri konusunda gerçekçi olmadığını düşündüğünde ise farklı olasılıkları tartışıp bir anlaşmaya vararak hedefleri buna göre belirlemelidir (Hart, 2009).

Yukarıda açıklanan temel mentörlük becerilerine ek olarak, mentörler danışanların gelişmesine yardımcı olmak için birkaç özel beceri kullanır. Bunlar; öğretim/yetenek geliştirme, ilham verme, düzeltici geri bildirim sağlama, riskleri yönetme ve kapıları açma şeklinde sıralanabilir (Phillips-Jones, 2003). Bunlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Öğretim/Yetenek Geliştirme. Tüm mentörler, mentörlüklerinin bir parçası olarak danışanlarına bir miktar öğretir veya talimat verirler. Bu beceri, resmi mentörlükte

özellikle önemlidir. Öğretim/yetenek geliştirme becerisine sahip mentörler, danışanlarına açıklayarak, etkili örnekler vererek ve düşündürücü sorular sorarak yeni bilgi, beceri ve tutumları öğretir, onların daha geniş perspektifler kazanmasına yardımcı olur, ne yapmaya çalıştıklarına dikkat çekerek etkili davranışları gösterir veya modeller. Öğretimin önemli bir parçası, mentörlük sürecini öğretmektir. Mentörler bunu, süreçle ilgili yorumlar yaparak-işaret ederek, isimlendirerek ve başka şekilde danışanların o sırada mentörlüğün hangi yönünü ve neden yapıldığını anlamalarını sağlayarak yapabilirler. Mentörlük bireyde yetenek geliştirmek için önemli bir araç olarak görülmektedir. Mentörler danışanlarının tutum, davranış ve yeteneklerinin geliştirmek için değişik konularda öğrenme fırsatları yaratırlar (Dorval, Isaksen ve Noller, 2001).

Günümüzde örgütlerde yapılandırılmış formel mentörlük ve koçluk sistemlerinin katkısı olmadan, personelin potansiyelinden ve yeteneğinden yeterince faydalanılamayacağı anlaşılmıştır. Son yıllarda Amerika'da her sektörden organizasyonun işyerlerinde mentörlük uygulamalarına yer vermelerinde ciddi bir artış yaşanmaktadır (Wild, Shambaugh, Isberg ve Kaul, 1999). Günümüzde mentörlük ilişkileri daha çok değer kazanmakta ve çoğu meslek dalında mentörler, mesleğe yeni başlayan yöneticileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Giderek daha fazla sayıda işletme, yöneticilerini ve personelini yetiştirmek ve yeteneklerini geliştirmek için mentörlere gereksinim duymaktadır (California Commission on the Teaching Profession, 1998).

İlham Verme. Mentörleri iyi olmaktan mükemmel olmaya yaklaştıran becerilerden biri ilham verme becerisidir. Mentörler bunun için danışanlarını geliştirmeye zorlayan ilham verici eylemleri kendileri yaparlar, onlardan kendilerine ilham veren başkalarını da gözlemlemelerini isterler, ilham verici deneyimler düzenler, onları sıradanlığın üzerine çıkmaya ve hayatta önemli şeyler yapmaya zorlarlar. Ayrıca danışanların geçmişlerindeki ilham verici eylemleri fark etmelerini sağlayarak, tekrar başarıya ulaşma yollarını bulmalarına yardımcı olurlar. Mentör için danışanlara ne yapacaklarını söyleyerek kendilerinin izinden gitmelerini sağlamak yerine, danışanların kendi yollarını belirlemelerini sağlamak daha önemlidir. Bazı seçkin mentörler, danışanlarına ilham vermek için dili (hikâyeler, metaforlar ve güçlü ifadeler) kullanırlar (Rowley, 1999). Bir mentör danışanına ilham ve destek vererek onu güçlendirir, mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunur.

Düzeltici Geri Bildirim Sağlama. Etkili mentörler sık ve samimi olumlu geribildirim vermenin yanı sıra, danışanlara düzeltici geribildirim vermeye istekli ve yetenekli olmalıdır. Mentörler, danışanların hata yaptığını veya istenenden daha az performans gösterdiğini gözlemlediklerinde, doğrudan onlara ne algıladıklarını bildirmeli ve bu durumlarla başa çıkmanın yollarını bulmalarını sağlamalıdırlar. Danışanların bunu mentörlerinden duymaları gerekir. Bu, mentörün koruma becerisinin bir yönüdür. Danışanlar geribildirim almaya izin vermişlerse ve bunun geleceğini önceden biliyorlarsa düzeltici geri bildirimler duymaya daha isteklidirler. Mentörler düzeltici geribildirimler verirken; olumlu, aşağılayıcı olmayan, işle ilgili kelimeler ve ses tonu kullanmalıdır. Danışanlarının davranışları tatmin edici olmadığında, onlara özel olarak düzeltici geribildirim verilmeli ve performanstan sonra mümkün olan en kısa sürede geri bildirim verilmelidir. Ayrıca bu konuda becerikli mentörler, davranışlar hakkında belirli geribildirim verir ve danışanların bir dahaki sefere denemeleri için yararlı öneriler sunar, o zaman geldiğinde de kaynak olmayı önerir. Mentörlerin teşvik etme becerisini, düzeltici geri bildirim sağlama becerisinden çok daha sık kullanmaları gerekir (Daloz, 1999).

Düzenli ve tutarlı geri bildirim sağlamak ve aktif olarak iletmek, mentörün rolünün en önemli yönlerinden biridir. Geri bildirim dürüst, şeffaf, öğretici ve yapıcı bir değerlendirmeyi içermelidir (Boitano, Chi, Copeland ve Straughn, 2021). Olumlu geri bildirim vermek başlangıçta danışanın dikkatini çekmeye yardımcı olur ve olumsuz geri bildirim vermeye geçişi kolaylaştırır. Bir danışan verilen görevden düşük performans gösteriyorsa veya hedeflerden sapıyorsa, konuyu özel bir ortamda mümkün olan en kısa sürede tartışmak gerekir, çünkü dış kaynaklardan gelen olumsuzluklar danışanın cesaretini kırabilmektedir (Ramirez, 2012). Bu kapsamda mentörün danışan ile yaptığı görüşmelerde mevcut durumla ilgili geribildirim sunması da gerekir. Mentörlükte mentörün verdiği olumlu ve olumsuz geribildirimlerin danışanın gelişimini hızlandırarak belirlenen hedeflere daha kısa zamanda ulaşmayı sağlayacağı belirtilebilir.

Riskleri Yönetme. Etkili mentörlerin bir diğer ayırt edici özelliği, danışanları felaketlerden koruma istekleri ve yetenekleridir. Mentörün görevlerinden biri, danışanlarının risk alırken, gereksiz hatalar yapmasını önlemektir. Riskleri yönetme becerisi, daha önce tanımlanan güven oluşturma temel becerisiyle yakından ilişkilidir. Mentörler danışanlarının karşılaştıkları riskleri fark etmelerine yardımcı olmalı, büyük hatalardan (iş, kariyer, mali, kişisel ve diğer alanlarda) kaçınmalarına yardımcı olacak

önerilerde bulunmalı, kendi kararlarına ve eylemlerine güvenmelerine yardımcı olmalı ve zor durumlarda istenirse, danışanlarına müdahale edebilmelidir. Birçok şirketteki mentörler ve danışanlar, riskleri yönetmeyi giderek daha önemli bir mentörlük becerisi olarak tanımlamıştır (Hakim, 1994). Etkili mentörler danışanlarına riskleri yönetme becerisi kazandırırlar.

Kapıları Açma. Mentörler genellikle danışanlarına görünürlük sağlayacak konumdadır. Bu beceri, danışanların insanlarla tanışmalarına ve farklı izleyicilere neler yapabileceklerini göstermelerine olanak tanıyan doğru kapıları açmak anlamına gelir. Araştırmalar, mentörler danışanlara bu şekilde kefil olduklarında, çalışmalarının daha iyi karşılanacağını göstermiştir. Kapıları açmak için mentörlerin, danışanların istenen hedeflere ulaşmasına yardımcı olabilecek kişilere iyi sözler söylemek, onları kişisel olarak uygun kişilerle tanıştırmak, yeteneklerinin başkaları tarafından fark edildiğinden emin olmak, önemli meslektaşları, tedarikçileri veya müşterileriyle etkileşime girmelerini sağlayacak görevler veya fırsatlar vermek, izlemeleri için başka kaynaklar önermek gibi davranışları sergilemesi beklenir. Mentörler danışanlara kapıları ancak onlardan geçmeye hazır olduklarına inandıklarında açabilirler. Buna göre danışanların yetenekli ve güvenilir olduğunu gördüklerinde mentörler kapıları açmak isterler. Zira kapıları danışanın yeterliliğinden emin olmadan, erken açmak mentörün itibarını etkileyebilir. Ayrıca mentörlerin geliştirme çabasının bir parçası olarak bu süreci danışanlarına açıklaması gerekir (Phillips-Jones, 2003). Aydın (2022), mentörlük sürecinin olmazsa olmaz bazı yetkinlik alanları bulunduğunu belirterek mentörlük becerilerini; dinleme, empati yapma, organizasyon, iletişim ve ilişki geliştirme, soru sorma, gözlem yapma ve geribildirim verme becerileri olarak sıralamıştır.

Etkili mentörlük ilişkileri için mentörlerin yukarıda sayılan kritik becerileri göstermesi gerekir. Bu becerileri gösterebilen mentörler danışanlarının maksimum potansiyeline ulaşmalarına yardımcı olurlar.

Mentörlüğün İlişkili Olduğu Diğer Kavramlar

Günlük yaşantıda mentörlükle benzer gibi gözüken, birbiri yerine kullanılabileceği düşünülen ancak pek çok açıdan farklılık gösteren kavramlar aşağıda verilmiştir.

Koçluk. Koç bir kimseyi olduğu yerden bulunmak istediği yere götüren kişidir (Palankök, 2004). Koçluk karşıdakine hazır bilgi sunmak yerine kendi kendine öğrenmesini sağlayan kişidir (Poussard, 2003). Koçluk, insanların öğrenme yeteneğini ve performansını artırmayı hedefleyen, motivasyon, etkili sorgulama gibi yöntemleri kullanan bir süreçtir (Landsberg, 1996).

Koçluk, iş performansını ve becerilerini geliştirmek isteyen kişinin, daha yeterli bir kişiden yönlendirme alması, kısacası özel rehberlik ve danışmanlık hizmeti almasıdır (Akın, 2002). Kişilerin yönlendirilmiş deneyimler, değerlendirme ve geri bildirim yoluyla yeterliğe ulaştıkları ve becerilerini geliştirdikleri çift yönlü, planlanmış zaman dilimidir (Parsloe, 1997). Koçluğun bir başka tanımına göre ise, çalışanların daha pratik ve gereksinimleri karşılayıcı rolde çalışabilmeleri ve daha yüksek performans gösterebilmeleri için gerekli fırsat, bilgi ve araçlarla yeterli olmasını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (Peterson ve Hicks, 1996).

Luecke (2007), koçluğu yöneticilerin performans sorunlarını gidermek ve çalışanların becerilerini geliştirmek için başvurdukları iki yönlü etkileşimli bir süreç olarak görmektedir. Koçluk, başarının önündeki engelleri kişilerin performansını artırarak ortadan kaldıran süreçtir (Starr, 2004). Günümüzde koçluk insanların gelecekte hoşlanacakları şeyleri yapabilmeleri ve kendilerini daha iyi hissetmeleri için onlara yardım etmektir. Kişisel kaynaklı problemlere de çözüm bulduğu için hayatın birçok alanına uygulanabilir (Houghton, 2006). Koçluk uygulamaları çalışanların mevcut potansiyellerini kullanarak sorumluluklarını gerçekleştirmelerini, yeteneklerini keşfetmesini, kurum içi iletişimin iyileşmesini, performans gelişimini sağlamaktadır. Koçluk ile çalışanın performansına yönelik geri bildirimde bulunulması, çalışanın kendisini tanımasına olanak tanımaktadır. Bu şekilde çalışana kendi performansı ile ilgili gerçekleri öğrenme şansı verilerek, davranışlarını başarılı olmak için nasıl yönlendireceği gösterilebilmektedir. Koçluğun doğru şekilde uygulanması, çalışanların sürekli öğrenme ve gelişmelerine katkı sağlayacaktır. Koçluk hem örgüt genelinde hem de bireysel olarak fayda sağlamaktadır (Arısoy, 2017).

Mentörlük, alanında gerekli bilgi ve deneyime sahip uzman olan kişinin daha deneyimsiz kişiye rol model olduğu, birikimlerini aktardığı ve desteklediği ilişki şeklindedir. Mentör, yolun başında olan, yeterince donanıma sahip olmayan kişilerle bilgi ve deneyimini paylaşır, onlarla ilgilenir ve saygı duyulan akıl hocası konumunda yer alır (Steuer, 2005). Mentörlük, yetiştirilen kişinin kişisel ve kariyer gelişimini sağlamaya

yönelik rolleri kapsayan düzenli ve karşılıklı devam eden uzun vadeli bir ilişkidir. Koçluk mentörlüğe göre daha kısa sürer (Luecke, 2007).

Mentörlük, yetiştirilen kişinin ileride mentörün yerine geçmesini sağlayacak seviyeye ulaşması için planlanan sürelerde devam eden bire-bir koçluk ilişkisini içerir. Bu ilişkide mentör danışanını yetiştirir, tavsiye verir, örnek olur (Garvey, 2004). İyi bir koç danışanına tavsiye vermekten kaçınır bunu yerine onun zorlandığı alanlarda farklı bir bakış açısı kazanmasını sağlayan güçlü ve doğru sorular sorar (Weiss ve Kolberg, 2003). Koç, bireyde farkındalık oluşturarak, onu harekete geçirerek, daha yüksek performans oluşturmasına yardım eder. Mentör danışanla sürdürdüğü ilişkide kaynak görevini üstlenir (Elgün, 2007). Koçun amacı, kişinin yeteneklerini geliştirmek ve performansını artırmak iken, mentörlüğün amacı uzun zamanda kariyer gelişimini sağlamaktır. Mentör kişiye kariyer ve işle ilgili bilgi birikimi sağlarken, koç kişiye özgür bir bakış açısı kazandırmaya çalışır (Passmore, 2007). Mentörlük ve koçluk kavramları incelendiğinde iç içe geçmiş ve birbirlerini destekleyen kavramlar olsa da birbirinden ayrıldığı temel noktalar olduğu görülmektedir.

Danışmanlık. Danışmanlıkta danışana belli bir konunun üstesinden gelebilmesi amacıyla gereken desteği sağlamak amaçlanır. Danışmanlık yetenek gelişiminin sağlandığı bir süreci içermez (Özalp ve Demirci, 1999). Danışman sadece problem çözen veya örgüt bir sorunla karşılaştığında çözüm bulan kişidir. Mentör ise daha uzun vadede kişinin mesleki ve kariyer gelişimine odaklanır. Bu açılardan danışman ve mentör birbirinden farklılık gösterir.

Koçluk bir kişiyi yaşamında bulunduğu yerden ulaşmak istediği yere götürür. Danışman ise bir kriz durumundan çıkan ve geçmişten gelen problemleri çözümüne yardım eder. Mentörlük de genellikle uzmanlık alanında öneride bulunan, kişiyi destekleyen ve cesaretlendiren rehberdir (Garvey, 2004). Mentörlük, koçluk ve danışmanlığa göre daha uzun vadeli olup mevcut gelişimi ve gelecekteki yaşam dönemlerini kapsar ve kişinin kariyer gelişimini destekler.

Mentörlükle ilişkili kavramların açıklamalarından anlaşıldığı üzere mentörlük, koçluk ve danışmanığın benzer ve farklı yönleri mevcuttur. Mentörlük, koçluk, danışmanlık yaklaşımlarının farklı boyutlarının bir özetini gösteren Tablo 2 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Mentörlük, Koçluk, Danışmanlık Yaklaşımlarının Farklı Boyutları

Süreç	Zaman	İçerik	Odak Noktası	Faaliyetler
Mentörlük	Uzun vadeli	Mevcut ve geleceğe yönelik kariyerle ilgili performans düzeyini iyileştirme	Gelişimsel mevcut ve gelecekteki yaşam dönemlerini kapsama alma	Kariyer fırsatları oluşturma, uzun vadeli kariyer geliştirme programlarına katılmaya teşvik etme, kariyer kararlarını destekleme
Koçluk	Kısa ve Orta vadeli	İşle ilgili öğrenme	Mevcut iş/ Planlanan iş için öğrenmeyi kolaylaştırma/ geliştirme	Öğrenme ve iş tasarımı tekniklerinden yararlanarak bireysel ve ekip performansını iyileştirme
Danışmanlık	Kısa vadeli	Motivasyon/ tutumla ilgili problemleri çözümleme	Gelişimsel yaşamın her alanında çare buluculuk	Duygu ve düşünceleri keşfetme, aktif dinleme, hedefler, değerler ve değişkenleri gözden geçirme

Kaynak. Mink ve Owen, 1993, 22

Tablo 2'de görüldüğü üzere mentörlük, koçluk ve danışmanlığa göre daha uzun vadeli, kariyer ve mesleki gelişime odaklı, mevcut ve gelecekeki yaşam dönemlerini kapsayabilen bir uygulamadır.

Terapistlik. Terapistlik, bazı olaylardan ve sebeplerden dolayı kişiliği zarar görmüş, psikolojik ya da fiziksel rahatsızlıklara sahip insanlara yönelik yapılan müdahaleler ile ilgilidir (Wilson ve McMahon, 2006). Psikoterapi kapsamı geniş bir alandır ve çoğunlukla geçmişte yaşanan travmadan sonra meydana gelen belirli bir problemle ilgilenir (Bresser ve Wilson, 2010). Terapistlik daha tıbbi ve klinik bir süreci içerir.

Eğitimde Mentörlüğün Önemi

Mentörlük kavramı Türk eğitim sistemine yeni girmeye ve uygulanmaya çalışılan bir kavram olma özelliği göstermektedir. Modern çağla beraber mentörlüğün iş başında yetiştirme alanlarında ve eğitim yönetiminde, denetiminde kazandığı anlam ve önem giderek artmaktadır. Türkiye'de stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinde "mentörlük" adı altında olmasa bile "danışman öğretmenlik" adı altında uygulanmaya çalışılmaktadır (Bakioğlu, 2013). Eğitimde mentör; göreve yeni başlayan öğretmen için görevlendirilmiş

deneyimli öğretmen olarak belirtilir (Wood, 2007). Özellikle stajyer öğretmenlerin ve mesleğinde deneyimsiz öğretmenlerin bir mentör tarafından eğitilmesi gerekebilir.

Mentörlük, öğretimin iyileştirilmesi amacıyla, tecrübeli bir eğitimcinin meslekte yeni ya da tecrübesiz öğretmenlerle iş birliği içinde, yargılamadan, sınıf içi öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesi için beraber çalışma sürecidir (Aydın, 2016). Mosher ve Purpel' a (1998) göre mentörün en önemli rolü, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslekte deneyim kazanma sürecinde yaşadıkları stresi azaltmak ve bu aşamada sınıf yönetimi, sınıf içi performans, mesleğe uyum, meslekten beklentileri gibi konularda ortaya çıkan sorunlarla yüzleşmelerini sağlamak ve destek olmaktır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin mentörlük becerilerine sahip olmasının öğretmenlerin gelişimini desteklediği ve olumlu yönde etkilediği ayrıca örgütsel uyum ve bağlılığı artırdığı, olumlu bir okul kültürü oluşturduğuna dair bulgular saptanmıştır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Yirci (2009) çalışmasında, mentörlük yapılarak yetişen öğretmen ve okul yöneticilerin örgütlerinin daha etkili ve verimli olmasında önemli rol oynadıkları sonucuna varmıştır. İbrahimoğlu (2008), mentörlüğün etkisini incelediği araştırmasında, mentörlüğün örgütsel bağlılığa olumlu etki sağladığını, mentör aracılığı ile örgütsel değerlere uyumun daha güçlü bir biçimde sağlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca mentörlük ve kariyer bağlılığı, örgütsel mentörlük ve çalışanların gelişime açık kişilik özelliği, örgütsel mentörlük ve dışa dönük kişilik özelliği arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Aydın (2022) okullarda mentörlük süreci ve yöneticilerin mentörlük rolü ile ilgili çalışmasında, okullarda yönetici ya da öğretmen mentörlük programlarının amacının, daha tecrübeli yöneticilerin veya öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini, deneyimi daha az olan yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşarak onların daha kısa bir zamanda kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlamaları olduğunu belirtmiştir. Okullarda mentörlük uygulamaları; yeni yöneticilere mentörlük, zümre başkanlarına mentörlük, yeni öğretmenlere mentörlük, deneyimli öğretmenlere mentörlük şeklinde yapılabilmektedir. Bu kapsamda mentörlük hizmeti alan öğretmen, mesleki becerilerini geliştirerek kendini yenileme fırsatına sahip olacaktır.

Özkalp ve diğerleri (2006), mentörlüğün önemi ile ilgili yaptıkları araştırmada mentörlük sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinin örgütlerde üretken olma, bilgi ve becerilerin artırılması, kariyer geliştirme gibi konularda hem bireysel hem de kurumsal olarak katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Şerefhanoğlu (2014)

araştırmalarında, başka bir okula tayin olan öğretmenlerin yeni kurumlarına uyum süreçlerinin okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonları ile arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre, yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum ortalaması yüksek düzeyde çıkarken, mentörlük fonksiyonları algılarına ait ortalama orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca bu ilişki öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Aydın'ın (2018) öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin bulundukları kariyer evresine göre, bilgi ve becerilerini yenileme ve motivasyonlarını artırıcı etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle öğretmenlere bu kapsamda gerek mesleğe alışma dönemlerinde gerekse de mesleki hüsran ve meslekten ayrılma dönemlerinde "mentörlük" programları düzenlenebilir. Öğretmenler çocukların hayatında değişikliklere yol açarak önemli bir rol oynamaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler mesleğin ilk yıllarında yardım edilip desteklenirse iş doyumları artar ve mesleğe devam eder. Bu şekilde yetersizlik duygusuyla işten ayrılmaların da önüne geçilebilir. Mentörlük programları öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırarak, öğretme becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Lombardi, 2006).

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri

Mentörlük yöneticilerin liderlik becerilerini sergileyebilmeleri açısından etkili bir alan olarak görülmektedir. Mentörlük becerilerine sahip müdürler; dinleme, soru sorma, geri bildirimde bulunma, güven oluşturma, destek sağlama, cesaretlendirme, tavsiyede bulunma, problem çözme, organize etme, gözlem yapma, ilham verme, empati yapma, hedef belirleme, deneyimlerini aktarma, rol model olma gibi beceri ve davranışları sergileyerek öğretmenlerin mesleki gelişimine, kariyer gelişimine katkıda bulunur. Örgüt içerisindeki ilişki yönetimlerini etkili bir biçimde gerçekleştiren okul müdürleri, örgütlerine fayda sağlar.

Okul müdürünün, öğretmenlerin performansını artırmak için belli bir otoriteye, ahlaki değerlere sahip ve güvenilir olması beklenir. Bu nitelikler öğretmenin performansını artırarak etkili okulların oluşmasında önem arz etmektedir (Akçekoce ve Bilgin, 2016). Shen, Cheng ve Chen (2022), mentör müdürlerin mesleki yeteneklerini keşfetmeye yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre mentör müdürlerin mesleki

becerilerinin beş yönü içerdiğini göstermiştir: güven oluşturma, rehberlik uygulaması, öğrenenlere odaklanma, kaynakları bütünleştirme ve profesyonel gelişimdir. Güven oluşturmanın iki boyutunu; mentörün özellikleri ve koçluk yeteneği olarak sınıflandırmıştır. Rehberlik uygulamasının idari liderliği ve kültürel şekillendirmeyi içerdiğini; öğrenenlere odaklanmanın, liderliği öğretmeyi ve liderliği öğrenmeyi içerdiğini; kaynakların bütünleştirilmesinin, kaynakların temin edilmesi, kullanımı ve okul tanıtımını içerdiğini; mesleki gelişimin ise gelişim oryantasyonunu ve gelişim yaklaşımlarını içerdiğini belirtmiştir.

Ding ve Zhang (2002), başarılı mentör müdürlerin özellikleri hakkında müdürlerin ne düşündüklerini öğrenmek için Tayvan'ın Taipei şehrindeki 200 ilkokul müdürü üzerinde bir anket araştırması yapmıştır. Sonuç olarak 141 geçerli örneklemde müdürlerin, başarılı bir mentör müdürün, yeterli müdürlük deneyimi, açık ve sıcak bir kişilik, müdürlere yardım etme isteği ve coşkulu tutum özelliklerine sahip olması gerektiğine inandıklarını tespit etmiştir.

Lin (2013), mentör müdürlerin deneyimlerini aktarırken kişilerarası ilişkilere dikkat etmesi gerektiğine inanmaktadır. Resmi ve gayri resmi yöntemlerle, mentör müdürler ile meslekte yeni müdürlerin birbirleriyle güvene dayalı bir ilişki kurmaları gerekir. Bir okulu yönetme deneyimi ve bilgisini aktarırken, mentör müdürler pek çok beceri kullanabilir. Bu beceriler gözlem becerileri, iletişim becerileri, dinleme, açıklama, geri bildirim verme, ikna etme, konuşma, tartışma, diyalog kurma vb. becerileri içermektedir. Mentör müdürlerin rehberlik etme yeteneğine ve istekliliğine sahip olması gerekir (Lin, 2001).

Boylan (2013), mentör müdürlerin eğitimini incelediği araştırmada, yeni müdürlerin, okulun göz korkutucu göreviyle başa çıkmaya başladıklarında güvendikleri insanlardan dürüst geri bildirim aldıklarına dikkat çekmiştir. Bu nedenle mentör müdürlerin önce acemi müdürlerle güvene dayalı ilişkiler kurarak eylem planları geliştirdiklerini ve gizliliği koruduklarını belirtmiştir. Capasso ve Daresh (2000), ideal bir mentörün sıcak ve samimi bir tutum, ihtiyaçlara cevap verme, danışanın hedef ve yeteneklerine vurgu yapma, başkalarıyla iletişim kurma becerisi, ölçülü bir şekilde geribildirim vermesi ve net bir tutuma sahip olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Daresh ve Playko (1993), aday müdürlere verilen mentörlük eğitiminin, dinleme, gözlem, geri bildirim ve problem çözme gibi becerileri içeren koçluk kurslarını ve güven ilişkisinin kurulmasını öncelikle içermesi gerektiğini düşünmektedir. Wu ve Lin (2014), mentör müdürlerin aday müdürlere, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeleri,

öğrenme çıktılarını gözden geçirmeleri ve öğretmenlerin profesyonel olarak gelişebilmesi ve öğrencilerin öğrenmelerine destek sağlanması konularında yardım etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Baş (2016), okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarını yöneticilik yeterlilikleri açısından incelediği araştırmasında, geleceğin lider yöneticilerini yetiştirmek için okul müdürlerinin daha fazla mentörlük işlevi göstermeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin kendilerini yönetici yeterliliği ve mentörlüğü açısından olumlu olarak değerlendirmelerinin tek başına yeterli olmadığını, müdür yardımcılarının da müdürlerin mentörlük fonksiyonlarını yüksek düzeyde sergilediklerini teyit etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Mentörlük eğitimi sağlanırken de iş başında ve formal olarak verilmesinin daha etkili olacağına işaret etmiştir.

Elbay (2015), mentörlük rollerini okul yöneticilerinin yerine getirme düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yöneticileri tarafından kendilerine sunulan mentörlük hizmetini yeterli bulmadıkları sonucuna varmıştır. Kısmen yapılan mentörlük çalışmaları da yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki açıdan destek ve öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanacakları konusunda da yardım beklediklerini belirterek bu yardımında daha planlı, yapılandırılmış mentörlük uygulamaları ile sağlanmasını istediklerini belirtmiştir.

Okul müdürlerinin mentörlüğüne yönelik yapılan araştırmalar eğitim kurumlarını yöneten kişilerin mentörlük becerileri sergilemelerinin ve mentör müdür özelliklerini taşımalarının örgüt ve çalışan için önemli faydalarının olduğunu göstermektedir. Mentörlük becerilerine sahip bir lider, çalışanın ve örgütün gelişimine odaklanır.

Okul Müdürleri İçin Dünyada Uygulanan Mentörlük Programları

Mentörlük programlarında, mentörlük ilişkisinde güvenin geliştirilmesini sağlamak, sürece odaklanmak, iletişim ve öğretim becerileri alanlarında gelişmek için yansıtıcı diyaloglar oluşturmak yer alır (Zachary ve Fischler, 2009; Searby, 2014; Huffman, 2017). Günümüzde yeni liderlik paradigmaları ortaya çıkmaya devam etmektedir. Yeni paradigma, dinlemeyi, farklılıklara saygı duymayı, kazan-kazan senaryolarını aramayı, mütevazı bir güvene sahip olmayı ve halk için, gelecek için umut beslemeyi içerir. Bu yeni okul liderliği paradigması, özellikle yeni müdürleri desteklemek

için yapılan çalışmalarda, liderlik performansını etkilemek ve iyileştirmek için bir strateji olarak mentörlüğü kullanmaktadır (Fullan, 2009).

Etkili mentörlüğün farklı bileşenleri gözden geçirildiğinde, literatürde mentörlük programı aracılığıyla yeni müdür başarısını etkileyen bir dizi farklı faktör vardır. Bu faktörler, mentörler için başlangıç eğitimini ve belirli zamanlara yayılmış mentörlük programlarını içerir. Bir diğer faktör de danışanların bireysel ihtiyaçlarına yönelik kişiselleştirilmiş bir büyüme planı oluşturmaktır (Mitgang, 2012).

Avustralya Müdürler Merkezi'nin SAGE Müdür Mentörlük Programı, mentörlük planı oluşturmaya ve deneyimli müdürlere duyulan ihtiyaçtan doğmuştur. Programın "SAGE" (Bilge) mentörlük programı adıyla geliştirilmesi, mentörlüğün gerektirdiği temel özellikleri kapsamasından kaynaklanmaktadır. Bu program, uzman bilge müdürlerin, yeni müdürlerin liderlik gelişimleri için, sorumluluk almaya davet edilmesini içerir. Program ile bilgiyi paylaşmak, karşılıklı katılım ve ortak girişim, beceri, deneyim ve anlayış repertuarı geliştirilmesi amaçlanır. SAGE kelimesi, mentörlük eğitimi programında, mentör müdürlerin destekleyen, başarılı, rehber ve zenginleştirici rollerini vurgulamak için kullanılmıştır. Program 2000 yılında başlayıp, sonrasında iki farklı eğitim programına dönüşmüştür. Birinci program, deneyimli müdürlerin kapasitelerini geliştirmeleri ve yeni müdürlere rollerini üstlenirken yardımcı olmaları için akredite mentör müdürleri olarak eğitim vermeleri için düzenlenmekte, ikinci program ise, mentörlerin ve yeni müdürlerin (müdür yardımcıları ve aday müdürler) birlikte liderlik etmek ve öğrenmek için programa birlikte katılmalarına ve program sırasında ilişkilerini, beklentilerini ve becerilerini birlikte geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu programlar ile mentörlük ilişkisine dâhil olmak ve sürecin sonunda eğitimli ve akredite mentör müdür olmak amaçlanır (O'Mahony, 2004).

ABD'nin New Mexico eyaletinin en büyük şehri olan Albuquerque'de bulunan, Albuquerque devlet okulları müdürleri için Ekstra Destek Programı (ESP) okullarda uygulanan bir müdür mentörlük programıdır. Weingartner (2009), programın özelliklerini ve programın nasıl oluşturulduğunu açıklayarak, yeni müdür ile deneyimli mentör müdür arasındaki ilk toplantının bir kutlama şeklinde yapılması gerektiğini öngörür. Bu şekilde, yeni müdürlere programda gizli bir gündem olmadığı, onları yeni rollerinde destekleyecek, streslerini azaltacak bir program olduğu konusunda güvence verilir. Yeni müdür, en az beş yıllık liderlik deneyimine sahip deneyimli müdürler listesinden mentörünü seçer, seçimden sonra, mentör koordinatörü ESP el kitabını kullanarak talimat verir. Eğitim oturumları, mentörlük ve koçluk hakkında bilgi, zaman

yönetimi ve yeni müdürlerle çalışan mentörler için önerileri içerir. ESP programı, yeni müdüre destek için ayda en az üç saat gerçekleştirilir. Her katılımcı, katılım için çerçeveli bir ödül alır, mentörler de ayrıca her dönem bir burs alırlar. ESP programının genel amacı, yeni müdürlere, müdürlük rolü hakkında olumlu bir bakış açısı sağlamak, zorlukların peşinden koşmak için ivme yaratmak, stresi azaltmak ve profesyonel gelişimi teşvik etmektir (Huffman, 2017).

Bir diğer mentörlük programı, Ulusal İlkokul Müdürleri Birliği (National Association of Elementary School Principals [NAESP]) tarafından desteklenen Ulusal Müdür Mentör Programı (National Manager Mentor Program)'dır. NAESP, mentörlük programı hedefini "21. yüzyıl liderliği için meslekte yeni müdürleri geliştirmek" olarak belirtmektedir. Okul yöneticileri, müdürlerin mentörlük ve yetişkin öğrenimindeki en iyi uygulamaları kişisel deneyimleriyle nasıl bütünleştireceklerini öğrendikleri iki günlük bir Liderlik Deneyimi Enstitüsü'ne (Leadership Immersion Institute) katılırlar. Sertifikalı mentör olmayı seçen müdürler, mentörlük için dokuz aylık bir stajyerlik boyunca "Mentör Eğitimi" programına katılarak eğitimli bir mentörün gözetiminde devam ederler. Eğitimdeki mentörler daha sonra dinleme ve sorgulama stratejileri öğrenir ve yıl boyunca mentörüyle iletişim kurarlar. Eğitimin her iki bölümünü de tamamlayan müdürler, NAESP Ulusal Mentör Müdür Sertifikasını alırlar (NAESP, 2017).

Oplatka ve Lapidot (2018) yaptıkları çalışmada, İsrail'deki yeni okul müdürlerinin mesleklerinin ilk üç yılı boyunca katıldıkları mentörlük programlarının liderlik deneyimlerine etkisine ilişkin algılarını araştırmışlardır. 2010 yılında İsrail Okul Liderliği Enstitüsü tarafından acemi müdürler için zorunlu mentörlük programı başlatılmıştır. İsrail Devlet Eğitim Sistemine yeni atanan okul müdürleriyle yapılan 12 görüşme sonucunda, yeni müdürlerin çoğunun mentörlük programlarında, mentörlerinin kendilerine öğretimle ilgili konulardan ziyade, özellikle idari ve teknik konularda profesyonel ve pratik tavsiyeler ve performansları ile ilgili geri bildirim verdiğini belirttiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca göreve yeni başlayan müdürler, mentör ile yeni müdür arasındaki uygun eğitimsel ve duygusal eşleşmenin mentörlük süreci üzerinde etkisinin önemine işaret etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, yeni müdürlerin ihtiyaçlarının çoğu yönetim ve organizasyon alanındadır. Buna göre yeni müdürler, temel teknik faaliyetlerle başa çıkmak için henüz uygun beceriler geliştirmemiştir. Görüşülen kişilerin çoğu da eski müdürlerin işini tam ve derinlemesine devretmediğini bildirmişlerdir. Çalışma sonucunda, ilk olarak, eğitimdeki ardışık süreçte genellikle müdürün halefine okul hakkında yeterli bilgi aktarmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, yeni

atanan müdürlere işe başlamadan önce mentörler (yani kıdemli müdürler, yakın zamanda emekli olmuş müdürler) sağlanması tavsiye edilmektedir. İkinci önemli bulgu, politika yapıcılar ve denetçiler tarafından mentörlük ilişkilerinde eşleştirme sürecine dikkat edilmesi gerektiğidir. Bunun için de yeni müdürlere, deneyimleri ve eğitim ve yönetime ilişkin görüşleri gösterilen mentörler listesinden mentörlerini önerme hakkı verilmesi gerektiği, sonrasında, potansiyel mentör ve yeni müdürün birbirlerini tanımak, kültürel ve duygusal uygunluklarını değerlendirmek için yüz yüze görüşmeleri ve eşleşmenin buna göre yapılması tavsiye edilmektedir.

Wallace Vakfı (The Wallace Foundation) (2013), bir raporunda, 2000 yılından bu yana ABD eyaletlerindeki okulların yarıdan fazlasının, yeni müdürler için etkili bir öğretim ortamı yaratmada mentörlük şartını yürürlüğe koyduğunu ifade etmektedir. Georgia eyaletinde çok sayıda okulun yer aldığı bölge Gwinnett ilçesidir. Wallace Vakfı, Gwinnett ilçesinin güçlü bir mentörlük uygulamasına sahip olduğunu rapor etmiştir. Yeni ve deneyimli tüm okul yöneticileri, öğrenci başarısı girişimleriyle ilgili konularda ulusal uzmanlarla, bilgi edinmek ve iş birliği yapmak için her yaz birkaç gün bir araya gelir. Okulda olumlu gelişme kaydına sahip, oldukça etkili bir emekli müdür yeni müdürlere 2 yıllığına mentör olarak atanır. Diğer bir örnek, tüm yeni müdür işe alımlarında ya deneyimli bir müdür ya da emekli bir müdür aracılığıyla koçluk sunan New York Liderlik Akademisi (New York City Leadership Academy)'dir. Yeni NYC müdürleri, yılın başında liderlik yetkinliklerine ilişkin öz değerlendirme yaparlar. Yeni müdürler, okul bütçesi ve okul verilerini analiz edip yorumlama ihtiyaçları konusunda, onlara yardımcı olacak NYC Liderlik Akademisi'nden uzman koçlara da erişebilmektedir.

Huffman (2017), "Müdür Mentörlük Programlarının Uygulanması ve Liderlik Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında, Lakewood ilçesi devlet okullarındaki yeni müdürler tarafından mentörlük programları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, mentörlük programlarının, müdürlerin liderlik kapasitelerini yönlendirmek, desteklemek ve geliştirmek için umut verici bir uygulama olduğu doğrulanmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde müdür mentörlük programlarının gelecekteki okul liderlerini geliştirmek için umut vaat ettiği görülmektedir. Bu programlar, mentörlük yapma becerilerinin net bir şekilde anlaşılmasını ve mentörlerin rollerini etkili bir şekilde yapmalarını sağlar (NAESP, 2017; Mitgang, 2012; Weingartner, 2009). Mentörlüğü mesleki gelişim olarak kullanmak, yeni müdürlere ilişkisel destek, yansıtıcı sorgulama, karar alma süreçlerinde kolaylık sağlayarak bağımsızlık inşa etmelerine fırsat sağlar. Yeni ve gelecekteki okul müdürlerinin başarısı, risk almalarına ve okul yöneticisi olmak

için mentörlük aşamalarından geçerek ilerleyebilecekleri etkili bir başlangıç dönemine bağlıdır (Daresh, 2007). Mentörlük uygulamaları, bugünün okul yöneticilerinin liderlik performansını, okul yöneticiliğinin değişen rolünü karşılayacak şekilde, bina yöneticisinden öğretim liderine dönüştürme potansiyeline sahiptir (Huffman, 2017).

Okul yöneticileri için mentörlük, mesleki deneyim kazanmak ve sosyalleşmek için oldukça gerekli bir süreçtir. Bu süreç yöneticilerin meslekte gelişmelerini sağlamak için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler şeklinde verilebilir. Yeni müdür, mentöründen okul yönetimi, öğretmenlerin gözlenmesi, toplantıların düzenlenmesi gibi konularda düzenli olarak yardım alır. Etkili mentörler öğrencilerinin daha çok soru sormalarına fırsat vererek onların yetişmelerini sağlarlar (Daresh, 2004). Türkiye'de yeni atanan okul yöneticilerine, mesleğe başlamadan mentörlük programları düzenlenebilir. Mentörlük programları adayların insan ilişkilerinde yeterlik ve yönetim becerileri kazanmalarına yardım eder. İyi bir hazırlayıcı eğitim ve mentörlük sürecinden geçen okul yöneticisi adayları daha iyi iletişim becerisi kazanabilir, kendilerine güven duyguları artar (Kocabaş ve Yirci, 2011). Eğitimde mentörlük hizmeti alan okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleklerine daha çabuk uyum sağlayarak, gerekli yeterlikleri göstererek olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlayabilecekleri de belirtilebilir.

Örgüt İklimi

Örgüt iklimi konusundaki çalışmaların tarihi kökeni, antropoloji ve sosyolojiden çok sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisine dayanmaktadır. Gilmer'e (1966) göre, örgüt iklimi; bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan ve örgütlerin içindeki insan davranışlarını etkileyen özellikler olarak tanımlanmaktadır. Litwin ve Stringer'e (1968) göre ise iklim, "bir arada yaşayan ve belirli bir yerde çalışan insanların ortak algılarına bağlı olarak oluşan ve iş ortamının insan davranışlarını etkileyen bir dizi ölçülebilir niteliğidir". Örgüt iklimi bir örgüt içerisindeki çevresel özelliklerin bütünüdür. Örgüt iklimi; canlı, sıcak, açık, uysal, gayri şahsi, gayri resmi, soğuk, düşmanca, katı ve kapalı gibi sıfatlarla betimlenebilir. Örgüt iklimi çalışmaları kavramın iş tatmini, liderlik, motivasyon gibi öğeleri kapsadığını göstermiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan en önemli iki faktör öğretmen ve yöneticidir. Eğitim örgütleri diğer örgütlere göre daha informal bir yapı ve hava içinde

çalıştığı için kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği daha fazla önem taşır (Bursalıoğlu, 2015).

Örgüt İklimi Boyutları

Örgüt ikliminin boyutlandırmasında da farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örgüt iklimini etkileyen etmenlerin nitel tanımlamalarının yapılarak, niceliksel verilere dönüştürülebilmesi için iklim boyutlandırma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacılar bu amaçla ölçekler geliştirmiş ve örgüt iklimini boyutlandırmışlardır. Literatürde genel kabul gören sınıflandırma çalışmalarından bazıları verilmeye çalışılmıştır.

Litvin ve Stringer (1968) örgüt iklimi boyutları üzerine yaptıkları çalışmada, örgüt iklimini dokuz boyutta inceleyen bir ölçek geliştirmişlerdir. Bunları örgütsel yapı, sorumluluk, ödüllendirme, risk, destek, samimiyet, standartlar, çatışma ve örgütsel kimlik olarak sıralamışlardır. Örgüt iklimini, çalışanın bireysel algıları olarak tanımlayarak algısal yaklaşıma önemli bir katkı sağlamışlardır. Hayes (1973) örgüt iklim boyutları ile ilgili bir çalışma yaparak, bu çalışmasında yaptığı faktör analizi ile Halpin ve Croft'un kavramsal iklim modelini yeniden değerlendirmiş ve sekiz iklim boyutu belirlemiştir. Bunlar; kopukluk, motivasyon, engelleme, içtenlik, üretim vurgusu, güven, dikkate alma ve ilgisizlik olarak sınıflandırılmıştır.

Miller (1980), örgütün olumlu bir iklime sahip olması için gerekli olan dört koşulu; okul üyelerinin etkileşim ve iş birliği içinde olması, okuldaki her bir bireyin moral düzeyinin yüksek olması, okula karşı bağlılık duygusunun oluşmasına destek verilmesi ve örgütte herkes tarafından bilinen yapı ve standartların olması şeklinde belirtir. Iljins, Skvarciany ve Gaile-Sarkane'e (2015) göre ise örgüt iklimi değişikliğini etkileyen ana faktörler uyum yeteneği, tutarlılık, çalışanların memnuniyeti, çalışanların katılımı misyon olarak belirlenmiştir. Buna göre örgütün ikliminde değişiklik yapmayı planlayan yöneticilerin öncelikle bu faktörleri dikkate almaları gerektiği söylenebilir.

Örgüt İklimi Türleri

Örgüt iklimine yönelik değişik sınıflandırmalar yapılmıştır. Örgüt iklimi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda davranış bilimcileri, örgüt iklimini değişik özellikleri ifade eden türler altında sınıflandırmışlardır. Literatürde Halpin (1966), Litwin ve

Stringer (1968) çalışmaları incelendiğinde altı farklı örgüt iklimi tipi tanımlandığı görülmektedir. Bunlar; açık iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim ve kapalı iklimdir. Bu iklim tiplerinin özellikleri şu şekildedir (Halpin ve Croft, 1963; Arslan, 2004; Alpay, 2019):

Açık İklim. Bu iklim türünde, örgütün politikası ve amaçları ilgililerce benimsenmiştir. Yöneticiler yönetim görevlerini hatasız yerine getirmektedir. Çalışanlar arasında samimi ve yakın ilişkiler olup, ilişkilerden haz ve doygunluk duyulmaktadır. Çalışanlarının doyum dereceleri ve moralleri yüksektir. İletişim ağı iyi işlemekte ve insanları olumlu etkilemektedir. Örgüt üyeleri birlik duygusuna sahiptir ve insan ilişkileri istenen düzeydedir (Taymaz, 2003).

Bağımsız İklim. Öncelikle grup üyeleri arasında liderlik özellliklerinin görüldüğü iklim türüdür. Lider tarafından grup üyelerinin kontrol edilmesi en az düzeydedir. Sosyal ihtiyaçların karşılanmasından ötürü yüksek ruh özellikleri görülmektedir. Başarı duygusu da sağlanmakla birlikte daha geri planda görülmektedir (Diş, 2015). İş ortamında çalışanların bağımsızca hareket edebildikleri görülür. Bu onların kapasitelerini artıran bir faktör olmakla birlikte, onlardan daha çok verim elde edilmesi sonucunu da oluşturabilmektedir (Karcıoğlu, 1997).

Kontrollü İklim. Kontrollü iklim türünde personelin motivasyonu için çaba sarf edilmediği ve takım ruhunun varlığının pek oluşmadığı gözlemlenmektedir. Burada, işlerin yerine getirilmesi önem taşımaktadır. Çalışanların gelişimi ve onların özgürlüğü çok önemli olmayabilmektedir. Çalışanlardan emir ve direktiflerin vaktinde ve emre uygun şekilde gerçekleştirilmesi beklenir (Diş, 2015).

Samimi İklim. Bu iklim tipinde, çalışanlar ve yöneticiler arasında oluşan samimi bir ilişki mevcuttur. Amaçlara ulaşmak için üstün bir çaba harcanması gerekmeyebilir. Grup içinde yönetici otoritesi ve baskısı yok denecek kadar az olabilmektedir. Personelin sosyal tatminin üst düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Yöneticinin motivasyon araçları, kişiler arasında daha samimi ve sıcak bir ortam oluşturmaya dönük olabilmektedir (Alpay, 2019). Örgütte sosyal ihtiyaçlar yüksek düzeyde karşılanır ve yönetici, personelle

arkadaşça ilişkiler kurmaya çalışır (Kasırga ve Özbek, 2008). Yönetici anlayışlı bir tutum sergiler, personelin çalışmaları hatalı olduğunda bile eleştirmez, bu nedenle örgütte sergilenen performans düşük düzeydedir. Buna göre anlayış gösterme ve çözülme boyutları daha yüksekken işe dönüklük boyutu daha düşüktür (Peker, 1993). Yöneticilerin örgütte samimi iklim oluşturmaları personel açısından rahat bir iş ortamı oluştursa da iş yerinde sergilenen performans ve sağlanan verim açısından yetersizlik gösterebilmektedir.

Babacan İklim. Kapalı iklim tipine yakın bir durumun mevcut olduğu bu iklim tipinde, iş doyumu son derece zayıf kalabilmektedir. Yönetici her şeyin kontrolünün kendisinde olduğu düşüncesinden hareketle sürekli müdahale eden ve izleyen bir pozisyonda olabilmekteyken; ekipteki çalışanlar arasındaki ilişki samimiyetten uzak ve soğuk olabilmektedir. Çalışanın rahat bir çalışma ortamı ve motivasyonu yoktur (John ve Taylor, 1999).

Babacan okul ikliminde babacan tavırlar sergileyen okul müdürü, çalışanlarına bir baba gibi şefkatli yaklaşması nedeniyle onlara tavsiyelerde bulunur. Öğretmenlerin sorunlarını çözmesinde yardımcıdır. Bu yakın ilgiye karşılık olarak da öğretmenlerden itaat, bağlılık ve sadakat bekler. Söz konusu sadakat ve itaat gösterilmediği takdirde babacan liderliğin otoriter yüzü kendisini gösterir. Babacan liderliğin olumsuz yönü, okul yöneticisinin öğretmenlerden kendisine sorgusuz sadakat besleyenleri ve itaat edenleri kayırma eğiliminde olması ve güç mesafesinin fazla olmasıdır (Kabasakal ve Bodur, 2003). Saylık (2017) çalışmasında kültür boyutları ve paternalist liderlik toplam puanı arasında zayıf, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre bir toplumda güç mesafesi, erillik, kolektivizm, belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik çoğaldıkça babacan liderlik davranış düzeyinin arttığını belirtmiştir.

Kapalı İklim. Kapalı iklimin özellikleri ise yüksek oranda anlaşmazlık, daha fazla engelle karşılaşma, daha az birlik ruhu, resmiyetin fazla olması, orta dereceli samimiyet, üretime fazla önem verilmesi ve anlayışsız yöneticinin olmasıdır (John ve Taylor, 1999). Litwin ve Stringer (1968) ise örgüt iklimi türlerini**,** liderlik yapısını temel alarak, liderlik özelliklerine göre demokratik yapılı iklim, otokratik yapılı iklim, başarıya yönelik iklim olarak tanımlamışlardır. Otokratik yapılı iklimde iletişim dikey olarak sağlanıp, çalışanlar arasında iletişim düzeyi, iş tatmini ve verimlilik düşüktür. Demokratik yapılı örgütlerde

birlikte çalışma ve dayanışma hâkimdir. Yönetim, çalışanına değer verir, çalışanlar kararlara katılır. Başarıya yönelik iklimde ise örgüt iklimi; örgütte önemli olan yüksek verimliliktir. Yenilikçi çalışmalar yönetim tarafından desteklenir ve çalışanlar sorumluluk almaları için özendirilir.

Okul İklimi

Okul iklimi, okul üyelerinin okulun sahip olduğu değerler bütününe, niteliğine yüklediği anlamı, okula olan yaklaşımlarını ve okuldaki çalışanlar için ne düşündüklerini ifade eder. "İklim" bireyin içinde bulunduğu içsel ve çevresel şartları içerir (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Okul iklimi, okul üyelerinin bulundukları çevreyi nasıl yorumladıkları ve bunun psikolojik sonuçları ile ilgili bir terimdir (Cohen ve Geier, 2010).

Bir okulun iklimi kabaca o okulun kişiliği şeklinde tanımlanabilir. Buna göre bir birey için kişilik neyse okul için de iklim odur. Okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili düşüncelerini, örgüt üyelerinin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir kavramdır. Okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayıran okul içi çevreyle ilgili nitelikler okulun iklimini oluşturur (Hoy ve Miskel, 2015).

Okul iklimi, genel olarak okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade eder. Okul yaşamındaki deneyim örüntülerine dayanır ve bir okuldaki tüm insanların etkileşimlerini şekillendiren ve normları, değerleri, hedefleri, kişilerarası ilişkileri, öğretmeyi, öğrenmeyi ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtan aktif bir unsurdur (NSCC, 2016). Pek çok kavramsal iklim tanımındaki ortak unsur, bir okuldaki tüm paydaşların iklim tanımına dahil edilmiş olmasıdır. Okul ikliminin oluşmasına öğrencilerin, öğretmenlerin, personelin ve yöneticilerin eylem ve kararlarının etki ettiği görülmektedir (Capp, 2018).

Okul iklimi, okulun çevresel yönlerinden öğrencilerin ve eğitimcilerin kişiliklerine, akademik performansa, fiziksel aktivite seviyelerine ve öğretim prosedürleri boyunca kullanılan süreçlere ve materyallere kadar birçok şeyi içermektedir (Johnson ve Johnson, 1993). Ayrıca okul iklimi, okul liderliği, öğretmenlerin motivasyonu gibi kurumsal işleyişi etkileyen örgütsel değişkenlerle ilgili ortak bakış açıları ve koşulları içerir (Conley, 2006). Olumlu iklime sahip bir okul, kararlı, işbirlikçi öğretmenlere, hevesli, çalışkan öğrencilere, yöneticiler ve öğretmenler arasında kapsayıcı bir güven,

karşılıklı saygı ve desteğe sahip olarak kabul edilir (Ellis, 1988). Olumlu okul iklimine sahip okullar, okul iklimi olumsuz olan okullardan farklı olarak olumlu öğretimsel ve psikolojik sonuçlar göstermektedir (Marshall, 2004).

Okulun amaçlarının gerçekleşmesi ile üyelerinin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın okul iklimine etkisi büyüktür. Ayrıca okulun içinde bulunduğu ortam da örgütteki üyelerin davranışında, iletişiminde ve liderlik eylemlerinde önemli roller oynayarak, örgütün iklimini değiştirir (Bursalıoğlu, 2014). Okul iklimi, bir okulun psikolojik karakterini yansıtan, güçlü ve sürekli özelliği olarak düşünülmektedir. Bu özellik bir okulu diğerlerinden ayırır, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını, öğretmen ve öğrencilerin okul için hissettikleri duyguları etkiler (Aydın, 2014). Okul ikliminin örgütsel davranış üzerindeki ve yöneticilerin okulun kişilik gelişimi üzerindeki etkilerinden yola çıkarak okul ikliminin boyutlarını tanımlamak ve analiz etmek önemli görülmektedir.

Okul İkliminin Boyutları

Okul ikliminin boyutlarının belirlenmesi için Halpin ve Croft (1963), Hoy ve Tarter (1997), Thomas ve Slater (1972), Tableman (2004), Anderson (1982), Owens (1998), Cohen (2009) gibi araştırmacılar çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda yer alan okul iklimi boyutları sırasıyla açıklanmıştır.

Halpin ve Croft'a (1963) göre Okul İklimi Boyutları. Halpin ve Croft (1963) yaptıkları araştırmada okul iklimini, dördü öğretmen ve dördü yöneticilerin davranışlarını gösterecek şekilde toplam sekiz boyut ve 64 maddede toplamışlardır (Thomas, 1976). Okul ikliminin açıklık ve kapalılık seviyesini belirleyen öğretmen davranışları ve bu davranışların göstergesi olan eylem örnekleri; çözülme, engellenme, moral ve samimiyettir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Halpin ve Croft, 1963):

Çözülme. Öğretmenler birlikte iyi çalışamazlar. Göreve göre çözümleri farklı yönlerde ararlar; kendi aralarında anlaşamazlar. Sürekli sızlanır ve çekişirler. Öğretmenler okuldan ayrılma ya da tayin hakkında konuşurlar.

Engellenme. Öğretmenler müdürün, kendilerine kurul üyelikleri, rutin görevler ve gereksiz iş yükü olarak düşündükleri görevleri verdiklerini hissederler. Öğretmenler,

müdürü çalışmalarını kolaylaştırmaktan çok engelleyen biri olarak görürler. Öğretmenlerin dersleri dışında çok fazla sorumlulukları vardır.

Moral. Öğretmenler, sosyal ihtiyaçlarının karşılandığını ve aynı zamanda işlerinde başarı hissinin yaşandığını düşünmektedirler. Öğretmen toplantılarında "bir şeyler yapma" duygusu hakimdir.

Samimiyet. Öğretmenler birbirleriyle dostane sosyal ilişkiden yararlanırlar. Bu boyut, zorunlu görev başarısıyla ilişkili olmayan bir sosyal ihtiyaç memnuniyetini açıklar. Öğretmenler özel yaşamları hakkında diğer personele konuşurlar.

Halpin ve Croft (1966), okul ikliminin açıklık ve kapalılık düzeyini belirleyen yönetici davranışları ve bu davranışların göstergesi olan eylem örneklerini ise şu şekilde belirtmiştir:

Yüksekten Bakma (uzak durma). Müdürün sergilediği davranışlar resmi ve kişisel olmaktan uzak olarak adlandırılır. Müdür kurala ve kitaba göre davranır, öğretmenlerle gayri resmi ilişkiler kurmak ya da yüz yüze bir durumla uğraşmak yerine kurallar ve politikalar ile öğretmenleri yönlendirmeyi tercih eder. Duygusal olarak kendisini personelinden uzak tutar. Bu durum, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki psikolojik uzaklığı yansıtır. Okulda sadece müdür istediğinde öğretmenlerle temas kurulmaktadır.

Yakından Kontrol. Müdür davranışlarının çalışanın yakın gözetimi şeklinde algılandığı ortamı ifade eder. Son derece görev odaklı ve yönlendiricidir. Müdürün iletişimi sadece tek yönlü olma eğilimindedir ve çalışanlarından gelen dönütlere karşı duyarlı değildir. Müdür, öğretmenlerin tüm kapasitelerini gösterdiklerinden emin olmak ister.

İşe Dönüklük. Davranışın şekli, öğretmenlerin yakından gözetilmesiyle değil, müdürün şahsen sergilediği örnekle öğretmenleri güdüleme girişimi olarak ifade edilir. Müdürün davranışları, açıkça görev odaklı olsa bile öğretmenler tarafından olumlu olarak algılanır. Okul müdürü, karşılaştığı yeni fikirleri öğretmenlerle paylaşır.

Anlayış Gösterme. Öğretmenler tarafından insancıl davranışlar şeklinde tabir edilen, insani özelliklerinden ötürü onlar için fazladan bir şeyler yapmaya çalışan davranışlardır. Müdür, öğretmenler için daha iyi koşullar sağlamaya çalışır.

Hoy ve Tarter'in (1997) Okul İklimi Boyutları. Hoy ve Tarter (1997) okul iklimini altı boyutta tanımlamıştır; müdür davranışlarına göre destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışı olarak ayırmış, öğretmen davranışları olarak ise meslektaşlar

arası işbirlikçi, samimi ve umursamaz öğretmen davranışı olarak sınıflandırmıştır. Bu boyutlar şu şekilde özetlenebilir:

Destekleyici Müdür Davranışı. Müdürlerin öğretmenlerle daha çok ilgilendiği davranışları yansıtmaktadır. Okul müdürü öğretmenleri dikkatle dinler ve tavsiyelere açıktır. Öğretmenlere daha sık ve gerçekçi övgüde bulunulur. Okul müdürünün öğretmenlere olan eleştirileri daha çok yapıcıdır.

Emredici Müdür Davranışı. Okul müdürü otoriter davranışlar sergiler. Sıkı ve katı bir gözetim vardır. Bütün öğretmenleri ve okul etkinliklerini en küçük ayrıntısına kadar müdür sürekli ve yakından izlemektedir.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı. Müdür öğretmenin işine yardım etmekten ziyade engel olmaktadır. Öğretmenlere gereksiz kırtasiye işleri, komite gereklilikleri, yoğun işler ve rutin görevler vermektedir.

Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı. Öğretmenler, birbirleriyle olan mesleki davranışlarını desteklerler. Öğretmenler iş birliğine yatkın, kabul edici, meslektaşlarının profesyonel yeterliliğine saygılı ve birbirlerine yardımcıdır.

Samimi Öğretmen Davranışı. Okul ortamında yaşanan yakın ve güçlü sosyal destek ağını yansıtmaktadır. Öğretmenler yakın arkadaşlıklar kurmakta, birbirlerini çok iyi tanımakta ve daha çok vakit geçirmektedir.

Umursamaz Öğretmen Davranışı. Öğretmenler anlama ve profesyonel etkinliklere dikkatini yoğunlaştırmada zorlanmaktadır. Öğretmenler, sadece zaman geçirmektedir. Öğretmenler meslektaşlarını eleştirirler ve davranışları genelde olumsuzdur. Hoy ve Tarter (1997) okul iklimini altı boyutta tanımlamış olup, okul iklimi araştırmaları için OCDQ-RE (örgütsel iklimi tanımlama ölçeği) ölçeğini geliştirmişlerdir.

Thomas ve Slater'in (1972) Okul İklimi Boyutları. Thomas ve Slater (1972) ise okul iklimi boyutlarını belirleyebilmek için, Güney Avustralya'da yer alan 72 ilköğretim okulundan elde edilen verileri kullanarak analizler yapmış ve bu analizler doğrultusunda müdürlerin davranışlarını destekleyici ve iş odaklı olarak, öğretmenlerin davranışlarını ise samimiyet ve uyumsuzluk olarak sınıflandırmıştır.

Okul iklimini açık iklime dönüştürmeyi hedefleyen yöneticinin öğretmene desteğini artırması ve onların morallerini yükseltmesi beklenir. Bu iki temel karakter açık iklim oluşmasını sağlarken önemli bir sonuç olarak okulda çözülmelerin de önüne geçilebilir. Ancak bu durumun tersi yapılarak ilgisizlik ve düşük morale yol açacak tutum

ve davranışlar sergilenirse örgüt kapalı iklime dönebilir ve buna bağlı olarak çözülmeler de artabilir (Sarı, 2019).

Tableman'ın (2004) Okul İklimi Boyutları. Tableman (2004) ise okul iklimini, okulun sosyal ve akademik ortamı, fiziki yapısı, disiplin anlayışı, okul-çevre ilişkilerinin etkilediğini belirtmiştir. Buna göre okul iklimini belirleyen etmenleri dört başlık altında toplamıştır:

Okulun Fiziki Ortamı. Okuldaki öğretmen, öğrenci ve çalışan sayısı, dersliklerin ve uygulama odalarının düzeni, temizliği, kapasitesi, derste kullanılan materyal ve kitaplar gibi okulun genel fiziksel özelliklerini kapsar.

Okulun Sosyal Ortamı. Okulun yönetim kadrosu, öğretmen, öğrenci, veliler ve okul çalışanları arasındaki iletişimin kalitesi, okul üyelerinin alınan kararlara ve alınacak tedbirlere dâhil edilip edilmediği olmak üzere sosyal ilişkilerin tamamını kapsar.

Okulun Duygusal Ortamı. Okul üyelerinin okulda neler hissettiğiyle ilgilidir. Hoşgörü, iş motivasyonu, karşılıklı sevgi ve saygı, okula duyulan güven kavramlarının yaşandığı ortamdır. Okul üyelerinin farklılıklara ve yeniliklere açık olması dahil duygusal değerlerin tamamını kapsar.

Okulun Akademik Ortamı. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilip yetiştirilmediğini, yeterli rehberlik uygulamalarıyla öğrenciye destek verilip verilmediğini, öğrencilerin değerlendirilerek sonuçlarının izlenilmesi ve dönütler sağlanması, öğretmenlerin kendine güven ve bilgi düzeylerini, kısaca okulun akademik ortamını içermektedir.

Anderson'un (1982) Okul İklimi Boyutları. Anderson (1982) kapsamlı okul iklimine yönelik yaptığı kapsamlı çalışmasında, okul ikliminin çeşitli boyutlarını ortaya koydu. Anderson (1982) okul iklimi için dört boyutlu bir model geliştirmiştir. Bu boyutlar; fiziksel çevre, öğrenci ve toplum özellikleri, okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler ve okul kültürüdür. Shann (1999) yapılan bu kapsamlı okul iklimi araştırmasına dayanarak bir araştırma yapmış ve öğretmenler arasındaki meslektaşlık davranışlarının, okul müdürünün sergilediği demokratik ve destekleyici davranışların ve öğrenciler arasındaki iş birliğinin okul iklimini oluşturan en temel faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Anderson (1982) okul iklimi boyutlandırmasında okul yöneticisi ve öğretmenlere ek olarak okul ikliminde öğrencileri de etkili bir faktör olarak görmüştür.

Okul ikliminin etkileşim alanının çok geniş olduğu eğitim örgütlerinde, iklimi ölçmek ve boyutlandırmak çok zordur (Owens ve Valesky, 2014; Çolak, 2016). Owens (1998), örgüt, kültür, çevre ve ekolojiyi okul iklimini etkileyen öğeler olarak sıralamıştır.

Cohen'in (2009) Okul İklimi Boyutları. Okul iklimini etkileyen çok sayıda değişken mevcuttur. Cohen (2009) okul iklimini, okuldaki insanların kültürel değerleri, okulun fiziksel özellikleri, sosyo-demografik yapısı, insan ilişkilerinin niteliği ve okuldaki bireylerin paylaştıkları değerler veya inançların etkilediğini belirtmiştir. Fakat çoğu araştırmacı dört temel boyut üzerinde durmaktadır. Bunlar güvenlik, öğretme ve öğrenme, ilişkiler ve çevre ve yapısal durumdur (Cohen vd., 2009):

Güvenlik. Okullarda kendini işine ve derslerine adayan öğretmen kadrosu, güçlü bir lider ve kuralların açık olduğu bir okul olması, yaşanabilecek sorunlar karşısında önleyici programların hazır olması, kriz anında belli bir planın olması, veli ve çevrenin üst düzey katılımının sağlanması kısaca insanların her koşulda kendini güvende hissettiği ortamı ifade eder. Okul güvenliği hem fiziksel hem de sosyal ve duygusal güvenliği, destekleyici bir ortamı ve açık kuralları içerir (Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013). Okul personeli de öğrencilerle bazı açılardan aynı güvenlik tehditlerini yaşarlar. Örneğin, zorbalık ve mağduriyet, yalnızca iki öğrenci arasındaki tek yönlü bir etkileşimi temsil etmez, aynı zamanda akranlar ve personel arasındaki etkileşimleri ve okul bağlamını da içerir. Okul ikliminin pek çok unsuru, öğretmenler ve personel ile ilişkilere ve etkileşimlere bağlı olduğundan, saldırganlık ve mağduriyet, okul bağlamında incelenmesi gereken temel unsurlardır (Espelage ve Swearer, 2010; Reddy, Espelage, McMahon, Anderman, Lane, Brown ve Kanrich, 2013). Ayrıca okul çalışanları da okullarında zorbalığa maruz kalabilirler (Ziera, Astor ve Benbenishty, 2004). Rahatsız edici, saygısız davranışlar ve öğrenci ruh sağlığı sorunları dahil olmak üzere diğer öğrenci davranışları, personel deneyimlerinin önemli bir parçasıdır. Diğer bir unsur, okulun disiplin sorunlarına nasıl tepki verdiğidir. Bu, özellikle okul personeli için, kişisel güvenlik ve akademik eğitim sağlama sorumluluğunun bir göstergesi olabilir (Capp, 2018).

Öğretme ve Öğrenme. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre desteklenmesi, başarısının önemsenmesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, sosyal ve duygusal öğrenmelere önem verilmesi, kendini yenileyebilen gelişime açık öğretmenlerin olması

ve okul çalışanlarının olumlu ve destekleyici yaklaşımlarını ifade eder. Öğretme ve öğrenme, öğretimin kalitesiyle, insanların öğrenmeye katılımıyla ve insanların okullarda yaptıkları işin anlamlı ve ilgili olduğuna inanıp inanmamasıyla ilgilidir (Cohen vd., 2009; Wang ve Degol, 2016). Öğretim ve öğrenme boyutu, bir okulun birincil misyonu olan öğrencileri eğitmeye odaklanır. Tüm öğrenciler için akademik zorlukların, desteğin ve fırsatların mevcut olduğu kabul edilir. Okul personeli, kolektif bir grup olarak, değişimi etkileme ve öğrenci ilerlemesini kolaylaştırma yeteneğine sahip olduklarına inanırlar. Ayrıca bu boyutta öğrenme ile ilgili etkinliklerin öğrenciler için anlamlı olduğu düşüncesi yer almaktadır. Personel eğitimi, mevcut sorunları çözmenin veya mesleki gelişimi ve bireysel öğrenmeyi sürdürmenin bir yolu olarak görülür (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004).

İlişkiler. Okulda yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer okul çalışanları arasında iletişimin açık ve sağlam olması, farklılıklara saygılı olunması, alınan kararlara personelin maksimum düzeyde katılması, yöneticilerin destekleyici davranışlar sergilemesini ifade eder. Okullardaki ilişkiler olumlu ve destekleyici olmalı ve farklı görüş ve inançlara saygı gösterilmeli ve iş birliğine dayalı olmalıdır (Thapa vd., 2013). İlişkiler için akademik, sosyal ve duygusal çıkarımlar vardır; bu boyut aynı zamanda öğrenmenin ilişkisel doğasını da yansıtır (Cohen vd., 2009). Özellikle öğrenciler ve personel arasındaki destekleyici ilişkilerin olması okul iklimini şekillendirir. Mevcut araştırmalar öğretmenlerle kurulan olumlu, destekleyici, mentörlük tarzı ilişkilerin geniş kapsamlı ve uzun süreli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Baker, 1999; Jennings ve Greenberg, 2009; Murray ve Greenberg, 2000). Bu nedenle, personel üyeleri arasındaki destek, değerlendirilmesi gereken kritik bir alandır. Bu tür bir destek, doğrudan başka bir personelden veya okul çapında daha büyük çabalarla sağlanabilir. Bir okul topluluğunun üyelerinin farklılıklara ve çeşitliliğe nasıl yaklaştığı, bireylerin okulda desteklenip desteklenmediklerinin temel belirleyicileri olabilir (Capp, 2018). Okullarda destekleyici ilişkilerin olmasının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Çevre ve Yapısal Durum. Okulun çevresiyle etkileşim ve sosyal dayanışma içinde olması, yeterli derslik, salon, materyal ve malzemeye sahip olmasını ifade eder. Kurumsal çevre genellikle bir okulun fiziksel ortamının kalitesine atıfta bulunur, ancak programlar ve kaynakların mevcudiyeti gibi organizasyonel unsurları da içerebilir (Cohen vd., 2009; Wang ve Degol, 2016). Okul personeli ayrıca okulu öğrencilerle etkileşimde bulunduğu,

liderliğin, kuralların, iş sorumluluklarının olduğu bir iş yeri olarak deneyimler (Capp, 2018). Bu boyut, okul iklimi literatüründe daha az sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmalar fiziksel çevrenin okul iklimi için önemli olduğunu ve bir okulun dış durumuna bakmanın bile iklimi hakkında ipucu verebileceğini göstermektedir (Astor, Benbenishty ve Estrada, 2009).

Okul iklimini tam olarak neyin oluşturduğuna dair net bir fikir birliği olmamasına rağmen, bunun çok boyutlu bir yapı olduğu konusunda fikir birliği vardır ve birçok araştırma okul ikliminin dört temel boyutunu ortaya koymuştur: güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme ve kurumsal (fiziksel) çevredir (Berkowitz, Glickman, Benbenishty, Ben-Artzi, Raz, Lipshtat ve Astor, 2015; Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016). Okul ikliminin boyutlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, okul iklimini belirleyen etmenlerin belirlenmesinde; okuldaki ilişkiler, iletişim, güven ortamı, sevgi, saygı hoşgörü, sosyal ve duygusal ortam, okulun güvenliği, fiziki çevresi, olanakları, çevresiyle ilişkileri gibi pek çok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Literatürde okul iklimini, boyutlarını tanımlamaya yönelik araştırmalar olduğu kadar okul ikliminin veya örgüt ikliminin çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bunlara ilişkin bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Weisberg (2019) Colorado şehrinin üç kırsal bölgesindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ve öğrencilerin okul iklimi algıları ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında okul iklimi algılarında önemli farklılıklar olduğunu ve ilkokul öğrencilerinin okul iklimini daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Bu tür farklılıklar önceki araştırmalarla da tutarlılık göstermiştir (Pashiardis, 2000). Bu farklılığın kısmen okul büyüklüklerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir (Ma, 2001). Buna rağmen ortaokullarda okul ortamını iyileştirmek için hedefe yönelik ek çabalar gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca okul iklimi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de farklı olduğunu göstermiştir. Öğretmenler okul iklimini öğrencilerden genel olarak daha olumlu değerlendirmiştir. Bu durum hem ilkokul hem de ortaokul kademesi için geçerlilik göstermiştir. Buna sebep olarak öğretmenlerin öğrencilerinin tüm ihtiyaçlarını karşıladıklarını düşündüklerini buna karşın öğrencilerin gerçekte daha farklı düşünmüş olabilecekleri ileri sürülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler arasında bulunan farklılıklar hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden okul iklimi hakkında bilgi toplamanın önemli olduğunu göstermiştir.

Berkowitz, Moore, Astor ve Benbenishty (2016) araştırmalarında olumlu okul iklimi ile akademik performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu okul iklimini teşvik etmek için tasarlanan stratejiler geliştirilirken ve uygulanırken farklı bakış açılarının dikkate alınması gerektiği ve bunun da öğrencinin akademik gelişimini ve performansını artırabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, tüm öğrenciler arasında, özellikle de alt sosyoekonomik düzeydeki okullardan gelenler arasında, olumlu okul ikliminin akademik başarıya genel olarak olumlu katkısı olduğunu göstermiştir.

Çevik (2022) araştırmasında örgütsel yapı ile okul iklimi ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemiştir. Okulların örgüt yapısı ile örgütsel bağlılık arasında okul ikliminin kısmi ve tam aracılık etkisine sahip olduğunu belirlemiştir. Analizler bir bütün olarak değerlendirildiğinde okulların örgütsel yapısının öğretmenlerin okula yönelik olumlu bir okul iklimi algısı geliştirmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Keçeli (2022) çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda okul iklimi boyutlarında en düşük ortalama çatışma boyutunda, en yüksek ortalama liderlik ve etkileşim boyutunda çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının örgütsel mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Asa (2022) araştırmasında öğretmenlerin okullarının iklimi ile ilgili yüksek düzeyde "destekleyici müdür davranışı", "samimi öğretmen davranışı" ve "meslektaşlar arası işbirlikçi öğretmen davranışı" algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Aynı zamanda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin okul iklimi boyutları ile 21. yüzyıl becerilerini belirleyen boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri arttıkça, okulların olumlu örgüt iklimine sahip olma düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında ve okul iklimi algılarında öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşmalar olduğu saptanmıştır.

Kocaoğlu (2022) araştırmasında okul ikliminin belirlenmesinde, yöneticilerin liderlik tarzlarının etkisinin olduğunu belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarından etkilendikleri saptanmıştır. Araştırmada görev

yapılan okuldaki genel iklimin, okul yöneticilerinin etkisine göre şekillendiği, ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamasında okul yöneticilerinin de etkisinin olduğu görülmüştür.

Seday'ın (2021) yaptığı araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin okul iklimi algıları ile lider üye etkileşimi algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları kişisel değişkenlere göre incelendiğinde yaş grubu, görev yapılan eğitim kademesi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, lider üye etkileşimi algılarının ise sadece cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Lider üye etkileşimi ile okul iklimi algısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerde lider üye etkileşiminin kalitesi okul iklimi algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Toğa (2021) araştırmasında, ilkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri kapsamında; kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinde, okuldaki iletişimin sağlıklı ve kuvvetli olması ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilere rol model olmasının etkili olduğu ortaya konmuştur. Olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılmasında, okul paydaşlarının rehberlik servisi ile birlikte hareket etmesi ve okullarda okul-aile-öğrenci iş birliği içerisinde olmasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere yönelik sportif, kültürel ve sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi ve başarılarında ödüllendirilmelerinin, öğretmenlerin motivasyonunun artırılmasında yararlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere yönelik sosyal, kültürel, sportif faaliyetlerin düzenlenmesi ve ilgi, beceri, yeteneğe göre kurs verilmesinin, öğrencilerin motivasyonunun artırılmasında yararlı olduğu tespit edilmiştir. Okulun fiziki çevresi öğrenciye göre düzenlenerek ve okul içi öğrencinin ilgisini çekecek bir ortam haline getirilerek okul ortamının iyileştirilebileceği belirtilmiştir.

Arslan (2019) öğretmenlerin örgütsel iklim algılarına yönelik yaptığı araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarına göre müdür davranışını destekleyici, öğretmen davranışını samimi ve işbirlikli öğretmen davranışı boyutlarında yüksek düzeyde, kısıtlayıcı ve emredici müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı boyutlarında düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Buna göre müdür davranışları ne kadar destekleyici olursa öğretmen davranışlarının daha olumlu, öğretmen performansının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Şenel (2016) çalışmasında örneklem grubundaki öğretmenlerin yanıtlarına göre okul iklimine yönelik en fazla mesleki öğretmen davranışlarını sergiledikleri

belirlenmiştir. Okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları "Katılıyorum" düzeyinde olup, okul ikliminin okul etkililiğini yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar müdürün öğretmenleri kısıtlayıcı davranışlar sergilemesi durumunda okul etkililiğinin de negatif yönde etkilendiği, okulda serbest öğretmen davranışları arttıkça okul etkililiğinin de azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Görüldüğü üzere okul iklimi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Ancak okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi ilişkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Mentörlük uygulamalarının örgütlerde hem danışan hem mentör hem de örgüt için bir çok faydası mevcuttur (Fowler ve O'Gorman, 2005). Bir eğitim örgütü olan okullarda da okul yöneticilerinin sergiledikleri mentörlük becerilerinin hem okul hem de okul personeli için önemli faydalarının olduğu aşikardır. Yapılan araştırmalar okullarda olumlu bir iklim oluşturmanın örgütsel güven, bağlılık, iş doyumu, akademik başarı gibi birçok değişkeni de olumlu etkilediğini göstermiştir. Tüm bu bilgiler ışığında mentörlük ve okul iklimi kavramları arasındaki ilişkiyi incelemek örgütsel gelişimin ilerleyişi anlamında önemli görülmektedir.

Mentörlük ve Okul İklimi

Mentörlük genellikle farklı statülerdeki insanlar arasındaki bir ilişkidir. Mentör normalde danışandan daha yaşlı veya daha deneyimlidir. Mentörlük, insanlara değişim ve geçiş zamanlarında yardımcı olmak için kullanılır. Mentörlük, iki tarafın deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak her iki tarafa da fayda sağlayan bir yoldur. Mentörlük, her iki taraf için de bir öğrenme sürecidir (Cornish, 2012).

Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade eder. Okul yaşamındaki deneyim örüntülerine dayanır ve normları, değerleri, hedefleri, kişilerarası ilişkileri, öğretmeyi, öğrenmeyi ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır. Mentörlük programları, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini, iletişim ve işbirlikçi becerilerin yanı sıra esneklik ve uyum sağlama, inisiyatif alma, sosyal ve kültürler arası becerileri, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi yaşam ve kariyer becerilerini destekleyerek okul iklimini iyileştirmeye çalışır (Child Trends, 2013).

Olumsuz bir okul ikliminin öğrencilerde direnç oluşturduğu ve öğrenci etkileşimi için zorluklar ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu tür olumsuz iklim örnekleri, öğretmen merkezli sınıfları ve öğrenci ayrımcılığının ve hatta ırkçılığın yaşandığı ortamları içerir. Bu zorluklar, eğitimdeki ilerlemeyi sınırlayabilir ve çoğu zaman, sürekli bir başarısızlık hissinin yaşanması, pek çok öğrencinin okuldan ayrılmasına sebep olup, sonunda cesaret kırıcı bir öğrenilmiş çaresizlik durumuna yol açar (MENTOR, 2006).

Mentörlük yoluyla örgüt içinde kariyer rehberliği ve kariyer planlama uygulamaları gelişir. Yapılan bu uygulamalar personelin örgüte bağlılığını, güvenini, performansını, motivasyonunu artırır. Mentörlük örgüt içi iletişimi geliştirir. Örgüt içinde bilgi paylaşımı ve tecrübelerin aktarımı artar (Cantimer, 2008). Mentörlüğün hem birey için hem eğitim örgütleri olan okullar için birçok faydası mevcuttur. Örgütler için bu denli faydaya sahip mentörlük uygulamalarının gerçekleşmesinin sağlanması ve özellikle de okulların lideri konumunda olan okul müdürleri tarafından mentörlük becerilerinin sergilenmesinin okulların iklimini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmek mümkündür.

Angus (2015), danışmanlık mentörlüğü programının okul iklimine, okul bağlılığına ve akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında, Güneybatı Amerika'da kentsel okul bölgelerinde yer alan bir lisede bir grup öğrenciye danışmanlık mentörlüğü programı uygulanırken bir gruba uygulanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, iki öğrenci grubu (danışman olan ve olmayan) arasında okul iklimi, okul bağlılığı ve akademik başarı algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda Danışmanlık Mentörlüğü Programı (AMP) uygulamasına katılan öğrencilerin, okul iklimi, okul bağlılığı ve akademik başarıya ilişkin algıları üzerinde olumlu etki görülmüştür.

Capp (2018), okul personelinin okul iklimi algılarını karma yöntem kullanarak incelediği araştırmasında, paylaşılan liderliğin öğretim uygulamalarını (Wahlstrom ve Louis, 2008) ve okul iklimini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada katılımcılara bir okulun iklimine etki eden faktörler sorulmuş, ilk yanıt neredeyse her zaman "müdür" olmuştur. Bu bulgu, öğrenciler arasında olumlu akademik sonuçlar ve öğretmenler için olumlu çalışma ortamları yaratılması için müdürün liderliğinin ve sahip olduğu becerilerin önemini açıklayan nicel araştırmaları da açıkça desteklemiştir (Leithwood ve Mascall, 2008; Wallace Foundation, 2006; McCarley, Peters ve Decman, 2016; Price, 2012).

Literatürde mentörlüğün faydalarının çok olduğunu birçok araştırma sonuçları desteklemektedir. Öğretmenler bürokratik uygulamalardan ziyade daha insancıl ve

yardım alan ve yardım eden ilişkisi içerisinde gerçekleşecek bir iletişimin, öğretmenlerin beklentilerini daha fazla karşılayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler mentörlüğün daha yapılandırılmış ve planlı bir uygulama olarak kendilerine uygulanmasını istemektedir. Böyle bir program eğitim çalışanlarını rahatlatacak ve eğitim çalışanlarının problemlerinin çözümünde de yol gösterici olacaktır (Elbay, 2015). Okullarda mentörlük programlarının uygulanması, müdürlerin mentörlük becerileri sergilemesi ve çıkabilecek problemlere bu şekilde yaklaşması hem öğretmenleri hem okulun diğer paydaşlarını rahatlatarak olumlu bir okul iklimi ortamı oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenlerle mentörlük ile okul ikliminin ilişkili kavramlar olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

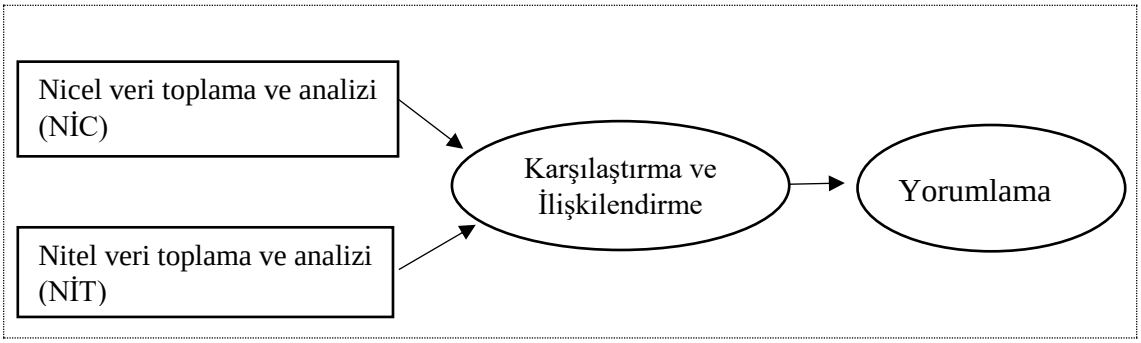
Araştırmanın Modeli

Temel amacı, Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve mentörlük becerileri ile okul iklimi ilişkisinin sınanmasını amaçlayan bu araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, bir araştırma problemi için gerçekleştirilen araştırmalarda nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada ya da biri diğerini izleyecek şekilde uygulanmasıdır (Creswell, 2017). Bu yöntemle araştırmacı, kullanacağı yaklaşımların güçlü taraflarını birleştirebilmektedir (Balcı, 2016).

Karma yöntem araştırmalarında farklı desenler kullanılmaktadır. Bu desenlerin belirlenmesinde; nicel ve nitel aşamalar arasındaki etkileşimin düzeyi, hangi aşamanın önce gerçekleştirileceği ve zamanlaması, nicel ve nitel verilerin nerede ve nasıl bütünleştirileceği gibi unsurlar belirleyici olmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Teddlie ve Tashakkori (2015), karma yöntem desenlerini paralel/eş zamanlı, sıralı, dönüştürücü, çok aşamalı ve tamamen bütünleşik karma desenler olarak gruplandırmıştır.

Bu araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen (NİC+NİT) ile yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel aşamalar araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulanmakta, nicel ve nitel yaklaşımlara eşit seviyede öncelik verilmekte ve her iki yaklaşım birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmaktadır. Nicel ve nitel analizlerin birbirinden bağımsız olarak yapılmasının ardından ise veriler birleştirilerek genel çıkarımlara ulaşılmaktadır (Creswell ve Plano

Clark, 2020). Yakınsayan paralel karma yöntem desenine ilişkin Şekil 3 aşağıda gösterilmiştir.



*Şekil 3.*Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni

Şekil 3'te görüldüğü üzere nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek sentezlenmiştir. Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin birbirleriyle paralel olarak toplanılması, eşit seviyede öncelik verilmesi, nicel ve nitel aşamaların ayrı şekilde ele alınarak analiz edilmesi ve analiz sonucunda bulguların sentezlenmesinden dolayı yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul ikliminin düzeylerini belirlemek; daha sonra mentörlük becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla genel tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinin amacı geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemektir. İncelenen olay, durum, nesne özgün koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016). İlişkisel tarama modelinin amacı iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemektir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi ve bu iki yapı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında ise nitel araştırma desenlerinden olan temel yorumlayıcı desen (temel nitel araştırma deseni) kullanılmıştır. Bu aşamada müdür ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler (mülakatlar) yoluyla okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Nitel araştırmalar, insanların deneyimlerini ortaya koyma şekillerini, dünyalarını nasıl yorumladıklarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya çalışırlar (Merriam, 2015). Nitel araştırma verileri içerik analizi ile yorumlanmıştır. Buna göre veriler temalara, kategorilere ve alt kategorilere ayrılarak çözümlenmiştir.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutu evrenden belirlenmiş örneklem ile, nitel boyutu ise çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Her bir gruba ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın nicel bölümünün evrenini 2021-2022 öğretim yılında, Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri merkez ilçeleri (Bursa/Osmangazi, Bursa/Yıldırım, Bursa/Nilüfer, Eskişehir/Odunpazarı, Eskişehir/Tepebaşı, Bilecik/Merkez, Bilecik/Söğüt) kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. 2021/2022 Bursa, Eskişehir, Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlükleri, Strateji Geliştirme Şubeleri, İstatistik Birimleri verilerine göre Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri merkez ilçelerinde kamu ilkokullarında görev yapan evren ve örnekleme alınan okul müdürü ve öğretmen sayılarının illere ve ilçelere göre dağılımı ise Tablo 3'te verilmiştir (MEB, 2022).

Tablo 3

Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Okul Müdürü ve Öğretmen Sayılarının İllere ve İlçelere Göre Dağılımı

İLLER/İLÇELER		Kamu İlkokulu					
		Okul Müdürü Sayısı			Öğretmen Sayısı		
		Evren	Örneklem	Katılan	Evren	Örneklem	Katılan
1	Bursa/Osmangazi	83	48	57	2452	109	131
2	Bursa/Yıldırım	47	27	32	1920	86	103
3	Bursa/Nilüfer	44	26	31	1121	50	60
4	Eskişehir/Tepebaşı	44	26	31	1154	51	61
5	Eskişehir/Odunpazarı	41	24	29	1347	60	72
6	Bilecik/Merkez	13	8	10	193	9	11
7	Bilecik/Söğüt	6	3	4	60	3	4
TOPLAM		278	162	194	8247	368	442

Kaynak. Bursa, Eskişehir, Bilecik İl Millî Eğitim Müdürlükleri, Strateji Geliştirme Şubeleri, İstatistik Birimi Verileri, 2021/2022

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan 278 okul müdürünü $\alpha = .05$ anlamlılık ve

%5 hata düzeyinde Cohran'ın (1962) örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre en az 162 okul müdürünün temsil edebileceği, araştırmanın evrenini oluşturan 8247 öğretmeni ise en az 368 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2016). Araştırmada evrenin örneklemde en iyi şekilde temsil edilmesi için tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örneklem tekniğinde evrenin alt tabakalarının evrendeki oranı ölçüsünde örnekleme dâhil edilmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2016). Bu kapsamda öncelikle evren ilçelere göre yedi tabakaya ayrılmış ve her ilçeden örnekleme dahil edilecek müdür ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenler seçkisiz olarak tespit edilmiştir.

Diğer taraftan kayıp veri ve uç değerler nedeniyle veri kaybı yaşanabileceği dikkate alınarak her bir tabaka için gerekli olan sayı %20 artırılarak örneklem büyüklüğü 442 öğretmen ve 194 okul müdürü olarak belirlenmiştir. Nitekim kayıp veri ve uç değer analizinden sonra 414 öğretmen ve 173 okul müdüründen elde edilen veri seti ile gerekli istatistiki analizler yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın örneklemi toplam 587 okul müdürü ve öğretmenden oluşmuştur. Araştırmaya katılan müdürlerin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	19	11.0
	Erkek	154	89.0
	Toplam	173	100
Yaş	30-39 yaş	12	7.0
	40-49 yaş	63	36.4
	50 yaş ve üzeri	98	56.6
	Toplam	173	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	11	6.4
	Lisans	106	61.2
	Lisansüstü	56	32.4
	Toplam	173	100
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	11	6.4
	16-20 yıl	24	13.8
	21 yıl ve üzeri	138	79.8
	Toplam	173	100
Okuldaki Görev Süresi	0-5 yıl	107	61.8
	6-10 yıl	59	34.2
	11yıl ve üzeri	7	4.0
	Toplam	173	100

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Araştırmaya Katılan Müdürlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Görev Yaptığı İl	Bursa	104	60.1
	Eskişehir	57	32.9
	Bilecik	12	7.0
	Toplam	173	100
Görev Yaptığı İlçe	Bursa/Osmangazi	51	29.5
	Bursa/Yıldırım	27	15.6
	Bursa/Nilüfer	26	15.0
	Eskişehir/Odunpazarı	27	15.6
	Eskişehir/Tepebaşı	30	17.4
	Bilecik/Merkez	8	4.6
	Bilecik/Söğüt	4	2.3
	Toplam	173	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmada örnekleme dahil edilen müdürlerin %11'i kadın iken (19), %89'u erkektir (154). Yaşa göre incelendiğinde %7'si 30-39 yaş aralığında, %36.4'ü 40-49 yaş aralığında, 56.6'sı 50 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumuna göre müdürlerin büyük çoğunluğu lisans %61.2'si (106), % 32.4'ü lisansüstü (56) ve %6.4'ü ise ön lisans düzeyinde (11) mezuniyete sahiptir. Mesleki kıdem değişkeninde ise müdürlerin % 6.4'ü 11-15 yıl kıdem, %13.8'i 16-20 yıl kıdem ve % 79.8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Buna göre örneklemde 11 yıl altında kıdeme sahip müdür yoktur. Müdürlerin büyük çoğunluğu 21 yıl ve üzeri kıdem sahiptir. Müdür olmak için belli bir süre öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yapma şartı göz önüne alındığında bu dağılım normaldir.

Çalıştıkları okuldaki görev süresine göre incelendiğinde örneklemde yer alan müdürlerin %61.8'i 0-5 yıl aralığında, %34.2'si 6-10 yıl aralığında, %4'ün de 11 yıl ve üzerinde mevcut okullarında görev yaptıkları görülmektedir. Müdürlerin %60.1'i Bursa, %32.9'u Eskişehir ve %7'si Bilecik ilinde görev yapmaktadır. Görev yaptıkları ilçeye göre ise müdürlerin %29.5'i Osmangazi ilçesinde, %15.6'sı Yıldırım ilçesinde, %15'i Nilüfer ilçesinde, %15.6'sı Odunpazarı ilçesinde, %17.4'ü Tepebaşı ilçesinde, %4.6'sı Bilecik/Merkez ilçesinde, %2.3'ü de Söğüt ilçesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	275	66.4
	Erkek	139	33.6
	Toplam	414	100
Yaş	20-39 yaş	135	32.6
	40-49 yaş	147	35.5
	50 yaş ve üzeri	132	31.9
	Toplam	414	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	19	4.6
	Lisans	352	85.0
	Lisansüstü	43	10.4
	Toplam	414	100
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	44	10.6
	11-20 yıl	174	42.0
	21 yıl ve üzeri	196	47.4
	Toplam	414	100
Okuldaki Görev Süresi	0-5 yıl	146	35.2
	6-10 yıl	125	30.2
	11-15 yıl	86	20.8
	16 yıl ve üzeri	57	13.8
	Toplam	414	100
Müdürüyle Çalışma Süresi	0-5 yıl	147	35.5
	6-10 yıl	125	30.2
	11-15 yıl	142	34.3
	Toplam	414	100
Görev Yaptığı İl	Bursa	273	66.0
	Eskişehir	128	30.9
	Bilecik	13	3.1
	Toplam	414	100
Görev Yaptığı İlçe	Bursa/Osmangazi	122	29.5
	Bursa/Yıldırım	100	24.1
	Bursa/Nilüfer	51	12.3
	Eskişehir/Odunpazarı	67	16.2
	Eskişehir/Tepebaşı	61	14.7
	Bilecik/Merkez	9	2.2
	Bilecik/Söğüt	4	1.0
	Toplam	414	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin %66.4'ü kadın, %33.6'sı erkektir. Öğretmenlerin %32.6'sı 20-39 yaş aralığında, %35.5'i 40-49 yaş aralığında, %31.9'u 50 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin yaş gruplarında birbirine yakın dağıldığı görülmektedir. Eğitim durumuna göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, %85'inin lisans, %10.4'ünün lisansüstü ve %4.6'sının ise ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde örnekleme dahil edilen öğretmenlerin %10.6'sı 10 yıl ve altında kıdeme, %42'si 11-20 yıl kıdeme, %47.4'ü de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Çalıştıkları okuldaki görev süresine göre öğretmenlerin %35.2'si 5 yıl ve altında, %30.2'sinin 6-10 yıl arasında, %20.8'i 11-15 yıl arasında, %13.8'i 16 yıl ve üzerinde bulundukları okulda görev yapmaktadır. Mevcut müdürleriyle çalışma süresine göre incelendiğinde örneklemde yer alan öğretmenlerin %35.5'i 5 yıl ve altında, %30.2'si 6-10 yıl aralığında, %34,3'ü 11-15 yıl aralığında aynı okul müdürü ile birlikte çalışmaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin %66'sı Bursa, %30.9'u Eskişehir ve %3.1'i Bilecik ilinde görev yapmaktadır. Görev yaptıkları ilçeye göre ise öğretmenlerin %29.5'inin Osmangazi ilçesinde, %24.1'i Yıldırım ilçesinde, %12.3'ü Nilüfer ilçesinde, %16.2'si Odunpazarı ilçesinde, %14.7'si Tepebaşı ilçesinde, %2.2'si Bilecik/Merkez ilçesinde, %1'i de Söğüt ilçesinde görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında örnekleme dahil edilen katılımcılar görev değişkenine göre de incelenmiştir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Müdür ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	n	%
Görev Türü	Müdür	173	29.5
	Öğretmen	414	70.5
	Toplam	587	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere örnekleme dahil edilen katılımcıların %29.5'ini müdürler, %70.5'ini ise öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu, Bursa, Eskişehir, Bilecik illerinde görev yapan 15 okul müdürü ve 18 öğretmenden oluşan toplam 33 kişilik bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde amaç probleme ilişkin katılımcıların çeşitliliğini en üst düzeyde tutmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu şekilde sağlanan heterojenlik ile ortak örüntüleri ve bir bağlamın ortak yönlerini açığa çıkarmak mümkün olmaktadır (Patton,

2002). Bu doğrultuda araştırmanın nitel bölümünde maksimum çeşitlilik örneklemesi benimsenerek, katılımcıların farklı cinsiyet, yaş, kıdem, görev, öğrenim durumu, farklı sosyoekonomik düzeyde okullardan, farklı il ve ilçelerden olmasına özen gösterilmiştir. Çalışma gurubunu oluşturan müdürlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Müdürlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Müdürlük Kıdemi	Okuldaki Görev Süresi	Görev Yapılan İl/İlçe
OM1	Erkek	53	Lisans	25	8	4	Bursa/Osmangazi
OM2	Erkek	51	Lisans	26	12	4	Bursa/Osmangazi
OM3	Erkek	51	Lisans	28	25	3	Bursa/Yıldırım
OM4	Erkek	52	Lisans	29	8	7	Bursa/Yıldırım
OM5	Erkek	47	Lisans	24	4	4	Bursa/Yıldırım
OM6	Erkek	57	Yüksek Lisans	36	20	1	Bursa/Nilüfer
OM7	Erkek	56	Lisans	34	32	3	Bursa/Nilüfer
OM8	Erkek	58	Lisans	38	8	7	Eskişehir/Tepebaşı
OM9	Erkek	58	Yüksek Lisans	25	14	7	Eskişehir/Tepebaşı
OM10	Erkek	50	Yüksek Lisans	32	22	3	Eskişehir/Odunpazarı
OM11	Kadın	60	Yüksek Lisans	41	22	1	Eskişehir/Odunpazarı
OM12	Erkek	37	Lisans	14	11	2	Eskişehir/Odunpazarı
OM13	Erkek	52	Lisans	32	18	3	Bilecik/Merkez
OM14	Erkek	47	Yüksek Lisans	25	5	5	Bilecik/Merkez
OM15	Erkek	54	Lisans	31	11	11	Bilecik/Merkez

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin 14'ü erkek, biri kadındır. Müdürlerin yedisi Bursa'da, beşi Eskişehir'de ve üçü Bilecik ilinde görev yapmaktadır. İlçelere göre ise müdürlerin ikisi Osmangazi, üçü Yıldırım, ikisi Nilüfer, ikisi Tepebaşı, üçü Odunpazarı ve üçü de Bilecik/Merkez ilçesinde görev yapmaktadır. Eğitim durumuna göre müdürlerin 10'u lisans mezunu iken, beşi yüksek lisans mezunudur. Okul müdürlerinin yaşları 37-60 yaş arasında değişmekte olup 12 müdürün yaşı 50 ve üzeridir. Müdürlerin mesleki kıdemleri 14-41 yıl arasında değişmektedir. Buna göre müdürlerin yedisinin mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri iken, yedisinin 30 yıl ve üzeridir. Bir müdürün mesleki kıdemi ise 20 yılın altındadır. Müdürlükteki kıdemleri 4-32 yıl arasında farklılaşmaktadır. Bulundukları okulda çalışma süreleri ise 1-7 yıl arasında

değişkenlik göstermektedir. Müdürlere en fazla sekiz yılda bir rotasyon uygulaması olduğu için bulundukları okuldaki çalışma sürelerinin bu şekilde çıktığı belirtilebilir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	Müdürüyle Çalışma Süresi	Görev Yapılan İl/İlçe
Ö1	Erkek	52	Lisans	31	9	4	Bursa/Osmangazi
Ö2	Kadın	40	Lisans	17	17	6	Bursa/Osmangazi
Ö3	Kadın	42	Lisans	20	8	3	Bursa/Osmangazi
Ö4	Kadın	35	Yüksek Lisans	13	12	4	Bursa/Yıldırım
Ö5	Erkek	58	Ön Lisans	37	27	4	Bursa/Yıldırım
Ö6	Kadın	55	Lisans	26	10	1	Bursa/Nilüfer
Ö7	Kadın	38	Lisans	15	10	7	Eskişehir/Tepebaşı
Ö8	Erkek	48	Lisans	25	8	7	Eskişehir/Tepebaşı
Ö9	Erkek	50	Lisans	28	14	1	Eskişehir/Odunpazarı
Ö10	Kadın	50	Lisans	26	5	3	Eskişehir/Odunpazarı
Ö11	Kadın	49	Lisans	29	18	2	Eskişehir/Odunpazarı
Ö12	Kadın	49	Lisans	26	16	3	Eskişehir/Odunpazarı
Ö13	Kadın	36	Lisans	11	4	4	Eskişehir/Odunpazarı
Ö14	Erkek	60	Ön Lisans	43	10	6	Eskişehir/Odunpazarı
Ö15	Kadın	38	Yüksek Lisans	15	2	2	Bilecik/Merkez
Ö16	Erkek	38	Lisans	17	9	3	Bilecik/Merkez
Ö17	Kadın	52	Lisans	25	10	6	Bilecik/Merkez
Ö18	Kadın	37	Lisans	11	1	1	Bilecik/Merkez

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen katılımcıların 12'si kadın, altısı erkektir. Öğretmenlerin altısı Bursa'da, sekizi Eskişehir'de ve dördü Bilecik ilinde görev yapmaktadır. İlçelere göre ise öğretmenlerin üçü Osmangazi, ikisi Yıldırım, biri Nilüfer, ikisi Tepebaşı, altısı Odunpazarı ve dördü de Bilecik/Merkez ilçesinde görev yapmaktadır. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin 14'ü lisans mezunu iken, ikisi yüksek lisans ve diğer ikisi ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaşları 35-60 yaş arasında, mesleki kıdemleri ise 11-43 yıl arasında değişmektedir. Bursa, Eskişehir ve Bilecik illerinin öğretmen atamalarında yüksek hizmet puanlara sahip olması nedeniyle bu illerde görev yapan öğretmenlerin kıdem ve yaş ortalamalarının yüksek olması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süreleri 1-27 yıl arasında

farklılaşmaktadır. Mevcut müdürleriyle çalışma süreleri ise 1-7 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için araştırmacı tarafından iki ölçek geliştirilmiştir. "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği" EK 1'de, "Okul İklimi Ölçeği" EK 2'de sunulmuştur. Mentörlük Becerileri Ölçeği hem müdür hem de öğretmenlere uygulanmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir. Okul İklimi ölçeği ise tek form şeklinde düzenlenerek hem müdür hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri yine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Görüşme Formu" (EK 3) ile toplanmıştır. Görüşme formu müdür ve öğretmenlere yönelik olarak iki şekilde düzenlenmiştir. Görüşme soruları nicel veri toplama aracına parellelik gösteren ve mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin derinlemesine bilgi almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Formda ayrıca demografik özellikleri içeren kişisel bilgiler de yer almaktadır. Aşağıda ilgili başlıklar altında veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği" ile "Okul İklimi Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 411 öğretmenin katılım gösterdiği ön uygulama çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gönüllü öğretmenler Bursa, Eskişehir, Bilecik illerinden örneklemin dışındaki ilçe ve okullarda görev yapan ancak örneklemi oluşturan ilçelere yakın özellikleri barındıran ilçelerden seçilmeye özen gösterilmiştir. Covid 19 salgının etkileri nedeniyle ölçek formlarının bir kısmı öğretmenlere online olarak uygulanmıştır. Nicel veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri; ikinci bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği ve üçüncü bölümde ise okul iklimi ölçeği yer almaktadır.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği ve Okul İklimi Ölçekleri'nin görünüş ve kapsam geçerliliğinin belirlenebilmesi için tez danışmanı dahil olmak üzere, eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman toplam 13 kişinin görüş ve önerileri alınmıştır.[1] Ölçmede görünüş geçerliliği, ölçme aracının amaca ne düzeyde hizmet ettiğini belirleyen bir geçerlilik türüdür. Kapsam geçerliliği ise, ölçme aracının içeriğinin beklenilen davranışları ne derecede ölçtüğünü belirleyen diğer bir geçerlilik türüdür (Balcı, 2016). Bu çerçevede alan uzmanlarının görüşlerine göre ölçme aracının maddelerinin ölçülmek istenilen yapıyı ne derece ölçtüğü dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçme aracının geliştirilme sürecinde genel olarak yapı geçerliğine bakılmaktadır. Yapı geçerliliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) başvurulmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi, aynı yapı ya da nitelikleri ölçmek için kullanılan değişkenlerin ortak faktörler altında toplanarak, ölçme işleminde değişkenleri en aza indirmeye çalışan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2017). Büyük veri setlerinin özetlenmesi çalışması olarak da ifade edilebilen faktör analizi (Pallant, 2005) ile bir ölçme aracının kaç alt başlığa ayrılacağı ve maddelerin bu başlıklarla ilişkisi de araştırılmaktadır (Seçer, 2013).

Ölçme aracının güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak her maddenin ayırt ediciliği incelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen AFA ve DFA analizleri için her iki ölçekte uç değerlerden temizlenmiş veri seti kullanılmıştır. Her bir ölçeğin uç değer analizleri ile geçerlik ve güvenirlik analizleri ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin kapsamının belirlenmesi için öncelikle mentörlük ve okul müdürlerinin mentörlüğüne ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış ve mentörlüğe ilişkin ölçme araçları incelenmiştir. Literatürdeki çalışmalarda gözden geçirilerek yeni bir ölçme aracı taslağı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği için ön uygulama öncesinde 90 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Süreç içerisinde taslak form, belli aralıklarla yapılan

[1] Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Selahattin Turan, Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Gökhan Kılıçoğlu, Prof. Dr. Şakir Çınkır, Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Doç. Dr. Deha Doğan, Doç. Dr. Tarık Soydan, Doç. Dr. Seher Yalçın.

değerlendirmeler ve uzman görüşleri sonrasında 54 maddeye indirilmiştir. 5'li Likert tipinde derecelendirilen ölçekte, ifadeler "1-Hiçbir Zaman", "2-Nadiren", "3-Bazen", "4-Çoğu Zaman", "5-Her Zaman" olacak şekilde derecelendirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğinin" geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 54 maddeyle 411 öğretmenin katılım gösterdiği ön uygulama çalışması ile gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerini belirlemeye yönelik geliştirilen "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği'ne" ilişkin yapı geçerliliğini test edebilmek için açımlayıcı faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu çalışmadaki örneklem sayısının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2019; Izquierdo, Olea ve Abad, 2014). KMO ve Barlett Küresellik testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Mentörlük Becerileri Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları

Determinant		1.46
KMO Örneklem Yeterliliği Ölçüsü		.96
Bartlett Testi	Yaklaşık Ki-kare	7475.28
	Serbestlik Derecesi	378
	p	.00

Tablo 9'da KMO ve Bartlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde, KMO'nun .70 ve üzeri değer alması örneklem yeterliliğinin iyi olduğunu ifade ettiğinden (Can, 2017), bu ölçekte örneklem büyüklüğünün iyi olduğu görülmektedir (KMO= .96). Barlett Küresellik testi sonucu ($\chi 2(378)=7475.28$; p=.00) ise anlamlı bulunmuştur.

Veri analizinin ilk aşamasında kayıp veri ve uç değer analizi yapılmıştır. Ölçek maddelerindeki uç değerlerin belirlenmesi için yapılan uç değerler analizinde 44, 240, 341 ve 376 numaralı veri değerlerinin z testi değer aralığı +- 3 kuralının dışında kalması 3 değerinden büyük olmaları sebebi ile analizden çıkarılmıştır. Bu uç değerler ölçekten çıkarılarak normallik testi analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2014) normallik testi analizinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğunda normal

dağıldığını kabul etmekte, nitekim bu analizde çarpıklık ve basıklık değerinin (-1.051 ve .534) aralığında olduğundan veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bütün bu testler neticesinde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sürecine başlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ölçeğinde, 411 öğretmenin katılımıyla elde edilen veri setinden uç değerler (4 veri) çıkarılarak elde edilen 407 kişilik veri seti random ikiye bölünmüştür. Buna göre 204 öğretmenin katılımından oluşan birinci veri seti ile AFA analizi ve 203 öğretmenin katılımdan oluşan ikinci veri seti ile DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci veri setine uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile 54 maddeden oluşan Mentörlük Becerileri ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla veri seti üzerinde temel bileşenler analizi uygulanmış; ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde .45 faktör yükü ve üzerinin kabul edilebilir olduğu temel alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Faktör yükünün yanı sıra, her iki faktörde de ilişki gösteren maddelerin arasında .10 sınırının olması gerekliliği ifade edilmekte, bu sınırın altında ilişki gösteren maddeler binişik maddeler olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Akbulut, 2009; Tavşancıl, 2010). Bu bağlamlarda binişik maddeler ölçekten sıra ile çıkarılarak en fazla kabul edilebilir madde sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için gerçekleştirilen temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme yöntemiyle binişik çıkan maddeler sırasıyla ve teker teker çıkarılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonrası 19 madde (3, 7, 8, 9, 11, 20, 23, 24, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 46, 47, 50, 54. maddeler) boyutlar arasında .10'dan daha düşük ilişki göstermesi sebebiyle binişik olduğu görülmüş ve sıralı çıkarma yöntemiyle çıkarılmıştır. Ölçeğin 35 maddelik AFA sonuçları ile DFA analizine geçilmiştir. Yapılan DFA analizinde ikinci boyuttan yedi madde (10, 12, 26, 27, 29, 30, 32.maddeler) çıkarılmıştır. Diğer boyutlardan madde çıkarımı gerçekleştirilmemiştir. Gerekli uyum indekslerinin yakalanması için modifikasyonlar yapılmıştır. Buna göre mentörlük becerileri ölçeğinin birinci boyutunun 13 maddeden, ikinci boyutunun 10 maddeden, üçüncü boyutunun 5 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. Sonuç olarak toplamda 26 madde ölçekten çıkarılmış, 28 madde ve üç faktörlü Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği elde edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda ölçek, 28 maddeden oluşan 3 faktöre sahip bir yapı özelliği sergilemektedir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve alfa iç tutarlık katsayı (cronbach alfa) değerleri ve özdeğerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu
Etkili İletişim ve Destek Sağlama		Okul Müdürü:		
	1.	MB9 Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluşturur.	.86	.88
	2.	MB8 Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olur.	.84	.90
	3.	MB11 Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive eder.	.84	.89
	4.	MB10 Öğretmenlerle ilişkilerinde empati kurar.	.83	.89
	5.	MB7 Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.	.82	.90
	6.	MB6 Öğretmenlere güven duyduğunu hissettirir.	.79	.83
	7.	MB5 Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır.	.78	.74
	8.	MB4 Öğretmenleri dikkatle dinler.	.74	.79
	9.	MB12 Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışır.	.73	.82
	10.	MB1 Öğretmenleri güler yüzle karşılar.	.70	.60
	11.	MB2 Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğu memnuniyeti belirtir.	.70	.69
	12.	MB13 Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir eder.	.70	.82
	13.	MB3 Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır.	.66	.71
Açıklanan Varyans: % 36.75, Özdeğer: 10.29, α: .97				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	14.	MB16 Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yapar.	.76	.70
	15.	MB19 Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olur.	.74	.86
	16.	MB20 Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel ilkeleri öğretmenlerle paylaşır.	.73	.82
	17.	MB21 Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	.72	.67
	18.	MB18 Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur.	.72	.81
	19.	MB17 Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur.	.71	.77

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	20.	MB15 Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır.	.71	.77
	21.	MB22 Öğretmenlerin meslekteki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.	.70	.82
	22.	MB14 Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenir.	.64	.69
	23.	MB23 Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.	.60	.69
Açıklanan Varyans: % 26.87, Özdeğer: 7.52, α: .96				
İzleme ve Değerlendirme	24.	MB27 Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar.	.88	.82
	25.	MB28 Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır.	.85	.85
	26.	MB24 Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirir.	.71	.76
	27.	MB25 Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim verir.	.63	.82
	28.	MB26 Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur.	.56	.82
Açıklanan Varyans: %15.38, Özdeğer: 4.30, α: .91				
Toplam Varyans: % 79.01, KMO: .96, Cronbach Alpha katsayısı: .98				

Tablo 10'da görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 3 faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .88 ile .56 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri birinci faktörde .66 ile .86, ikinci faktörde .60 ile .76, üçüncü faktörde .56 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan 28 maddenin birbirleriyle korelasyonu oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçeğin maddeler arasındaki iç tutarlılığını gösteren madde toplam korelasyonlarının .60 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Buna göre analiz sonucunda birinci faktör 13, ikinci faktör 10 ve üçüncü faktör 5 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelere bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci boyut "Etkili İletişim ve Destek Sağlama", ikinci boyut "Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı" ve üçüncü boyut "İzleme ve Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranı, birinci faktörde %36.75; ikinci faktörde %26.87; üçüncü faktörde %15.38'dir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise %79.01 olduğu görülmektedir. Buna göre açımlayıcı faktör analizi

sonuçlarına göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği üç faktörlü bir yapıyla %79.01'lik bir varyansı açıklamaktadır. Hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı birinci faktör için .97, ikinci faktör için .96 ve üçüncü faktör için .91 ve toplamda .98 olarak belirlenmiştir. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ölçeğinin .98 Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca birinci faktörün özdeğeri 10.29, ikinci faktörün 7.52 ve üçüncü faktörün ise 4.30 olarak bulunmuştur.

Bir faktörle ilişkili maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamı o faktöre ilişkin öz değer olarak adlandırılır (Can, 2017). Başlangıç ve döndürme sonrasındaki öz değerler ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Mentörlük Becerileri Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

	Başlangıç Özdeğerler			Varimax Döndürme Sonrası Değerler		
Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	18.91	67.55	67.55	10.29	36.75	36.75
2	1.89	6.76	74.31	7.52	26.87	63.62
3	1.31	4.69	79.01	4.30	15.38	79.01
4	0.65	2.34	81.35			
5	0.55	1.97	83.33			
6	0.46	1.67	85.00			
7	0.44	1.57	86.58			
8	0.42	1.51	88.09			

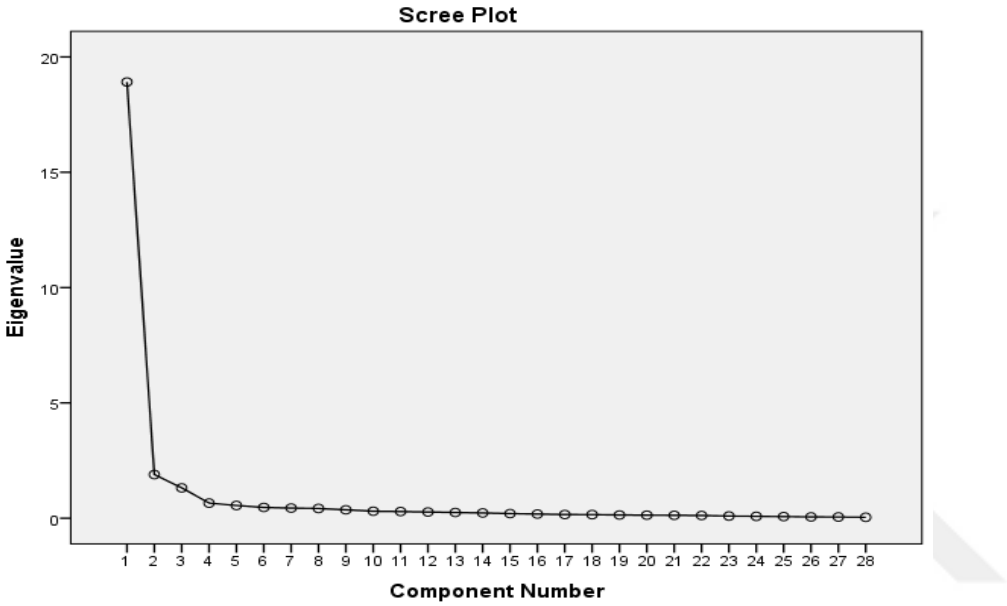
Tablo 11'de görüldüğü üzere ölçek üç faktörlü yapıdadır. Bu yapının doğrulunu test etmek amacı ile Monte Carlo paralel analiz uygulaması kullanılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve üç faktör yapısının doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mentörlük Becerileri Ölçeği Monte Carlo Paralel Analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Mentörlük Becerileri Ölçeği Monte Carlo Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğer	Random Özdeğer	Standart Sapma
1	1.1989*	.0430
2	1.1156*	.0406
3	1.0512*	.0306
4	0.9893	.0197
5	0.9366	.0204
6	0.8876	.0263
7	0.8208	.0445

Tablo 12'deki Monte Carlo Paralel Analiz sonuçları incelendiğinde random özdeğeri 1 ve 1'in üzerindekilerin faktör oluşturması kuralı göz önüne alındığında yapının 3 faktörlü açımlayıcı faktör analizini doğruladığı görülmektedir. Üç faktörlü yapı toplam varyansın %79.01'ini açıklamaktadır. Döndürme sonrasında üç faktörün açıkladıkları varyans yüzdeleri de verilmiştir. Buna göre; birinci faktör %36.75, ikinci faktör %26.87, üçüncü faktör %15.38'dir. Üç faktörlü yapıya ilişkin modelin yamaç birikinti (scree plot) grafiği Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Modelin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 4'te görüldüğü gibi maddelerin yamaç birikinti (scree plot) grafiği incelendiğinde ölçekte üç faktörlü yapının yer aldığı görülmektedir. Faktör sayısı belirlendikten sonra başlangıçta 204 öğretmen katılımcıdan oluşan Afa veri seti ve 203 öğretmen katılımcıdan oluşan Dfa veri seti olarak random yöntemiyle bölünmüş 407 kişilik veri dosyasından, 203 kişilik Dfa veri dosyası ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. Geliştirilen Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ölçeğinde açımlayıcı modelin iddia ettiği modeli sınamak ve modelin uygunluğunu test etmek amacıyla 203 öğretmenin katılımından oluşan veri seti üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz elde edilen modelin uygunluğunu (fit of model) test etmeyi amaçlamaktadır. Buna göre mentörlük becerileri

ölçeğininin veri setine uygulanan açımlayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen model, Lisrel 8.8 programında doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde uyum iyiliği indeksleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Mentörlük Becerileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mentörlük B. Ölçeği
p değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00
x^2/sd	$0 \leq x^2/sd \leq 2$	$2 < x^2/sd \leq 3$	1.63
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05< RMSEA \leq .08$	.05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05<SRMR <.10$	.03
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.97
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.99
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI < .90$	.85
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI< .90$	.80

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003.

Tablo 13'te görüldüğü üzere analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri ki-kare/ serbestlik derecesi ($\chi 2$ /sd) 1.63; CFI için 0.99; GFI için 0.85; AGFI için 0.80; SRMR için 0.033; RMSEA için 0.056 ve NFI için 0.97 olarak saptanmıştır. Kikare/serbestlik derecesi değeri mentörlük becerileri ölçeğinde 1.63 olarak saptandığından modelin mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu ölçekte CFI değeri .99 ile mükemmel uyuma işaret etmektedir. GFI değeri ise .85 saptandığından kabul sınırında olduğu ifade edilebilir. AGFI değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. Ancak AGFI değerinin .80 üzeri olması durumunun alan yazındaki bazı çalışmalarda kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir (Segars ve Grover, 1993; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994). Bu ölçekte AGFI değerinin .80 olması kabul edilebilir sınırda olduğunu ifade etmektedir. Ölçekte SRMR değeri 0.033 bulunmuştur, bu da modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri ise 0.056 olarak saptanmıştır, bu da yeterli bir dereceye sahip şeklinde yorumlanabilir. NFI değerinin .97 olması bu ölçekteki mükemmel uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tüm uyum indeks değerleri dikkate alındığında Mentörlük Becerileri ölçeği model uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen üç faktörlü ölçek yapısını doğrulandığı anlaşılmaktadır. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin Standardize Edilmiş Değerler EK 4'te sunulan şekilde gösterilmiştir. Buna göre EK 4'te verilen

şekilde yer alan doğrulayıcı faktör analizinin standart sonuçlarında bazı gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki uyumun 0.30 sınır üzerinde olması sebebiyle modifikasyonlar yapılarak modelin iyileştirilmesi sağlanmıştır. Analiz sonuçlarından da görüleceği gibi gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki uyumun yeterli olduğu anlaşılmaktadır (>0.30). Bu da modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indekslerinin istenilen seviyelere ulaşması ile doğrulanmıştır.

Sonuç olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda üç faktör ve 28 maddeden oluşan Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği'nin yapı geçerliğinin sağlandığını ve madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayılarına ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Okul İklimi ölçeğinin geliştirilebilmesi için öncelikle örgüt iklimi ve okul iklimine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve okul iklimine ilişkin ölçme araçları incelenmiştir. Literatürdeki çalışmalarda gözden geçirilerek yeni bir ölçme aracı taslağı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul İklimi ölçeği için ön uygulama öncesinde 67 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Süreç içerisinde taslak, belli aralıklarla yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri sonrasında 38 maddeye indirilmiştir. Buna göre ön uygulama öncesi taslak form 38 maddeden oluşmuştur. 5'li Likert tipinde derecelendirilen ölçekte, ifadeler "1-Hiç katılmıyorum", "2-Az katılıyorum", "3-Orta katılıyorum", "4-Çok katılıyorum", "5-Tamamen katılıyorum" olacak şekilde derecelendirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 38 maddeyle 411 öğretmenin katılım gösterdiği ön uygulama çalışması ile gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. Okul müdürleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine yönelik algılarının nasıl olduğunu belirlemeye yönelik geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'ne ilişkin yapı geçerliliğini test edebilmek için açımlayıcı faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu çalışmadaki örneklem sayısının faktör analizi için uygunluğunu belirlemek adına KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır (Büyüköztürk,

2019; Izquierdo, Olea ve Abad, 2014). KMO ve Barlett Küresellik testi sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Okul İklimi Ölçeği Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi Sonuçları

Determinant		8.18
KMO Örneklem Yeterliliği Ölçüsü		.94
Barlett Testi	Yaklaşık Ki-kare	5770.58
	Serbestlik Derecesi	496
	p	.00

Tablo 14'de KMO ve Barlett Küresellik testi sonuçları incelendiğinde, KMO'nun .70 ve üzeri değer alması örneklem yeterliliğinin iyi olduğunu ifade ettiğinden (Can, 2017), bu ölçekte örneklem büyüklüğünün iyi olduğu görülmektedir (KMO= .94). Barlett Küresellik testi sonucu ($\chi 2(496)=5770.58$; p=.00) ise anlamlı bulunmuştur.

Veri analizinin ilk aşamasında kayıp veri ve uç değer analizi yapılmıştır. Okul İklimi ölçeğinin 411 kişilik veri setinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Ölçek maddelerindeki uç değerlerin belirlenmesi için yapılan uç değerler analizinde dört tane uç değer bulunmuştur. Bunlar 42, 44, 240, 376. veri değerleridir. Tek boyutlu uç değer olup olmadığını tespit etmek için z testi uygulanarak uç değerler doğrulanmaya çalışılmış 44. ve 240. veri değerlerinin +- 3'den büyük ya da küçük olduğu görülmüştür. 44 numaralı ve 240 numaralı veri değeri -4.19 şeklindedir. Bu iki verinin normal dağılımı etkilemesi sebebiyle ilk olarak bu iki veri atılmıştır. Atıldıktan sonra tekrar uygulanan uç değer analizinde 374. veri -3,07 değeri ile uç değer olarak bulunmuştur. Bu veri de analizden çıkarılıp tekrar doğrulama yapılmıştır. Bu uç değerler ölçekten çıkarılarak normallik testi analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2014) normallik testi analizinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğunda normal dağıldığını kabul etmekte olup, nitekim bu analizde çarpıklık ve basıklık değerinin (-.515 ve -.358) görüldüğünden veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bütün bu testler neticesinde okul iklimi ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sürecine başlanmıştır.

Okul İklimi ölçeğinin 411 öğretmenle gerçekleşen veri seti, üç uç değer çıkarıldıktan sonra elde edilen 408 öğretmen katılımcıdan oluşan veri seti random ikiye bölünmüştür. Buna göre 204 kişilik birinci veri seti üzerinden Afa ve 204 kişilik ikinci veri seti üzerinden Dfa analizleri gerçekleştirilmiştir. Birinci veri setine uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile 38 maddeden oluşan Okul İklimi Ölçeğinin tek ya da çok

faktörlü olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, birinci veri seti üzerinde temel bileşenler analizi uygulanmış; ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla da varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirmeleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde madde faktör yükünün kabul edilebilir sınırının .30 olduğu, fakat .45 ve yukarısında faktör yüklerinin seçime dahil edilmesinin daha iyi bir ölçüt olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Büyüköztürk, 2019; Bayram, 2009). Bu ölçeğin AFA analizinde ana veri setinde 411 katılımcıya ulaşıldığı için .45 faktör yükü ve üzerinin kabul edilebilir olduğu temel alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Faktör yükünün yanı sıra, her iki faktörde de ilişki gösteren maddelerin arasında .10 sınırının olması gerekliliği ifade edilmektedir (Akbulut, 2009; Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda bu sınırın altındaki binişik maddeler ölçekten sıra ile çıkarılarak en fazla kabul edilebilir madde sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için gerçekleştirilen temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme yöntemiyle binişik çıkan maddeler sırasıyla ve teker teker çıkarılarak analizler gerçekleştirilmiştir. İlk analizde altı maddenin (1, 8, 9, 18, 28, 32. maddeler) boyutları arasında .10'dan daha düşük ilişki göstermesi sebebiyle binişik olduğu görülmüş ve sıralı çıkarma yöntemine gidilmiştir. Birden fazla boyutta ilişki gösteren ve binişik olan maddeler sırasıyla (1, 32, 11, 27, 9, 3) çıkarılmıştır. Sonuçta üç boyutlu 32 maddelik bir Afa yapısına ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç boyutlu ölçek, doğrulayıcı faktör analizinde de doğrulanmış tekrar madde çıkarımı yapılmamıştır. Buna göre Okul İklimi Ölçeğinde birinci boyutun 20 maddeden, ikinci boyutun sekiz maddeden ve üçüncü boyutun ise dört maddeden oluştuğu doğrulanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda ölçek, 32 maddeden oluşan üç faktöre sahip bir yapı özelliği göstermiştir. Ölçek maddelerinin döndürme sonrası faktör dağılımları ve faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve alpha iç tutarlık katsayı (cronbach alpha) değerleri ve özdeğerleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul İklimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	1.	OI2 Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.	.89	.83
	2.	OI3 Okulumuzda öğretmenler arasındaki iletişim iyidir.	.88	.80
	3.	OI8 Okul personeli birbirlerine saygılıdır.	.87	.80
	4.	OI6 Okulumuz personeli birbiri ile yardımlaşır.	.86	.82
	5.	OI7 Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.	.85	.79
	6.	OI18 Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	.83	.73
	7.	OI4 Öğretmenlerin okul yönetimi ile iletişimi iyidir.	.82	.73
	8.	OI16 Okulumuz çalışanları mesleki deneyimlerini birbirine aktarır.	.79	.70
	9.	OI15 Okulumuz öğretmenleri kaynaklarını birbiriyle paylaşır.	.78	.68
	10.	OI9 Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır.	.78	.63
	11.	OI14 Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.	.76	.61
	12.	OI19 Öğretmenler dersleri gerçek hayatla ilişkilendirerek işler.	.75	.62
	13.	OI13 Öğretmenlerimiz derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.	.75	.64
	14.	OI20 Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına (spor, müzik/drama/satranç kulüpleri, seçmeli dersler vb.) katılmaya teşvik edilir.	.73	.61
	15.	OI5 Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır.	.73	.64
	16.	OI10 Okulumuz çevresiyle sosyal dayanışma içerisindedir.	.69	.68
	17.	OI17 Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.	.67	.58
	18.	OI12 Okulumuzun tüm paydaşları tarafından öğrenci başarısı önemsenir.	.65	.83
	19.	OI1 Okulumuzda kurallar açıktır.	.62	.54
	20.	OI11 Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir.	.51	.40
	Açıklanan Varyans: % 38.97, Özdeğer: 12.47, α: .97			
Fiziki Çevre	21.	OI27 Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.	.84	.73
	22.	OI22 Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	.75	.61
	23.	OI25 Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.	.72	.55
	24.	OI28 Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.	.70	.59
	25.	OI26 Okulumuzun bahçesi öğrenci sayımıza uygun büyüklüktedir.	.69	.54
	26.	OI21 Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.	.67	.53
	27.	OI24 Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır.	.64	.42
	28.	OI23 Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	.58	.49
	Açıklanan Varyans: % 15.04, Özdeğer: 4.81, α: .87			

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Okul İklimi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Faktör	Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu
Güvenlik	29.	OI30 Okul binasında (eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, vb.) öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır.	.74	.74
	30.	OI31 Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.	.72	.68
	31.	OI29 Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.	.68	.56
	32.	OI32 Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.	.62	.63
Açıklanan Varyans: % 10.22, Özdeğer: 3.27, α: .83				
Toplam Varyans: % 64.24, KMO: .93, Cronbach Alpha katsayısı: .95				

Tablo 15'de görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 3 faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .89 ile .51 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri toplam korelasyonları birinci faktörde .51 ile .89, ikinci faktörde .58 ile .84, üçüncü faktörde .62 ile .74 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 32 maddenin birbirleriyle korelasyonu oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçeğin maddeler arasındaki iç tutarlılığını gösteren madde toplam korelasyonlarının .40-.83 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen değerlere göre ölçekte bulunan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları saptanmıştır. Buna göre analiz sonucunda birinci faktör 20, ikinci faktör 8 ve üçüncü faktör 4 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelere bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre okul ilişkileri ve öğrenme ortamı ile ilgili maddeler maddeler birleşerek birinci faktörde, fiziki çevre ile ilgili maddeler ikinci faktörde, güvenlik ile ilgili maddeler de üçüncü faktörde toplanmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranı, birinci faktörde % 38.97; ikinci faktörde %15.04; üçüncü faktörde % 10.22'dur. Üç faktörün açıkladığı toplam varyansın ise %64.24 olduğu görülmektedir. Buna göre açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Okul İklimi Ölçeği üç faktörlü bir yapıyla %64.24'lük bir varyansı açıklamaktadır. Hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı birinci faktör için .97, ikinci faktör için .87, üçüncü faktör için .83 ve toplamda .95 olarak belirlenmiştir. Okul İklimi ölçeğinin .95 Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca birinci faktörün özdeğeri 12.47, ikinci faktörün 4.81, üçüncü faktörün 3.27 olarak bulunmuştur. Faktörlere ilişkin boyutlar; birinci boyutta "Okul İlişkileri ve Öğrenme Ortamı", ikinci boyutta "Fiziki Çevre" ve üçüncü boyutta

"Güvenlik" adını almıştır. Okul İklimi Ölçeğinde başlangıç ve döndürme sonrasındaki öz değerler ve açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Okul İklimi Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

	Başlangıç Özdeğerler			Varimax Döndürme Sonrası Değerler		
Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	15.41	48.17	48.17	12.47	38.97	38.97
2	3.78	11.83	60.00	4.81	15.04	54.02
3	1.35	4.23	64.24	3.27	10.22	64.24
4	1.07	3.34	67.59			
5	.91	2.84	70.43			
6	.85	2.65	73.09			
7	.76	2.38	75.47			
8	.73	2.28	77.76			

Tablo 16'da görüldüğü üzere ölçek üç faktörlü yapıdadır. Bu yapının doğrulunu test etmek amacı ile Monte Carlo paralel analiz uygulaması kullanılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve üç faktör yapısının doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul İklimi Ölçeği Monte Carlo Paralel Analizi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

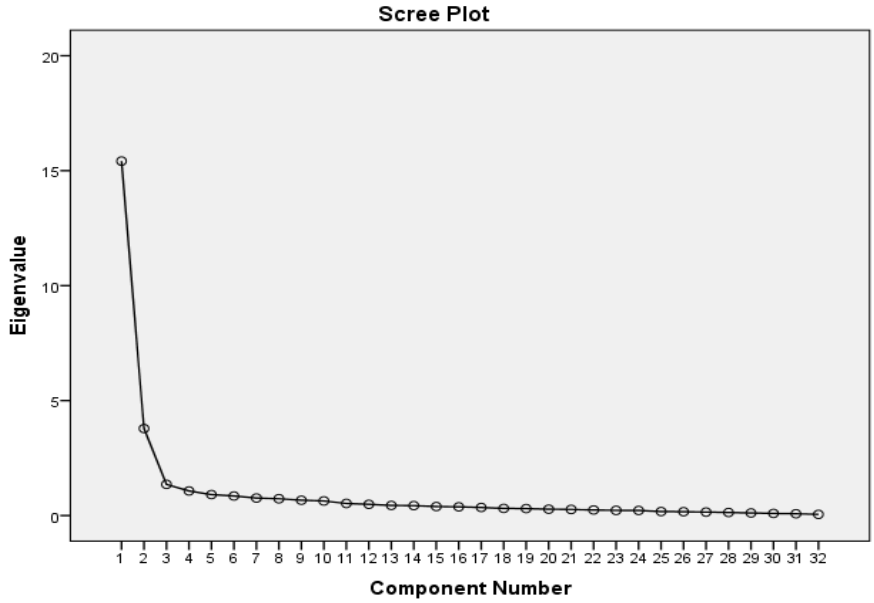
Tablo 17

Okul İklimi Ölçeği Monte Carlo Paralel Analiz Sonuçları

Özdeğer	Random Özdeğer	Standart Sapma
1	1.1989*	.0430
2	1.1156*	.0406
3	1.0512*	.0306
4	0.9893	.0197
5	0.9366	.0204
6	0.8876	.0263
7	0.8208	.0445

Tablo 17'deki Monte Carlo Paralel Analiz sonuçları incelendiğinde random özdeğeri 1 ve 1'in üzerindekilerin faktör oluşturması kuralı göz önüne alındığında yapının 3 faktörlü açımlayıcı faktör analizini doğruladığı görülmektedir. Üç faktörlü yapı toplam varyansın %64.24'ünü açıklamaktadır. Döndürme sonrasında üç faktörün açıkladıkları varyans yüzdeleri de verilmiştir (birinci faktör %38.97, ikinci faktör %15.04, üçüncü

faktör ise %10.22). Üç faktörlü yapıya ilişkin modelin yamaç birikinti (scree plot) grafiği Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Modelin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 5'te görüldüğü gibi okul iklimi ölçeğinde yer alan maddelerin yamaç birikinti (scree plot) grafiği incelendiğinde ölçekte üç faktörlü yapının yer aldığı görülmektedir. Faktör sayısı belirlendikten sonra başlangıçta 204 öğretmen katılımcıdan oluşan Afa veri seti ve 204 öğretmen katılımcıdan oluşan Dfa veri seti olarak random yöntemiyle bölünmüş 408 kişilik veri dosyasından, 204 kişilik Dfa veri dosyası ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine yönelik bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular. Geliştirilen Okul İklimi ölçeğinde açımlayıcı modelin iddia ettiği modeli sınamak ve modelin uygunluğunu test etmek amacıyla 204 öğretmen katılımcıdan oluşan veri seti ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen modelin uygunluğunu bu analiz ile test etmek amaçlanmaktadır. Buna göre okul iklimi ölçeğininin veri setine uygulanan açımlayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen model, Lisrel 8.8 programında doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde uyum iyiliği indeksleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Okul İklimi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Okul İklimi Ölçeği
p değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00
x^2/sd	$0 \leq x^2/sd \leq 2$	$2 < x^2/sd \leq 3$	1.45
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05< RMSEA \leq .08$	.04
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05<SRMR<.10$	.04
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.97
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.99
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI < .90$	.86
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI< .90$	.80

Kaynak: Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003.

Tablo 18 incelendiğinde analizler sonucunda, modelin uygunluğuna yönelik hesaplanan uyum değerleri ki-kare/ serbestlik derecesi ($\chi 2$ /sd) 1.45; CFI için 0.99; GFI için 0.86; AGFI için 0.80; SRMR için 0.047; RMSEA için 0.04 ve NFI için 0.97 olarak saptanmıştır. Okul iklimi ölçeğinde kikare/serbestlik derecesi değeri 1.45 olarak saptandığından modelin mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu ölçekte CFI değeri .99 değeri ile mükemmel uyuma işaret etmektedir. GFI değeri .86 saptandığından kabul edilebilir olduğu ifade edilebilir. Ölçekte AGFI değerinin .80 olması kabul edilebilir sınırda olduğunu ifade etmektedir. SRMR değeri .05'den küçük olursa mükemmel uyumu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen SRMR değeri 0.047 bulunarak model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. Ölçekte RMSEA değeri 0.04 olarak saptanmış olup bu da mükemmel bir uyuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. NFI değerinin .97 olması bu ölçekteki mükemmel uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tüm indeksler dikkate alındığında model uyumunun iyi düzeyde olduğuna ve ölçeğin kuramsal temelinin güçlü olduğuna (Şimşek, 2020) ilişkin bir kanı oluşturmaktadır. Buna göre doğrulayıcı faktör analizi ile üç faktör 32 maddeden oluşan Okul İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Okul İklimi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin Standardize Edilmiş Değerler EK 5'te verilen şekilde gösterilmiştir. EK 5'te sunulan şekilde yer alan doğrulayıcı faktör analizinin standart sonuçlarında bazı gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki uyumun 0.30 sınır üzerinde olması sebebiyle analize ilişkin modifikasyonlar uygulanarak gerekli uyum indekslerine ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarından da görüleceği gibi gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki uyumun yeterli olduğu anlaşılmaktadır (>0.30). Bu da modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Okul İklimi ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan üç boyutlu yapısı, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kabul edilebilir olduğu test edilmiş ve doğrulanmıştır.

Sonuç olarak açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda üç faktör ve 32 maddeden oluşan Okul İklimi Ölçeği'nin yapı geçerliğinin sağlandığını ve madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayılarına yönelik verilen açıklamalar ışığında güvenilir bir ölçek olduğunu söylemek mümkündür.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel bölümünde müdürlerin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul iklime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından, Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmanın amaçları ve nicel çalışmadaki ölçek maddelerine paralel olarak ilgili literatür taranarak ve iki öğretmen ve bir müdürle pilot görüşmeler yapılmış ve anlaşılmayan sorular daha açık hale getirilerek görüşme formu düzenlenmiştir. Geliştirilen taslak görüşme formları 12 uzmanın[2] görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen önerileriler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu okul müdürleri ve öğretmenler için iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcıya ait kişisel bilgilerden, ikinci bölümü okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul iklimine ilişkin açık uçlu sekiz ana soru ve bu soruları detaylandıran alt sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada nicel yöntem ile toplanan veriler, görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ile detaylandırılmış ve aralarında karşılaştırma olanağı sağlaması için görüşme formundaki sorular ölçekler ile paralel olacak şekilde hazırlanmıştır.

[2] Prof. Dr. İnayet Aydın, Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. Selehattin Turan, Prof. Dr. Ahmet Aypay, Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Prof. Dr. Gökhan Kılıçoğlu, Prof. Dr. Turan Akman, Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Doç. Dr. Deha Doğan.

Verilerin Toplanması

Bursa, Eskişehir, Bilecik illeri kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlere araştırmada belirlenen ölçeklerin uygulanması, müdürler ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılabilmesi ve araştırmanın etik ilkeler kapsamında gerçekleştirilmesi için öncelikle Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay (EK 6) alınmıştır. Araştırmanın üç il kapsamında yürütülmesinden dolayı Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden araştırma izni (EK 7) alınmıştır. Bu izin doğrultusunda, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK 8), Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK 9) ve Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK 10) gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

Araştırmanın nicel bölümü kapsamında 194 okul müdürü ve 442 öğretmen olmak üzere toplam 636 katılımcıya Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği uygulanmıştır. Yaşanan pandeminin de etkisiyle ölçekler çevrim içi olarak uygulanmıştır. Bu kapsamda öncelikle Google Forms aracılığı ile kişisel bilgiler ve ölçek maddeleri çevrim içi ortama aktarılarak Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği'ne ilişkin form ve katılımcıların formu dolduracağı link oluşturulmuştur. Yeterli sayıda katılımcıya ulaşabilmek için örneklemde yer alan merkez ilçelerdeki okullar tek tek telefonla aranmış, okul yöneticilerine araştırma isteği bildirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle okul müdürleri ile irtibata geçilmiş onlara yönelik hazırlanan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Kabul eden yöneticiler, kişisel telefon numaralarını ya da e-posta adreslerini araştırmacıya vermişlerdir. Böylelikle araştırmacı tarafından ilgili İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nden alınan izin belgesi ve ölçek formuna ilişkin link yöneticilere aktarılmış, yöneticiler tarafından da WhatsApp ya da e-posta yoluyla öğretmen grupları ile paylaşılmıştır. Bu şekilde okul müdürü ve öğretmenlerin ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında 15 okul müdürü ve 18 öğretmen olmak üzere toplam 33 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan müdür ve öğretmenler farklı il ve ilçelerden, farklı sosyoekonomik düzeydeki okullardan seçilmiştir. Görüşmeler katılımcıların okullarında uygun bir bölümde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi araştırma konusu hakkında kısaca bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım konusundaki soruları yanıtlanmıştır. Her katılımcıdan aydınlatılmış onam formu alınmıştır. Katılımcıların izinleri doğrultusunda veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı ile görüşmeler kaydedilmiştir. Bütün katılımcılar ses kaydı yapılmasına izin vermiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra en kısası 20 dakika ve en uzunu 92 dakika olan ses kayıtları deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Herhangi bir veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıtları tekrar dinlenerek kayıt dökümleri gözden geçirilmiştir. Böylelikle analize hazır hale getirilen toplamda 245 sayfalık yazılı dosyalar, katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla yeniden adlandırılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya katılan okul müdürleri OM1-OM15; öğretmenler ise Ö1-Ö18 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada toplanan nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı]) ve Lisrel 8.8 (Linear Structural Relations) programları kullanılmıştır. Analize başlamadan önce veri setinde kayıp veri ve uç değer olup olmadığı incelenerek kayıp veri ve uç değer analizleri yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmadığı görülmüştür. Bu kapsamda puanlar z puanına dönüştürülmüş ve +3 ile -3 kritik değerleri (Stevens, 2009) dışında kalan gözlem birimleri veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca uç değeri tespit etmek için kutu çizgi grafikleri ve histogramlar kullanılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahalonobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Buna göre 194 kişilik müdür veri setinden 21 uç değer, 442 kişilik öğretmen veri setinden de 28 uç değer çıkarılmıştır. Sonuç olarak 173 kişilik müdür veri seti ve 414 kişilik öğretmen veri seti ile analizler yapılmıştır.

Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerin (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, okuldaki görev süresi, müdürüyle olan görev süresi, görev, görev yapılan il ve ilçe) betimlenmesinde yüzde ve frekans; mentörlük becerileri ve okul iklimine ilişkin görüşlerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma analizi kullanılmıştır. Müdür ve öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama puanlarına yönelik şu değerlendirme aralıkları kullanılmıştır: “1.00-1.79=Hiçbir Zaman/Hiç Katılmıyorum”, “1.80 2.59=Nadiren/Az Katılıyorum”, “2.60-3.39=Bazen/Orta Katılıyorum, “3.40-4.19 =Çoğu Zaman/Çok Katılıyorum”, “4.20-5.00 = Her Zaman/Tamamen Katılıyorum”. Buna göre mentörlük becerileri ölçeğine verilen yanıtlarda “sıklık” ifadeleri, okul iklimi ölçeğinde “katılım” ifadeleri tercih edilmiştir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği’nden alınabilecek toplam puan 28-140,

Okul İklimi Ölçeği'nden alınabilecek toplam puan 32-160 arasındadır. Bu ölçeklerden alınan puanların üst sınırda veya bu puana yakın olması ilgili ölçek maddeleri kapsamında müdür ve öğretmenlerin mentörlük becerileri ve okul iklimine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Varyansların homojen dağıldığı ve bağımsız gruplara göre normal dağılım göstermeleri halinde parametrik testlerden, varyansların gruplara göre normal dağılmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2019; Can, 2017). Müdür ve öğretmen veri setinin değişkenlere göre normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda normalliği test etmek için aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerleri, histogram grafikleri (normal dağılım eğrileri), çarpıklık ve basıklık katsayıları ile normal Q-Q grafikleri ve Kolmogorov-Simirnov analizi incelenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Tüm fark analizlerinde varyans homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. İncelenen grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1 aralığında (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) değişmekte olup gruplar bazında normallik sağlanmıştır.

Araştırmada uç değer analizi sonrasında her iki ölçek ve alt boyutlarına ilişkin normallik testlerinin uygulanması aşamasında ölçeklerin boyutlar bazında ve toplamında çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Müdür görüşleri doğrultusunda mentörlük becerileri ve okul iklimi ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Müdür Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Ölçekleri Alt Boyutları ve Toplamına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek Adı	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Mentörlük Becerileri	Etkili İletişim ve Destek Sağlam	-.58	-.66
	Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	-.28	-.72
	İzleme ve Değerlendirme	-.60	-.26
	Toplam	-.42	-.46
Okul İklimi	Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	-.09	-.93
	Fiziki Çevre	-.25	-.69
	Güvenlik	-.60	-.26
	Toplam	-.11	-.43

Tablo 19 incelendiğinde çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında dağıldığı gözlenmiştir. Nitekim çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 (Bulmer, 2012; Büyüköztürk, 2019) arasında bulunması, puanların normal dağılım aralığında olduğunu

göstermektedir. Analizler sonucunda; ortalama, medyan ve mod değerlerinin tüm boyutlarda genelde birbirine yakın olduğu görülmüştür. Müdür görüşlerine göre mentörlük becerileri ve okul iklimi ölçekleri alt boyutları ve toplamına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin normal dağılıma ilişkin verdiği doğrulama sonrasında verilerin normallik analizinde histogram grafikleri incelenmiş ve buna ilişkin görseller sunulmuştur (EK 11). Müdür görüşlerine göre analiz edilen histogram grafiklerinde Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi ölçeklerinin pozitif bir normal dağılım sergiledikleri belirtilebilir.

Müdür görüşlerine göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi ölçeklerine ilişkin verilerin Q-Q plot testi analizleri grafiklerle sunulmuştur (EK 12). Q-Q plot grafiğinde 45 derecelik açıyla çizilmiş doğru üzerinde verilerin yer alması diğer bir normallik göstergesidir (Akbulut, 2009; Büyüköztürk, 2019). Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik çizgiye yakın toplandığı gözlenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda mentörlük becerileri ve okul iklimi ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Alt Boyutları ve Ölçek Toplamına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek Adı	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Mentörlük Becerileri	Etkili İletişim ve Destek Sağlama	-.79	-.18
	Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	-.64	-.36
	İzleme ve Değerlendirme	-.55	-.42
	Toplam	-.67	-.28
Okul İklimi	Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	-.42	-.51
	Fiziki Çevre	-.01	-.69
	Güvenlik	-.37	-.52
	Toplam	-.30	-.36

Tablo 20 incelendiğinde çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında dağıldığı gözlenmiştir. Nitekim çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2019, Kilmen, 2015). Alan yazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olmasının da normal dağılımdan sapmadığı şeklinde yorumlayan araştırmacılar da mevcuttur (Can, 2017).

Öğretmen görüşlerine göre mentörlük becerileri ve okul iklimi ölçekleri alt boyutları ve toplamına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin normal dağılıma ilişkin verdiği doğrulama sonrasında histogram grafikleri incelenmiş bunlara ilişkin

görseller verilmiştir (EK 13). Öğretmen görüşlerine göre analiz edilen histogram grafiklerinde Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi ölçeklerinin pozitif bir normal dağılım sergiledikleri gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre analiz edilen Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi ölçeklerine ilişkin Q-Q plot testi analizleri grafiklerle birlikte sunulmuştur (EK 14). Grafikler incelendiğinde beklenen ve gerçekleşen değerlerin eğimi 45 derece olan bir doğruya yakın oldukları görülmektedir. Bu durumda dağılımın normalliğinin kabul edilebilir göstergelerinden birisidir (Can, 2017).

Tüm bu sonuçlar ışığında araştırma verilerinin analizinde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Gruplar bazında normallik sağlandığında t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve ortaya çıkan farklılıkta Tukey testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde farkın anlamlı çıkması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Normallik sağlanamayan durumlarda bu analizlerin parametrik olmayan karşılıkları olan Kruskall Wallis Testi ve Mann Whitney U kullanılmıştır. Grupların homojen dağılıp dağılmamasına göre ilgili analizler gerçekleştirilmiştir ($p>.05$).

Müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının saptanmasında t-testi, yaş, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışma süresi, müdürüyle çalışma süresi, görev yapılan il ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının saptanmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında "0.00-0.30=Düşük", "0.30-0.70= Orta", "0.70-1.00= Yüksek" düzeyde ilişki olduğunu gösteren aralıkları esas alınmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018). Nicel verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünün analizinde ise okul müdürleriyle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazılı hale getirilerek içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi veriler üzerinde derinlemesine bir şekilde çalışmayı, kavram ve temalara ulaşmayı amaçlayan analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmada kategori oluşturma, ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan meydana gelen geniş bilgi birimleridir (Creswell, 2013). İçerik analizi, görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin kodlanması, kod, kategori ve temaların bulunması ve düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını içerir

(Miles ve Huberman, 1994; Eysenbach ve Köhler, 2002). Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda temalar (ana kategoriler) oluşturulmuştur. Katılımcı ifadelerine göre kodlamalar yapılarak alt kategoriler ve kategoriler oluşturulmuştur. Alt kategoriler belirlenirken katılımcı ifadelerine sadık kalınmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar halinde frekanslar belirtilerek ve araştırmacı tarafından yorumlanarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme dökümlerinden bulguları destekleyici doğrudan alıntılara yer verilererek katılımcıların görüşleri betimlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı temel yorumlayıcı desen ile planlanmış olup güvenirliğini test etmek için eğitim yönetimi alanında iki farklı araştırmacıyla daha değerlendirilmiştir.[3] Araştırmanın güvenirliğini test etmek amacıyla ise uzlaşma yüzdesine bakılmıştır. Miles ve Huberman (1994) uzlaşma yüzdesini şu şekilde tanımlamıştır:

$$\text{Uzlaşma yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı}} \text{ x } 100$$

Buna göre Miles ve Huberman (1994) uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzeri olması gerektiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmada birinci kodlayıcı ile araştırmacı arasında %85; ikinci kodlayıcı ile araştırmacı arasında %92 oranında uyum tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmacıların görüşleri arasındaki bu farklılıkları en aza indirilmesi için bu sonuçlar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Böylelikle güvenilebilirlik kriteri sağlanmıştır.

Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için katılımcılardan elde edilen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Buna göre doğrudan yapılan alıntının ait olduğu katılımcının anlaşılabilmesi için görüşler belirtildikten sonra parantez içinde her bir katılımcıya ait kodlar verilmiştir. Öğretmenlere ait kodlar Ö1, Ö2, Ö3, okul müdürlerine ait kodlar OM1, OM2, OM3 şeklindedir. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır.

[3] Arş. Gör. Burcu Toptaş, Dr. Öğrc. Haydar İrban.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Müdür Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin "etkili iletişim ve destek sağlama", "planlama ve mesleki gelişime katkı" ve "izleme ve değerlendirme" boyutları ile ölçek toplamına ilişkin olarak araştırmaya katılan okul müdürü görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Müdür Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Maddeler	$\bar{X}$	*Ss*	Düzey
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	1	Öğretmenleri güler yüzle karşılarım.	4.53	.52	Her Zaman
	2	Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğum memnuniyeti belirtirim.	4.41	.66	Her Zaman
	3	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırırım.	4.50	.55	Her Zaman
	4	Öğretmenleri dikkatle dinlerim.	4.75	.43	Her Zaman
	5	Öğretmenlerle ilişkilerimde samimi davranırım.	4.74	.47	Her Zaman
	6	Öğretmenlere güven duyduğumu hissettiririm.	4.60	.48	Her Zaman
	7	Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarım.	4.69	.48	Her Zaman
	8	Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olurum.	4.42	.57	Her Zaman
	9	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluştururum.	4.52	.50	Her Zaman
	10	Öğretmenlerle ilişkilerimde empati kurarım.	4.62	.53	Her Zaman
	11	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive ederim.	4.66	.47	Her Zaman
	12	Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışırım.	4.55	.52	Her Zaman
	13	Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir ederim.	4.66	.52	Her Zaman
		Boyut Ortalaması	4.59	.32	Her Zaman
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	14	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenirim.	4.47	.60	Her Zaman
	15	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırım.	4.65	.50	Her Zaman
	16	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yaparım.	4.17	.69	Çoğu Zaman
	17	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olurum.	4.21	.73	Çoğu Zaman
	18	Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunurum.	4.14	.70	Çoğu Zaman
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	19	Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olurum.	4.38	.59	Her Zaman
	20	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel ilkeleri öğretmenlerle paylaşırım.	4.45	.60	Her Zaman
	21	Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendiririm.	4.67	.51	Her Zaman
	22	Öğretmenlerin meslekteki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurum.	4.46	.54	Her Zaman
	23	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerim.	3.88	.76	Çoğu Zaman
		Boyut Ortalaması	4.34	.41	Her Zaman
İzleme ve Değerlendirme	24	Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştiririm.	3.98	.78	Çoğu Zaman
	25	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim veririm.	4.13	.74	Çoğu Zaman
	26	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğimde öneride bulunurum.	4.08	.76	Çoğu Zaman
	27	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yaparım.	4.28	.87	Her Zaman
	28	Yıl boyunca yaptığım ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşırım.	4.18	.92	Çoğu Zaman
		Boyut Ortalaması	4.12	.56	Çoğu Zaman
		Ölçek Ortalaması	4.42	.33	Her Zaman

Tablo 21 incelendiğinde müdürler okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinin toplam puanına ($\bar{x}$=4.42) "her zaman" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar mentörlük becerilerinin "etkili iletişim ve destek sağlama" ($\bar{x}$=4.59) boyutuna "planlama ve mesleki gelişime katkı" ($\bar{x}$=4.34) ve "izleme ve değerlendirme" ($\bar{x}$=4.12) boyutlarından daha fazla katılım göstermişlerdir. Etkili iletişim ve destek sağlama boyutunun daha fazla katılıma sahip olması alan yazında iyi bir mentörün etkili iletişim becerilerinin çok önemli olduğuna ilişkin görüşlerle örtüşmektedir (Zey, 1991; Fagenson, 1989). Akbal (2008) okulların etkili olmasında okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin etkisine yönelik çalışmasında yöneticilerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevap ortalamalarının çoğunun "sıklıkla" olduğunu belirtmiştir. Buna göre yöneticilerin iletişim davranışları ile ilgili kendilerini algılayışları çoğunlukla olumludur. Okul müdürlerinin etkili iletişim ve destek sağlamadaki mentörlük becerilerine "her zaman" düzeyinde katılım göstermeleri bu araştırma bulguları ile benzeşmektedir.

Kaymak ve Sezgin (2021) araştırmalarında işe yeni başlayan bireylerin, yeni atanan öğretmenlerin, yeni göreve başlayan müdürlerin mesleki gelişime uyum sağlayabilmesi ve o kurum içinde kendini geliştirebilmesinin mentör olan kişi ile doğru iletişim kurabilmesinden geçmekte olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin danışmanlarından model olma mentörlük rolü kapsamında öncelikli görmek ve model almak istediği davranış etkili iletişim kurabilmesidir. Bu bağlamda etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda ortalamanın fazla çıkması anlaşılabilir bir sonuçtur.

Etkili İletişim ve Destek Sağlama Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda müdürlerin görece en fazla katıldıkları ilk üç madde sırasıyla "Öğretmenleri dikkatle dinlerim." ($\bar{x}$=4.75), "Öğretmenlerle ilişkilerimde samimi davranırım." ($\bar{x}$=4.74) ve "Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarım." ($\bar{x}$=4.69) maddeleri olup katılım oranı "her zaman" düzeyinde olmuştur. Aynı boyutta müdürlerin en az katıldıkları üç madde ise "Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğum memnuniyeti belirtirim." ($\bar{x}$=4.41), "Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olurum." ($\bar{x}$=4.42), "Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırırım." ($\bar{x}$=4.50) maddeleridir. En az katıldıkları maddelerin aritmetik ortalamaları da görece yüksek olup

müdürler bu maddelere "her zaman" katılmaktadırlar. Buna göre okul müdürleri öğretmenlere etkili iletişim ve destek sağlama konusunda yüksek oranda mentörlük becerisi gösterdiklerini düşünmektedir.

Görüldüğü gibi müdürlerin en çok katılım gösterdikleri öğretmenleri dikkatle dinleme maddesi, mentörlük sürecinde iletişim bölümünün temel öğelerinden bir tanesi olan dinleme sürecini vurgulamaktadır. Carson ve Birkeland (2009) aktif dinlemenin her türlü mentörlük yaklaşımının bir parçası olabileceğini belirtmektedir. İyi bir dinleyici olan mentör müdürler öğretmenlere daha fazla katkı sağlarlar. Kadılar ve Balkan (2016), iyi bir mentörün dinleme ve gözlem yapma yeteneğine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Alan yazındaki bu görüşler ölçekte en fazla katılım gösterilen bu maddeyi destekler niteliktedir.

Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 21'de görüldüğü üzere müdürler, mentörlük becerilerinin planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunda görece en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla "Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendiririm." ($\bar{x}$=4.67), "Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırım." ($\bar{x}$=4.65), "Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenirim." ($\bar{x}$=4.47) ifadeleri olup, "her zaman" düzeyinde katılmışlardır. Okul müdürlerinin bu boyutta en az katılım gösterdikleri maddeler ise "Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerim" ($\bar{x}$=3.88), "Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunurum." ($\bar{x}$=4.14), "Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yaparım." ($\bar{x}$=4.17) ifadeleri olup "çoğu zaman" düzeyinde katılmışlardır.

Mentörler planlama ve danışanlarının mesleki gelişimine katkı sağlayan mentörlük becerilerini sergilerken danışanlarını da sürece katarak ortak amaçlar etrafında birleşip, bu amaçlar doğrultusunda planlı ve bilinçli olarak çalışmalıdırlar. Mentörlük sürecinin başlangıcında, taraflar resmi olarak sürecin ne zaman sonlanacağını bilmelidir. Ancak yapılandırılmış mentörlük sonrası taraflar devam etmek isterlerse mentörlük sürecini gayri resmi olarak sürdürebilirler (Zachary, 2005). Buna göre okul müdürleri ve öğretmenlerin mentörlük sürecini bir plan çerçevesinde ve iş birliği içinde yürütmeleri gerektiği belirtilebilir.

İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Son boyut olan izleme ve değerlendirme boyutunda müdürler görece en fazla "Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yaparım." ($\bar{x}$=4.28) ifadesine "her zaman" düzeyinde, "Yıl boyunca yaptığım ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşırım." ($\bar{x}$=4.18) ifadesine "çoğu zaman" düzeyinde katılmışlardır. Sözü edilen boyutta müdürlerin en az katılım gösterdikleri maddeler ise "Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerim." ($\bar{x}$=3.98) ve "Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğimde öneride bulunurum." ($\bar{x}$=4.08) ifadeleri olup "çoğu zaman" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

İzleme ve değerlendirme boyutundan elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin yılda en az bir kez ders denetimi gerçekleştirdikleri ve çoğu zaman da sınıf ziyaretlerinde bulundukları anlaşılmaktadır. Buna karşın müdürlerin ders denetimi yapma ifadesine daha fazla katılırken, yaptıkları değerlendirmelerin sonucunu öğretmenlerle paylaşmak, geribildirim vermek ya da öneride bulunmak gibi ifadelere görece daha az katılmaları dikkat çekicidir. Eğitimde denetim artık kontrol etmekten ziyade geliştirme odaklı bir işlev olarak görülmektedir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretimin denetimi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir (Aydın, 2016). Duykuluoğlu (2016) öğretmenlerin ders denetimleri sonrası görüşmeleri ve bu boyuttaki geribildirim verme, önerilerde bulunma gibi davranışları "benimseme" düzeylerinin lise müdürlerinin bu davranışları "gösterme" düzeylerinden anlamlı olarak daha daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna göre müdürler denetimler sonrası öğretmenlerin istedikleri düzeyde paylaşım yapmamaktadır. Bu bulguların araştırmanın bulgularıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Okul müdürünün öğretim lideri olarak en önemli görevlerinden biri, okulda çalışanların değerlendirilmesidir (Dönmez, 2002). Okul müdürü, öğretim lideri olma görevinin gereği ders denetimi yapmalı ve öğretimi gözlemlemelidir (Balcı, 2014). Alan yazındaki bilgiler okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme becerilerine olumlu katılmaları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin "etkili iletişim ve destek sağlama", "planlama ve mesleki gelişime katkı" ve "izleme ve değerlendirme" boyutları ile ölçek toplamına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Maddeler	$\bar{X}$	*Ss*	Düzey
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	1	Öğretmenleri güler yüzle karşılar.	4.02	.52	Çoğu Zaman
	2	Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğu memnuniyeti belirtir.	3.90	.66	Çoğu Zaman
	3	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır.	3.84	.55	Çoğu Zaman
	4	Öğretmenleri dikkatle dinler.	4.00	.43	Çoğu Zaman
	5	Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır.	4.01	.47	Çoğu Zaman
	6	Öğretmenlere güven duyduğunu hissettirir.	3.90	.48	Çoğu Zaman
	7	Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.	3.77	.48	Çoğu Zaman
	8	Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olur.	3.71	.57	Çoğu Zaman
	9	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluşturur.	3.91	.50	Çoğu Zaman
	10	Öğretmenlerle ilişkilerinde empati kurar.	3.73	.53	Çoğu Zaman
	11	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive eder.	3.78	.47	Çoğu Zaman
	12	Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışır.	3.70	.52	Çoğu Zaman
	13	Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir eder.	3.79	.52	Çoğu Zaman
		Boyut Ortalaması	3.85	1.02	Çoğu Zaman
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	14	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenir.	3.84	.60	Çoğu Zaman
	15	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır.	3.90	.50	Çoğu Zaman
	16	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yapar.	3.90	.69	Çoğu Zaman
	17	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur.	3.55	.73	Çoğu Zaman
	18	Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur.	3.53	.70	Çoğu Zaman
	19	Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olur.	3.72	.59	Çoğu Zaman
	20	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel ilkeleri öğretmenlerle paylaşır.	3.89	.60	Çoğu Zaman
	21	Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	4.14	.51	Çoğu Zaman
	22	Öğretmenlerin meslekteki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.	3.81	.54	Çoğu Zaman
	23	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.	3.62	.76	Çoğu Zaman
		Boyut Ortalaması	3.78	.99	Çoğu Zaman

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Maddeler	$\bar{X}$	*Ss*	Düzey
İzleme ve Değerlendirme	24	Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirir.	3.56	.78	Çoğu Zaman
	25	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim verir.	3.64	.74	Çoğu Zaman
	26	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur.	3.48	.76	Çoğu Zaman
	27	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar.	3.80	.87	Çoğu Zaman
	28	Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır.	3.58	.92	Çoğu Zaman
		Boyut Ortalaması	3.61	1.07	Çoğu Zaman
		Ölçek Ortalaması	3.78	.94	Çoğu Zaman

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenler mentörlük becerilerinin "etkili iletişim ve destek sağlama" ($\bar{x}$ =3.85) boyutundaki maddelere "planlama ve mesleki gelişime katkı" ($\bar{x}$=3.78) ve "izleme ve değerlendirme" ($\bar{x}$=3.61) boyutlarındaki maddelerden daha fazla olumlu yönde katılım göstermişlerdir. Benzer şekilde üç boyutun toplamından elde edilen genel mentörlük becerileri ortalamasına göre, öğretmenler bu ifadelere çoğu zaman düzeyinde katılarak ($\bar{x}$=3.78) müdürlerini bu anlamda yeterli bulmaktadırlar.

Etkili İletişim ve Destek Sağlama Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 22'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mentörlük becerilerinin etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda görece en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla "Öğretmenleri güler yüzle karşılar" ($\bar{x}$=4.02), "Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır." ($\bar{x}$=4.01) ve "Öğretmenleri dikkatle dinler." ($\bar{x}$=4.00) ifadeleri olup öğretmenler bu ifadelere "çoğu zaman" düzeyinde katılmaktadırlar. Bu boyutta en az katıldıkları maddeler ise sırasıyla "Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışır" ($\bar{x}$=3,70), "Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olur." ($\bar{x}$=3,71) ve "Öğretmenlerle ilişkilerinde empati kurar." ($\bar{x}$=3,73) maddeleridir. En az katıldıkları maddelerin aritmetik ortalamaları düşük olmamakla birlikte öğretmenler bu maddelere "çoğu zaman" düzeyinde katılmaktadırlar.

Mentörde olması gereken özellikler; mentörün işinde performansının yüksek olması, alanında yeterli tecrübesi bulunması, istekli olarak yardım etmesi, hatalarda ve belirsiz durumlarda esnek olabilmesi, danışana karşı sabırlı davranabilmesidir. Ayrıca bu özelliklere ek olarak empati kurabilen, sabırlı, insanları sevebilen ve başkalarının duygu

ve düşüncelerini anlayabilen, karşısındakine özverili davranabilen ve iletişimde başarılı olan kişiler olması gerekmektedir (Aydın, 2016; Barutçugil, 2004; Clutterbuck, 2004). Buna göre etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda elde edilen bulgular bir mentörde olması gereken özelliklerle uyuşmaktadır.

Akan ve Azimi (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğunu buna rağmen geliştirilmesi gereken yönlerinin de olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada da öğretmenler müdürlerin etkili iletişim ve destek sağlama becerilerine çoğunlukla olumlu katılım göstermişlerdir. Buna karşın Şimşek (2003) öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında, müdürlerin %25' inin üst düzey iletişim becerilerine sahip olduğu, %75' inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğunu tespit ederek, müdürlerin iletişim becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir.

Paksoy (2000) okul müdürünün empati kurabilmesi için karşısındaki kişinin bakış açısıyla dünyaya bakıp, olayları onun gibi anlamaya veya yaşamaya çalışması gerektiğini vurgular. Bu şekilde empati yapan müdür daha sonra bu rolden çıkarak kendi rolüne dönebilir. Aksi takdirde empati yapamaz. Empati kurabilen bir okul müdürü zihninde oluşan empatik anlayışı karşısındakine iletebilmelidir. Bu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin müdürlerin onlarla ilişkilerinde empati kurmasına daha az katılım göstermesi, müdürlerin öğretmenlere empatik anlayışı iletememesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmenler okul müdürlerinin stresle başa çıkmalarına yardımcı olma, yaşadıkları olumsuzluklarda destek olma konularında daha düşük katılım göstermişlerdir. Göksoy ve Argon (2014) çalışmalarında öğretmenlerin çoğunun okullarda sosyal ilişkiler, okul ortamı, bürokratik yapı ve meslek kaynaklı engelleyici stresten kaynaklı oluşan psikolojik, fizyolojik ve mesleki olumsuzluklara karşı kurumsal destek görmediğini, bu durumları aşmak için de kişisel çözümler geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenleri destekleyen olumlu stres kaynaklarını ise sosyal ilişkiler, örgüt yapısı ve öğretmenlik mesleği kaynaklı durumlar şeklinde sıralamış, olumlu stres kaynaklarının sonunda öğretmenlerin psikolojik, fizyolojik ve mesleki yönlerden mutluluk, performans artışı, mesleği sevme, motivasyon, özgüven, iş doyumu vb. yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında okul müdürlerinin öğretmenlerin stresle ve olumsuzluklarla baş etmelerine yardım etmelerinin hem öğretmenin kişisel ve

mesleki gelişimi, moral ve motivasyonu için hem de kurumdaki performans artışı ve iş verimi açısından önemli bir mentörlük becerisi olduğu söylenebilir.

Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 22'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin en fazla katıldıkları madde "Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirir." ($\bar{x}$=4.14) ifadesidir. Bu maddeyi aynı ortalamalara sahip iki madde takip etmiştir. Bunlar; "Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır." ($\bar{x}$ =3.90) ve "Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yapar." ($\bar{x}$=3.90) ifadeleri olup öğretmenler bu ifadelere "çoğu zaman" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin en az katıldıkları maddeler ise sırasıyla; "Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur." ($\bar{x}$=3.53), "Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur." ($\bar{x}$=3.55) ve "Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler." ($\bar{x}$=3.62) ifadeleridir. Öğretmenler bu ifadelere de "çoğu zaman" düzeyinde katılmaktadırlar. Mentör örgüt açısından, örgütün çalışma stratejisini, örgüt çalışanlarına anlatması yönüyle önemlidir. Ayrıca mentör örgütün amaçlarına ulaşmasında da yardımcı olmaktadır. Okul müdürlerinin bir mentör olarak kurumlarında ortak hedefler oluşturması, öğretmenlere mesleki katkı sağlaması örgütün başarısı açısından da önemli görülmektedir (Alred, Garvey ve Smith, 1998).

İzleme ve Değerlendirme Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenlerin mentörlük becerilerinin izleme ve değerlendirme boyutunda en fazla katılım göstedikleri madde "Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar." ($\bar{x}$=3.80) maddesidir. İkinci madde ise "Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim verir." ($\bar{x}$ =3.64) şeklindedir. Bu maddelere öğretmenler "çoğu zaman" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri iki madde ise "Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur." ($\bar{x}$=3.48) ve "Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirir." ($\bar{x}$=3.56) maddeleridir. İlgili boyutta öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde ortalamalarının da "çoğu zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin yıl boyunca en az bir kez ders denetimi yaptıklarına daha çok katılmalarına rağmen bu

denetimlere ilişkin bir değerlendirme, geribildirim, öneri ya da herhangi bir paylaşımı daha az yaptıklarını düşünmektedirler.

Koşar ve Buran (2019) araştırmasında okul müdürlerinin ders denetimlerini yapıcı bir anlayışla yapmaları gerektiğini, denetim yaptığı öğretmene rol model olmalarını, okullarının öğretim liderleri olarak ortak bir vizyon oluşturmaları ve bununla birlikte bütün öğretmenleri amaçlanan vizyona ulaşmaları için onları motive etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Buna göre müdürler öğretmenlere izleme ve değerlendirme konusunda mentörlük yaparken kontrol amaçlı olmaktan ziyade öğretmeni geliştirme amacı gütmeli ve nihayetinde onların kişisel vizyon oluşturmalarına destek olmalıdır.

Mentörlük sürecinde mentör öncelikle mentörlüğünü yürüttüğü bireyler ile bilgi, beceri ve deneyimlerini paylaşma, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme, onların performanslarını gözden geçirme, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini yorumlama, fırsat ve tehditler konusunda tavsiyelerde bulunma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Gibson, 2004; Eby ve Lockwood, 2005). Bu bağlamdaki veriler izleme ve değerlendirme boyutunda ortalamaların çoğu zaman düzeyinde olması ile desteklenmektedir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Müdürlerin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri arasında görev ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının saptanmasında t-testi; yaş, kıdem, öğrenim durumu, mevcut müdürleriyle olan görev süresi, çalıştıkları okuldaki görev süresi, görev yaptıkları il ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının saptanmasında ise varyans analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için ilk olarak analizlerin varsayımları sağlanmıştır. Parametrik testlerden olan t-testi ve tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için bağımsız değişkenlerin eşit aralık düzeyinde olup, bağımsız gruplara göre normal dağılım göstermeleri ve varyanslarının homojen olmasıdır (Büyüköztürk, 2019; Can, 2017). Bu kapsamda okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin analizler öncesinde gruplara göre normalliğin test edilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve kutu-çubuk grafikleri incelenmiştir. İncelenen grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1 aralığında (Çokluk, vd., 2012) değişmekte olup ve gruplar bazında normallik sağlanmıştır. Sağlanamayan durumlarda bu analizlerin parametrik

olmayan karşılıkları olan Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca yapılan fark analizlerinde Kolmogorov-Smirnov testi ile varyansların homojenliği incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmada yapılan t-testlerinin ve tek yönlü varyans analizlerinin tamamında Levene testi ile varyansların homojenliği ($p>.05$) kontrol edilmiştir. Tek yönlü varyans analizlerinde varyansların homojen olup olmamasına göre uygun post hoc testleri tercih edilerek analiz yapılmıştır. Post hoc çoklu karşılaştırma testleri ile gruplardan farklı olanlar ve farkın kaynağı tespit edilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Buna göre grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortaya çıkan farklılıklarda Tukey testi kullanılmıştır.

Görev Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre hem boyutlar hem ölçek toplamında anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Görev Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Mentörlük Becerileri Ölçeği Boyutları	Görev Değişkeni	*N*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	A. Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	1.Müdürler	173	4.59	.32	585	9.15	.00*	Var
	2.Öğretmenler	414	3.85	1.02				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	1.Müdürler	173	4.34	.41	585	7.03	.00*	Var
	2. Öğretmenler	414	3.78	.99				
İzleme ve Değerlendirme	1. Müdürler	173	4.12	.56	585	5.98	.00*	Var
	2. Öğretmenler	414	3.61	1.07				
Genel Toplam	1. Müdürler	173	4.42	.33	585	8.36	.00*	Var
	2. Öğretmenler	414	3.78	.94				

Tablo 23 incelendiğinde Mentörlük Becerileri Ölçeği boyutları ve ölçek geneline göre görev değişkeni yani müdür ya da öğretmen görevini sürdürmenin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı fark kaynağını tespit edebilmek için Tukey testine başvurulmuştur. Müdürlerin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda öğretmenlere göre ($\bar{x}=4.59$) ortalama ile anlamlı olarak daha olumlu katılım gösterdikleri görülmektedir ($t(585)=9.15$, $p<.01$). "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda

yine müdürler öğretmenlere göre ($\bar{x}$=4.34) ortalama ile anlamlı olarak daha olumlu katılım göstermişlerdir (t(585)= 7.03, p<.01). "İzleme ve değerlendirme" boyutunda müdürler ($\bar{x}$= 4.12) ortalama (t(585)=5.98, p<.01) ve ölçek toplamında da ($\bar{x}$=4.42) ortalama ve (t(585)=8.36, p<.01) değeri ile öğretmenlere göre anlamlı olarak daha olumlu katılım göstermişlerdir. Buna göre okul müdürleri öğretmenlere göre ölçek boyutlarında ve genelinde mentörlük becerileri maddelerine anlamlı olarak daha olumlu katılmışlardır.

Mentörlük becerileri boyutları ve ölçek toplamına göre müdür ve öğretmenlerin görüş ortalamaları karşılaştırıldığında müdürler ifadelere yüksek düzeyde katılım göstererek mentörlük becerilerini daha çok sergilediklerini düşünmektedirler. Buna nazaran öğretmenler okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin ifadelere müdürlere oranla daha az olumlu yönde katılım göstererek "çoğu zaman" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Müdürler kendi mentörlük becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre anlamlı olarak daha olumlu yönde görüş bildirmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin müdür görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da t-testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin müdür katılımcıları arasında homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edildiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun s=.52; p=.00 ve p<.05 olması değişkenin normal dağılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda cinsiyet değişkenindeki anlamlılığın kontrol edilmesi için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U kullanılmıştır. Müdür görüşleri doğrultusunda cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24

Cinsiyet Değişkenine Göre Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Kadın	19	93.45	1775.50	1340.50	.55	-
	Erkek	154	86.20	13275.50			
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Kadın	19	98.53	1872.00	1244.00	.29	-
	Erkek	154	85.58	13179.00			
İzleme ve Değerlendirme	Kadın	19	77.16	1466.00	1276.00	.36	-
	Erkek	154	88.21	13585.00			
MB (Toplam)	Kadın	19	90.16	1713.00	1403.00	.77	-
	Erkek	154	86.61	13338.00			

Tablo 24 incelendiğinde, müdür görüşlerine göre kadın ve erkek müdürler arasında mentörlük becerileri ölçek maddelerine ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. “Etkili iletişim ve destek sağlama” boyutunda U=1340.50, p=.55, “planlama ve mesleki gelişime katkı” boyutunda U=1244,00, p=.29 ve “izleme ve değerlendirme” boyutunda U=1276,00 p=.36 olarak saptanmıştır. Mentörlük becerileri ölçek toplamı ise U=1403,00, p=.77 olarak bulunmuştur. Mentörlük becerileri genel toplamı ve boyutlarında saptanan değerlerin p>.05 olması sebebiyle cinsiyet değişkeni açısından müdürlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre erkek ya da kadın müdürlerin kendi mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Buna göre araştırmaya katılan kadın müdür sayısının erkek müdür sayısına nazaran çok az sayıda olması nedeniyle cinsiyete göre mentörlük becerileri görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamış olabilir.

Mentörlük becerileri ölçeği maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından analiz edildiğinde, cinsiyet değişkeni dağılımının çarpıklık .698 ve basıklık -1.50 değer aralığında olduğu ve normal dağıldığı saptanmıştır. Normal dağılımın sağlanmasının ardından öğretmen görüşlerine ilişkin cinsiyet analizi t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin müdür mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi analizi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sd*	*T*	*P*	A.Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Kadın	275	3.77	1.05	412	-2.30	.02*	Var
	Erkek	139	4.01	.95				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Kadın	275	3.73	1.00	412	-1.66	.09	-
	Erkek	139	3.90	.99				
İzleme ve Değerlendirme	Kadın	275	3.53	1.05	412	-2.19	.02*	Var
	Erkek	139	3.77	1.11				
MB (Toplam)	Kadın	275	3.71	.95	412	-2.22	.02*	Var
	Erkek	139	3.93	.93				

Tablo 25 incelendiğinde mentörlük becerileri ölçeği maddelerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan bağımsız t-testi analizi sonucunda *"etkili* iletişim ve destek sağlama" [t(412) = -2.30; p <.05], "izleme ve değerlendirme" [t(412 = -2.19; p <.05] boyutlarında ve ölçek toplamında [t(412)=-2.22; p<.05] cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anlamlı fark kaynağını tespit edebilmek için Tukey testi uygulanmıştır. Erkek öğretmenler ilgili boyutlardaki maddelere ve ölçek toplamına kadın öğretmenlerden daha fazla olumlu katılım göstermişlerdir. Erkek öğretmenler ilgili boyutlardaki mentörlük becerilerine kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" [t(412) = -2.19; p >.05] boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Getmez'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinde algıladıkları genel iletişim düzeyleri arasında sosyal rahatlık yeterliliği boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunurken ölçek toplamı ile diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada da müdürlerin etkili iletişim ve destek sağlama, izleme ve değerlendirme ve ölçek toplamındaki mentörlük becerilerini erkek öğretmenler kadınlara göre anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Yaş Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre analiz etmek için öncelikle müdür ve öğretmen görüşlerinin ilgili değişkende normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Müdür görüşlerinin yaş değişkenleri çarpıklık -.85 ve basıklık -.28 değer aralığında, öğretmen görüşlerinin ise çarpıklık .013 ve basıklık -1.45 değer aralıklarında

olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubunda yaş değişkeninin normal dağıldığı saptandıktan sonra parametrik testlerden olan tek faktörlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Müdür ve öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	*Yaş*	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Müdür	30-39	12	4.41	.34	Gruplar Arası	.43	2	.21	2.10	.12	-
		40-49	63	4.60	.32	Grup İçi	17.45	170	.10			
		50 ve üzeri	98	4.60	.31	Toplam	17.88	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.86	.98	Gruplar Arası	.83	2	.41	.68	.50	-
		40-49	147	3.79	1.06	Grup İçi	432.22	411	1.05			
		50 ve üzeri	132	3.89	1.02	Toplam	433.05	413				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Müdür	30-39	12	4.33	.42	Gruplar Arası	.005	2	.003	.015	.98	-
		40-49	63	4.35	.39	Grup İçi	30.28	170	.178			
		50 ve üzeri	98	4.34	.44	Toplam	30.29	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.79	.99	Gruplar Arası	1.48	2	.74	.39	.67	-
		40-49	147	3.71	1.02	Grup İçi	411.23	411	1.00			
		50 ve üzeri	132	3.86	.97	Toplam	412.72	413				

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	*Yaş*	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
İzleme ve Değerlendirme	Müdür	30-39	12	4.26	.58	Gruplar Arası	1.27	2	.63	2.02	.13	-
		40-49	63	4.21	.46	Grup İçi	53.34	170	.31			
		50 ve üzeri	98	4.05	.61	Toplam	54.624	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.60	1.10	Gruplar Arası	2.18	2	1.09	.74	.47	-
		40-49	147	3.52	1.09	Grup İçi	477.33	411	1.16			
		50 ve üzeri	132	3.70	1.02	Toplam	479.51	413				
MB (Toplam)	Müdür	30-39	12	4.35	.37	Gruplar Arası	.08	2	.04	.39	.67	-
		40-49	63	4.44	.29	Grup İçi	18.82	170	.11			
		50 ve üzeri	98	4.41	.34	Toplam	18.90	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.79	.93	Gruplar Arası	1.24	2	.62	.93	.39	-
		40-49	147	3.71	.96	Grup İçi	371.02	411	.90			
		50 ve üzeri	132	3.85	.94	Toplam	372.26	413				

Tablo 26 incelendiğinde müdür katılımcıların yaş değişkenine göre üç gruba (30-39, 40-49, 50 ve üzeri), öğretmen katılımcıların da üç gruba (20-39, 40-49, 50 ve üzeri) ayrıldığı görülmektedir. Yaş değişkenine göre "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutundaki mentörlük becerileri maddelerine müdür katılımcılardan en yüksek ortalamaların 40-49 ve 50 ve üzeri yaş aralıklarında ($\bar{x}$=4.60), öğretmen katılımcılarda ise 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.89) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcıların diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.41), öğretmen grubunda ise 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.79) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hem müdürler hem de öğretmenlerde 50 ve üzeri yaş grubunun Mentörlük Becerileri ölçeğindeki maddelere katılımı daha yüksektir. Bu bulgu, müdür ve öğretmen katılımcılarında yaş değişkeninin mentörlük becerileri algılarıyla paralel olduğu,

katılımcıların yaş aldıkça mentörlük becerilerine daha fazla katılım gösterdikleri şeklinde ifade edilebilir. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutundaki maddelere ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Müdür görüşleri [F(2-172)= 2.10; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-413) = .68; p>.05] değerini almışlardır. Farklı yaş gruplarındaki müdür ve öğretmenlerin etkili iletişim ve destek sağlama boyutundaki mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutundaki mentörlük becerilerine yönelik müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.35), öğretmen katılımcılarda ise 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.86) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcılarının diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.33) öğretmen grubunda ise yine 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.71) olduğu görülmektedir. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutu değerlendirildiğinde yaş aralıkları her iki grup için değişik olsa da deneyim kazanan müdür ve öğretmenlerin okul müdürünün planlama ve mesleki gelişime katkı bağlamındaki mentörlük becerilerini daha olumlu algıladıkları görülmektedir. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutundaki maddelere ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170) = .015; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411) = .39; p>.05] değerini almıştır.

Mentörlük Becerileri ölçeğinin "izleme ve değerlendirme" boyutundaki maddelere ilişkin müdür görüşlerine göre en yüksek ortalamanın 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.26), öğretmen katılımcılarda ise 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.70) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcılarının diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=4.05), öğretmen grubunda ise 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.52) olduğu görülmektedir. Müdürlerinin izleme ve değerlendirme boyutundaki mentörlük becerilerini ileri yaş grubundaki öğretmenler daha olumlu algılarken, genç okul müdürleri ilgili boyuttaki maddelere daha olumlu katılım göstermişlerdir. Buna göre genç okul müdürleri izleme ve değerlendirmedeki mentörlük becerilerini daha ileri yaş müdürlere göre daha fazla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. "İzleme ve değerlendirme" boyutunda müdür ve öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170) = 2.02; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411) = .74; p>.05] değerini almışlardır.

Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinin toplamı değerlendirildiğinde müdür katılımcılarda en yüksek ortalamanın 40-49 yaş grubunda ($\bar{x}$=4.44) olduğu

görülmektedir. Öğretmen katılımcılarında ise en yüksek ortalama 50 ve üzeri yaş grubu ($\bar{x}$=3.85) olarak saptanmıştır. Ölçek genel toplamında müdür grubunda en düşük ortalamanın 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.35), öğretmen katılımcılarında ise 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.71) olduğu görülmektedir. Yine ölçek genel toplam puanında da her iki katılımcı grubu için orta ve ileri yaş gruplarının daha fazla olumlu katılım gösterdikleri ifade edilebilir. Mentörlük becerileri ölçeği toplamında müdür ve öğretmen görüşlerinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170)= .39; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411) = .93; p>.05] değerini almışlardır.

Görüldüğü üzere müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Asa'nın (2022) araştırmasında da bu araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. yy. becerileri olan "yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları, özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, kolay uyum sağlama ve esneklik, sosyal ve kültürel beceriler"e ilişkin görüşleri ölçek alt boyutlarında ve genelinde yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin müdür görüşleri eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş çarpıklık .-039 ve basıklık .-432 aralıklarında değer aldıkları saptanmıştır. Dağılım değerlerinin normal olduğu saptandıktan sonra müdür görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fak olup olmadığını incelemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Ön Lisans	11	4.66	.28	Gruplar Arası	.05	2	.03	.24	.78	-
	Lisans	106	4.59	.32	Grup İçi	17.84	170	.11			
	Lisansüstü	56	4.59	.34	Toplam	17.89	172				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Ön Lisans	11	4.45	.29	Gruplar Arası	.20	2	.10	.56	.57	-
	Lisans	106	4.32	.43	Grup İçi	30.09	170	.18			
	Lisansüstü	56	4.37	.42	Toplam	30.29	172				
İzleme ve Değerlendirme	Ön Lisans	11	4.29	.31	Gruplar Arası	.31	2	.16	.48	.61	-
	Lisans	106	4.12	.60	Grup İçi	54.31	170	.32			
	Lisansüstü	56	4.13	.53	Toplam	54.62	172				
MB (Toplam)	Ön Lisans	11	4.52	.22	Gruplar Arası	.12	2	.06	.55	.57	-
	Lisans	106	4.41	.35	Grup İçi	18.79	170	.11			
	Lisansüstü	56	4.43	.32	Toplam	18.91	172				

Tablo 27 incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin müdür katılımcı grubunda üç gruba ayrıldığı görülmektedir; ön lisans (11), lisans (106) ve lisansüstü (56) şeklindedir. Müdürlerin eğitim durumu değişkenine göre Mentörlük Becerileri ölçeğinin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutundaki maddelere ($\bar{x}$=4.66) ortalama ile en yüksek katılım gösteren grubun ön lisans olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak lisans ($\bar{x}$=4.59) ve lisansüstü ($\bar{x}$=4.59) grupları takip etmektedir. Ön lisans düzeyinde eğitime sahip müdürlerin etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda mentörlük becerilerine diğer eğitim durumu gruplarına göre daha olumlu katılım gösterdiği söylenebilir.

Mentörlük Becerileri ölçeğinin "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutundaki maddelerine ilişkin ön lisans grubundaki müdürlerin ($\bar{x}$=4.45) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile lisansüstü ($\bar{x}$=4.37) ve lisans ($\bar{x}$=4.32) gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Müdür görüşlerine göre "planlama ve mesleki

gelişime katkı" boyutunda ön lisans grubunun diğer eğitim durumu gruplarına göre mentörlük becerilerine daha olumlu katılım gösterdiği ifade edilebilir.

"İzleme ve değerlendirme" boyutundaki mentörlük becerileri maddelerine ilişkin müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın ön lisans grubunda ($\bar{x}$=4.29) olduğu görülmektedir. Lisansüstü ($\bar{x}$=4.13) ve lisans ($\bar{x}$=4.12) gruplarının sırayla ön lisans grubunu takip ettiği görülmektedir. "İzleme ve değerlendirme" boyutunda ön lisans düzeyinde eğitime sahip müdür grubunun diğer eğitim durumu gruplarına göre mentörlük becerileri maddelerine daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Mentörlük Becerileri ölçeğinin toplamı değerlendirildiğinde ön lisans düzeyinde eğitim alan katılımcıların ifadelere en yüksek katılım ($\bar{x}$=4.52) gösterdikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla lisansüstü ($\bar{x}$=4.43) ve lisans ($\bar{x}$=4.41) eğitimine sahip müdürlerin takip ettiği saptanmıştır. Ön lisans ve lisansüstü eğitime sahip olan okul müdürlerinin ilgili boyutlardaki mentörlük becerilerine daha olumlu katılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 27'de görüldüğü üzere, müdürlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre "etkili iletişim ve destek sağlama" [F(2-170) = .24; p> .05], "planlama ve mesleki gelişime katkı" [F(2-170) = .56; p> .05] ve "izleme ve değerlendirme" [F F(2-170) = .48; p> .05] boyutlarında ve ölçek toplamında [F(2-170) =.55; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Müdür katılımcıların mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılaşma mevcut değildir. Başka bir deyişle müdürlerin sahip oldukları eğitim düzeyi onların mentörlük becerilerine ilişkin düşüncelerinde anlamlı bir değişiklik meydana getirmemiştir.

Öğretmen grubunun eğitim durumu değişkenine göre yapılan normallik analizinde çarpıklık .57 ve basıklık 3.55 değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen katılımcıları arasında eğitim durumu değişkeni normal dağılmamaktadır. Analizin bu aşamasında parametrik olmayan grup karşılaştırma testlerinden Kruskal-Wallis H analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	*N*	Sıra Ort.	*sd*	x^2	*p*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Ön Lisans	19	260.68	2	3.45	.17	-
	Lisans	352	205.31				
	Lisansüstü	43	201.90				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Ön Lisans	19	256.76	2	3.02	.22	-
	Lisans	352	205.65				
	Lisansüstü	43	200.87				
İzleme ve Değerlendirme	Ön Lisans	19	252.82	2	4.23	.12	-
	Lisans	352	206.14				
	Lisansüstü	43	198.59				
MB (toplam)	Ön Lisans	19	262.45	2	3.97	.13	-
	Lisans	352	204.66				
	Lisansüstü	43	206.43				

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin mentörlük becerileri görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$x^2(2)=3.97$, $p> .05$]. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda analiz sonucu [$x^2(2)=3.45$, $p>.05$], "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda [$x^2(2)=3.02$, $p>.05$] ve "izleme ve değerlendirme" boyutunda [$x^2(2)= 4.23$, $p>.05$] değerlerine ulaşılmıştır. Ölçek genel toplamı ve alt boyutlarında elde edilen bu değerler, öğretmenlerin ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitime sahip olmalarının müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir farklılaşma meydana getirmemektedir.

Bu kapsamda elde edilen bulgulardan anlaşılacağı üzere müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre mentörlük becerileri alt boyutları ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bulgulara paralel olarak Yaman'ın (2018) araştırmasında da öğretmenlerin yöneticilerin sahip olduğu yöneticilik becerilerine ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Her iki araştırmada da ön lisans mezunu öğretmenlerin diğer eğitim düzeyi gruplarında yer alan öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada ön lisans mezunu olan müdürlerinde diğer eğitim durumu gruplarında bulunan müdürlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kıdem Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

incelemek için gerekli analizler yapılmadan önce ilgili değişkenin normal dağılım değerleri incelenmiştir. Müdür katılımcıların kıdem değişkeninde çarpıklık -2.04 ve basıklık 3.08 değerlerini aldığı görülmüştür. Bu bağlamda müdür katılımcılarda kıdem değişkeninin normal dağılım göstermediği saptanarak parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Kıdem Değişkenine Göre Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	Sıra Ort.	*sd*	x^2	*p*	A. Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	11-15	11	78.36	2	1.84	.39	-
	16-20	24	76.10				
	21 ve üzeri	138	89.58				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	11-15	11	98.55	2	1.53	.46	
	16-20	24	77.25				-
	21 ve üzeri	138	87.78				
İzleme ve Değerlendirme	11-15	11	91.09	2	4.82	.09	-
	16-20	24	66.29				
	21 ve üzeri	138	90.28				
MB (toplam)	11-15	11	89.23	2	3.16	.20	-
	16-20	24	70.15				
	21 ve üzeri	138	89.75				

Tablo 29 incelendiğinde, 21 ve üzeri kıdeme sahip müdürler (S.O=89.58) etkili iletişim ve destek sağlama boyutundaki mentörlük becerilerini, 11-15 (S.O=78.36) ve 16-20 (S.O=76.10) yıl mesleki kıdeme sahip müdürlere nazaran daha fazla sergiledikleri yönünde görüş bildirmişler. Buna göre müdürler kıdem aldıkça etkili iletişim ve desteğin öğretmenlere mentörlük yapmada okul yönetiminde önemini daha fazla benimsedikleri belirtilebilir. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutundaki mentörlük becerilerine sırayla 11-15 (S.O=98.55) ve 21 ve üzeri (S.O=87.78) yıl mesleki kıdemde olan müdürler katılım gösterirken, "izleme ve değerlendirme" boyutundaki mentörlük becerilerine de 11-15 (S.O=91.09) ve 21 ve üzeri (S.O=90.28) yıl kıdeme sahip müdürler daha fazla katılım göstermişlerdir. Mentörlük becerilerini toplamda sergileme oranlarına bakıldığında en fazla 21 ve üzeri (S.O=89.75) yıl kıdeme sahip müdürlerin olumlu yönde katılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre 20 yılın üzerinde kıdem almış müdürlerin, öğretmenlere mentörlük yaparken iletişim ve destek sağlamada, okul yönetimindeki işlerin planlanmasında, öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerinde ve değerlendirmede

yer alan ifadelere daha çok katılım göstermeleri bu hususların önemini tecrübe ettikleri yönünde yorumlanabilir.

Tablo 29 incelendiğinde, müdürlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$x^2(2)=3.16$, $p> .05$]. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda analiz sonucu [$x^2(2)=1.84$, $p> .05$], "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda [$x^2(2)=1.53$, $p> .05$] ve "izleme ve değerlendirme" boyutunda [$x^2(2) = 4.82$, $p> .05$] değerlerine ulaşılmıştır. Ölçek geneli ve alt boyutlarında elde edilen bu değerler, müdürlerin mesleki kıdemlerinin, 11-15 yıl, 16-20 yıl veya 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarına ait olmalarının, mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir farklılaşma meydana getirmediğini göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek için, önce kıdem değişkeninin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kıdem değişkeni çarpıklık -.58 ve basıklık -.69 değerlerini almıştır. Buna göre ilgili değişkenin normal dağıldığı görülmüş ve öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 30' da sunulmuştur.

Tablo 30

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	0-10 yıl	44	3.90	1.06	Gruplar Arası	.23	2	.11	.11	.81	-
	11-20 yıl	174	3.85	.99	Grup İçi	432.81	411	1.05			
	21 yıl ve üzeri	196	3.83	1.04	Toplam	433.05	413				

(Devam ediyor)

Tablo 30 (Devam)

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	0-10 yıl	44	3.92	.98	Gruplar Arası	1.20	2	.60	.59	.89	-
	11-20 yıl	174	3.74	.99	Grup İçi	411.52	411	1.00			
	21 yıl ve üzeri	196	3.80	1.04	Toplam	412.72	413				
İzleme ve Değerlendirme	0-10 yıl	44	3.60	1.25	Gruplar Arası	1.77	2	.88	.76	.55	-
	11-20 yıl	174	3.53	1.06	Grup İçi	477.74	411	1.16			
	21 yıl ve üzeri	196	3.67	1.04	Toplam	479.51	413				
MB (Toplam)	0-10 yıl	44	3.85	.97	Gruplar Arası	.36	2	.18	.20	.46	-
	11-20 yıl	174	3.75	.93	Grup İçi	371.89	411	.90			
	21 yıl ve üzeri	196	3.79	.94	Toplam	372.26	413				

Tablo 30 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen katılımcıların, 0-10 (44), 11-20 (174) ve 21 ve üzeri (196) şeklinde üç gruba ayrıldığı görülmektedir. Kıdem değişkenine göre Mentörlük Becerileri ölçeğinin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda ($\bar{x}$=3.90) ortalama ile en yüksek olan öğretmen grubunun 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak 11-20 ($\bar{x}$=3.85) ve 21 ve üzeri ($\bar{x}$=3.83) yıl kıdem grupları takip etmektedir. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda 0-10 yıllık mesleki kıdem grubunda olan öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre daha fazla olumlu katılım göstermiştir. Bu bulgu çalışma hayatına yeni atılmış öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre müdürlerini etkili iletişim ve destek sağlamada daha yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen görüşlerine göre "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda 0-10 mesleki kıdem grubunun ($\bar{x}$=3.92) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile 21 ve üzeri ($\bar{x}$=3.80) ve 11-20 ($\bar{x}$=3.74) yıllık mesleki kıdem gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Mentörlük Becerileri ölçeğinin öğretmen görüşlerine göre "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda yine 0-10 yıllık mesleki kıdem

grubunun diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha fazla katılım gösterdiği ifade edilebilir.

Mentörlük becerilerinin "izleme ve değerlendirme" boyutunda öğretmen görüşlerine göre en yüksek ortalamanın 21 ve üzeri ($\bar{x}$=3.67) yıla sahip mesleki kıdem grubunun olduğu görülmektedir. Sırası ile 0-10 ($\bar{x}$=3.60) ve 11-20 ($\bar{x}$=3.53) yıl mesleki kıdem grupları takip etmektedir. 21 ve üzeri yıla sahip mesleki kıdem grubundaki öğretmenler diğer mesleki kıdem gruplarına göre okul müdürlerinin izleme ve değerlendirmede sergiledikleri mentörlük becerilerini daha yeterli gördükleri belirtilebilir. Buna rağmen tüm kıdem gruplarında öğretmenler müdürlerinin izleme ve değerlendirme boyutundaki becerilerine "çoğu zaman" düzeyinde katılmıştır. Özmen ve Batmaz (2006) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin denetimdeki etkililiğine ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin katılıyorum veya kısmen katılıyorum düzeylerinde olduğunu, hizmet yılına göre ise hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin (20 yıl ve üzeri) genellikle okul müdürlerini denetimle ilgili taşıdıkları niyet, bilgi, beceri, denetimin işlevselliği ve denetim koşulları boyutlarında kısmen etkili buldukları görülmüştür. Bu durum meslekte daha kıdemli olan öğretmenlerin denetimden umduklarını fazla bulamadıkları olarak değerlendirilmiştir. Buna göre her iki araştırma bulgularında da öğretmenlerin müdürlerin ders denetimlerini "tam" düzeyde yeterli bulmaması benzerlik göstermektedir. Alanyazında da denetimlerin etkili olabilmesi için geliştirme odaklı, adil, planlı, belli standartlara uygun şekilde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Mentörlük Becerileri ölçeği toplamında değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 0-10 ($\bar{x}$=3.85) mesleki kıdem grubunda olduğu görülmektedir. Sırasıyla 21 ve üzeri ($\bar{x}$=3.79) ve 11-20 ($\bar{x}$=3.75) yıl mesleki kıdem gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Ölçek genelinde 0-10 yıl mesleki kıdem grubunun diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine yönelik maddeleri daha fazla olumlu yönde cevaplandırdığı ifade edilebilir.

Tablo 30'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre "etkili iletişim ve destek sağlama" [F(2-413) = .11; p> .05], "planlama ve mesleki gelişime katkı" [F(2-413) = .59; p> .05] ve "izleme ve değerlendirme" [F(2-413) = .76; p> .05] boyutlarında ve ölçek toplamında [F(2-413) =.20; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bilge ve Aslanargun (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısında cinsiyet, yaş, kıdem, branş değişkenlerine

göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin planlama ve mesleki gelişime katkısına ilişkin görüşlerinde "yaş ve kıdem" değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmaması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Mesleki gelişim öğretmenlerin yaşamı boyunca devam eden dinamik bir süreçtir. Okul müdürleri tarafından mesleki gelişimi desteklenen öğretmenler, daha kolay bir şekilde mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara ve etkinliklere daha kolay bir şekilde katılabileceklerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen okul müdürlerinin, kendilerini bu anlamda yetiştirmeleri gereklidir (Çelik, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik edip desteklemek okul müdürünün önemli görevlerinden biridir. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldığı teorik bilgiyi uygulama fırsatı buldukları, pratiğe dönüştürdükleri yerler okullardır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki olarak hem yetiştiği hem de eğitildiği yerler okullardır (Banoğlu ve Peker, 2012).

Bu kapsamda elde edilen bulgulardan görüldüğü üzere müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri ilgili alt boyutlar ve ölçek toplamında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Durmaz (2019) araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarındaki mentörlük rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Müdür ve öğretmenlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin halen çalıştığınız okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için öncelikle müdür ve öğretmen görüşlerinin ilgili değişkende normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Müdür görüşlerinin halen çalıştığınız okuldaki görev süreniz değişkeni çarpıklık -.97 ve basıklık -.04 değer aralığında, öğretmen görüşlerinin ise çarpıklık .46 ve basıklık -1.01 değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubunda halen çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkeninin normal dağıldığı saptandıktan sonra parametrik testlerden olan tek faktörlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Müdür ve öğretmen görüşlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Ç.O.Görev Süresi	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Müdür	0-5 yıl	107	4.62	.32	Gruplar Arası	.51	2	.26	2.54	.08	-
		6-10 yıl	59	4.51	.31	Grup İçi	17.36	170	.10			
		11 yıl ve üzeri	7	4.69	.16	Toplam	17.88	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.90	1.01	Gruplar Arası	1.41	3	.47	.44	.71	-
		6-10 yıl	125	3.87	1.03	Grup İçi	431.63	410	1.05			
		11-15 yıl	86	3.75	1.01	Toplam	433.05	413				
		16 yıl ve üzeri	57	3.80	1.03							
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Müdür	0-5 yıl	107	4.37	.40	Gruplar Arası	.33	2	.17	.96	.38	-
		6-10 yıl	59	4.28	.44	Grup İçi	29.95	170	.17			
		11 yıl ve üzeri	7	4.38	.42	Toplam	30.29	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.82	1.02	Gruplar Arası	2.24	3	.75	.74	.52	-
		6-10 yıl	125	3.83	1.02	Grup İçi	410.47	410	1.00			
		11-15 yıl	86	3.64	.94	Toplam	412.72	413				
		16 yıl ve üzeri	57	3.81	.98							
İzleme ve Değerlendirme	Müdür	0-5 yıl	107	4.16	.54	Gruplar Arası	.78	2	.39	1.24	.29	-
		6-10 yıl	59	4.10	.58	Grup İçi	53.83	170	.31			
		11 yıl ve üzeri	7	3.82	.61	Toplam	54.62	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.56	1.20	Gruplar Arası	3.86	3	1.28	1.11	.34	-
		6-10 yıl	125	3.63	1.08	Grup İçi	475.65	410	1.16			
		11-15 yıl	86	3.51	.84	Toplam	479.51	413				
		16 yıl ve üzeri	57	3.82	1.02							

(Devam ediyor)

Tablo 31 (Devam)

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Ç.O.Görev Süresi	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
MB (Toplam)	Müdür	0-5 yıl	107	4.45	.32	Gruplar Arası	.33	2	.16	1.53	.22	-
		6-10 yıl	59	4.36	.34	Grup İçi	18.54	170	.10			
		11 yıl ve üzeri	7	4.42	.21	Toplam	18.90	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.81	.98	Gruplar Arası	1.41	3	.47	.52	.66	-
		6-10 yıl	125	3.81	.97	Grup İçi	370.85	410	.90			
		11-15 yıl	86	3.67	.86	Toplam	372.26	413				
		16 yıl ve üzeri	57	3.81	.94							

Tablo 31 incelendiğinde müdür katılımcıların çalıştığı okuldaki görev süreleri bakımında üç gruba (0-5, 6-10 ve 11 ve üzeri) öğretmen katılımcıların ise dört gruba (0-5, 6-10, 11-15 ve 16 ve üzeri) ayrıldıkları görülmektedir. Mentörlük Becerileri ölçeğinin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda müdür katılımcılardan en yüksek ortalamaların 11 ve üzeri yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=4.69), öğretmen katılımcılarında ise 0-5 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=3.90) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcılarının diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 6-10 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=4.51), öğretmen grubunda ise 11-15 yıl çalışma süresi aralığında ($\bar{x}$=3.75) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut iş yerindeki çalışma süresinin müdür ve öğretmen katılımcılarını farklı süre aralıklarında etkilediği ifade edilebilir.

Mentörlük Becerileri ölçeğinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda müdür katılımcılarda en yüksek ortalamanın 11 yıl ve üzeri çalışma süresi ($\bar{x}$=4.38) ve bunu 0-5 yıl ($\bar{x}$=4.37) takip ederken, öğretmen katılımcılarda en yüksek ortalama ise 6-10 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=3.83) ve bunu 0-5 yıl ($\bar{x}$=3.82) takip etmektedir. Müdür katılımcıların diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 6-10 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=4.28), öğretmen grubunda ise 11-15 yıl çalışma süresi aralığında ($\bar{x}$=3.64) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda müdür katılımcıların çalışma sürelerinin az olmasının okul müdürlerinin mentörlük becerilerine bakış açılarını olumlu etkilediği ifade edilebilir. Buna göre müdürler çalıştıkları okullarda özellikle ilk beş yılda daha çok

mentörlük becerisi göstermektedirler. Buna paralel olarak öğretmenler de okul müdürlerinin planlama ve mesleki gelişime katkı açısından mentörlük becerilerini çalıştıkları okulda ilk 10 yılda daha olumlu yönde algılamaktadır.

Mentörlük Becerileri ölçeğinin "izleme ve değerlendirme" boyutunda müdür katılımcılardan en yüksek ortalamanın 0-5 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=4.16), öğretmen katılımcılarında ise 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.82) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcıların diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 11 yıl ve üzeri çalışma süresi ($\bar{x}$=3.82), öğretmen grubunda ise 11-15 yıl çalışma süresi aralığında ($\bar{x}$=3.51) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda müdür katılımcıların çalıştıkları okuldaki görev süreleri azaldıkça izleme ve değerlendirme boyutundaki mentörlük becerilerini daha sık yapmasına karşın, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arttıkça okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme boyutundaki mentörlük becerilerine olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Mentörlük Becerileri ölçeğinin toplamı değerlendirildiğinde müdür katılımcılarda en yüksek ortalamanın 0-5 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=4.45), öğretmen katılımcılarında ise 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri çalışma süreleri ($\bar{x}$=3.81) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcıların diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 6-10 yıl çalışma süresi ($\bar{x}$=4.36), öğretmen grubunda ise 11-15 yıl çalışma süresi aralığında ($\bar{x}$=3.67) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçek toplamı değerlendirildiğinde çalıştıkları okuldaki görev süresi 5 yılı aşmamış olan müdürlerin mentörlük becerilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ifade edilebilir.

Tablo 31'de görüldüğü üzere, müdürlerin mentörlük becerileri ölçeğine ilişkin görüşleri çalıştığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre "etkili iletişim ve destek sağlama" [F(2-170)=2.54; p> .05], "planlama ve mesleki gelişime katkı" [F(2-170)=.96; p> .05] ve "izleme ve değerlendirme" [F(2-170)=1.24; p> .05] boyutlarında ve toplam ölçek puanında [F(2-170)=1.53; p>.05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin Mentörlük Becerileri ölçeğine ilişkin görüşleri halen görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre "etkili iletişim ve destek sağlama" [F(3-410)= .44; p> .05], "planlama ve mesleki gelişime katkı" [F(3-410)= .74; p> .05] ve "izleme ve değerlendirme" [F(3-410)=1.11; p> .05] alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında [F(3-410)=.52; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara göre müdür ve öğretmenlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri mentörlük becerileri alt boyutlarında ve ölçek toplamında çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yıldız'ın (2021) araştırmasında

ise öğretmenlerin okul müdürlerinin ruhsal liderlik becerilerine ilişkin görüşleri vizyon, umut ve ruhsal yaşam boyutlarında çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterirken, diğer boyutlarda (özveri, anlam, aitlik, kurumsal bağlılık, verimlilik, yaşamsal memnuniyet) anlamlı farklılık göstermemiştir.

Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni öğretmen katılımcılar için kullanılmıştır. Değişken analizleri gerçekleştirilmeden önce değişkenin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Çarpıklık 1.12 ve basıklık -.01 değerleri alan ilgili değişkenin normal dağılımı saptandıktan sonra ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Müdürü ile Çalışma Süresi	N	x̄	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	0-5 yıl	147	3.90	.98	Gruplar Arası	1.21	3	.40	.41	.74	-
	6-10 yıl	125	3.88	1.02	Grup İçi	405.10	410	.98			
	11-15 yıl	82	3.85	.92	Toplam	406.23	413				
	16 yıl ve üzeri	60	3.74	1.06							
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	0-5 yıl	147	3.83	1.00	Gruplar Arası	.94	3	.31	.32	.80	-
	6-10 yıl	125	3.83	1.02	Grup İçi	397.67	410	.97			
	11-15 yıl	82	3.74	.86	Toplam	398.61	413				
	16 yıl ve üzeri	60	3.72	1.05							

(Devam ediyor)

Tablo 32 (Devam)

Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Müdürü ile Çalışma Süresi	N	x̄	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
İzleme ve Değerlendirme	0-5 yıl	147	3.62	1.14	Gruplar Arası	1.46	3	.48	.43	.73	-
	6-10 yıl	125	3.64	1.07	Grup İçi	464.10	410	1.13			
	11-15 yıl	82	3.52	.85	Toplam	465.67	413				
	16 yıl ve üzeri	60	3.72	1.12							
MB (Toplam)	0-5 yıl	147	3.83	.94	Gruplar Arası	.65	3	.21	.25	.86	-
	6-10 yıl	125	3.82	.96	Grup İçi	354.68	410	.86			
	11-15 yıl	82	3.75	.80	Toplam	355.34	413				
	16 yıl ve üzeri	60	3.73	1.00							

Tablo 32 incelendiğinde mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni 0-5 (147), 6-10 (125), 11-15 (82) ve 16 ve üzeri (60) olmak üzere dört grupta ele alınmıştır. Mentörlük becerileri ölçeğinin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda en yüksek ortalamanın (x̄=3.90) ile 0-5 yıla ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürü ile çalışma yılı az olan öğretmenler çalışma yılı fazla olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin mentörlük becerilerini etkili iletişim ve destek sağlama açısından daha fazla olumlu bulma eğilimindedirler şeklinde yorumlanabilir. Etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [F(3-410) = .41; p>.05]. Gürsun (2007) öğretmenler tarafından algılanan ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzlarına ilişkin çalışmasında, öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerilerini algılamalarında yaşları, eğitim düzeyleri, branşları, mesleki kıdemleri, bulunduğu okuldaki görev süresi ve yöneticisi ile çalışma süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın bulgularının desteklendiğini söylemek mümkündür.

Mentörlük becerileri ölçeğinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda 0-5 yıl ile 6-10 yıl arasında mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenler (x̄=3.83) ortalama ile eşit ve en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Bu bağlamda bir okul müdürü

ile 10 yıla kadar çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerinde planlama ve mesleki gelişime katkı bölümüne ilişkin olumlu değerlendirmelere sahip oldukları belirtilebilir. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [F(3-410) = .32; p>.05].

Mentörlük becerileri ölçeğinin "izleme ve değerlendirme" boyutunda 16 yıl ve üzeri arasında mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla 3.72 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu 16 yıl ve üzerinde aynı okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin müdürlerinin mentörlük becerilerini izleme ve değerlendirme alanında gelişmişliğine daha olumlu katılım gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. "İzleme ve değerlendirme" boyutunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [F(3-410) = .43; p>.05].

Mentörlük becerileri ölçeği toplamında en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=3.83) ile 0- 5 yıla ait olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi diğer gruplara göre 5 yıla kadar olan öğretmenlerin okul müdürlerini mentörlük becerileri bakımından daha gelişmiş buldukları ifade edilebilir. Ölçek toplamında gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [F(3-410) = .25; p>.05]. Sonuç olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri ilgili alt boyutlarda ve ölçek toplamında mevcut okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mentörlük becerileri ölçeğinde görev yapılan il değişkeni üçe ayrılmaktadır; Bursa, Eskişehir ve Bilecik şeklindedir. Belirtilen illerde müdür ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 33' te sunulmuştur.

Tablo 33

Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İl	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Müdür	Bursa	104	4.61	.32	Gruplar Arası	.30	2	.15	1.49	.22	-
		Eskişehir	57	4.59	.31	Grup İçi	17.35	170	.10			
		Bilecik	12	4.44	.37	Toplam	17.66	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.88	.98	Gruplar Arası	.25	2	.12	1.27	.88	-
		Eskişehir	128	3.83	1.02	Grup İçi	406.07	411	.98			
		Bilecik	13	3.89	.97	Toplam	406.03	413				
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Müdür	Bursa	104	4.33	.41	Gruplar Arası	.51	2	.25	1.51	.22	-
		Eskişehir	57	4.41	.41	Grup İçi	28.52	170	.16			
		Bilecik	12	4.20	.44	Toplam	29.03	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.76	.99	Gruplar Arası	1.01	2	.50	.52	.59	-
		Eskişehir	128	3.86	.99	Grup İçi	397.60	411	.96			
		Bilecik	13	3.89	.87	Toplam	398.61	413				
İzleme ve Değerlendirme	Müdür	Bursa	104	4.15	.57	Gruplar Arası	.60	2	.30	1.00	.36	-
		Eskişehir	57	4.18	.50	Grup İçi	51.24	170	.30			
		Bilecik	12	3.93	.58	Toplam	51.84	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.60	1.07	Gruplar Arası	.36	2	.18	.16	.85	-
		Eskişehir	128	3.66	1.04	Grup İçi	465.20	411	1.13			
		Bilecik	13	3.65	1.06	Toplam	465.57	413				
MB (Toplam)	Müdür	Bursa	104	4.43	.33	Gruplar Arası	.34	2	.17	1.67	.19	-
		Eskişehir	57	4.45	.31	Grup İçi	17.60	170	.10			
		Bilecik	12	4.26	.32	Toplam	17.95	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.79	.92	Gruplar Arası	.07	2	.04	.04	.95	-
		Eskişehir	128	3.81	.95	Grup İçi	355.26	411	.86			
		Bilecik	13	3.85	.81	Toplam	355.41	413				

Tablo 33 incelendiğinde mentörlük becerileri ölçeğinin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda müdür görüşlerine göre en yüksek ortalama ($\bar{x}$=4.61) ile Bursa ilinde, öğretmen görüşlerine göre ise ($\bar{x}$=3.89) ile Bilecik ilinde olduğu görülmektedir. Diğer illere kıyasla müdür görüşlerinde en düşük ortalamaya sahip olan il ($\bar{x}$=4.44) ile Bilecik, öğretmenler de ise ($\bar{x}$=3.83) ile Eskişehir olarak saptanmıştır. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda müdür ve öğretmen görüşleri illere göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170)=1.49; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411)=1.27; p>.05] değerini almışlardır.

Müdür görüşlerine göre mentörlük becerilerinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}$=4.41) ile Eskişehir ilinde görülmektedir. Öğretmen görüşlerinde ise en yüksek ortalama ($\bar{x}$=3.89) değeri ile Bilecik iline aittir. Diğer il değerlerine kıyasla müdürlerde bu boyutta en düşük ortalamaya sahip olan il ($\bar{x}$=4.20) ile Bilecik, öğretmenlerde ise ($\bar{x}$=3.76) ile Bursa olmuştur. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda müdür ve öğretmen görüşleri iller arasında anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170)=1.51; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411) =.52; p>.05] değerini almışlardır.

Müdür görüşlerine göre mentörlük becerilerinin izleme ve değerlendirme" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.18) ile Eskişehir, öğretmen görüşlerinde ise ($\bar{x}$=3.66) ile Eskişehir iline ait olduğu görülmektedir. Diğer il değerleri katılımcı grupları arasında kıyaslandığında müdürlerde ($\bar{x}$=3.93) ile Bilecik, öğretmenlerde ise ($\bar{x}$=3.60) ile Bursa illerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. "İzleme ve değerlendirme" boyutunda müdür ve öğretmen görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170) = 1.00; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411)= .16; p>.05] değerini almışlardır. Buna göre farklı illerde görev yapan müdür ve öğretmenler izleme ve değerlendirme boyutundaki müdür mentörlük becerilerine benzer görüşler vermişlerdir.

Mentörlük becerileri ölçeğinin toplamında müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.45) ile Eskişehir, öğretmen görüşlerinde ise ($\bar{x}$=3.85) ile Bilecik illerine ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaların ise müdürlerde ($\bar{x}$=4.26) ile Bilecik, öğretmenlerde ise ($\bar{x}$=3.79) ile Bursa iline ait olduğu saptanmıştır. Mentörlük becerileri ölçek toplamında illere göre müdür ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170)=1.67; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411)= .04; p>.05] değerini almışlardır.

Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Mentörlük Becerileri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Mentörlük becerileri ölçeğinde görev yapılan ilçe değişkeni yediye ayrılmaktadır; Bursa/Osmangazi, Bursa/Yıldırım, Bursa/Nilüfer, Eskişehir/Odunpazarı, Eskişehir/Tepebaşı, Bilecik/Merkez ve Bilecik/Söğüt şeklindedir. Belirtilen ilçelerde müdür ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İl	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	4.64	.31	Gruplar Arası	1.66	6	.27	2.87	.01*	2-3
		Bursa/Yıldırım	27	4.43	.32	Grup içi	16.00	166	.09			
		Bursa/Nilüfer	26	4.73	.26	Toplam	17.66	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.57	.33							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.60	.30							
		Bilecik/Merkez	8	4.41	.40							
		Bilecik/Söğüt	4	4.50	.35							
	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	4.04	.93	Gruplar Arası	19.66	6	3.27	3.45	.002*	1-4
		Bursa/Yıldırım	100	3.76	1.08	Grup içi	386.65	407	.95			
		Bursa/Nilüfer	51	3.73	.85	Toplam	406.32	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.61	.99							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	4.07	1.02							
		Bilecik/Merkez	9	4.37	.68							
		Bilecik/Söğüt	4	2.81	.54							
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	4.34	.44	Gruplar Arası	1.67	6	.27	1.68	.12	-
		Bursa/Yıldırım	27	4.19	.40	Grup içi	27.36	166	.16			
		Bursa/Nilüfer	26	4.48	.29	Toplam	29.03	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.43	.42							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.39	.41							
		Bilecik/Merkez	8	4.21	.41							
		Bilecik/Söğüt	4	4.18	.56							

(Devam ediyor)

Tablo 34 (Devam)

Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İl	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	3.92	.95	Gruplar Arası	14.34	6	2.39	2.53	.02*	5-3
		Bursa/Yıldırım	100	3.70	1.05	Grup içi	384.27	407	.94			
		Bursa/Nilüfer	51	3.50	.85	Toplam	398.61	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.70	.94							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	4.04	1.02							
		Bilecik/Merkez	9	4.18	.81							
		Bilecik/Söğüt	4	3.25	.69							
İzleme ve Değerlendirme	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	4.11	.60	Gruplar Arası	3.90	6	.65	2.25	.04*	2-3 3-2
		Bursa/Yıldırım	27	3.98	.59	Grup içi	47.94	166	.28			
		Bursa/Nilüfer	26	4.42	.39	Toplam	51.84	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.09	.53							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.26	.46							
		Bilecik/Merkez	8	3.85	.45							
		Bilecik/Söğüt	4	4.10	.84							
	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	3.72	1.05	Gruplar Arası	4.44	6	.74	.65	.68	-
		Bursa/Yıldırım	100	3.54	1.10	Grup içi	461.12	407	1.13			
		Bursa/Nilüfer	51	3.43	1.07	Toplam	465.57	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.71	.97							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	3.61	1.12							
		Bilecik/Merkez	9	3.60	1.23							
		Bilecik/Söğüt	4	3.75	.64							
MB (Toplam)	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	4.44	.33	Gruplar Arası	1.76	6	.29	3.01	.008*	2-3 3-2
		Bursa/Yıldırım	27	4.26	.33	Grup içi	16.18	166	.09			
		Bursa/Nilüfer	26	4.59	.23	Toplam	17.92	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.44	.34							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.46	.29							
		Bilecik/Merkez	8	4.24	.32							
		Bilecik/Söğüt	4	4.31	.35							
	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	3.94	.89	Gruplar Arası	11.94	6	1.99	2.36	.03*	1-3
		Bursa/Yıldırım	100	3.70	.99	Grup içi	343.39	407	.84			
		Bursa/Nilüfer	51	3.59	.80	Toplam	355.34	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.66	.92							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	3.98	.97							
		Bilecik/Merkez	9	4.16	.73							
		Bilecik/Söğüt	4	3.13	.50							

Anlamlı farkın kaynağını tespit edebilmek için varyansın eşit dağıldığı yerlerde Tukey testine başvurulmuştur.

Tablo 34'te görüldüğü üzere mentörlük becerilerinin "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutundaki maddelere yönelik müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.73) ile Bursa/Nilüfer grubunda, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=4.41) ile Bilecik/Merkez grubunda olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar 4.20 sınırından üstte olması sebebiyle ilgili ilçelerde de ölçeğe katılımın "her zaman" düzeyinde olduğu görülmektedir. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda müdür görüşlerine göre Bursa/Yıldırım ve Bursa/Nilüfer ilçe değişkenleri arasında Bursa/Nilüfer ilçesi lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür [F(6-166)=2.87; p<.05]. Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan müdürler ($\bar{x}$=4.73) Bursa/Yıldırım ilçesindeki müdürlere ($\bar{x}$=4.43) göre etkili iletişim ve destek sağlamaya yönelik maddelere daha yüksek katılım göstermişlerdir. Buna göre Bursa/Nilüfer ilçesindeki okulların, Bursa/Yıldırım ilçesindeki okullara göre sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan daha iyi imkânlara sahip olması Nilüfer ilçesinde çalışan okul müdürlerinin mentörlük becerilerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Öğretmen görüşlerine göre "etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.37) ile Bilecik/Merkez ilçesinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=2.81) ile Bilecik/Söğüt ilçesine ait olduğu görülmektedir. İlgili boyutta en düşük ortalama ($\bar{x}$=2.81) ile "bazen" düzeyinde görülmektedir. "Etkili iletişim ve destek sağlama" boyutunda öğretmen görüşlerinin ilçe değişkenlerine göre gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda Bursa/Osmangazi ile Eskişehir/Odunpazarı ilçeleri arasında Bursa/Osmangazi ilçesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir [F(6-407)=3.45; p>.05]. Bursa/Osmangazi ilçesinde görev yapan öğretmenler müdürlerini etkili iletişim ve destek sağlamada Eskişehir/Odunpazarı'nda görev yapan öğretmenlere oranla daha yeterli görmektedirler ($\bar{x}$=4.04). Bursa/Osmangazi ilçesi Bursa'nın en büyük ilçesi olup, okul ve öğretmen sayısının en yoğun olduğu bölgesi olması bu sonuçta etkili olabilir.

Mentörlük becerilerinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın Bursa/Nilüfer ilçesinde ($\bar{x}$=4.48), en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=4.18) Bilecik/Söğüt ilçesine ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın 4.20 sınırından altta fakat 3.40'dan yukarıda olması ilgili boyutta mentörlük becerileri ölçeğine en az katılım gösteren ilçelerinde "çoğu zaman" düzeyinde kaldıklarını göstermektedir. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda müdür görüşleri doğrultusunda ilçeler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [F(6-166) = 1.68; p>.05].

Tablo 34'ten anlaşılacağı gibi mentörlük becerilerinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda öğretmen görüşlerinde en yüksek ortalamanın ise ($\bar{x}$=4.18) ile Bilecik/ Merkez ilçesinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=3.25) ile Bilecik/Söğüt ilçesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 3.25 ile "bazen" düzeyinde yer almaktadır. "Planlama ve mesleki gelişime katkı" boyutunda öğretmen görüşlerine göre Eskişehir/Tepebaşı ile Bursa/Nilüfer ilçeleri arasında Eskişehir/Tepebaşı ilçesi lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir [F(6-407)=2.53;p<.05]. Eskişehir/Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$=4.04) müdürlerini planlama ve mesleki gelişime katkı konusunda Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$=3.50) oranla anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Müdür görüşlerine göre "izleme ve değerlendirme" boyutunda en yüksek ortalamanın Bursa/Nilüfer ilçesinde ($\bar{x}$=4.42), en düşük ortalamanın ise Bilecik/Merkez de ($\bar{x}$=3.85) olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın 3.85 olması "izleme ve değerlendirme" boyutunda müdürlerin mentörlük becerilerini en az "çoğu zaman" düzeyinde buldukları şeklinde yorumlanabilir. "İzleme ve değerlendirme" boyutunda müdür görüşleri doğrultusunda Bursa/Yıldırım ile Bursa/Nilüfer ilçeleri arasında Bilecik/Nilüfer ilçesi lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir [F(6-166)=2.25; p<.05]. Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan okul müdürleri ($\bar{x}$=4.42) Bursa/Yıldırım ilçesinde görev yapan müdürlere ($\bar{x}$=3.98) göre izleme ve değerlendirme boyutunda mentörlük becerilerini daha fazla sergiledikleri yönünde katılım göstermişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre "izleme ve değerlendirme" boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{x}$=3.75) ile Bilecik/Söğüt ilçesinde görülmektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{x}$=3.43) ile Bursa/Nilüfer ilçesine aittir. En düşük ortalama 3.43 ile "çoğu zaman" düzeyinde yerini almaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri arasında ilçelere göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir [F(6-407)=.65; p>.05].

Müdür görüşlerine göre mentörlük becerileri ölçeği genelinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.46) ile Eskişehir/Tepebaşı ilçesinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=4.24) ile Bilecik/ Merkez ilçesine ait olduğu görülmektedir. Ölçek genelinde müdür görüşlerine göre Bursa/Nilüfer ile Bursa/Yıldırım ilçeleri arasında Bursa/Nilüfer ilçesi lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir [F(6-166)=3.01; p<.05]. Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan okul müdürleri Bursa/Yıldırım ilçesine göre sergiledikleri müdür mentörlük becerilerine daha fazla olumlu katılım göstermişlerdir ($\bar{x}$=4.59).

Öğretmen görüşlerine göre mentörlük becerileri ölçeği genelinde ise en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.16) ile Bilecik/Merkez ilçesine ait olduğu görülmektedir. Ölçek genelinde en düşük ortalama ise ($\bar{x}$=3.13) ile Bilecik/ Söğüt ilçesine aittir. 3.13 ortalama ile bu boyuta verilen cevaplar en az "bazen" düzeyinde yerini almaktadır. Ölçek genel toplamında öğretmen görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçlarında Bursa/Osmangazi ile Bursa/Nilüfer ilçeleri arasında Bursa/Osmangazi ilçesi lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir [F(6-407)=2.36; p<.05]. Bursa/Osmangazi ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$=3.94) Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{x}$=3.59) göre müdürlerinin sergiledikleri mentörlük becerilerine daha fazla olumlu katılım göstermişlerdir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerilerine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtlar

Müdürlerin ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar diğer görüşler başlığında kategorilenmiş, her kategorideki ifadelerin frekansları verilmiştir. Müdürlerin "okul müdürlerinin mentörlük becerilerine" ilişkin eklemek istedikleri diğer görüşler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Müdürlerin Kendi Mentörlük Becerileri ile İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

Kategoriler	Görüşler	*f*
Diğer Görüşler	Ekip ruhu oluşturmaya çalışırım	4
	Öğretmenlerle tecrübelerimi paylaşırım	2
	Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarım	2
	Adalet ve eşitlik ilkesiyle davranırım	2
	Okulda teknoloji kullanımını desteklerim	2
	Huzurlu bir ortam oluşturmaya çalışırım	1
	Öğretmenlerin okula aidiyet duygusunu artırmak için etkinlikler düzenlerim	1
	Öğretmenlerin yönetime katmaya çalışırım	1
	Okul müdürlerinin bilişim teknolojilerini iyi bilip kullanabilmesi başarıyı artırır	1
	Öğretmenlere eğitim fakültelerinde uygulamalı eğitimler daha fazla verilmelidir	1
	Tüm paydaşların kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlamaya çalışırım	1
	Öğretmenlere destek ve motivasyon sağlarım	1
	Öğretmenlerden geri bildirim beklerim	1
Toplam Müdür Görüşü		20

Tablo 35'te görüldüğü üzere müdürler en fazla okullarında ekip ruhu oluşturmaya (f=4) önem verdikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bunu öğretmenlerle tecrübelerini paylaştıkları, öğretmenlere değer verdikleri, adalet ve eşitliğe önem verdikleri, teknolojiyi kullanımını destekledikleri yönünde eşit düzeyde (f=2) görüşleri takip etmiştir. Müdürlerin öğretmenlerle ilişkileri olumlu tutmaya yönelik görüşleri olduğu gibi okulu ve öğretmenleri geliştirmeye yönelik görüşleri de mevcuttur. Buna göre müdürlerin mentörlük becerilerini okuldaki ilişkiler, ortam, mesleki gelişimle ilişkilendirdiğini söyleyebiliriz.

Mentörlük becerilerine yönelik açık uçlu soruya bir müdürün verdiği yanıt dikkat çekicidir. Buna ilişkin müdür ifadesi şu şekildedir: "Sorular samimi ve başarılı bir öğretmene nasıl davrandığımızla ilgili genellikle. Ama gerçekler öyle değil, başarısız ve ilgisiz öğretmenlerde var. Gelin bunlarla birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğunuzu söyleyin." Buna göre okul müdürü okulundaki ilgisiz ve başarısız öğretmenler de olduğunu ve onlara mentörlük yapmakta zorlandığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar, olumlu ve olumsuz yöndeki diğer görüşler olmak üzere iki başlık altında kategorilenmiş, her kategorideki ifadelerin frekansları gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin ekledikleri görüşler Tablo 36' da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

Kategoriler	Görüşler	*f*
Olumlu Diğer Görüşler	İyi bir idarecidir	15
	Çalışkan/başarılı bir müdürdür	7
	Anlayışlı ve samimi bir müdürümüz var	7
	Pozitif ve yapıcı bir müdürümüz var	6
	Okul müdürümüz öğretmenlere yardımcıdır	6
	Tecrübesi ve bilgisiyle öğretmenlere destek olur	4
	Huzurlu bir ortam sağlar	4
	Çalışanların iyi günlerinde ve kötü günlerinde her zaman destek verir	2
	Öğretmenlere değer verir/değerli hissettirir	2
	Adaletli davranmaya özen gösterir	2
	Problem çözücüdür	2
	Kendini geliştirmek için çaba sarfeder	2
	Okul müdürümüz sabırlıdır	1
	Yeniliklere açıktır	1
	İnsan ilişkilerinde başarılıdır	1

(Devam ediyor)

Tablo 36 (Devam)

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

Kategoriler	Görüşler	*f*
Olumlu Diğer Görüşler	Çok saygılı ve naziktir	1
	İyi bir dinleyicidir	1
	Teknolojik liderlik yapar	1
	Öğretmenleri takdir ve motive eder	1
	İşbirliğine açıktır	1
Olumsuz Diğer Görüşler	Okul müdürümüz yeterli liyakate/donanıma sahip değildir	6
	Okul müdürümüz öğretmenlere adil/eşit davranmaz	6
	Okul müdürümüz iletişim becerisini geliştirmelidir	6
	Öğretmenlere mobbing yapmaktadır	6
	Kendisine yakın öğretmenlerle dedikodu yaparak okul yönetir	3
	Psikolojik sağlamlık ve iletişim ile ilgili testler ve eğitimler almalılar	1
	Kendi gelişimi için gösterdiği çabayı okul personeli için göstermemektedir	1
	Liderlik yönünün zayıf, vizyonunun çok dar olduğunu düşünüyorum	1
	Motivasyon sağlamada yetersiz	1
	Empati yapmaz	1
	Öğretmenler arasında rekabet oluşturup iletişimi zorlaştırır	1
	Gelişime açık değil	1
	Okulda çalışan öğretmenler müdürden daha kıdemli oldukları için müdür beyin öğretim alanında verebileceği sınırlı oluyor	1
Toplam öğretmen görüşü		101

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenler, müdürlerinin mentörlük becerileri ile ilgili olumlu görüşler kategorisinde en fazla müdürlerinin iyi bir idareci oldukları (f=15) yönünde cevap vermişlerdir. Bunu sırayla müdürlerinin çalışkan/başarılı, anlayışlı ve samimi olmaları (f=7) görüşleri takip etmiştir. Pozitif ve yapıcı olması ile öğretmenlere yardımcı olması alt kategorilerine de (f=6) eşit düzeyde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin müdür mentörlük becerilerinde müdürlerinin liyakatli, çalışkan, iyi bir idareci olmasına, iletişim becerilerine ve öğretmenlerle olan ilişkilerine önem verdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin müdürlerinin mentörlük becerileri ile ilgili olumlu görüşleri olumsuz görüşlerden daha fazla olmasına rağmen, olumsuz görüşler kategorisinde okul müdürlerinin liyakatsiz bulunması, öğretmenlere eşit davranmaması, iletişim becerilerinin zayıf olması ve samimi olmadığı öğretmenlere tavır alması, mobbing yaparak cezalandırmaya çalışması (f=6) gibi görüşlerinin eşit ve yüksek frekansa sahip olması dikkat çekicidir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürü ve öğretmen çalışma gruplarıyla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda okul müdürlerinin etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme açısından sergiledikleri mentörlük becerileri ve okul müdürlerinde olması gereken mentörlük becerilerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Okul müdürü ve öğretmen çalışma gruplarıyla yapılan görüşmelerin analizlerine aynı tablolarda karşılaştırmalı şekilde yer verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri. Okul müdürleri ve öğretmenlere okul müdürlerinin mentörlük becerilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre okul müdürlerinin mentörlük becerileri başlıca etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç temada toplanmıştır. Söz konusu mentörlük becerileri ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Etkili İletişim ve Destek Sağlama Açısından Mentörlük Becerileri. Bu araştırmada müdürlere ve öğretmenlere okul müdürlerinin önde gelen mentörlük becerilerinden biri olan etkili iletişim ve destek sağlama açısından sergiledikleri mentörlük becerileri sorulmuştur. Müdür görüşleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Okul müdürleri ve öğretmenlerin mentörlük becerilerinden etkili iletişim ve destek sağlamaya yönelik görüşleri Tablo 37'de gösterilmektedir.

Tablo 37 incelendiğinde okul müdürlerinin etkili iletişim ve destek sağlama açısından mentörlük becerilerinin etkili iletişim, yönetici-öğretmen ilişkileri, destek sağlama olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Etkili iletişime yönelik mentörlük becerisinde müdürlerin tamamı, öğretmenlerle konuşması (f=15) alt kategorisinde görüş bildirirken, bunu sırayla öğretmenleri dinlemesi (f=14), öğretmenlerle fikir alışverişi yapması (f=11) ve öğretmenlere soru sorması ve sorulan sorulara cevap vermesi (f=5) alt kategorilerindeki görüşleri takip etmektedir. En az ise sırayla öğretmenleri tanımaya çalışma (f=1) ve öğretmenlerle iletişimde açık olma (f=2) görüşleri yer almıştır. Bu konularda bazı okul müdürlerinin görüşleri şöyledir:

OM3: Benim öğretmenlerle iletişimim çok güzeldir. Öğretmenler odasına günde en az iki kere uğrarım. Her sabah onlara bir günaydın derim, bildiklerimi anlatırım. Öğretmenler kurulu toplantıları da monolog şeklinde geçer genelde, okullarda hiç sevmediğim bir şeydir bu, öğretmenlere olabildiğince fazla söz vermek isterim, bilgilerimi de aktarırım. Öğretmenleri dinlerim, dinlerken de etkili dinleme yapmayı seviyorum. Karar alırken de kendilerine soruyorum.

OM2: Son derece demokrat ve paylaşımcı olduğumu düşünüyorum. Her konuda öğretmenlerin fikirlerini alırım. En basit konu bile olsa, onların fikirlerini aldığımı, fikir telakkisinde bulunduğumuzu, dayanışma içinde olduğumuzu düşünüyorum. Bu okulda çok deneyimli arkadaşlarım var.

Tablo 37

Etkili İletişim ve Destek Sağlamaya İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Etkili İletişim	Öğretmenlerle konuşması (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	15
			Öğretmenleri dinlemesi (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	14
			Fikir alışverişi yapması (OM1, OM2, OM3, OM5, OM6, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14)	11
			Öğretmenlere soru sorması/cevap vermesi (OM10, OM11, OM12, OM13, OM14)	5
			Öğretmenlere geri bildirim vermesi/alması (OM6, OM7, OM10, OM11)	4
			Öğretmenlerle iletişimde açık olması (OM1, OM6)	2
			Öğretmenleri tanımaya çalışması (OM15)	1
		Yönetici-Öğretmen İlişkileri	Samimi/sıcak davranması (OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM12, OM13, OM14)	10
			Yerine göre resmi/samimi (OM1, OM10, OM11, OM15)	4
			Mesafeli/resmi davranması (OM7)	1
		Destek Sağlama	Öğretmenleri motive etmesi/desteklemesi (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	15
			Okula yeni gelen öğretmenlere yol göstermesi (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM14)	12
			Tecrübesi az olan öğretmenlere yardım etmesi (OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM13, OM14, OM15)	10
			Öğretmenleri takdir etmesi (OM1, OM2, OM5, OM6, OM11, OM13, OM15)	7
			Öğretmenlere önemli günlerde hediye vermesi (OM5, OM7, OM12, OM15)	4
			Önemli günlerde yanında olması (OM1, OM7, OM12)	3
			Öğretmenleri ödüllendirmesi (OM2, OM14)	2
		Toplam müdür görüşü		120

(Devam ediyor)

Tablo 37 (Devam)

Etkili İletişim ve Destek Sağlamaya İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri – Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Etkili iletişim	Öğretmenlerle konuşması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	16
		Öğretmenleri dinlemesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18)	15
		Fikir alışverişi yapması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17)	13
		Kendi fikirlerini uygulaması (Ö1, Ö15, Ö16)	3
		Resmi prosedürü uygulaması (Ö10)	1
		Öğretmenlere geri bildirim vermesi (Ö12)	1
		Öğretmenleri tanımaya çalışması (Ö14)	1
	Yönetici-Öğretmen İlişkileri	Samimi/sıcak davranması (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17)	10
		Yerine göre resmi/samimi (Ö2, Ö3, Ö7, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18)	7
		Mesafeli/resmi davranması (Ö10)	1
	Destek sağlama	Öğretmenleri motive etmesi/desteklemesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18)	16
		Okula yeni gelen öğretmenlere yol göstermesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18)	14
		Tecrübesi az olan öğretmenlere yardım etmesi (Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö17)	5
		Öğretmenleri takdir etmesi (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6)	4
		Öğretmenleri özel günlerde hatırlaması/hediye vermesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö17)	4
		Önemli günlerde yanında olması (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7)	4
		Öğretmenleri ödüllendirmesi (Ö2, Ö6, Ö15)	3
Toplam öğretmen görüşü			124

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 37'de okul müdürlerinin etkili iletişimi kategorisinde öğretmenlerin görüşleri müdürlerin görüşlerine paralel olarak, öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin öğretmenlerle konuştuğu (f=16), yönünde görüş bildirirken, bunu öğretmenleri dinlemesi (f=15) ve fikir alışverişi yapması (f=13) takip etmektedir. Öğretmenlerin alt kategorilere göre görüş sıralaması müdürlerin görüşleriyle benzerlik göstermiştir. Bu konularda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

> Ö7: Okul müdürümüzle her zaman dinlemede hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz. Sağ olsun bir sıkıntımız olduğunda, bir sorunumuz olduğunda mutlaka ne kadar yardımcı olabiliyorsa o kadar olur.

> Ö2: Müdürümüz gayet sıcakkanlı. Bir karar alınacağı zaman mutlaka bize danışıyor. Zümre olarak mesela zümre başkanlarını topluyor, gerekirse tüm zümrelerimizi, hepimizi sırayla yanına çağırıyor. Karar vermeden önce mutlaka hepimizin fikrini soruyor. Ortak bir karar veriyoruz. Bunun dışında bize karşı konuşma tarzı, hitap şekli gayet yumuşak ama durmamız gereken yerlerde tabii ki

> biz biliyoruz ona göre bize hitap ediyor. Yani mutlaka bizim fikirlerimizi önemsiyor müdürümüz. Bu anlamda sıkıntı yaşamıyoruz.

Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinden etkili iletişim alt kategorisinde bazı öğretmenler de (f=3) müdürlerinin fikir alışverişini her ne kadar yapsa da sonunda kendi fikirlerini uyguladıklarını beyan etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdadır:

> Ö16: Okul müdürümüz genelde kendi bildiğini okuyan bir tavırdadır. Bize başta fikirlerimizi sorar, fikirlerimizi özgürce beyan ederiz. Fakat dönüp dolaşıp yine onun dediği yönteme ulaşırız. İlk başlarda herkes bu konuda fikrini verirken sonradan fark ettik ki fikirlerimiz çok bir şey ifade etmiyor. Biz de daha çok kafa sallayıp geçme durumu durumuna geçtik. Yani şu anda fikrimizi çok beyan etsek de müdürümüzün dediği oluyor her zaman.

> Ö1: Okul müdürümüz mesleki anlamda derseniz şöyle, bazı konularda direk kendi düşündüğü şeyleri yapma taraftarı, bazı konulardaysa düşüncelerimizi aldığı oluyor. Ama genel olarak bir şey söyleyeyim. Biz de genel olarak idarecilik anlayışı yönetim olarak düşünülüyor. Yürütme olarak düşünülmediği için de herkes yönetmek istiyor. Kendi düşüncelerini, kendi yapmak istediklerini yaptırmaya çalışıyor. Bu bağlamda bakarsak Türkiye'de bütün yöneticiler böyle. Müdürümüzün sadece kendi başına aldığı kararları yaptığı çok olmuştur.

Etkili iletişim kategorisi incelendiğinde müdür ve öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerle konuşma, dinleme, fikir alışverişi yapma gibi becerilere yüksek oranda katılım göstermişlerdir. Allen ve Poteet (1999) yaptıkları nitel çalışmada, ideal mentor özelliklerini 20 maddelik boyutsal bir gruplamada kategorilere ayırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarının yanıtları, ideal mentorların sahip olması gereken çok çeşitli beceri ve bilgileri içermektedir. En önemlisi, katılımcılar dinleme ve iletişim becerilerinin, sabrın, organize etme becerisinin ve başkalarının ihtiyaçlarını anlama ve onlarla ilişki kurma becerisinin iyi mentörlüğün temel bileşenleri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Hall (2008), mentörlük ilişkisini geliştirmek için en etkili mentörlük davranışlarının, sorular sormak, dürüst geri bildirim sağlamak, dinlemek, kararları analiz etmek, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek, ilgilenmek ve destek sağlamak olduğunu ifade etmektedir.

Aydın'ın (2015) okul müdürlerinin mentör müdür olarak yetiştirilmesine ilişkin yaptığı deneysel çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu, okul müdürlerinin paydaşlara yönelik sağlıklı iletişim kurabilmeleri, beden dilini ve dinleme tekniklerini etkili kullanabilmeleri amacıyla iletişim dersinin gerekli olduğu ve bir müdür yetiştirme

programında bulunması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Müdür ve öğretmenler arasında etkili iletişimin sağlanmasıyla da iletişim sorunundan kaynaklı olumsuzlukların, yanlış anlamaların ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Getmez (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları iletişim yeterlikleri düzeyleri, genel iletişim yeterliliği, bağlanma ve destekleme, esnek davranış ve empati yeterliliği boyutlarında yüksek düzeyde çıkmıştır.

Tablo 37'ye göre yönetici-öğretmen ilişkileri alt kategorisinde okul müdürleri öğretmenlere en fazla samimi/sıcak davrandıkları yönünde (f=10) görüş bildirirken, yerine göre samimi, yerine göre resmi davranırım diyen (f=4) müdür görüşleri de mevcuttur. Sadece bir müdür (OM7) ise resmi davrandığını (f=1) belirtmiştir. Bunlara ilişkin bazı okul müdürü görüşleri şu şekildedir:

> OM6: Genelde aşırı samimi bulurum ilişkilerimizi. Çünkü değer vermek, değer bulmak, marifet iltifata tabi. Arkadaşlarımızın çalışmalarını görüyoruz. Onlar da fikirlerini samimi ortamda bize ifade ederler. Herhangi bir çekinceleri bulunmaz böyle ifade edebilirim yani. Asla mesafemiz yok.

> OM15: Samimiyi söyleyebilirim. Samimiyet var ama belli bir çizgiyi de korurum. Resmiyette var, yerine göre de resmiyette olması lazım. Belli bir çizgi olmazsa, bir resmiyet olmazsa o işin ciddiyetini koruyamazsınız.

> OM7: Yani şöyle, mesleki mesafemizi koruyorum ben. Çok samimi değilim yani bir arkadaş edasıyla değil de okul müdürü, öğretmen ilişkisi içerisinde yapıyorum. Ancak ilişkilerde elbette ki sadece mesleki jargonların kullanıldığı bir tutum içerisindeyim. Daha samimi şeyler biraz başarısızlık getirir yönetim açısından. Biraz daha profesyonel olmaya çalışıyorum.

Yönetici-öğretmen ilişkileri alt kategorisinde öğretmenlerin görüşleri müdür görüşlerine paralel olarak seyretmiş olup, öğretmenlerin çoğunluğu (f=10) okul müdürlerinin samimi davrandığını belirtmiş, bunu sırayla yerine göre resmi yerine göre samimi (f=7) ve resmi (f=1) davranır, görüşleri takip etmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

> Ö4: Müdür Bey, ben de dahil olmak üzere diğer öğretmenlere de gayet sıcak, samimi davranır. Konuşurken falan üstten bakan bir müdür değil yani, çok sıcaktır, iyi davranır, hiç üstten bakmaz, hep öğretmenler odasına gelir teneffüslerde, sohbet eder, halini hatırını sorar. Şaka bile yapar yani, samimidir.

> Ö3: Oldukça samimi tabii ama yani yeri geldiği zaman da mesafeyi koyabiliyor. Ben kendi açımdan rehber öğretmen olarak mesela çok rahat müdür beyin odasına girip iletişime geçebiliyorum. Herkesle samimi, herkese içten ama tabii ki belli bir

dozu var, o dozu aşmamak gerekiyor. Sonuçta bizim amirimiz hani gerektiği yerde de mesafeli davranabiliyor.

Ö10: Okul müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde resmi davranır.

Tablo 37 incelendiğinde okul müdürleri destek sağlama kategorisinde en fazla öğretmenleri motive ettikleri (f=15), daha sonra sırayla okula yeni gelen (f=12) ve tecrübesi az olan öğretmenlere yol gösterici oldukları (f=10), öğretmenleri takdir ettikleri (f=7) yönünde görüş bildirmişlerdir. En az ise öğretmenleri ödüllendirme (f=2) ve önemli günlerde yanında olma (f=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna ilişkin bazı müdür görüşleri şöyledir:

OM3: Öğretmenleri sürekli motive eder ve desteklerim. Örnek vereyim, bir defa öğretmenlerimin sürekli halini hatırını sorarım. Sabah morali bozuk olan öğretmeni sınıfa göndermem. Yani onların moral ve motivasyonunu bozacak hiçbir şeye okulda izin vermem. Veliyi dahi görüştürmem. O moral motivasyonunu bozacak davranışlarda asla bulunmam.

OM5: Okula yeni gelen öğretmenlerden tecrübesi az olanlarla konuşurum, nasıl davranmaları gerektiğini, sınıfta neler anlatmaları gerektiğini mesela ilk başta öğrencilerle çok samimi olmamaları gerektiğini, belli bir mesafesi olması gerektiğini, onların öğretmen olduğunu, mesela tahtada ders anlatırken öğrencilere tam sırtlarını dönmemeleri gerektiğini, mutlaka yan durmaları gerektiğini söylerim, planlarda veya defterlerde bir eksiklik varsa onlarda yardımcı olmaya çalışırım. Genellikle de zümrelerine yönlendiririz. Zümre arkadaşlarınız var. Onlarla etkileşim içinde olun. Onlar size gerekli yardımı yapacak diyoruz. Eğer gerekli yardımı alamazsınız sıkıntıya düşerseniz bize gelebilirsiniz. Eğer okula yeni gelen öğretmen kıdemli ise okulla ilgili genel bilgilendirmeyi yapıyoruz. Okul ve arkadaşlarla ilgili bilgileri veriyoruz.

Yönetici-öğretmen ilişkilerinde katılımcıların çoğunluğu ilişkilerin samimi olduğu konusunda hemfikirdirler. Okul liderliği, uygun eylem planlarını belirlemede öğretmenlerle etkili bir şekilde çalışmayı gerektirdiğinden, müdürlerin öğretmenlerle güçlü ilişkiler kurmaları gerekir. Mentor müdürlerin öğretmenlere ilgili davranarak, destek sağlayarak, tutarlılığı koruyarak, ulaşılabilir olarak, sınıflarını gözlemleyerek ve onlarla toplantılar düzenleyerek öğretmenlerin saygısını kazanmaları önemlidir (Barnett, Shoho ve Okilwa, 2017).

Tablo 37'ye göre destek sağlama kategorisinde öğretmenler en fazla okul müdürlerinin öğretmenleri motive ettiği (f=16) ve okula yeni gelen öğretmenlere yol gösterici oldukları (f=14), tecrübesi az olan öğretmenlere yardım ettikleri yönünde görüş bildirirken (f=5), en az ise öğretmenleri ödüllendirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir

(f=3). Destek sağlama kapsamında öğretmen görüşleri müdür görüşlerine benzerlik göstermektedir. Buna ilişkin örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

> Ö6: Müdürümüz öğretmenleri motive eder, "Arkadaşlar biz öğretmen değil, bir aileyiz" der, aile kültürüyle devam ederiz. Gerçekten bu anlayışla birçok projeye imza attık burada. Hiçbir zaman ben yaptım değil, biz olarak, aile olarak kabul eder. Sene başında da bunu hep söyler. Ben kendi başarım olarak hiçbir şeyi görmem, bu başarı hepimizin der. Her seferinde de yaptığımız herhangi bir şey hakkında okul whats up grubundan yazılar yazar, herkese teşekkür eder. Yani şu ana kadar bir sorun yaşayan bir arkadaşımı görmedim. Herkesi takdir eder ve belgelendirir, onur belgesi verir.

> Ö7: Tabi ki okula yeni gelen öğretmenimize ya da yeni başlayan öğretmenimize mutlaka yardımcı olur. Öğretmenin sınıfına girer, değerlendirir, gözlemler, herhangi bir sıkıntısı olup olmadığını sorar. Yer yer arada, ayda bir iki defa görüşmeler yapar. Bir problemi var mı, öğretmen arkadaşları ya da velileriyle, öğrencileriyle bir sıkıntısı olup olmadığını sorar ve sıkıntısı varsa bunu çözmeye çalışır. Şahsen bana bu şekilde yardımcı oldu. Okulu tanıtır, oryantasyonu tek başına kendisi yapar, bölümlerini gösterir, diğer bireylerle tanıştırır. Herkes de olumlu atmosfer yaratır.

Destek sağlama kategorisi incelendiğinde müdürlerin ve öğretmenlerin daha çok öğretmeni motive etme, yeni öğretmenlere yol gösterme, tecrübesi az olan öğretmenlere yardım etme kategorilerinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Yeni öğretmenler, okullarında okul müdürlerinin yönlendirmelerini takip ederek ve tecrübeli öğretmenlerin iyi uygulamalarını örnek alarak, gözlemleyerek, kendi öğretim becerilerini geliştirirler (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007).

Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Açısından Mentörlük Becerileri. Bu araştırmada müdürlere ve öğretmenlere okul müdürlerinin planlama ve mesleki gelişime katkı açısından sergiledikleri mentörlük becerileri sorulmuştur. Müdür görüşleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerinden planlama ve mesleki gelişime katkıya yönelik görüşleri Tablo 38'de gösterilmektedir.

Tablo 38

Planlama ve Mesleki Gelişime Katkıya İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri / Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Planlama	Resmi yazıları duyurma (OM1, OM2, OM3, OM5, OM6, OM7, OM9, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	12
		Toplantılar yapma (OM3, OM4, OM7, OM9, OM11, OM13, OM14)	7
		Görev dağılımı yapma (OM2, OM4, OM6, OM8, OM9, OM14)	6
		Mevzuattaki değişikliklerden haberdar etme (OM1, OM2, OM4, OM8, OM14)	5
		Okula dair hedefler belirleme (OM4, OM5, OM14)	3
	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etme	Kariyer basamaklarında yükselmeye teşvik etme (OM2, OM3, OM4, OM6, OM7, OM9, OM10, OM12, OM13, OM15)	10
		Lisansüstü eğitime izin verme (OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM13)	9
		Öğretmenin gelişim talebi olduğunda yardımcı olma (OM1, OM4, OM11, OM14, OM15)	5
		Yöneticiliğe geçişte yol gösterme (OM5, OM9, OM14)	3
	Mesleki gelişime katkı sağlama	Mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşma (OM2, OM3, OM6, OM7, OM9, OM11, OM13, OM14, OM15)	9
		Hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik etme (OM2, OM5, OM6, OM8, OM9, OM10, OM12, OM13, OM14)	9
		Eğitimleri/seminerleri duyurma (OM1, OM4, OM5, OM7, OM14, OM15)	6
		Proje yapmaya teşvik etme (OM2, OM7, OM11, OM12, OM13, OM15)	6
		Gelişim fırsatlarından haberdar etme (OM1, OM2, OM4, OM15)	4
		Kişisel yeteneklerini geliştirmeye teşvik etme (OM2, OM5)	2
	Öğretmenlere rol model olma	İletişim/okul içi ilişkiler (OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM12, OM14, OM15)	11
		Problem çözme (OM1, OM2, OM12, OM15)	4
		Hizmet içi eğitimlere katılma (OM8, OM10, OM14)	3
		İş ahlakına dikkat etme (OM2, OM14)	2
		Kılık kıyafetine özen gösterme (OM1, OM8)	2
		İş birliği/paylaşım/yardımseverlik (OM2, OM7)	2
		Okula zamanında gelip gitme (OM2)	1
		Kendini geliştirme (OM10)	1
	Toplam müdür görüşü		122

(Devam ediyor)

Tablo 38 (Devam)

Planlama ve Mesleki Gelişime Katkıya İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri – Planlama ve Mesleki gelişime Katkı	Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Planlama	Resmi yazıları duyurma (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15)	8
		Görev dağılımı yapma (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9)	6
		Toplantılar yapma (Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15)	6
		Mevzuattaki değişikliklerden haberdar etme (Ö4, Ö11, Ö17)	3
		Okula dair hedefler belirleme	2
	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etme	Kariyer basamaklarında yükselmeye teşvik etme (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö18)	9
		Öğretmenin gelişim talebi olduğunda yardımcı olma (Ö2, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16)	6
		Lisansüstü eğitime izin verme (Ö3, Ö4, Ö7, Ö15)	4
	Mesleki gelişime katkı sağlama	Mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşma (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	11
		Eğitimleri/seminerleri duyurma (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15)	7
		Hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik etme (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9)	5
		Gelişim fırsatlarından haberdar etme (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11)	5
		Proje yapmaya teşvik etme (Ö6, Ö13, Ö14, Ö17)	4
		Kişisel yeteneklerini geliştirmeye teşvik etme (Ö7, Ö8, Ö11)	3
	Öğretmenlere rol model olma	İletişim/okul içi ilişkiler (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18)	13
		İş birliği/paylaşım/yardımseverlik (Ö6, Ö7, Ö8, Ö17, Ö18)	5
		İş ahlakına dikkat etme (Ö8, Ö10, Ö18)	3
		Kılık kıyafetine özen gösterme (Ö2, Ö3, Ö14)	3
		Kendini geliştirme (Ö5, Ö7, Ö8)	3
		Düzen/ nizama dikkat etme (Ö3, Ö10)	2
		Okula zamanında gelip gitme (Ö4, Ö18)	2
		Hizmet içi eğitimlere katılma (Ö8)	1
		Problem çözme (Ö17)	1
	Toplam öğretmen görüşü		112

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 38 incelendiğinde okul müdürlerinin planlama ve mesleki gelişime katkı açısından mentörlük becerilerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama, öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etme, mesleki gelişime katkı sağlama, öğretmenlere rol model olma olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlanması kategorisinde müdürlerin (f=12) ve öğretmenlerin çoğunluğu (f=8) resmi yazıların duyurulması yönünde görüş bildirmiştir. Müdürler ikinci sırada toplantılar yaptığına ilişkin (f=12) görüş bildirirken,

öğretmenler görev dağılımı yapıldığını (f=6) belirtmişlerdir. Bu görüşleri sırayla mevzuattaki değişikliklerden haberdar etme ve okula dair hedefler belirleme görüşleri takip etmektedir. Bunlara ilişkin örnek öğretmen ve müdür görüşleri şöyledir:

> Ö6: Sık sık toplantılar yaparız. Böyle mini mini toplantılar yapar. Herhangi duyduğu bir şeyde bizlere ulaştırır, arkadaşlar böyle yapılabilir diye. Bu resmi yazılar geldi bize der, toplantılarda 15-20 dakikalık da olsa bilgilendirme yapar.

> OM1: Yönetmelikler değişiyorsa bilgi veriyoruz, zaten okula gelen resmi yazıları duyururuz. Bir de herhangi bir fırsat oluştuysa, duyduğumuz bildiğimiz bir konu varsa onu hemen iletiriz.

> OM14: Bizim yaptığımız uygulama resmi anlamda paylaşılacak bir üst yazı varsa DYS' den gelen yazıyı arkadaşların mail adreslerine atıyoruz. Konu önemliyse direk çıktı alıp arkadaşlara imzalatma yöntemini uyguluyoruz. Sene başında yaptığımız kurul toplantılarında görev paylaşımı yaparım. Yıllık ya da günlük planların tamamlanması için süre veririm. Toplantılarda o yıl yapmak istediğimiz okula yönelik hedeflerimizi de konuşuruz.

Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etmeye yönelik mentörlük becerisinde müdürlerin çoğunluğu öğretmenleri kariyer basamaklarında yükselmeye teşvik ettikleri (f=10) yönünde görüş bildirmiştir. Bunu sırayla lisansüstü eğitime izin verme (f=9), öğretmenin gelişim talebi olduğunda yardımcı olma (f=5) alt kategorileri takip ederken en az ise yöneticiliğe geçişte yol gösterme (f=3) yönündeki yardımları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmelerine yönelik uzman ve başöğretmenlik sınavları öğretmenlere 19 Kasım 2022 tarihinde tekrar uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2022). Bu konunun gündemde olması ve okullara bununla ilgili üst yazıların daha sık gelmesi sebebiyle okul müdürlerinin çoğunlukla bu yönde görüş bildirmeleri ve öğretmenleri teşvik etmelerinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Müdürlerin çoğunluğu öğretmenlerin lisansüstü eğitimine izin verdiğini, ders programlarını ona göre ayarlamada yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri öğretmenlere yöneticiliğe geçişte yol göstermede ise az sayıda görüş bildirmişlerdir. Buna ilişkin olarak da müdürler öğretmenlerden bu yönde daha az talep gelmesi veya yöneticiliğin zor olduğu için çok tercih edilmediği gibi sebepler söylemişlerdir. Bunlara yönelik örnek müdür görüşleri şu şekildedir:

> OM6: Kariyer basamaklarında yükselme sınavları şu anda gündemde zaten. Tüm öğretmen arkadaşlarımızı teşvik ediyoruz buna başvurmak için. Kimisi emekliliğim geldi artık falan ifadeleri kullanıyor ama son ana kadar mutlaka bunun önemli olduğunu ifade ediyoruz.

OM1: Doktora yapan ya da yüksek lisans yapan öğretmenler oluyor. Onların çalışma şartlarını, ders programlarını onların istedikleri şekle göre düzenlemek en büyük desteğimiz oluyor. Bu tip durumu olan öğretmen arkadaşlara bu şekilde destek sağlamışızdır.

OM2: Yöneticiliğe geçiş sıkıntılı. Herkes istemiyor şu anda yöneticiliğe geçişi. Yöneticilik zor. Yaptığının karşılığını maddi ve manevi olarak almak zor. Bayağı bir zaman ayırmak lazım. Özellikle bayanlar için çok daha zor. Yani bu işi yapmak için zaman kavramı olmayacak.

Tablo 38'de görüldüğü üzere öğretmenler, müdürlerin öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etmeye yönelik mentörlük becerisinde en fazla kariyer basamaklarında yükselmeye teşvik etme yönünde (f=9) görüş bildirmişlerdir. Bu konudaki katılım müdür görüşleriyle paralel özellik göstermektedir. Bunu sırayla öğretmenin gelişim talebi olduğunda yardımcı olma (f=6) ve en az sayıda da lisansüstü eğitime izin verme (f=4) takip etmektedir. Öğretmenler lisansüstü eğitime izin verme alt kategorisinde müdürlere oranla daha az görüş bildirirken, yöneticiliğe geçişte yol gösterme konusunda ise hiç görüş bildirmemişlerdir. Bunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: Şu anda uzman öğretmenlik başvuruları var. Bu konuda müdürümüz bizleri teşvik etti. Hepimize yardımcı oldu, sağ olsun. Onaylarımızı verdi, gerekli evrakları tedarik ediyor. Bu konuda sıkıntı yaşamadık. Yüksek lisans yapan öğretmen arkadaşların ders saatlerini ona göre ayarlıyor. Onun dışında da yardımcı oluyor, yüksek lisans yapan öğretmenlerin giriş çıkışlarını da ona göre ayarlıyor.

Ö4: Bu konularda rehberlik ediyor. Uzman öğretmenliğe hepiniz başvurun diyor. Yüksek lisans yapın diyor, yani öyle bir engellemesi yok. Zaten şu an uzman öğretmenlik için başvuru yaptık. Her konuda destekler, öyle açık fikirlidir.

Okul müdürlerinden öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etme yönünde herhangi bir destek almadığını, sadece bunlara yönelik bir şey sorulduğunda cevap verildiğini belirten (f=6) öğretmen görüşleri de mevcuttur. Buna ilişkin görüşlerini Ö16 şu şekilde ifade etmiştir:

Ö16: Çok rehberlik etmez ancak sorduğumuzda cevap verir. Sormadan daha önce bizi bu konularda geliştirmek için herhangi bir çaba göstermez. Çok da destek olduğunu düşünmüyorum.

Mesleki gelişime katkı sağlama kategorisinde müdür ve öğretmenler en fazla mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşma alt kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Bunu

hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik etme, eğitimleri/seminerleri duyurma takip ederken her iki katılımcı grubu da en az ise kişisel yeteneklerini geliştirmeye teşvik etme yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunlara ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> OM6: Bilgilerimizi paylaşırız yani tecrübelerimizi onlara aktarmaya gayret ederiz. Yani meslekte mutfakta görev yaptığımız için, öğretmenlikten geldiğimiz için mutfağın sıkıntılarını biliriz. Bilhassa gelişim adına hizmet içi eğitimin önemli olduğunu onlara ifade ederiz. Yani bizim hizmetçi eğitim planlaması, eylül ayında planlama yapılır. Mesleki gelişimle alakalı hizmet içi eğitime katılmalarını teşvik ederiz.

> OM15: Tecrübelerimizi aktarıyoruz. Geçmiş deneyimlerimizde ne yaşadığımız, sonucu nereye gittiği, bunları anlatıyoruz. Bizim bölgemiz Toki bölgesi özellikli bir bölge. Mesela burada sosyal dayanışmadan çok yardım alan, valilik koruması altında olan aileler var. Bu insanlara nasıl yaklaşmak gerektiği konusunda, onları dinleme konusunda, ekonomik açıdan durumlarının nasıl olduğunu öğrenme konusunda öğretmenlerimize anlatıyoruz. Çünkü sınıftaki eğitim öğretimden önce insanları tanımak çok önemli. Yani bu konudaki tecrübelerimizi aktarıyoruz. Onlar da sağ olsunlar, ellerinden geldiğince bunu dinleyip uygulamaya çalışıyorlar.

> Ö18: Şöyle söyleyeyim, zaten okulla alakalı, öğrencilerle alakalı, veli ile alakalı sıkıntılar yaşadığımda gidiyorum hemen müdür beye. Buranın veli profillerini de çok bilmediğim için ya da öğrencilerle alakalı. Ben ilk defa 35 kişilik bir sınıf okutuyorum. Örneğin bir kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağımı gidip sorduğumda gayet mesleki deneyimlerini anlatıyor, zaten öğretmenlikten gelen biri, sınıf öğretmenliği yapmış yıllarca, bu yöndeki deneyimlerini anlatıyor. Mesleki çalışmalarını anlatıyor.

> Ö8: Kendimizi geliştirmek için Osmangazi Üniversitesi'yle de çok sıkı iletişim halinde olduğundan, orada birtakım programlar ayarlayıp, hazırlatıp mesleki açıdan geliştirmeye yönelik bütün öğretmenleri de bu işin içine dahil eder.

Mesleki gelişime katkı sağlama kategorisinde okul müdürlerinin mesleki bilgi ve becerilerini paylaşması konusunda olumsuz görüş bildiren az sayıda da olsa öğretmen olmuştur. Bunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö16: Daha çok hayat hikayesi tarzında paylaşımlar yapar. Hani bir arkadaş gibi bizden daha deneyimli bir öğretmen gibi değil, daha çok böyle arkadaş gibi tavsiyeleri olur. Çok da mentörlük adı altında değerlendiremem bu tavsiyelerini. Daha çok arkadaşlık anlamında değerlendirebilirim.

> Ö17: Bilgi ve beceri işleri genelde onları bizler yapıyoruz. Okul müdürümüzden sınıf tecrübemiz bizim daha fazla olduğu için, yılımız ve tecrübemiz fazla olduğu için genelde çok danışmıyoruz o tür konularla.

Yukarıdaki katılımcı cevaplarından da anlaşılacağı üzere okul müdürlerinin eğitim öğretim uygulamalarında mesleki bilgi ve deneyimlerini yetersiz gören öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenler özellikle sınıf içi öğretim uygulamalarında okul müdürlerinin kendilerine rehberlik edemeyeceklerini, bu konularda kendilerinin fiilen derse girdikleri için daha deneyimli olduklarını ifade etmişlerdir. Tüm mentör öğretmenler ya da müdürler, öğretmenlere mentörlük yaparken etkili bir sınıf öğretmeninin becerilerine sahip değildir (Gardner, 2005; Levine, 2006). Darling-Hammond'a (2010) göre hiçbir mentörlük çalışması, öğretmenlerin fiilen yaptıkları derslerden edindikleri güçlü tecrübelerin tek başına yerini tutamaz. Literatürdeki bu bilgiler öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerini destekler niteliktedir.

Mesleki gelişime katkı sağlama kategorisinde müdür ve öğretmenler gelişim fırsatlarından haberdar etme ve proje yapmaya teşvik etme alt kategorilerinde de kısmen de olsa görüş bildirmişlerdir. Bunlara ilişkin bazı okul müdürü ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> OM4: Mesleki gelişim konularında bize herhangi bir bilgi geldiği zaman biz hiç vakit kaybetmeden, direk öğretmenlerle paylaşım yoluna gideriz. Yani sordukları herhangi bir şey olduğu zaman da elimizden geldiğince cevap vermeye çalışırız. Önlerine engel çıkarmayız genelde. Hayat çok zor bir yarışma halinde geçiyor hayat. Öğrencilikten tutun, şu anda öğretmenlikte bir yarışma yani şu kariyer basamakları açısından bile bir yarışmadır. Dolayısıyla herhangi bir üniversitenin, herhangi bir pedagojik anlamda ya da kendini geliştirme anlamında yüksek lisans, doktora gibi çalışmaları da hep bir yarışmadır. Bunu kabul edelim. Hayatımızda böyle bir fırsat olduğu zaman değerlendirmelerini, bizim de elimizden geldiğince onlara yardımcı olabileceğimizi söyleyerek, gelişim fırsatlarını duyurarak yardımcı olmaya çalışıyoruz.

> Ö13: Mesela projelerde ön ayak oluyor bize, sağ olsun onlar da katılımcı olmamız için destek oluyor. Mesela erasmus projelerine, e-twinning projelerine, okul içi projelere katılmamızı destekler.

Tablo 38'de görüldüğü gibi öğretmenlere rol model olma kategorisinde hem müdür hem de öğretmenler en fazla iletişim ve okuldaki ilişkilerde okul müdürlerinin öğretmenlere rol model olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu hususta okul müdürleri (f=11), öğretmenler (f=13) frekansta görüş bildirmiştir. Bu kategoride problem çözme, hizmet içi eğitimlere katılma, iş ahlakına dikkat etme, iş birliği yapma, kılık kıyafete özen gösterme gibi konularda da okul müdürlerinin rol model olduğu yönünde katılımcı görüşleri mevcuttur. Bunlara ilişkin örnek okul müdürü ve öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

OM8: Güzel giyinirim, güzel konuşurum, iletişim, güler yüzle karşılamak her zaman kapıyı açar diye düşünüyorum. Kendimde hizmet içi eğitimlere katılmada istekli davranırım mutlaka. Yani 35 yıllık bir eğitim tecrübem olsa da hala birçok konuda çok fazla eksiğim olduğunu düşünüyorum.

Ö2: Bir kere müdürümüz konuşma tarzı, hitap şekliyle hepimize rol model olur. Kılık kıyafet konusunda gayet dikkatli, bizim de dikkatli olmamızı istiyor. O anlamda bize rol model. Velilerle iletişimde de rol model olur, odasının düzeninde rol model olur. Yani müdür olduğunu hissettirir.

Ö8: Müdürümüz rol model olmak için ekstradan bir şey yapmıyor, bir eğitimci gibi yaşıyor zaten. Saygınlığımızı kazandı. Yani müdür beyin hayat görüşü, hayata bakışı, politik duruşu, bunların hiçbirisi öğretmenler açısından önemli değil. O bir eğitimci gibi davrandı. Hiç kimse sorgulamaz onun politik duruşunu, yaşam tarzını, sendikasını, sendikasızlığını. Bu yani. Olması gerektiği gibi olması.

Okul müdürlerinin öğretmenlere rol model olma durumunun olmadığını belirten bazı öğretmen görüşleri de mevcuttur. Buna ilişkin olarak Ö1 ve Ö16 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: Rol model derken, açıkçası ben kendi açımdan rol model almıyorum müdür beyi. Yani müdür beyin de öyle bir çabası olduğunu sanmıyorum.

Ö16: Bu soruya örnek verebileceğim pek bir davranış görmedim. Çok rol model durumu pek yok. Sadece idareci olarak bir öğretmen kendisine zarar vermeden nasıl sorunları çözer? Kendisine bir laf gelmeden, idari açıdan sıkıntı çıkmadan sorunlar nasıl çözülebilir? Onlar konusunda destek olur. Ancak diğer konularda eğitim öğretim becerileri gibi kendini geliştirme konusunda pek destek görmedim.

Planlama ve mesleki gelişime katkı temasında müdür ve öğretmen görüşleri ve kategorilere göre oranları benzerlik göstermekte, çoğu müdür görüşü öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerden bu konuda okul müdürlerinin mentörlük becerilerini yetersiz görenler de mevcuttur. Dağ ve Sarı (2017) yaptıkları çalışmalarında mentörlük uygulamalarının öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığını ve öğretmenlerin mentörlük desteğine ihtiyaç duyduğunu saptamıştır.

Mentörlük, önemli bir okul liderliği becerisidir. Okul müdürlüğü, öğretmenlerin öğretim stratejilerini etkili bir şekilde uygulamaktan daha fazlasını yapması için yönetmeyi, desteklemeyi, denetlemeyi ve motive etmeyi gerektirir. Mentörlükte, okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli öğrenmesini ve gelişmesini desteklemek esastır. Mentör müdürler öğretmenlerin mesleki ve kariyer gelişimlerine rehberlik etmeye

yardımcı olur ve genellikle mentörlük ilişkisi boyunca manevi ve kişisel destek sağlarlar (Valle ve Luna, 2012).

Bozeman ve Feeney (2007) mentörlüğü "danışan tarafından iş, kariyer veya profesyonel gelişimle ilgili olarak algılanan bilginin, sosyal sermayenin ve psikososyal desteğin gayri resmi aktarımı süreci" olarak ifade etmişlerdir. Mentörlük, kıdemli bir kişinin daha az deneyimli bir kişinin kariyer gelişimini ve psikososyal gelişimini denetlediği yoğun bir ilişkidir (Douglas, 1997). Mentörler, kuruma özgü normlar, değerler ve adetler hakkında bilgi verirler (Craig, 1996).

İzleme ve Değerlendirme Açısından Mentörlük Becerileri. Bu araştırmada müdürlere ve öğretmenlere okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme açısından sergiledikleri mentörlük becerileri sorulmuştur. Müdür görüşleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerinden izleme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri Tablo 39'da gösterilmektedir.

Tablo 39

İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri İzleme ve Değerlendirme	İzleme	Ders denetimlerine girme (OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14)	13
		Öğretmenlerin çalışmalarını takip etme/inceleme (OM1, OM2, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	12
		Öğretmenlerin yapmış oldukları toplantıları izleme (OM1, OM2, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14)	8
		Sınıf ziyaretleri yapma (OM2, OM3, OM5, OM10, OM12, OM15)	6
		Öğretmenlerin sınıf etkinliklerine katılma (OM2, OM4, OM12, OM14)	4
		Öğretmenlerin okul/ders saatlerine uymalarını izleme (OM2, OM7, OM9, OM15)	4
	Değerlendirme	Ders denetimlerine ilişkin geribildirim verme (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	15
		Sınıf ortamını değerlendirme (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM9, OM10, OM11, OM12, OM14, OM15)	13
		Ders işlenişini değerlendirme (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM10, OM11, OM13)	11

(Devam ediyor)

Tablo 39 (Devam)

İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	İzleme ve Değerlendirme	Değerlendirme	Öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirme (OM1, OM2, OM4, OM6, OM8, OM10, OM12, OM13, OM14)	9
			Ders denetimlerini bireysel değerlendirme (OM1, OM2, OM3, OM4, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM14, OM15)	13
			Ders denetimlerini toplu/genel değerlendirme (OM5, OM14, OM15)	3
		Ders denetimlerine ilişkin verilen geribildirimlerin yararları	Öğretmenlerin eksiklerini görmesi (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM12, OM13, OM14)	13
			Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi (OM1, OM2, OM4, OM5, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM14)	10
			Öğretmenlerin eksiklerini telafi etmesi (OM1, OM2, OM4, OM6, OM7, OM9, OM10, OM13, OM14)	9
			Öğretmenlerin kendisini değerlendirmesi (OM2, OM5, OM6, OM7, OM8)	5
			Olumlu geribildirimlerin öğretmenleri motive/teşvik etmesi (OM4, OM5, OM11, OM13, OM15)	5
			Okul durumunun tespitini sağlaması (OM5)	1
			Eğitim ve eylem birliği sağlaması (OM10)	1
			Öğretmene mesleki açıdan yararlı olması (OM3)	1
		Toplam müdür görüşü		158
Öğretmen Görüşleri	İzleme ve Değerlendirme	İzleme	Ders denetimlerine girme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	13
			Öğretmenlerin çalışmalarını takip etme/inceleme (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18)	12
			Sınıf ziyaretleri yapma (Ö1, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11)	5
			Öğretmenlerin yapmış oldukları toplantıları izleme (Ö2, Ö3, Ö13, Ö15)	4
			Öğretmenlerin sınıf etkinliklerine katılma (Ö1, Ö10, Ö13)	3
			Öğretmenlerin okul/ders saatlerine uymalarını izleme (Ö4)	1
		Değerlendirme	Ders denetimlerine ilişkin geribildirim verme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17)	10
			Öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17)	10
			Sınıf ortamını değerlendirme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö12, Ö16)	5
			Ders işlenişini değerlendirme (Ö1, Ö7, Ö10, Ö12)	4
			Ders denetimlerini bireysel değerlendirme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12)	9
			Ders denetimlerini toplu/genel değerlendirme (Ö3, Ö17)	2
		Ders denetimlerine ilişkin verilen geribildirimlerin yararları	Öğretmenlerin eksiklerini görmesi (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14)	7
			Öğretmenlerin eksiklerini telafi etmesi (Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14)	5
			Öğretmenlerin kendisini değerlendirmesi (Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9)	5
			Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi (Ö2, Ö4, Ö7, Ö14, Ö18)	5
			Öğretmene mesleki açıdan yararlı olması (Ö7, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18)	5
			Olumlu geribildirimlerin öğretmenleri motive/teşvik etmesi (Ö1, Ö6, Ö8, Ö13)	4
			Okul durumunun tespitini sağlaması (Ö17)	1
		Toplam öğretmen görüşü		110

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 39 incelendiğinde okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme açısından mentörlük becerilerinin izleme ve değerlendirme olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. İzleme kategorisinde müdür ve öğretmenler en fazla okul müdürlerinin ders denetimlerine girdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir [müdürler (f=13), öğretmenler (f=13)]. Bunu sırasıyla öğretmenlerin çalışmalarını takip etme, sınıf ziyaretleri yapma ve yapılan toplantıları takip etme yönündeki görüşler izlemektedir. En az görüşler ise öğretmenlerin sınıf etkinliklerine katılma [müdürler (f=4), öğretmenler (f=3)] ile öğretmenlerin okul/ders saatlerine uymalarını izleme [müdürler (f=4), öğretmenler (f=1)] alt kategorilerinde verilmiştir. Bunlara ilişkin bazı müdür ve öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

> OM2: Birkaç yıldır müfettiş denetimleri kaldırıldı. Onların yetkisi kısmen okul müdürlerine verildi. Bir okul müdürü, en azından senede bir kere ya da en uygunu birinci dönem bir kere, ikinci dönem bir kere olmak üzere öğretmenlerin derslerine girip derslerinizi takip eder, oradaki öğretim tekniklerini takip eder, kendi deneyimleri varsa o esnada onları onunla paylaşır. Bunları yapmaya çalışıyoruz. Mesela arkadaşların sınıflarına, biraz da öğretmenlikten soğumayayım diye, bazen böyle beğendiğim sınıfların etkinliklerine, kitap okuma etkinlikleri, bahçe etkinlikleri, sportif etkinlikleri gibi etkinliklerine bilfiil katılmaya çalışırız, normal ders denetimleri dışında. Zaten müdür yardımcım ile iş birliği içinde çok sıkı takip ederiz. Örneğin yıllık planları, veli görüşmelerini, veli toplantılarını, diğer sene başında istediğimiz, öğretmenler kurulunda belirttiğimiz evrakları takvime göre takip ederiz.

> OM5: Biz öğretmenlerin derslerine giriyoruz. Öğretmenlerin derslerini dinliyoruz. Eğer öğretmenimizin bu konuda bir eksiği varsa oturuyoruz güzelce kırmadan, öğretmen arkadaşımızı rencide etmeden anlatmaya çalışıyoruz. Çünkü toplantılarımızda genellikle herkesin faydalanabilmesi için yaptığınız yani tespit ettiğimiz eksikleri söylüyoruz. Çünkü gerçekten ders anlatmak bir yetenek…

> Ö17: Senede en az bir kere giriyor derslerimize. Derse girince çocuklarla selamlaşıyor. Ondan sonra hocam siz dersinize devam edin diyor. En arkaya oturuyor. Ondan sonra dersi dinliyor, bir 15 dakika, 20 dakika dersi dinler. Genelde çok sonuna kadar dinlemez. Ondan gelir işte imzalaması gereken defterini imzalar. Planımızı ister, planla iş takvimini orantılı gidiyor muyuz diye karşılaştırır. Takvime uyuyor muyuz? Plana uyuyor muyuz? diye onu karşılaştırır. Ondan sonra teşekkür edip gider.

Müdür ve öğretmenler en fazla izleme ve değerlendirmeye yönelik mentörlük becerilerinde okul müdürlerinin ders denetimlerine girdiğini belirtmişlerdir. Benzer olarak Koşar ve Buran (2019) okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerini öğretimsel liderlik bağlamında inceledikleri nitel araştırmalarında da okul müdürlerinin

çoğunluğunun yılda bir kez, bir kısmının da yılda iki kez ya da daha fazla ders denetimi yapılması gerektiğini belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 39'da görüldüğü üzere, değerlendirme kategorisinde müdür ve öğretmenler ders denetimlerine ilişkin geri bildirim verme, öğretmen çalışmalarını, sınıf ortamını, ders işlenişini değerlendirme konularında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca değerlendirmelerin her iki katılımcı grupta çoğunlukla bireysel olarak yapıldığını ifade etmişlerdir. Bunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> OM10: Yılda bir kere, belirli bir plan dâhilinde önceden duyurarak hazırlıklı bir şekilde ders denetimlerine giderim. Sınıf ziyareti yapıyorum. Sınıfta öğretmen dosyasının incelemesini yapıyorum. Ders işlenişinde çocukların etkinliklere katılımına dikkat ederim, öğrencilerin defterlerini kontrol ederim, çok gerek duyarsam birkaç soru da soruyorum. Geribildirimi rapor hazırlıyorum, değerlendirme ziyaret formu diye. O formu doldurup öğretmenlerimize veriyoruz. Sınıf içerisinde görüşme yapmıyorum, daha çok değerlendirme formuyla daha sonra bireysel görüşme yapıyorum.

> Ö8: Yönetmeliklerin emrettiği doğrultuda denetim yapar. Çok fazla sıkmaz. Şöyle söyleyeyim, müdürümüz çok fazla boy göstermez, yani kendisini hissettirmez. Ben buradayım demez yani idarecilik oynamaz. Perde arkasındadır, o işi kurtarır, düzenler yapar. Derslere girer. Yani yılda en az iki kere girer, ilk dönem bir, ikinci dönem bir olmak üzere. Ders denetimlerine girdiğinde yalnızca gözlem yapar. Objektiftir. Gözlem yapar ve güzel bir ifadesi vardır: "Benim için önemli olan bardağın dolu tarafıdır" diye. Bardağın dolu tarafından bakmaya çalışır. Bardağın dolu tarafı boş tarafından daha az olmadığı takdirde sorun yok. Tabii bir de öğretmenin iyi niyetli olduğunu düşündüğü sürece.

İzleme ve değerlendirme temasında ders denetimlerine verilen geribildirimlerin yararları konusunda müdür ve öğretmenler en fazla sırasıyla öğretmenlerin eksiklerini görmesi, eksiklerini gidermesi, öğretmenlerin kendini değerlendirmesi, geliştirmesi, motive etmesi, mesleki açıdan yararlı olması şeklinde görüşler beyan etmişlerdir. Bu konularda bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

> OM12: Özellikle öğretmen sürekli sınıfta olduğu için, bazen insan sürekli bulunduğu ortamda kendi eksiğini göremeyebilir. Dışarıdan biri geldiğinde bunu görebilir. Bu noktada geribildirimlerin öğretmenlere katkı sağladığını düşünüyorum.

> OM13: Öğretmenlerin derslerine girip dinledikten sonra verdiğimiz geri bildirimler bir kere ilk önce eksiklik veya yanlışlık olanların yanlışlıklarını düzeltmelerini sağlıyor. Dersine, konusuna iyi motive olmuş, işini iyi yapmış öğretmenleri de daha iyi motive etme anlamında faydalı oluyor tabii ki.

> Ö18: Bence geribildirim vermek önemli. Eğer okul müdürü öğretmenlikten geliyorsa ve öğretmenlik mesleği yapmışsa, onların deneyimlerinden yararlanmak önemli. Geri dönüt vermeleri önemli. Ben hiçbir zaman müdür beyin ya da herhangi bir müdürün işte sırf bize söylemek için söylediğine inanmıyorum. Kasıtlı bir şeyler söylediğine inanmıyorum, gerçekten de yardımcı olabileceğine inanıyorum ve bize yol göstereceğine inanıyorum.

> Ö1: Tabii ki olumlu geri dönüşler teşvik edici oluyor. Çünkü insanoğlu takdir edilmeyi seviyor. Bunun da etkisi oluyor olumlu anlamda.

İzleme ve değerlendirme temasında okul müdürlerinin mentörlük becerilerini yetersiz bulan bazı öğretmen görüşleri de mevcuttur (f=3). Okul müdürünün etkili bir izleme ve değerlendirme yapmadığını belirten Ö10 ve Ö16 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Ö10: İzlemek için çok vakti olduğunu zannetmiyorum. Çünkü onlar resmi yazışmalardan başını kaldıramıyorlar. Bu da kişisel olarak bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Genel olarak müdürlerin sorunu bu…

> Ö16: Sınıfta bir sorun olmadığı sürece, velilerden bir şikâyet gelmediği sürece herhangi bir izleme yapmaz. Ancak bir sorun olursa, bir şikâyet durumu olursa o zaman izleme yapar ve değerlendirmelerini sunar.

Tablo 39'da izleme ve değerlendirme temasında katılımcıların toplam görüş sayılarına bakıldığında müdür görüşlerinin sayısının (f=158), katılımcı öğretmen sayısının müdürlerden fazla olmasına rağmen, öğretmen görüşlerinin sayısından (f=110) daha fazla olduğu görülmüştür. Bu anlamda okul müdürleri kendilerini bu konudaki becerilere sahip olduklarını savunmaya yönelik daha fazla görüş bildirebileceği gibi, kendilerini izleme ve değerlendirme açısından öğretmen görüşlerine oranla daha yeterli buldukları şeklinde de açıklanabilir. Bozan ve Ekinci'nin (2019) öğretmen performans değerlendirme kapsamındaki okul müdürü yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarının yeterlilik boyutunda müdürler ve öğretmenler yeterli görmelerine rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğu müdürlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada okul müdürlerinin öğretmen performansını değerlendirme ve geliştirme alanlarında kayda değer bir eğitim almadıkları ortaya konmuştur.

Okul Müdürlerinde Olması Gereken Mentorlük Becerileri. Okul müdürleri ve öğretmenlere bir müdürde olması gereken mentörlük becerileri ve okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin eklemek istedikleri sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategoriler Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Okul Müdürlerinde Olması Gereken Mentörlük Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri

Tema		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	Okul müdürlerinde olması gereken mentörlük becerileri	İletişim becerileri iyi olmalı (OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM12, OM14, OM15)	8
			Okuldaki ilişkilerinde mütevazı/yardımcı olmalı (OM1, OM3, OM2, OM4, OM5, OM7, OM11, OM15)	8
			Mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşmalı (OM1, OM5, OM6, OM8, OM11)	5
			Öğrenmeye açık olmalı/kendini geliştirmeli (OM1, OM2, OM3, OM5, OM7)	5
			İyi bir rehber/lider olmalı (OM1, OM3, OM7, OM12)	4
			Okul paydaşlarına rol model olmalı (OM4, OM6, OM12, OM14)	4
			Öğretmenlerle fikir alışverişi yapmalı (OM1, OM6, OM7, OM14)	4
			Öğretmenleri gelişim fırsatlarından haberdar etmeli (OM1, OM5, OM6)	3
			Tarafsız olmalı (OM5, OM6, OM7)	3
			Tecrübeli öğretmenlerin tecrübesiz öğretmenlere yardım etmesini sağlamalı (OM1, OM13)	2
			Çevreyi/veliyi/öğretmenleri iyi tanımalı (OM2, OM15)	2
			Liyakatli olmalı (OM7, OM11)	2
			Değişen durumlara göre karar verebilmeli (OM3, OM7)	2
			İyi bir gözlemci olmalı (OM2, OM8)	2
			Öğretmenlerle toplantılar yapmalı (OM1)	1
			Öz eleştiri yapabilmeli (OM3)	1
			Mesleki çalışmalarda öğretmenlere destek sağlamalı (OM8)	1
Toplam müdür görüşü				57
Öğretmen Görüşleri	Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	Okul müdürlerinde olması gereken mentörlük becerileri	İletişim becerileri iyi olmalı (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)	12
			Liyakatli olmalı (Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18)	10
			Okuldaki ilişkilerinde mütevazı/yardımcı olmalı (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö17, Ö18)	7
			Problem çözme becerisi olmalı (Ö4, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18)	7
			Okul müdürü eğitim kökenli olmalı/öğretmenlikten gelmeli (Ö1, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17)	5
			Dürüst/Güvenilir olmalı (Ö2, Ö8, Ö9)	3
			İyi bir rehber/lider olmalı (Ö3, Ö4)	2
			Öğretmenlerin fikirlerini dikkate almalı (Ö1, Ö15)	2
			Tarafsız olmalı (Ö2, Ö8)	2
			Mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşmalı (Ö7)	1
			Çevreyi/veliyi/öğretmenleri iyi tanımalı (Ö10)	1
			İyi bir gözlemci olmalı (Ö13)	1
			Sosyal becerileri gelişmiş olmalı (Ö16)	1
			Planlı olmalı (Ö16)	1
			Teknolojide yetkin olmalı (Ö16)	1
Toplam öğretmen görüşü				56

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 40 incelendiğinde katılımcıların çoğu öncelikle bir müdürün iletişim becerilerinin iyi olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir [müdürler (f=8), öğretmenler (f=12)]. Öğretmenler ikinci sırada müdürlerin liyakatli olması gerektiğini belirtirken (f=10), her iki katılımcı grupta müdürlerin okul ilişkilerinde yardımcı ve mütevazı olması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> OM12: Okul müdürünün iletişimi çok iyi olmalı hem öğretmenlerle hem velilerle hem de öğrencilerle. Bulunduğu yerde amir sıfatından ziyade orada rehberlik edici olduğunu muhakkak bilmeli. Bunun yanında işte öğretmenlere karşı tutumu olsun kesinlikle kendisinin öğretmen olduğunu unutmamalı, bu noktada dikkat etmeli. Ben en azından öyle yapıyorum. Gittiğim her yerde böyledir, ayrıca on bir yıldan beri okul müdürlüğü yapıyorum.

> Ö2: Bence bir müdür önce güvenilir olmalı, tarafsız olmalı. Öğretmenleriyle iletişim kurarken uygun dili kullanabilmeli. Hem sabırlı olmalı ama çok da yüz göz olmamalı bence. Bir kere okul müdürü tarafsız olursa bütün öğretmenler huzur içinde çalışır bence. Dağılımlar ona göre yapılır. Öğretmenlerde huzurlu ve istekli çalışınca okul başarısı artar.

> Ö17: Genelde ülkemizde, bu sadece bizim okulumuz için değil, başka okullar için de hani genelde liyakat sınavdan geçirilerek değil de genelde insanların sendikasına bakarak bir yerlere gelindiği için çoğu okul müdürünün, içlerinde mutlaka çok tecrübeli öğretmenler de vardır ama, böyle öğretmenlere, sınıf öğretmenlerine destek olabilecek liyakatte olduklarına inanmıyorum artık. Çünkü uzun yıllardır yöneticilik yaptıkları için fiziksel şartları çözmede yetkililer ama akademik yönden öğretmenlere bir şey sağlayabilecek yeterlilikte göremiyorum onları. Çünkü çoğu sadece sendikası olduğu için ya da torpili olduğu için belli yerlere geldiği için o yönden de öğretmenlere ben eğitim yönünden, kariyer yönünden bir şey sağlayacaklarına inanmıyorum.

Okul müdürlerinin problem çözme becerisinin olması, eğitim kökenli olması, dürüst, güvenilir olması, mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşması, kendini geliştirmesi, tarafsız olması, rol model olması, rehber olması, çevreyi, öğretmenleri iyi tanıması, öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması, iyi bir gözlemci olması, sosyal becerilerinin, karar verme becerilerinin gelişmiş olması gibi katılımcı görüşleri de mevcuttur. Bunlara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

> OM2: Okul müdürü olarak öğrenmeye sürekli açık olmalısın. Öğrenmenin yaşı yok. O mantıktayız biz. Sürekli kendini farklı şekillerde geliştirmelisin. Ortamı iyi tanımak lazım. Okul müdürü gittiği ortamda veli profilini iyi bilmeli. Onların memleketlerini öğrenip, onların işte sosyokültürel yapısını, nelerden hoşlandıklarını, gelenek görenek, ananelerini onları iyi bilmesi lazım. Öğretmenlerini çok iyi, kısa sürede iyi tanıması lazım. Onlara uygun bir ortam,

okul iklimi oluşturması lazım. Okul müdürünün bu konuda iletişim becerileri üst düzeyde olması lazım.

Ö8: Liyakati, mesleki yeterliliği olsun, işini iyi yapsın, işin ehli olsun, dürüst olsun, güvenilir olsun, adaletli olsun, yetenekli olsun, empati becerisine sahip olsun. Önce insan olsun, insanı insan olduğu için değerlendirsin. Hiç kimsenin penceresinden bakmasın. Mevlâna gibi herkesi kucaklasın, Yunus gibi herkesi kucaklasın. Biz bunları istiyoruz. 25 yıllık meslek hayatımda çok az tesadüf edebildim bu tarz idarecilere.

Ö12: Bence bir müdür mutlaka öğretmenlik yapmış olmalı. Hani şimdi işletme mezunu veyahut da işte başka alandan mezun olup gelen oluyor. Mutlaka o konuda da bir becerisi olması lazım. Tabii ki ben hiç idarecilik yapmadım. 27 yıllık öğretmenim ama bir okul müdürünün öğretmen psikolojisini anlaması için öğretmenlik yapmış olması lazım. Yani o bilgiyi artık o eğitimi, artık nasıl alacaksa bilmiyorum, almış olması lazım.

Okul müdürlerinin sosyal becerilerinin, problem çözme, planlama ve teknolojiyi kullanma becerilerinin iyi olması gerektiğini belirten Ö16 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö16: Bir idarecinin ilk başta sosyal becerileri çok gelişmiş olmalı. Yani çevresi çok geniş olmalı ki karşısına çıkan sorunları maddi ya da manevi sıklıkla çözebilsin. Gergin velileri yumuşatabilsin. Aynı zamanda sorunlara hızlı çözüm bulabilsin. Cesur olsun, hani başıma bir iş gelir mi? Yani buradan bir sorun çıkar mı diye düşünmeden olaylara girebilsin diye beklerim. Çok planlı olmasını beklerim. Böyle titizlikle planlayabilecek insanların, çok planlı insanların idareci olmasını isterim. Zaten daha zeki, daha planlı insanlar geldikçe bu iş kendiliğinden düzeliyor. Biraz daha yaş ortalamasının düşük olması lazım. Eğer oradaki öğretmenlerden yaşı çok fazla olursa bu iş olmuyor. Bir nesil farkı oluyor. Birlikte bir oturup bir şey paylaşımı az oluyor. İşte biraz dinozorlaşmaya başlıyor. Yaş ilerledikçe dolayısıyla ondan bir şeyler öğrenemeyiz. O bize bir şey öğretemez psikolojisi oluşuyor öğretmende. O yüzden müdürün mentörlük becerisi varsa da karşı taraf buna pek dikkat etmediği için kaybolup gidiyor. Teknolojik anlamda da kendini yetkin tutması lazım ki hiçbir öğretmene muhtaç kalmasın. Bu açıdan da kendini geliştirmiş olması lazım.

Okul müdürlerinde olması gereken mentörlük becerilerine verilen yanıtlar karşılaştırıldığında öğretmenlerin müdürlere oranla liyakate daha fazla vurgu yaptığı görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin çoğunun kendilerini liyakatli görmesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca öğretmenler müdürlerden farklı olarak müdürlerin problem çözme becerilerinin olması, öğretmenlikten gelmiş olması, dürüst ve güvenilir olması yönünde de görüş bildirmişlerdir. Bazı müdürler kendilerinde aranan mentörlük becerileri sorulduğu için de daha genel ve savunmaya yönelik cevaplar vermiş olabilirler.

Etkili mentorlar insanlarla kolayca ilişki kurabilen, önemli ölçüde zaman ve çaba feda etmeye hazır, mentörlük becerilerini geliştirmeye istekli, deneyimlerini paylaşmaya tamamen açık ve istekli, destekleyici ve cesaretlendirici, mentörlük hakkında bilgili ve yetenekli ve danışanının gelişimiyle aktif bir şekilde ilgilenerek hizmetlerini gönüllü olarak verirler. Bu tür mentorları bulmak kolay bir iş değildir. Doğru insanları mentör seçmek önemli olup mentörlüğün ilk adımını oluşturur (Stott ve Walker, 1992). Araştırma kapsamında müdür ve öğretmenlere göre okul müdürlerinde olması gereken mentörlük becerileri de etkili bir mentörde bulunması gereken niteliklerle örtüşmektedir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Nicel bulgular incelendiğinde müdür görüşlerine göre genel mentörlük becerileri ortalamasının (x=4.42), öğretmen görüşlerine göre (x=3.78) daha yüksek olduğu görülmektedir. Müdürler ölçek genelinde mentörlük becerilerini "her zaman" sergilediklerini, öğretmenler ise "çoğu zaman" sergilediklerini belirtmiştir. Mentörlük ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplar kapsamında müdürler özellikle okullarında ekip ruhu oluşturmaya çalıştıklarına, adaletli, huzurlu bir ortam sağlamaya çalıştıklarına vurgu yapmışlar, öğretmenler ise müdürlerinin yöneticiliklerini daha çok iyi buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın müdürlerini liyakatli bulmayan, adaletli bulmayan, iletişim becerilerini eksik bulan görüşler de mevcuttur. Nitel bulgularda yer alan müdürlerin mentörlük becerilerine ilişkin olumlu görüşleri öğretmenlere göre daha fazladır. Genel çerçevede okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin nicel ve nitel bulguların tutarlı olduğunu söylemek mümkündür.

Mentörlük Becerileri Ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda yer alan, müdürlerin öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranmaları, onları güler yüzle karşılamaları, dikkatle dinlemelerini ifade eden maddeler ölçek genelinde en yüksek ortalamalara sahiptir. Benzer şekilde nitel bulgularda hem müdür hem de öğretmen katılımcıların büyük çoğunluğu yönetici öğretmen ilişkilerinin samimi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müdürlerin öğretmenlerle konuşması, onları dinlemesi, fikir alışverişi yapmaları da oldukça fazla görüş belirtilen kategorilerden olmuştur. Bu nedenlerle nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediğini söylemek mümkündür.

Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunda nicel bulgular incelendiğinde müdürlerin eğitim öğretim etkinliklerini planlaması, toplantılar yapması, mevzuata yönelik bilgiler vermesi, okula dair hedefler oluşturması gibi maddeler daha yüksek ortalamalara sahipken, öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardım etme, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme, öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkı gibi maddeler daha düşük ortalamaya sahiptir. Nitel bulgularda da müdürlerin resmi yazıları duyurması, toplantılar yapması, okul içinde görev dağılımı yapmasına daha fazla sayıda görüş gelirken öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinde ise daha çok bilgi ve tecrübelerin paylaşıldığı ve eğitimlerle ilgili yazıların duyurulduğu ifade edilmiştir. Müdürlerin öğretmenlerin kariyer planlarına katkı sağlaması ya da vizyon geliştirmesine yardım etmesi kategorilerine ise daha az sayıda görüş belirtilmiş olup, çoğu katılımcı bunun kariyer basamaklarında yükselme sınavının duyurulmasıyla sınırlı kaldığını ifade etmiştir.

Mentörlük Becerileri ölçeğinde hem müdür (x=4.12) hem de öğretmen görüşlerinde (x=3.61) en düşük ortalamaya sahip boyut izleme ve değerlendirme boyutudur. Bu boyutta müdürlerin ders denetimi ve sınıf ziyaretleri yapmaları, yapılan denetimlerin sonuçlarının paylaşması, geribildirim vermesi, önerilerde bulunması gibi izleme ve değerlendirmeye yönelik maddeler yer almaktadır. "Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar" maddesi bu boyutta hem müdür hem öğretmen görüşlerinde yüksek ortalamaya sahiptir. Nitel bulgularda da "müdürlerin ders denetimlerine girmesi" en çok görüş alan kategori olmuştur. Ders denetimlerinin yararları temasında ise eksiklerin görülmesi ve giderilmesi kategorileri yoğun görüş alırken, "mesleki gelişime yardımcı olması, denetimler sonrası paylaşımlarda bulunulması, öneriler verilmesi" kategorilerine daha az sayıda görüş gelmiştir. Nicel bulgularda da ilgili boyutta yer alan "müdürlerin öğretmenlere yaptığı gözlemler sonrası geribildirim vermesi, performanslarına yönelik önerilerde bulunması, denetim sonuçlarını paylaşması" gibi maddeler daha düşük ortalamaya sahiptir. Bu nedenle nicel ve nitel verilerin birbirlerini doğruladığını söylemek mümkündür.

Nicel bulgularda öğretmenlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğretmenler etkili iletişim ve destek sağlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarındaki maddelere ve ölçek toplamına kadın öğretmenlerden daha fazla olumlu katılım göstermişlerdir. Planlama ve mesleki gelişime katkı alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından

öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Müdür görüşlerinde ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Görev yapılan il değişkenine göre müdür ve öğretmenlerin, mentörlük becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmezken görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ölçek genelinde Bursa/Nilüfer ve Bursa/Osmangazi lehine anlamlı farklılaşmalar görülmüştür.

Nicel bulgularda anlamlı farklılık görülen bir diğer değişken görev değişkeni olmuştur. Görev değişkenine göre müdür katılımcılar öğretmenlere göre ölçek boyutlarına ve geneline anlamlı olarak daha olumlu katılım göstermişlerdir. Nitel bulgularda da müdürler öğretmenlere nazaran mentörlük becerilerini daha çok sergiledikleri yönünde görüş bildirmiştir.

Nicel bulgularda ölçek sonunda yer alan kendi mentörlük becerileri ile ilgili açık uçluya soruya müdürler, okullarında ekip ruhu oluşturmaya, adil bir ortam oluşturmaya dikkat ettiklerine yönelik görüşleri daha fazla verirken, öğretmenlerden müdürlerinin "anlayışlı, pozitif, iyi bir idareci" olduğunu belirtenlerin yanı sıra "müdürlerinin liyakatli olmadığı, tarafsız olmadığı, mobbing yaptığı, iletişim becerilerinin zayıf olduğu, gelişime açık olmadığı, vizyonlarının dar olduğu, bazı öğretmenlerle dedikodu yaparak okul yönettikleri" şeklinde olumsuz görüş belirtenler de olmuştur. Ayrıca nitel bulgularda müdürlerde olması gereken mentörlük becerileriyle ilgili olarak müdür ve öğretmenler en fazla "iletişim becerilerinin iyi olması, tarafsız olması, öğrenmeye açık olması, mütevazı olması, iyi bir rehber olması, fikir alışverişi yapması, destek olması gerektiği" gibi görüşleri ortak olarak verirken, öğretmenler müdürlerden farklı olarak "müdürlerin liyakatli olması, eğitim kökenli olması, öğretmenlik yapmış olması, problem çözücü olması, dürüst ve güvenilir olması gerektiği" şeklindeki görüşleri de yoğun olarak vermiştir.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen nicel ve nitel bulguları karşılaştırmayı kolaylaştırmak için mentörlük becerileri ölçeğinin birer alt boyutunun hem nicel hem de nitel soruların ve doğrudan alıntıların örneklerini gösteren birleştirilmiş görseller matrisi tablolar halinde verilmiştir. Buna göre ilk olarak okul müdürlerinin görüşlerine yönelik birleştirilmiş görseller matrisi Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Öğretmenleri güler yüzle karşılarım.	Okul müdür olarak öğretmenlerle iletişiminizde nasıl davranırsınız? (Fikir alışverişi, dinleme, geribildirim verme, soru sorma, vb. gibi konularda nasıl davrandığınıza ilişkin örnekler veriniz).	Öğretmenlerimi her zaman dinlerim. Son derece demokrat ve paylaşımcı olduğumu düşünüyorum. Her konuda onların fikirlerini, en basit konu bile olsa, onların fikrini aldığımı, fikir telakkisinde bulunduğumuzu, dayanışma içinde olduğumuzu düşünüyorum. O konuda fikirlere önem veriyorum. Bana gelen bir öneriyi, bir fikri asla, hiçbir zaman kulak ardı etmediğimi düşünüyorum en azından. İmkanlarım ölçüsünde dikkate almaya çalışıyorum.
	Öğretmenleri dikkatle dinlerim.		
	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırırım.		
	Öğretmenlerle ilişkilerimde samimi davranırım.	Öğretmenlerle olan yönetici-öğretmen ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? (Samimi, sıcak, soğuk, mesafeli, katı vb. tutumlarınız konusunda örnekler veriniz).	Benim hep samimiyet ve sıcaklıktan yana tarzım. Ben burada kendimi milli eğitime göre farklı bir okul müdürü olarak görüyorum. Yani standart bir okul müdürü olmadım hiçbir zaman, olamadım da. Ben kuralcı, bürokratik, kitaba göre hareket eden bir müdür hiçbir zaman olmadım.
	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive ederim.	Öğretmenleri motive eder ve destekler misiniz? Nasıl? Örneklerle açıklar mısınız?	Öğretmenleri sürekli motive eder ve desteklerim. Örnek vereyim, bir defa öğretmenlerimin sürekli halini hatırını sorarım. Sabah morali bozuk olan öğretmeni sınıfa göndermem. Yani onların moral ve motivasyonunu bozacak hiçbir şeye okulda izin vermem. Veliyi dahi görüştürmem. O moral motivasyonunu bozacak davranışlarda asla bulunmam.
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenirim.	Eğitim öğretim etkinliklerini planlamak için neler yaparsınız? Örneklerle açıklar mısınız?	Bizim yaptığımız uygulama resmi anlamda paylaşılacak bir üst yazı varsa DYS' den gelen yazıyı arkadaşların mail adreslerine atıyoruz. Konu önemliyse direk çıktı alıp arkadaşlara imzalatma yöntemini uyguluyoruz. Sene başında yaptığımız kurul toplantılarında görev paylaşımı yaparım. Yıllık ya da günlük planların tamamlanması için süre veririm. Toplantılarda o yıl yapmak istediğimiz okula yönelik hedeflerimizi de konuşuruz.
	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırım.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve mesleki bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak için neler yaparsınız? (Mesleki gelişim hedefi belirleme, gelişim fırsatlarından haberdar etme, gelişim için izin verme vb.) Örneklerle açıklar mısınız?	
	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yaparım.		Mesleki gelişim konularında bize herhangi bir bilgi geldiği zaman biz hiç vakit kaybetmeden, direk öğretmenlerle paylaşım yoluna gideriz. Yani sordukları herhangi bir şey olduğu zaman da elimizden geldiğince cevap vermeye çalışırız. Önlerine engel çıkarmayız genelde.
	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerim.		

(Devam ediyor)

Tablo 41 (Devam)

Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerimi paylaşırım.	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve mesleki bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak için neler yaparsınız? (Mesleki gelişim hedefi belirleme, gelişim fırsatlarından haberdar etme, gelişim için izin verme vb.) Örneklerle açıklar mısınız?	Bilgilerimizi paylaşırız yani tecrübelerimizi onlara aktarmaya gayret ederiz. Yani meslekte mutfakta görev yaptığımız için, öğretmenlikten geldiğimiz için mutfağın sıkıntılarını biliriz. Bilhassa gelişim adına hizmet içi eğitimin önemli olduğunu onlara ifade ederiz. Yani bizim hizmetçi eğitim planlaması, eylül ayında planlama yapılır. Mesleki gelişimle alakalı hizmet içi eğitime katılmalarını teşvik ederiz.
	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olurum.	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur musunuz? Nasıl? (Lisansüstü eğitim, yöneticiliğe geçiş vb. konularda rehberlik eder misiniz?) Örneklerle açıklar mısınız?	Kariyer basamaklarında yükselme sınavları şu anda gündemde zaten. Tüm öğretmen arkadaşlarımızı teşvik ediyoruz buna başvurmak için. Kimisi emekliliğim geldi artık falan ifadeleri kullanıyor ama son ana kadar mutlaka bunun önemli olduğunu ifade ediyoruz.
			Doktora yapan ya da yüksek lisans yapan öğretmenler oluyor. Onların çalışma şartlarını, ders programlarını onların istedikleri şekle göre düzenlemek en büyük desteğimiz oluyor. Bu tip durumu olan öğretmen arkadaşlara bu şekilde destek sağlamışızdır.
İzleme ve Değerlendirme	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yaparım.	Öğretmenlerin ders denetimini hangi sıklıkta, nasıl yaparsınız?	Biz öğretmenlerin derslerine giriyoruz. Öğretmenlerin derslerini dinliyoruz. Eğer öğretmenimizin bu konuda bir eksiği varsa oturuyoruz güzelce kırmadan, öğretmen arkadaşımızı rencide etmeden anlatmaya çalışıyoruz. Çünkü toplantılarımızda genellikle herkesin faydalanabilmesi için yaptığınız yani tespit ettiğimiz eksikleri söylüyoruz. Çünkü gerçekten ders anlatmak bir yetenek.
	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim veririm.	Öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin geribildirim verir misiniz? Ne tür geribildirimler vermektesiniz? Örneklerle açıklar mısınız?	
	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğimde öneride bulunurum.	Öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin verdiğiniz geribildirimler hangi açılardan yararlı olmaktadır?	Öğretmenlerin derslerine girip dinledikten sonra verdiğimiz geri bildirimler, bir kere ilk önce eksiklik veya yanlışlık olanların yanlışlıklarını düzeltmelerini sağlıyor. Dersine, konusuna iyi motive olmuş, işini iyi yapmış öğretmenleri de daha iyi motive etme anlamında faydalı oluyor tabii ki.
	Yıl boyunca yaptığım ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşırım.		

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçları karşılaştırmayı kolaylaştırmak için mentörlük becerileri ölçeğinden birer alt boyutun hem nicel hem de nitel sorularının ve doğrudan alıntıların örneklerini gösteren birleştirilmiş görseller matrisi Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Öğretmenleri güler yüzle karşılar.	Okul müdürünüz öğretmenlerle iletişiminde nasıl davranır? (Fikir alışverişi, dinleme, geribildirim verme, soru sorma, vb. gibi konularda nasıl davrandığına ilişkin örnekler veriniz).	Okul müdürümüzle her zaman dinlemede hiçbir sıkıntı yaşamıyoruz. Sağ olsun bir sıkıntımız olduğunda, bir sorunumuz olduğunda mutlaka ne kadar yardımcı olabiliyorsa o kadar olur.
	Öğretmenleri dikkatle dinler.		Müdürümüz gayet sıcakkanlı. Bir karar alınacağı zaman mutlaka bize danışıyor. Zümre olarak mesela zümre başkanlarını topluyor, gerekirse tüm zümrelerimizi, hepimizi sırayla yanına çağırıyor. Karar vermeden önce mutlaka hepimizin fikrini soruyor. Ortak bir karar veriyoruz. Yani mutlaka bizim fikirlerimizi önemsiyor müdürümüz. Bu anlamda sıkıntı yaşamıyoruz.
	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır.		Okul müdürümüz genelde kendi bildiğini okuyan bir tavırdadır. Bize başta fikirlerimizi sorar, fikirlerimizi özgürce beyan ederiz. Fakat dönüp dolaşıp yine onun dediği yönteme ulaşırız. İlk başlarda herkes bu konuda fikrini verirken sonradan fark ettik ki fikirlerimiz çok bir şey ifade etmiyor. Biz de daha çok kafa sallayıp geçme durumu durumuna geçtik. Yani şu anda fikrimizi çok beyan etsek de müdürümüzün dediği oluyor her zaman.
	Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır.	Okul müdürünüzle olan yönetici-öğretmen ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? (Samimi, sıcak, soğuk, mesafeli, katı vb. tutumlarınız konusunda örnekler veriniz).	Oldukça samimi tabii ama yani yeri geldiği zaman da mesafeyi koyabiliyor. Ben kendi açımdan rehber öğretmen olarak mesela çok rahat müdür beyin odasına girip iletişime geçebiliyorum. Herkesle samimi, herkese içten ama tabii ki belli bir dozu var, o dozu aşmamak gerekiyor. Sonuçta bizim amirimiz hani gerektiği yerde de mesafeli davranabiliyor.
	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive eder.	Okul müdürünüz öğretmenleri motive etmekte ve desteklemekte midir? Nasıl? Örneklerle açıklar mısınız?	Müdürümüz öğretmenleri motive eder, "Arkadaşlar biz öğretmen değil, bir aileyiz" der, aile kültürüyle devam ederiz. Gerçekten bu anlayışla birçok projeye imza attık burada. Hiçbir zaman ben yaptım değil, biz olarak, aile olarak kabul eder. Sene başında da bunu hep söyler. Ben kendi başarım olarak hiçbir şeyi görmem, bu başarı hepimizin der. Her seferinde de yaptığımız herhangi bir şey hakkında okul whatsapp grubundan yazılar yazar, herkese teşekkür eder. Yani şu ana kadar bir sorun yaşayan bir arkadaşımı görmedim. Herkesi takdir eder ve belgelendirir, onur belgesi verir.

(Devam ediyor)

Tablo 42 (Devam)

Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenir.	Okul müdürünüz eğitim öğretim etkinliklerini planlamak için neler yapar? Örneklerle açıklar mısınız?	Sık sık toplantılar yaparız. Böyle mini mini toplantılar yapar. Herhangi duyduğu bir şeyde bizlere ulaştırır, arkadaşlar böyle yapılabilir diye. Bu resmi yazılar geldi bize der, toplantılarda 15-20 dakikalık da olsa bilgilendirme yapar.
	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır.	Okul müdürünüz öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için neler yapmaktadır? (Mesleki gelişim hedefi belirleme, gelişim fırsatlarından haberdar etme, gelişim için izin verme vb.) Örneklerle açıklar mısınız?	Daha çok hayat hikayesi tarzında paylaşımlar yapar. Hani bir arkadaş gibi bizden daha deneyimli bir öğretmen gibi değil, daha çok böyle arkadaş gibi tavsiyeleri olur. Çok da mentörlük adı altında değerlendiremem bu tavsiyelerini. Daha çok arkadaşlık anlamında değerlendirebilirim.
	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yapar.		
	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.		Bilgi ve beceri işleri genelde onları bizler yapıyoruz. Okul müdürümüzden sınıf tecrübemiz bizim daha fazla olduğu için, yılımız ve tecrübemiz fazla olduğu için genelde çok danışmıyoruz o tür konularla.
	Öğretmenlerle bilgi ve deneyimlerini paylaşır.		
	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur.	Okul müdürünüz öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur mu? Nasıl? (Lisansüstü eğitim, yöneticiliğe geçiş vb. konularda rehberlik eder misiniz?) Örneklerle açıklar mısınız?	Şu anda uzman öğretmenlik başvuruları var. Bu konuda müdürümüz bizleri teşvik etti. Hepimize yardımcı oldu, sağ olsun. Onaylarımızı verdi, gerekli evrakları tedarik ediyor. Bu konuda sıkıntı yaşamadık. Yüksek lisans yapan öğretmen arkadaşların ders saatlerini ona göre ayarlıyor. Onun dışında da yardımcı oluyor.
			Çok rehberlik etmez ancak sorduğumuzda cevap verir. Sormadan daha önce bizi bu konularda geliştirmek için herhangi bir çaba göstermez. Çok da destek olduğunu düşünmüyorum.
İzleme ve Değerlendirme	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar.	Okul müdürünüz öğretmenlerin ders denetimini hangi sıklıkta, nasıl yapmaktadır?	Yönetmeliklerin emrettiği doğrultuda denetim yapar. Çok fazla sıkmaz. Derslere girer. Yani yılda en az iki kere girer, ilk dönem bir, ikinci dönem bir olmak üzere. Ders denetimlerine girdiğinde yalnızca gözlem yapar. Objektiftir.
	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim verir.	Okul müdürünüz öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin geribildirim vermekte midir? Ne tür geribildirimler vermektedir? Örneklerle açıklar mısınız?	Bence geribildirim vermek önemli. Eğer okul müdürü öğretmenlikten geliyorsa ve öğretmenlik mesleği yapmışsa, onların deneyimlerinden yararlanmak önemli. Tabii ki olumlu geri dönüşler teşvik edici oluyor. Çünkü insanoğlu takdir edilmeyi seviyor. Bunun da etkisi oluyor olumlu anlamda.

(Devam ediyor)

Tablo 42 (Devam)

Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
İzleme ve Değerlendirme	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur. Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır.	Okul müdürünüzün öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin verdiği geribildirimler hangi açılardan yararlı olmaktadır?	İzlemek için çok vakti olduğunu zannetmiyorum. Çünkü onlar resmi yazışmalardan başını kaldıramıyorlar. Genel olarak müdürlerin sorunu bu. Sınıfta bir sorun olmadığı sürece, velilerden bir şikâyet gelmediği sürece herhangi bir izleme yapmaz. Ancak bir sorun olursa, bir şikâyet durumu olursa o zaman izleme yapar ve değerlendirmelerini sunar.

Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan nicel ve nitel bulgular, yorumları ile birlikte ilgili başlıklar altında yer almaktadır.

Müdür Görüşlerine Göre Okul İklimine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar

Okul iklimi ölçeğinin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı", "fiziki çevre" ve "güvenlik" boyutları ile ölçek geneline ilişkin okul müdürü görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43

Müdür Görüşlerine Göre Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	İfadeler	$\bar{x}$	*Ss*	Düzey
	1	Okulumuzda kurallar açıktır.	4.57	.58	Tamamen K.
	2	Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.	4.41	.65	Tamamen K.
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	3	Okulumuzda öğretmenler arasındaki iletişim iyidir.	4.34	.65	Tamamen K.
	4	Öğretmenlerin okul yönetimi ile iletişimi iyidir.	4.49	.60	Tamamen K.
	5	Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır.	4.31	.64	Tamamen K.
	6	Okulumuz personeli birbiri ile yardımlaşır.	4.52	.56	Tamamen K.
	7	Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.	4.57	.56	Tamamen K.
	8	Okul personeli birbirlerine saygılıdır.	4.55	.54	Tamamen K.
	9	Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır.	4.45	.57	Tamamen K.
	10	Okulumuz çevresiyle sosyal dayanışma içerisindedir.	4.36	.67	Tamamen K.
	11	Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir.	3.38	1.08	Orta K.
	12	Okulumuzun tüm paydaşları tarafından öğrenci başarısı önemsenir.	4.36	.67	Tamamen K.
	13	Öğretmenlerimiz derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.	4.25	.68	Tamamen K.
	14	Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.	4.09	.79	Çok K.
	15	Okulumuz öğretmenleri kaynaklarını birbiriyle paylaşır.	4.38	.62	Tamamen K.
	16	Okulumuz çalışanları mesleki deneyimlerini birbirine aktarır.	4.28	.69	Tamamen K.
	17	Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.	3.60	.92	Çok K.
	18	Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	4.17	.69	Çok K.
	19	Öğretmenler dersleri gerçek hayatla ilişkilendirerek işler.	4.10	.65	Çok K.

(Devam ediyor)

Tablo 43 (Devam)

Müdür Görüşlerine Göre Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	İfadeler	$\bar{x}$	*Ss*	Düzey
	20	Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına (spor, müzik/drama/ satranç kulüpleri, seçmeli dersler vb.) katılmaya teşvik edilir.	4.08	.85	Çok K.
		Boyut Ortalaması	4.26	.42	Tamamen K
Fiziki Çevre	21	Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.	3.83	1.39	Çok K.
	22	Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	3.98	1.23	Çok K.
	23	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	3.74	1.36	Çok K.
	24	Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır.	3.46	1.56	Çok K.
	25	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.	2.05	1.32	Az K.
	26	Okulumuzun bahçesi öğrenci sayımıza uygun büyüklüktedir.	3.72	1.38	Çok K.
	27	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.	2.85	1.41	Orta K.
	28	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.	3.13	1.26	Orta K.
		Boyut Ortalaması	3.34	.81	Orta K.
Güvenlik	29	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.	3.89	.99	Çok K.
	30	Okul binasında (eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, vb.) öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır.	4.37	.70	Tamamen K.
	31	Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.	4.40	.68	Tamamen K.
	32	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.	4.57	.58	Tamamen K.
		Boyut Ortalaması	4.30	.55	Tamamen K.
		Ölçek Toplamı	4.03	.40	Çok K.

Tablo 43 incelendiğinde müdürler okul iklimi ölçeğinin toplamında ($\bar{x}$=4.03) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Müdür katılımcılar okul ikliminin "güvenlik" ($\bar{x}$=4.30) boyutuna "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" ($\bar{x}$=4.26) ve "fiziki çevre" ($\bar{x}$=3.34) boyutlarından daha fazla katılım göstermişlerdir. Müdürlerin en az katılım gösterdikleri boyut ise okulun fiziki çevresidir. Müdür görüşlerinden de anlaşılacağı üzere okulda güvenlik sağlanmadan sağlıklı ilişkiler kurulması ve eğitim ortamı sağlanması zor görünmektedir. Çoğu ilkokulda fiziki açıdan eksiklerin olması, bu eksikleri giderecek maddi kaynakların yetersiz gelmesi sebebiyle müdürlerin fiziki çevre boyutundaki maddelere diğer boyutlara nazaran daha az katılım gösterdiği söylenebilir.

Uryan'ın (2021) araştırmasının en önemli sonuçlarından biri, okul yöneticilerinin okullarının sosyal, fiziki ve donanımsal yeterliliklerine yönelik mevcut alanların ihtiyaçlarını karşılayacak kadar yeterli olmadığını düşünmeleridir. Akbaba ve Turhan (2016) araştırmalarında öğretmenlerin önemli bir kısmının okul binalarını fiziksel olarak yeterli görmediğini; kütüphane, okul bahçesi, derslikler, elektronik donanımlar, hijyen gibi konularda yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin

dörtte üçünün okullarında engelli bireylere yönelik alınan özel bir düzenleme olmadığını, sınıfların ve okulun dış cephesinde renk seçimlerinin pedagojik yapıya uygun olmadığını, gün ışığından yeteri kadar yararlanamayan, kuzey cephede bulunan sınıfların olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Okullarda fiziki açıdan yetersizlikler olduğu birçok araştırmanın bulgularında da vurgulanmaktadır (Tuzcu, 2021; Balyer, 2018; Gedikoğlu, 2005). Araştırma bulgularının literatürdeki araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı Boyutunda Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 41'de görüldüğü üzere müdürler okul ikliminin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda görece en fazla "Okulumuzda kurallar açıktır." ($\bar{x}$=4.57), "Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır." ($\bar{x}$=4.57) ve "Okul personeli birbirlerine saygılıdır." ($\bar{x}$=4.55) maddelerine katılım göstermişlerdir. Bu ifadelere "tamamen" düzeyinde katılmışlardır. En az ise "Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir." ($\bar{x}$=3.38) maddesine müdürler diğer maddelere kıyasla daha az olarak orta katıldıkları görülmektedir. Bu maddeyi "Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir." ($\bar{x}$=3.60) ve "Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına katılmaya teşvik edilir" ($\bar{x}$=4.08) maddeleri izlemekte olup müdürler bu ifadelere çok katılmaktadırlar. Okul müdürlerinin okuldaki ilişkileri ve öğrenme ortamını çoğunlukla olumlu değerlendirdikleri belirtilebilir.

Örgüt içindeki kişi ve gruplar arasındaki ilişkilerin bir ürünü (Bursalıoğlu, 2015) ve okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan okul iklimi, kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok-boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Müdür ve öğretmenlerin sergiledikleri liderlik stilleri de okuldaki ilişkilerin şekillenmesine etki etmektedir (Halpin ve Croft, 1963; Sweetland ve Hoy, 2000).

Thapa ve diğerleri (2013) araştırmalarında olumlu bir okul iklimi sağlanmasının, akademik başarının artmasını ve okuldan uzaklaştırmanın, devamsızlığın, okuldan kaçmanın, okulu bırakmanın, uyuşturucu kullanımının, şiddetin ve saldırgan davranışların azalmasını sağlayarak öğrencilere hem daha iyileştirilmiş bir ortam sunduğunu ve onlardan daha yüksek akademik sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur. Okul iklimi, okulun bir özelliği olarak kavramsallaştırılır, ancak geleneksel olarak bireylerin algıları aracılığıyla değerlendirilir (Bradshaw, Waasdorp, Debnam ve

Lindstrom Johnson, 2014). Okul iklimini, okuldaki destekleyici ortamlar ve katılım ve güvenlik duygularını besleyen normlar, değerler ve beklentiler şekillendirir. Hem bireysel hem de kolektif düzeydeki bu algılar, içsel ve dışsal faktörlerin yanı sıra okul hayatındaki ortak deneyimlerle şekillenmektedir (Cohen vd., 2009). Buna göre okullarda destekleyici ilişkilerin ve iyileştirilmiş bir öğrenme ortamının olmasının hem olumlu okul iklimi oluşmasına hem de öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Fiziki Çevre Boyutunda Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müdürler okul ikliminin "fiziki çevre" boyutunda en fazla sırasıyla "Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir." ($\bar{x}$=3.98), "Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir." ($\bar{x}$=3.83) ve "Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir." ($\bar{x}$=3.74) maddeleri olup bu ifadelere çok katılmışlardır. En az ise "Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir." ($\bar{x}$=2.05) maddesi olup az katılmışlardır. Bu maddeyi "Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir." ($\bar{x}$=2.85) ve Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir. ($\bar{x}$=3.13) maddeleri takip etmekte olup müdürler bu ifadelere ise orta düzeyde katılmışlardır. Müdürlerin okul iklimine en az olumlu katılım gösterdikleri boyut okulun fiziki çevresidir. Bu bulgu okul yöneticileri tarafından okulların donanımsal yeterliklerinin genel manada yetersiz görüldüğü sonucuna ulaşılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Uryan, 2021; Işık, 2004; Akbaba ve Turhan, 2016; Vural ve Yılmaz, 2018). Ayrıca Işık (2004), Karatekin ve Çetinkaya (2013) araştırmalarında, okul yöneticilerinin okullarının iç mekânlarını, özellikle atölyeleri ve spor alanlarını yetersiz bulduğu, derslik sayısının öğrenci sayısına göre yetersiz, sınıfların kalabalık ve ikili eğitimin hala devam ettiği okulların olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Okulun fiziki çevresiyle ilgili ulaşılan bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir.

Güvenlik Boyutunda Müdürlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müdürlerin okul ikliminin "güvenlik" boyutunda görece daha fazla katıldıkları iki madde "Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir." ($\bar{x}$=4.57), "Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır." ($\bar{x}$=4.40) maddeleri olup müdürler bu ifadelere tamamen katılmaktadır. Müdürlerin en az katıldıkları madde "Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir." ($\bar{x}$=3.89) maddesi olup bu ifadeye çok katılmışlardır. En

az katıldıkları ikinci madde "Okul binasında öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır." ($\bar{x}$=4.37) olup bu ifadeye ise "çok" katılmışlardır.

Şengönül (2018) araştırmasında okul güvenliğine yönelik olarak; asayişile ilgili problemlerin yaşandığı, zararlı alışkanlıklara karşı mücadelenin yetersiz kaldığı, öğrencilere yönelik okul çevresinde zorbalığın bulunduğu, okul içinde hijyen ve temizliğin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulguları okul bölgesinde asayişle ilgili sorunlar olabileceği konusunda araştırma bulgularına benzerlik gösterirken hijyenin ve temizliğin yetersiz olması konusunda ayrışmaktadır. Bu farklılığın araştırma verilerinin toplandığı dönemde etkileri devam eden covid 19 salgını nedeniyle okullarda hijyene özellikle dikkat edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Folks (2008) araştırmasında okul güvenliğiyle ilgili yaptığı anket sonuçlarına göre tüm okullarda olması gereken güvenlik önlemlerinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Okulların üçte birinden daha azının (%30) yetişkinlerin kimlik kartı takmasını zorunlu kıldığı, yarısından azının (%40) personelini sürekli olarak güvenlik prosedürleri konusunda eğittiği ve ancak yarısının (%52) bir güvenlik krizi durumunda sınıf ve ofis kapılarını kilitleyebildiği bir eyalette çoğu velinin çocuklarının okula gitmesini istemeyeceği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasında okul liderlerinin güvenlik ile ilgili olası krizlere hazırlıklı olmayı birinci öncelikleri haline getirmesini ve emniyetli bir öğrenme ortamı yaratmak için tasarlanan güvenlik prosedürlerini, öğrencinin akademik başarısını artırmak da dahil olmak üzere her şeyden önce uygulamaya koyması gerektiğini belirtmiştir. Okulları daha güvenli hale getirmenin yollarından birinin, doğru güvenlik sorularını sormak ve uygun güvenlik önlemlerini uygulamaya koymak olduğu ileri sürmüştür. Yabancı ülkelerde okul güvenliği ile ilgili yapılan araştırma bulguları daha çok okullarda ortaya çıkan şiddete vurgu yaparken, bu araştırmada okul güvenliğinde okulda oluşabilecek şiddet olaylarının yanı sıra, okul içi ve dışındaki alanların güvenliği, okulun temizliği, güvenlik ve temizlik personelinin sayıca yeterliliği, okul binalarının doğal afetlere karşı sağlamlığı gibi birçok faktörün etkili olduğu görülmüştür.

Trump'a (1998) göre okul güvenliği sağlanırken, okul liderlerinin güvenlik önlemlerine yönelik neleri yapmaları gerektiğini ve bununla ilgili hangi soruları soracaklarını bilmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak her müdürün hangi soruları soracağını bilmediğini bunun için de okul müdürlerine okul güvenliğine yönelik bir denetim, kontrol listesi veya bir tür değerlendirme soruları sağlanmasının uygun olacağını düşünmektedir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İklimine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorumlar

Okul iklimi ölçeğinin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı", "fiziki çevre" ve "güvenlik" boyutları ile ölçek geneline ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	No	Maddeler	$\bar{x}$	*Ss*	Düzey
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	1	Okulumuzda kurallar açıktır.	4.05	.99	Çok K.
	2	Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.	3.86	1.11	Çok K.
	3	Okulumuzda öğretmenler arasındaki iletişim iyidir.	3.93	1.05	Çok K.
	4	Öğretmenlerin okul yönetimi ile iletişimi iyidir.	3.88	1.06	Çok K.
	5	Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır.	3.74	1.01	Çok K.
	6	Okulumuz personeli birbiri ile yardımlaşır.	4.05	.90	Çok K.
	7	Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.	4.12	.93	Çok K.
	8	Okul personeli birbirlerine saygılıdır.	4.22	.84	Çok K.
	9	Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır.	4.09	.96	Çok K.
	10	Okulumuz çevresiyle sosyal dayanışma içerisindedir.	3.94	.96	Çok K.
	11	Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir.	3.08	1.20	Çok K.
	12	Okulumuzun tüm paydaşları tarafından öğrenci başarısı önemsenir.	3.91	1.04	Çok K.
	13	Öğretmenlerimiz derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.	4.06	.91	Çok K.
	14	Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.	3.99	.97	Çok K.
	15	Okulumuz öğretmenleri kaynaklarını birbiriyle paylaşır.	3.99	.93	Çok K.
	16	Okulumuz çalışanları mesleki deneyimlerini birbirine aktarır.	3.99	.97	Çok K.
	17	Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.	3.60	1.09	Çok K.
	18	Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	4.04	.94	Çok K.
	19	Öğretmenler dersleri gerçek hayatla ilişkilendirerek işler.	4.08	.89	Çok K.
	20	Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına (spor, müzik/drama/ satranç kulüpleri, seçmeli dersler vb.) katılmaya teşvik edilir.	3.89	1.05	Çok K.
		Boyut Ortalaması	3.92	.76	Çok K.
Fiziki Çevre	21	Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.	3.61	1.38	Çok K.
	22	Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	3.52	1.36	Çok K.
	23	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	3.51	1.31	Çok K.
	24	Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır.	3.53	1.48	Çok K.
	25	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.	2.22	1.35	Az K.
	26	Okulumuzun bahçesi öğrenci sayımıza uygun büyüklüktedir.	3.26	1.44	Çok K.
	27	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.	2.37	1.32	Az K.
	28	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.	2.78	1.31	Orta K.
		Boyut Ortalaması	3.09	.95	Orta K.
Güvenlik	29	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.	3.31	1.16	Orta K.
	30	Okul binasında (eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, vb.) öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır.	3.90	1.00	Çok K.
	31	Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.	3.73	1.06	Çok K.
	32	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.	3.91	1.03	Çok K.
		Boyut Ortalaması	3.70	.87	Çok K.
		Ölçek Toplamı	3.69	.70	Çok K.

Tablo 44'te görüldüğü gibi, öğretmenler okul iklimi ölçeği genelinde ($\bar{x}$=3.69) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler okul ikliminin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" ($\bar{x}$=3.92) boyutuna, "fiziki çevre" ($\bar{x}$=3.09) ve "güvenlik" ($\bar{x}$=3.70) boyutlarından daha fazla katılım göstermişlerdir. Ayrıca ortalama değerlendirme kriterleri doğrultusunda da katılımcıların okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı ile güvenlik boyutundaki maddelere çok katıldıkları, fiziki çevre boyutundaki maddelere orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır.

Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenler, okul ikliminin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda en fazla "Okul personeli birbirlerine saygılıdır." maddesine ($\bar{x}$=4.22) tamamen katılmışlardır. Öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri diğer iki madde ise "Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır." ($\bar{x}$=4.12) maddesi ve "Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır." ($\bar{x}$=4.09) maddeleri olup bu ifadelere çok katılmışlardır. Öğretmenler en az ise "Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir." ($\bar{x}$=3.08) maddesine "orta" düzeyde katılmışlardır. En az katılım gösterdikleri ikinci ve üçüncü maddeler sırayla "Öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir." ($\bar{x}$=3.60) maddesi ve "Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır." maddeleri olup ($\bar{x}$=3.74) çok katılmışlardır.

Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutu kapsamında okul müdürü ve öğretmenlerin en çok katıldıkları ikinci madde ve en az katıldıkları iki maddenin aynı olması dikkat çekicidir. Buna göre müdür ve öğretmenlerin okulda zor zamanlarda dayanışma olduğu, okula çevresindeki kurumlardan desteğin az olduğu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmada isteklerinin az olduğu konusunda hemfikir oldukları belirtilebilir. Açık, iş birliğine dayalı, sağlıklı mesleki etkileşimler ve akademik başarıya verilen önem, öğretmen davranışlarını ve okulun ortamını etkileyerek öğretmenlerin yetkilendirilmesini sağlamakta ve kolektif yeterlik normları oluşturmaktadır (Bandura, 1997).

Sweetland ve Hoy (2000) çalışmalarında öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin başarılı olacakları şekilde düzenleyebildikleri ve yönetebildiklerine inandıklarında ve desteklendiklerinde, öğrenci performansı için daha çok sorumluluk aldıklarını ve gündelik problemler karşısında yılmayıp öğrenci başarısını artırmak amacıyla istekli davrandıklarını ortaya koymuştur. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlere

destekleyici davranışlar göstermesi, mesleki gelişimlerini desteklemesi ve okuldaki öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinin öğretmenlerin okula yönelik algılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Fiziki Çevre Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 42'den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin okul ikliminin "fiziki çevre" boyutunda görece en fazla katıldıkları maddeler sırasıyla "Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir." ($\bar{x}$=3.61), "Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır." ($\bar{x}$=3.53) ve "Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir." ($\bar{x}$=3.52) maddeleri olup öğretmenler bu ifadelere çok katılmışlardır. En az katıldıkları maddeler ise sırasıyla "Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir." ($\bar{x}$=2.22), "Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir." ($\bar{x}$=2.37) maddeleri olup bu ifadelere "az" katılmışlardır. En az katıldıkları üçüncü madde ise "Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir." ($\bar{x}$=2.78) maddesidir. Öğretmenler bu ifadeye orta katılmışlardır.

Okulun fiziki çevresi boyutunda müdür ve öğretmenler okullarında öğrenci sayısına göre derslik sayısını çoğunlukla yeterli bulurken, atölye ve spor alanlarının yetersiz olduğu konusunda hemfikirdirler. Anderson (1982) okul iklimini boyutlandırma çalışmasında fiziki çevrenin okulun iklimini oluşturan önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Okul iklimi üzerine yapılan araştırmaların çoğu, okul ikliminin güvenlik, ilişkiler ve öğretimsel yönlerine odaklanmıştır. Bununla birlikte, fiziksel çevrenin rolünün önemi artmaktadır. Barrett, Zhang, Moffat ve Kobbacy (2013) araştırmalarında, bir okulun fiziksel tasarımının veya düzeninin, bir çocuğun öğrenme oranının %25'e varan bir kısmını oluşturduğunu ve ayrıca öğrencilerin sosyalleşmelerini ve okul iklimi algılarını etkileyebileceğini ileri sürmektedir (Goldhagen, 2017; Wargo, 2004). Çevresel Tasarım Yoluyla Suç Önleme [Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED)] modeli, okula yönelik algıları ve davranışları potansiyel olarak etkileyen dört çevre özelliğini vurgular: alan tasarımı, alan kullanımı ve sirkülasyon modelleri, bölgesel özellikler ve fiziksel bozulmadır. Başlangıçta toplumsal şiddete odaklanan CPTED, son zamanlarda okullara uygulanmaktadır (Jeffery, 1977). Başlangıçta toplumsal şiddete odaklanan CPTED, son zamanlarda okullara uygulanmaktadır (Vagi, Stevens, Simon, Basile ve Carter, 2018). Görüldüğü üzere okulun fiziki çevresinin tasarımının okula yönelik algı ve davranışları etkilediği görülmektedir.

Güvenlik Boyutunda Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Öğretmenler, okul ikliminin "güvenlik" boyutunda en fazla "okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir." ($\bar{x}$=3.91) maddesi ve "Okul binasında öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır." ($\bar{x}$=3.90) çok katılırken, öğretmenler en az katıldıkları maddelerden "Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir." ($\bar{x}$=3.31) maddesine orta düzeyde, "Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır." ($\bar{x}$=3.73) maddesine ise çok katılmışlardır. Buna göre öğretmen ve okul müdürlerinin "güvenlik" boyutunda en çok katıldıkları madde ve en az katıldıkları maddelerin aynı olduğu görülmektedir. Okullarda hijyene bu denli önem verilmesinde covid-19 salgınının etkisi olduğu ve buna ilişkin okullarda resmi olarak tedbirler alınmasına yönelik üst yazılar gönderilmesinin de etkisi olduğu düşünülmektedir.

Espelage, Polanin ve Low (2014), okul iklimine yönelik 36 okulda 3600'den fazla ortaokul öğrencisi ve 1500'den fazla okul personeli ile kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin mağdur olan diğer öğrencilere yardım etme istekleri azaldıkça okul personelinin okul güvenliğiyle ilgili endişelerinin arttığını belirtti. Öğretmenlerin sınıflarındaki şiddet olaylarında yönetimleri tarafından desteklendiklerinde, gençler arasında daha az şiddete yönelik vakalar olduğunu bildirdiklerini tespit etmiştir.

Okul iklimi genellikle okul güvenliğiyle ilişkilendirilir ve okullara bu mercekten bakılır. Çoğu araştırmacı, güvenli okul ortamlarının öğrenme için gerekli olduğunu öne sürmektedir (Cornell ve Mayer, 2010; Craig, Pepler, Murphy ve McCuaig, 2010; Güvenli Okullar Eylem Ekibi [Safe Schools Action Team (SSAT)], 2008). Güvenli bir okul ortamı genel olarak, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, zorbalık, mağduriyet ve şiddetin olmadığı, düzenli bir ortam şeklinde tanımlanmaktadır (Mayer ve Furlong, 2010; Robinson ve Espelage, 2011). Okul güvenliği anlayışı zamanla gelişerek sadece tepki ve tepkiye odaklanmakla kalmayan, aynı zamanda önleme ve erken teşhis/müdahaleye daha fazla önem veren oldukça kapsamlı bir okul güvenliği algısına dönüşmüştür (Skiba, Ritter, Simmons, Peterson ve Miller, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığının 2018/10 sayılı, 'Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması' konulu genelgesinde güvenli okullar oluşturabilmek için sosyal, fiziksel ve psikolojik önlemlere değinilmiştir. Genelgede yer alan önlemler okulun tüm paydaşlarının güvende hissetmesini sağlamayı, öğrencilerin okul içinde ve okul çevresinde karşılaşabileceği risk durumlarını en aza indirmeyi, velilerin çocuklarını rahatlıkla okula gönderebilmesini, öğrencilerin mutlu, başarılı bir öğrenme süreci

geçirmesini hedeflemektedir (MEB, 2018). Okullarda yaşanabilecek güvenlik zafiyetlerine karşı önlem alma ve erken müdahalenin olası olumsuz sonuçların çıkmasına engel olmada önemli olduğu görülmektedir.

Okul İklimine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürü ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri arasında görev ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının saptanmasında t-testi kullanılmıştır. İncelenen grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1 aralığında (Çokluk vd., 2012) değişmekte olup ve gruplar bazında normallik sağlanmıştır. Normallik sağlanamayan durumlarda t-testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan tüm fark analizlerinde varyansların homojenliği incelenmiştir. Buna göre yaş, eğitim durumu, kıdem, çalıştıkları okuldaki görev süresi, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi, görev yapılan il ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının saptanmasında ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Görev Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Okul iklimi ölçeğine ilişkin müdür ve öğretmen katılımcıların görüşlerinin görev değişkenine göre okul iklimi boyutları ve ölçek toplamında anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Görev Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Okul İklimi Ölçeği Boyutları	Görev	*N*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*	A. Fark
Okuldaki ilişkiler ve Öğrenme Ortamı	1.Müdürler	173	4.26	.42	585	5.30	.00*	Var
	2.Öğretmenler	414	3.92	.76				
Fiziki Çevre	1.Müdürler	173	3.34	.81	585	2.86	.00*	Var
	2. Öğretmenler	414	3.09	.95				
Güvenlik	1. Müdürler	173	4.30	.55	585	7.60	.00*	Var
	2. Öğretmenler	414	3.70	.87				
Genel Toplam	1. Müdürler	173	4.03	.40	585	5.71	.00*	Var
	2. Öğretmenler	414	3.69	.70				

Tablo 45 incelendiğinde okul iklimi boyutları ve ölçek toplamında görev değişkenine yani müdür ya da öğretmen görevini sürdürmelerine göre müdürler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anlamlı farkın kaynağını tespit edebilmek için Tukey testine başvurulmuştur. Buna göre müdürler "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda öğretmenlere göre ($\bar{x}$=4.26) ortalama ile anlamlı olarak daha olumlu katılım göstermektedir (t(585)=5.30, p<.01). "Fiziki çevre" boyutunda yine müdürler öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3.34) ortalama ile anlamlı olarak daha olumlu katılım göstermişlerdir (t(585)=2.86, p<.01). "Güvenlik" boyutunda müdürler ($\bar{x}$=4.30) ortalama, (t(585)=7.60, p<.01) değeri ve ölçek toplamında da ($\bar{x}$=4.03) ortalama, (t(585)=5.71, p<.01) değeri ile öğretmenlere göre anlamlı olarak daha olumlu katılım göstermişlerdir. Görüldüğü üzere müdürlerin okul iklimi boyutları ve ölçek toplamında görüşleri öğretmenlere göre müdürler lehine anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Müdürler okulların yöneticileri olarak okuldan birinci derecede sorumlu olmalarından dolayı okul iklimine ilişkiler, ortam, fiziki çevre ve güvenlik bakımından öğretmenlere göre daha olumlu görüş vermiş olabilir.

Okul iklimi ile ilgili birçok araştırma öğretmenlere odaklanmış olsa da okullardaki roller arasında öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar, psikologlar, sosyal hizmet görevlileri, sekreterler, gözetim personeli, otobüs şoförleri ve diğer destek personeli de bulunmaktadır. Bu insanların hepsinin öğrencilerle ve birbirleriyle etkileşimi vardır ve hepsi okulun işleyişinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, insanların okullarda doldurdukları bu çeşitli roller veya işler, okul iklimi algılarındaki farklılıkların önemli yordayıcıları olabilir (Capp, 2018). Araştırma bulgularında da müdür görevinde (rolünde) olanların okul iklimi algıları öğretmen görevinde olanlara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Okullarda farklı görevlerde olmanın okul iklimi algılarını da anlamlı olarak farklılaştırdığı görülmektedir.

Müdürler okul ikliminin tüm boyutlarındaki maddelere öğretmenlere oranla daha olumlu baksalar da okulun fiziki çevresinin yetersizliği konusunda hemfikir olup özellikle bu boyuttaki maddelere daha düşük katılım göstermişlerdir. Ayrıca güvenlik boyutundaki ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin okulları müdürler kadar güvenli bulmadıkları söylenebilir. Okulun tüm paydaşları tarafından güvenli bulunmasının pozitif okul ikliminin oluşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Güvenli okul, herkese göre imkân sunan pozitif iklime sahip okuldur (Schneider, Walker ve Sprague, 2000). Güvenli okul, okulun tüm paydaşlarının kendini fiziksel, psikolojik ve duygusal yönden risk altında hissetmediği bir yer olarak belirtilebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Cinsiyet değişkenine göre okul iklimine ilişkin müdür ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için sırasıyla Mann Whitney U testi ve t-testi analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeninin müdür katılımcıları arasında homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edildiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun s=.52; p=.00 ve p<.05 olması değişkenin normal dağılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda cinsiyet değişkenindeki anlamlılığın kontrol edilmesi için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Müdür görüşleri doğrultusunda cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46

Cinsiyet Değişkenine Göre Müdürlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*P*	A.Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Kadın	19	93.45	1775.50	1340.50	.55	-
	Erkek	154	86.20	13275.50			
Fiziki Çevre	Kadın	19	89.82	1706.50	1409.50	.79	-
	Erkek	154	86.65	13344.50			
Güvenlik	Kadın	19	80.00	1520.00	1330.00	.51	-
	Erkek	154	87.86	13531.00			
Toplam	Kadın	19	94.26	1791.00	1325.00	.50	-
	Erkek	154	86.10	13260.00			

Tablo 46 incelendiğinde, müdür görüşlerine göre kadın ve erkek müdürler arasında okul iklimi ölçeği açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. "Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda U=1340.50, p=.55, "fiziki çevre" boyutunda U=1409.50, p=.79 ve "*güvenlik*" boyutunda U=1330.00, p=.51 olarak saptanmıştır. Okul iklimi ölçek toplamı ise U=1325.00, p=.50 olarak bulunmuştur. Okul iklimi boyutları ve ölçek toplamında saptanan değerlerin p>.05 olması sebebiyle cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre müdürlerin erkek ya da kadın olması okul iklimine ilişkin görüşlerinde değişiklik oluşturmamıştır.

Okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet bakımından analiz edildiğinde, cinsiyet değişkeni dağılımının çarpıklık -.390 ve basıklık -.246 değer aralığında olduğu ve normal dağıldığı saptanmıştır. Normal dağılımın sağlanmasının ardından öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişenine göre okul iklimi boyutları ve toplamında anlamlı

bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizinin sonuçları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	*Sd*	*t*	*p*	*A.Fark*
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Kadın	275	3.92	.74	412	1.50	.02*	Var
	Erkek	139	3.93	.81				
Fiziki Çevre	Kadın	275	3.07	.97	412	.795	.09	-
	Erkek	139	3.15	.91				
Güvenlik	Kadın	275	3.62	.88	412	.799	.02*	Var
	Erkek	139	3.89	.82				
OI (Toplam)	Kadın	275	3.67	.71	412	.233	.02*	Var
	Erkek	139	3.73	.70				

Tablo 47 incelendiğinde Okul İklimi ölçeğinin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan bağımsız t-testi analizi sonucunda "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [t(412) = 1.50; p<.05], boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($\bar{x}$=3.93)."Güvenlik" [t(412) = .799; p<.05] boyutunda ve ölçek toplamında [t(412)= .233; p<.05] cinsiyet değişkeni açısından erkek katılımcılar taraflı anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anlamlı fark kaynağını tespit edebilmek için Tukey testine başvurulmuştur. Buna göre erkek öğretmenler ilgili boyutlar ve ölçek toplamına kadın öğretmenlerden daha fazla katılım göstermişlerdir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden okullarındaki ilişkiler ve öğrenme ortamı ile okul güvenliğini ve genel okul iklimini anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmişlerdir. "Fiziki Çevre" [t(412) = .795; p>.05] boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Görüldüğü üzere araştırmada okul iklimi ilgili alt boyutlar ve genelinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Sutherland (1994) araştırmasında, erkek öğretmenlerin olumlu okul iklimine ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Alaca (2022) ise araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin okul ikliminin başarı etkenleri ile samimiyet boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farkın olduğunu, genel okul iklimi görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Keçeli (2022) araştırmasında bu araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin okul iklimi algılarının okul iklimi alt boyutlarından okula

adanma, demokratiklik, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma, başarı etkenleri boyutlarında ve genel okul ikliminde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Okul iklimine yönelik yapılan araştırmaların bazılarının bulgularında öğretmenlerin cinsiyete göre okul iklimi algılarında anlamlı değişiklikler bulunmaktadır.

Yaş Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Okul İklimi ölçeğine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre analiz etmek için öncelikle müdür ve öğretmen görüşlerinin ilgili değişkende normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Yaş değişkenine göre müdür görüşlerinin çarpıklık -.16 ve basıklık -.57 değer aralığında, öğretmen görüşlerinin ise çarpıklık -.39 ve basıklık -.20 değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubunda yaş değişkeninin normal dağıldığı saptandıktan müdür ve öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için parametrik testlerden olan tek faktörlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Müdür ve öğretmen görüşlerine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Yaş	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Müdür	30-39	12	4.29	.57	Gruplar Arası	.032	2	.01	.08	.91	-
		40-49	63	4.28	.39	Grup İçi	30.48	170	.17			
		50 ve üzeri	98	4.25	.42	Toplam	30.52	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.90	.81	Gruplar Arası	.631	2	.31	.54	.58	-
		40-49	147	3.89	.76	Grup İçi	238.01	411	.57			
		50 ve üzeri	132	3.98	.71	Toplam	238.64	413				

(Devam ediyor)

Tablo 48 (Devam)

Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Yaş	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Fiziki Çevre	Müdür	30-39	12	3.22	.83	Gruplar Arası	.761	2	.38	.56	.57	-
		40-49	63	3.28	.88	Grup İçi	114.83	170	.67			
		50 ve üzeri	98	3.40	.78	Toplam	115.59	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.08	.92	Gruplar Arası	3.81	2	1.90	2.12	.12	-
		40-49	147	3.00	1.04	Grup İçi	370.04	411	.90			
		50 ve üzeri	132	3.23	.87	Toplam	373.85	413				
Güvenlik	Müdür	30-39	12	4.21	.62	Gruplar Arası	.751	2	.37	1.21	.29	-
		40-49	63	4.39	.51	Grup İçi	52.54	170	.30			
		50 ve üzeri	98	4.27	.58	Toplam	53.29	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.59	.88	Gruplar Arası	8.89	2	4.44	6.00	.00*	1-3 2-3
		40-49	147	3.63	.88	Grup İçi	304.11	411	.74			
		50 ve üzeri	132	3.92	.82	Toplam	313.01	413				
OI (Toplam)	Müdür	30-39	12	4.01	.44	Gruplar Arası	.01	2	.005	.03	.96	-
		40-49	63	4.04	.39	Grup İçi	27.52	170	.16			
		50 ve üzeri	98	4.04	.41	Toplam	27.53	172				
	Öğretmen	20-39	135	3.66	.74	Gruplar Arası	1.77	2	.88	1.79	.16	-
		40-49	147	3.64	.72	Grup İçi	203.66	411	.49			
		50 ve üzeri	132	3.79	.64	Toplam	205.43	413				

Tablo 48 incelendiğinde müdür katılımcıların yaş değişkenine göre üç gruba (30-39, 40-49, 50 ve üzeri) öğretmen katılımcıların da üç gruba (20-39, 40-49, 50 ve üzeri) ayrıldığı görülmektedir. "Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda yaş değişkenine göre müdür katılımcılarda en yüksek ortalamaların 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.29) öğretmen katılımcılarında ise 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.98) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcılarının diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=4.25) öğretmen grubunda ise 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.89) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda müdür ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ilgili alt boyutta yaş aralıklarına göre değişkenlik gösterdiği

görülmektedir. Diğer gruplara kıyasla daha genç müdürler okul ikliminin bu boyutuna olumlu katılım gösterirken yaş bakımından büyük olan öğretmenler kendi içindeki gruplara oranla daha olumlu katılım göstermişlerdir. "Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda müdür görüşleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı farklılık görülmemiştir [F(2-170) =.08; p>.05]. Bu sonuca benzer olarak öğretmen görüşleri arasında da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [F(2-411) = .54; p>.05]. Müdürlerin ve öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri farklı yaşlarda olmalarına göre değişmemektedir.

"Fiziki çevre" boyutunda müdür katılımcılarda en yüksek ortalamanın 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.40) öğretmen katılımcılarda da 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.23) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcılarının diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.22) öğretmen grubunda ise yine 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.00) olduğu görülmektedir. "Fiziki çevre" boyutu değerlendirildiğinde yaş aralıklarında her iki grup için en yüksek ortalamanın 50 ve üzeri yaş grubunda olması deneyim kazanan müdür ve öğretmenlerin fiziki çevrenin okul iklimine olan etkisine daha olumlu katılım gösterdikleri görülmektedir. "Fiziki çevre" boyutunda hem müdür hem de öğretmen görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170) = .56; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411) = 2.12; p>.05] değerini almışlardır. Müdür ve öğretmenlerin farklı yaş aralıklarında olmaları onların okulun fiziki çevresine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

"Güvenlik" boyutunda müdür katılımcılarda en yüksek ortalamanın 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.39), öğretmen katılımcılar da ise 50 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{x}$=3.92) olduğu görülmektedir. Müdür katılımcılarının diğer gruplara oranla en az ortalamaya sahip grubunun 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.21), öğretmen grubunda ise 20-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.59) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aldıkça okul iklimini güvenlik açısından daha olumlu bulmaları dikkat çekici bir bulgudur. *"Güvenlik"* boyutunda müdür görüşlerinde yaş değişkeni bakımından herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmemektedir [F(2-170) = 1.21; p>.05]. Farklı yaş gruplarında olan müdürlerin okul güvenliği ile ilgili görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Buna karşın öğretmen görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmalar görülmektedir [F(2-411) = 6.00; p<.05]. Anlamlı fark kaynağını tespit edebilmek için Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre 50 yaş ve üzerindeki öğretmen grubu hem 20-39 yaş grubuna hem de 40-49 yaş grubuna göre 50 yaş ve üzeri grup lehine anlamlı farklılaşmaktadır ($\bar{x}$=3.92). 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre

okullarını anlamlı olarak daha güvenli buldukları görülmektedir. İleri yaş grubu öğretmenlerin okuldaki güvenlikle ilgili çıkabilecek sorunlar konusunda daha tecrübeli olmaları, güvenlik ile ilgili alınabilecek tedbirlere daha aşikâr olmaları genç ve orta yaş öğretmen gruplarına göre okullarını daha güvenli bulmalarında etkili olabilir.

Okul iklimi ölçeğinin toplamı değerlendirildiğinde müdür katılımcılarda en yüksek ortalamanın 40-49 ve 50 ve üzeri yaş gruplarında ($\bar{x}$=4.04) olduğu görülmektedir. Öğretmen katılımcılarda ise en yüksek ortalama 50 ve üzeri yaş grubu ($\bar{x}$=3.79) olarak saptanmıştır. Ölçek toplamında müdür grubunda en düşük ortalamanın 30-39 yaş aralığında ($\bar{x}$=4.01), öğretmen katılımcılarında ise 40-49 yaş aralığında ($\bar{x}$=3.64) olduğu görülmektedir. Yine ölçek genelinde de her iki katılımcı grubu için orta ve ileri yaş gruplarının daha fazla olumlu katılım gösterdikleri ifade edilebilir. Okul iklimi ölçeğinin toplamında hem müdür hem de öğretmen görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Müdür görüşleri [F(2-170) = .03; p>.05], öğretmen görüşleri ise [F(2-411) = 1.79; p>.05] değerini almışlardır.

Asa (2022) araştırmasında Hoy ve Tarter'in (1997) üç müdür davranışı, üçü de öğretmen davranışlarını kullanarak geliştirdiği okul iklimi ölçeğini kullanarak öğretmenlerin okul iklimi algılarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre yaşı 45 ve üzeri olan öğretmenlerin umursamaz öğretmen davranışı puanlarının, 30 ve altı olanların umursamaz öğretmen davranışı puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada da ileri yaştaki öğretmenler daha genç yaştakilere göre okullarını anlamlı olarak daha güvenli bulmaktadır. Ayrıca her iki araştırmada da okul ikliminin diğer boyutlarında yaşa göre anlamlı bir faklılaşmaya rastlanmamıştır.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Okul İklimi Ölçeğine ilişkin müdür görüşleri eğitim durumu değişkeni bakımından incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunun s=.055; p=.20 ve p>.05 olması değişkenin normal dağıldığını göstermektedir. Öğretmen grubunda eğitim durumu değişkeninin yapılan normallik analizinde çarpıklık -.390 ve basıklık -.246 değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen katılımcıları arasında da eğitim durumu değişkeni normal dağılmaktadır. Her iki grubun eğitim durumu değişkeninde dağılım değerlerinin normal olduğu saptandıktan sonra eğitim durumu değişkenine göre müdür görüşleri arasında ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir

fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Katılımcılar	Eğitim Durumu	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme	Müdür	Ön Lisans	11	4.40	.30	Gruplar Arası	.352	2	.17	.99	.37	-
		Lisans	106	4.27	.43	Grup İçi	30.16	170	.17			
		Lisansüstü	56	4.22	.42	Toplam	30.52	172				
	Öğretmen	Ön Lisans	19	3.77	1.00	Gruplar Arası	.524	2	.26	.45	.63	-
		Lisans	352	3.94	.73	Grup İçi	238.12	411	.57			
		Lisansüstü	43	3.92	.91	Toplam	238.64	413				
Fiziki Çevre	Müdür	Ön Lisans	11	3.30	.77	Gruplar Arası	.144	2	.07	.10	.89	-
		Lisans	106	3.37	.80	Grup İçi	115.45	170	.67			
		Lisansüstü	56	3.31	.87	Toplam	115.59	172				
	Öğretmen	Ön Lisans	19	3.20	1.04	Gruplar Arası	.573	2	.28	.31	.72	
		Lisans	352	3.11	.94	Grup İçi	373.28	411	.90			
		Lisansüstü	43	3.01	1.00	Toplam	373.85	413				
Güvenlik	Müdür	Ön Lisans	11	4.55	.35	Gruplar Arası	1.23	2	.61	2.01	.13	-
		Lisans	106	4.33	.57	Grup İçi	52.06	170	.30			
		Lisansüstü	56	4.21	.55	Toplam	53.29	172				
	Öğretmen	Ön Lisans	19	4.09	.73	Gruplar Arası	3.01	2	1.50	1.99	.13	-
		Lisans	352	3.70	.88	Grup İçi	309.99	411	.75			
		Lisansüstü	43	3.65	.86	Toplam	313.01	413				
OI (Toplam)	Müdür	Ön Lisans	11	4.14	.28	Gruplar Arası	.286	2	.14	.89	.41	-
		Lisans	106	4.05	.40	Grup İçi	27.25	170	.16			
		Lisansüstü	56	3.99	.41	Toplam	27.53	172				
	Öğretmen	Ön Lisans	19	3.66	.86	Gruplar Arası	.090	2	.04	.09	.91	-
		Lisans	352	3.70	.68	Grup İçi	205.34	411	.50			
		Lisansüstü	43	3.65	.86	Toplam	205.43	413				

Tablo 49 incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin müdür ve öğretmen katılımcı gruplarında üç gruba ayrıldığı görülmektedir; müdürlerde ön lisans (11), lisans (106) ve lisansüstü (56), öğretmenlerde ise ön lisans (19), lisans (352) ve lisansüstü (43)'tür. Eğitim durumu değişkenine göre müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşleri "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda ($\bar{x}$=4.40) ortalama ile en yüksek olan grubun ön lisans olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak lisans ($\bar{x}$=4.27) ve lisansüstü ($\bar{x}$=4.22) grupları takip etmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda ($\bar{x}$=3.94) ortalama ile en yüksek grubun lisans olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak lisansüstü ($\bar{x}$=3.92) ve ön lisans ($\bar{x}$=3.77) takip etmektedir. Buna göre lisans düzeyinde mezun olan müdür ve öğretmenler lisansüstü eğitime sahip olanlara göre okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamını daha olumlu değerlendirirken ön lisans grupları farklılık göstermektedir. Lisans düzeyinde müdür ve öğretmen katılımcıların çoğunlukta olması bu sonuçta etkili olabilir.

Okul ikliminin "fiziki çevre" boyutunda müdür görüşlerine göre lisans grubunun ($\bar{x}$=3.37) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile lisansüstü ($\bar{x}$=3.31) ve ön lisans ($\bar{x}$=3.30) gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin "fiziki çevre" alt boyutunda öğretmen görüşlerine göre ise ön lisans grubunun ($\bar{x}$=3.20) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile lisans ($\bar{x}$=3.11) ve lisansüstü ($\bar{x}$=3.01) ortalamalar ile takip etmektedir. İlgili alt boyutta müdürlerin lisans grubunun, öğretmenlerde ise ön lisans grubunun okullarının fiziki çevrelerini diğer gruplara oranla daha yeterli buldukları görülmektedir. Lisansüstü eğitime sahip müdür ve öğretmenlerin diğer gruplara nazaran okulun fiziki çevresine ilişkin görüş ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle eğitim düzeyi arttıkça okulun fiziki çevresi daha yetersiz bulunmuştur. Bu grupta okulun fiziki çevresine yönelik beklentilerin arttığı belirtilebilir.

Okul ikliminin "güvenlik" boyutunda müdür görüşlerine göre ön lisans grubunun ($\bar{x}$=4.55) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile lisans ($\bar{x}$=4.33) ve lisansüstü ($\bar{x}$=4.21) gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin "güvenlik" alt boyutunda öğretmen görüşlerine göre ise ön lisans grubunun ($\bar{x}$=4.09) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile lisans ($\bar{x}$=3.70) ve lisansüstü ($\bar{x}$=3.65) ortalamalar ile takip etmektedir. İlgili alt boyutta müdürlerin ve öğretmenlerin gruplarında katılımlar paralellik göstermektedir. Buna göre

müdür ve öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarını güvenli bulma düzeyleri düşmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin toplamında müdür görüşlerine göre ön lisans grubunun ($\bar{x}$=4.14) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile lisans ($\bar{x}$=4.05) ve lisansüstü ($\bar{x}$=3.99) gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin toplamında öğretmen görüşlerine göre ise lisans grubunun ($\bar{x}$=3.70) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile ön lisans ($\bar{x}$=3.66) ve lisansüstü ($\bar{x}$=3.65) ortalamalar ile takip etmektedir. Okul iklimi ölçeği genelinde de lisans düzeyinde eğitime sahip grubun lisansüstü gruba göre okulun iklimini daha olumlu değerlendirdiği görülmektedir. Ön lisans grubu ise boyutlara göre değişim göstermektedir.

Tablo 49'da görüldüğü üzere, müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [F(2-170) = .99; p> .05], "fiziki çevre" [F(2-170) =.10; p> .05] ve "güvenlik" [F(2-170) = 2.01; p> .05] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [F(2-170) =.89; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Müdür katılımcılar arasında okul iklimine ilişkin eğitim durumu bakımından anlamlı bir farklılaşma mevcut değildir. Müdürlerin sahip oldukları eğitim onların okul iklimine ilişkin düşüncelerinde değişiklik meydana getirmemiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [F(2- 411) = .45; p> .05], "fiziki çevre" [F(2-411) = .31; p> .05] ve "güvenlik" [F(2-411) = 1.99; p> .05] alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında [F(2-411) =.09; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmen katılımcıların farklı eğitim düzeyinde olmaları onların okul iklimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Yıldız (2021) araştırmasında örgütsel iklim ölçeğinin alt boyutlarında öğretmenlerin okul iklimi algılarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Erdoğan (2020) araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Bu araştırmada da hem müdür hem de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre yapılan bu araştırmalarda eğitim durumu değişkeninin katılımcıların okul iklimine yönelik görüşlerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Kıdem değişkenine göre müdürler ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik gerekli analizlerin yapılabilmesi için önce ilgili değişkenin normal dağılım değerleri incelenmiştir. Müdür katılımcıların kıdem değişkeninde çarpıklık -.164 ve basıklık -.576, öğretmen katılımcılarının da çarpıklık -.390 ve basıklık -.246 değerlerini aldığı görülmüştür. Bu bağlamda müdür ve öğretmen katılımcılarda kıdem değişkeninin normal dağılım gösterdiği saptanarak parametrik testlerden ANOVA testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50

Kıdem Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutlar	Katılımcılar	Mesleki Kıdem	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	A. Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Müdür	11-15 yıl	11	4.31	.37	Gruplar Arası	.71	2	.03	.19	.81	-
		16-20 yıl	24	4.22	.47	Grup İçi	30.44	170	.17			
		21 yıl ve üzeri	138	4.27	.42	Toplam	30.52	172				
	Öğretmen	0-10 yıl	44	4.00	.81	Gruplar Arası	.94	2	.47	.81	.44	-
		11-20 yıl	174	3.87	.78	Grup İçi	237.70	411	.57			
		21 ve üzeri	196	3.96	.74	Toplam	238.64	413				
Fiziki Çevre	Müdür	11-15 yıl	11	3.83	.76	Gruplar Arası	3.03	2	1.51	2.29	.10	-
		16-20 yıl	24	3.21	.98	Grup İçi	112.56	170	.66			
		21 ve üzeri	138	3.33	.79	Toplam	115.59	172				
	Öğretmen	0-10 yıl	44	2.97	1.06	Gruplar Arası	3.42	2	1.71	1.89	.15	-
		11-20 yıl	174	3.03	.98	Grup İçi	370.43	411	.90			
		21 ve üzeri	196	3.19	.90	Toplam	373.85	413				

(Devam ediyor)

Tablo 50 (Devam)

Yaş Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Yaş	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Güvenlik	Müdür	11-15 yıl	11	3.34	.82	Gruplar Arası	.53	2	.26	.85	.42	-
		16-20 yıl	24	4.43	.39	Grup İçi	52.76	170	.31			
		21 ve üzeri	138	4.19	.51	Toplam	53.29	172				
	Öğretmen	0-10 yıl	44	3.52	.81	Gruplar Arası	8.30	2	4.15	5.60	.00*	1-3 2-3
		11-20 yıl	174	3.59	.91	Grup İçi	304.70	411	.74			
		21 ve üzeri	196	3.86	.83	Toplam	313.01	413				
OI (Toplam)	Müdür	11-15 yıl	11	4.31	.56	Gruplar Arası	.43	2	.21	1.37	.25	-
		16-20 yıl	24	4.20	.33	Grup İçi	27.09	170	.15			
		21 ve üzeri	138	3.96	0.44	Toplam	27.53	172				
	Öğretmen	0-10 yıl	44	3.68	0.78	Gruplar Arası	1.48	2	.74	1.49	.22	-
		11-20 yıl	174	3.63	0.74	Grup İçi	203.94	411	.49			
		21 ve üzeri	196	3.75	0.66	Toplam	205.43	413				

Tablo 50 incelendiğinde kıdem değişkeninin müdür ve öğretmen katılımcı gruplarında üç gruba ayrıldığı görülmektedir; müdürlerde 11-15 yıl (11), 16-20 yıl (24) ve 21 yıl ve üzeri (138), öğretmenlerde ise 0-10 yıl (44), 11-20 yıl (174) ve 21 yıl ve üzeri (196)'dır. Kıdem değişkenine göre müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda ($\bar{x}$=4.31) ortalama ile en yüksek olan grubun 11-15 yıl kıdemde olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=4.27) ve 16-20 yıl ($\bar{x}$=4.22) grupları takip etmektedir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda ($\bar{x}$=4.00) ortalama ile en yüksek grubun 0-10 yıl kıdemde olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.96) ve 11-20 yıl kıdem grupları ($\bar{x}$=3.87) takip etmektedir. Daha az kıdeme sahip genç müdür ve öğretmenlerin diğer guruplara göre okul ikliminde okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamını daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Okul İklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda müdür görüşlerine göre 11-15 yıl kıdem grubunun ($\bar{x}$=3.83) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.33) ve 16-20 yıl ($\bar{x}$=3.21) kıdem gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda öğretmen görüşlerine göre ise 21 yıl ve üzeri kıdem grubunun ($\bar{x}$=3.19) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile 11-20 yıl ($\bar{x}$=3.03) ve 0-10 yıl ($\bar{x}$=2.97) ortalamalar ile takip etmektedir. İlgili boyutta müdürlerin 11-15 yıl kıdem grubunun, öğretmenlerde ise 21 yıl ve üzeri kıdem grubunun okulun fiziki çevresine daha fazla olumlu yönde katılım gösterdiği görülmektedir.

Okul İklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda müdür görüşlerine göre 16-20 yıl kıdem grubunun ($\bar{x}$=4.43) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=4.19) ve 11-15 yıl ($\bar{x}$=3.34) kıdem gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3.86) ortalama ile 11-20 yıl ($\bar{x}$=3.59) ve 0-10 yıl ($\bar{x}$=3.52) kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu katılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre daha kıdemli müdür ve öğretmenler okullarını daha güvenli bulurken, daha az kıdeme sahip müdür ve öğretmenler ise okullarını güvenlik açısından daha yetersiz bulmaktadır.

Okul İklimi ölçeğinin toplamında müdür görüşlerine göre 11-15 yıl kıdem grubunun ($\bar{x}$=4.31) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile 16-20 yıl ($\bar{x}$=4.20) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.96) kıdem gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin toplamında öğretmen görüşlerine göre ise 21 yıl ve üzeri grubunun ($\bar{x}$=3.75) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile 0-10 yıl ($\bar{x}$=3.68) ve 11-20 yıl ($\bar{x}$=3.63) ortalamalar ile takip etmektedir. Okul iklimi ölçeği genelinde deneyimli müdürlerin diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha az katılım gösterdikleri, öğretmenlerde ise bu durumun zıttı olarak deneyimli öğretmenlerin diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha olumlu katılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 48'da görüldüğü üzere, müdürlerin okul iklimi ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [F(2-170) = .19; p> .05] "fiziki çevre" [F(2-170) = 2.29; p> .05] ve "güvenlik" [F(2-170) = .85; p> .05] alt boyutlarında ve toplam ölçek puanında [F(2-170) =1.37; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Müdür katılımcılar arasında okul iklimine ilişkin kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Müdürlerin sahip oldukları kıdem onların okul iklimine ilişkin düşüncelerinde değişiklik meydana getirmemiştir.

Öğretmenlerin okul iklimi ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [F(2- 411) = .81; p> .05] "fiziki çevre" [F(2-411) = 1.89; p> .05]ve ölçek toplamında [F(2-411) =1.49; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. "Güvenlik" [F(2-411) = 5.60; p< .05] boyutunda kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı fark kaynağını tespit edebilmek için Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmen katılımcılar arasında okul iklimine ilişkin "güvenlik" boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. 21 ve üzeri meslek kıdemine sahip olan öğretmenlerin hem 0-10 hem de 11-20 meslek kıdemi gruplarına göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Meslekte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha alt kıdemdekilere göre okul güvenliğini anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Okul çalışanlarının mesleki kıdemleri, okullarına ilişkin algılarını anlamak için kritik bir unsurdur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler veya beş yıldan az deneyime sahip olanlar ile daha uzun kadroya sahip olanlar arasındaki farklara dikkat çeken araştırmalar mevcuttur (Elfers, Plecki ve Knapp, 2006). Spesifik olarak, kariyerinin başındaki öğretmenlerin eskilere kıyasla yıpranma konusunda önemli endişeleri vardır (Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Boe, Cook ve Sunderland, 2008; Elfers vd., 2006). Erken kariyer yıpranması, özellikle özel eğitim öğretmenleri için sorunludur (Billingsly vd., 2004), bu da bir okulda yapılan işin türünün muhtemelen çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, meslekte ilk 3 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile daha fazla deneyime sahip olanlar arasında önemli farklılıklar olduğunu ve acemi öğretmenlerin daha fazla deneyime sahip öğretmenlere göre okula yönelik algılarının daha olumsuz olduğu ve daha sık meslekten ayrıldığını göstermektedir (Elfers vd., 2006). Araştırma bulgularında da 10 yıl ve altı kıdem sahip öğretmenlerin okullarını daha kıdemli öğretmenlere göre anlamlı olarak daha az güvenli bulmaları yapılan araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre müdür ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre müdür görüşlerinin çarpıklık -.97 ve basıklık -.04 değer aralığında, öğretmen görüşlerinin ise çarpıklık .46 ve basıklık -1.01 değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubunda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkeninin normal dağıldığı saptandıktan sonra parametrik

testlerden olan tek faktörlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Müdür ve öğretmen görüşlerinin halen çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutlar	Görev	H.Ç.O. Görev Süresi	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Müdür	0-5 yıl	107	4.30	.43	Gruplar Arası	.38	2	.19	1.08	.34	-
		6-10 yıl	59	4.20	.42	Grup İçi	30.13	170	.17			
		11 ve üzeri	7	4.24	.23	Toplam	30.52	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.95	.79	Gruplar Arası	.52	3	.17	.30	.82	-
		6-10 yıl	125	3.92	.72	Grup İçi	238.11	410	.58			
		11-15 yıl	86	3.86	.76	Toplam	238.64	413				
		16 ve üzeri	57	3.97	.78							
Fiziki Çevre	Müdür	0-5 yıl	107	3.38	.78	Gruplar Arası	.44	2	.22	.33	.71	-
		6-10 yıl	59	3.31	.88	Grup İçi	115.15	170	.67			
		11 ve üzeri	7	3.14	.94	Toplam	115.59	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.11	.99	Gruplar Arası	1.98	3	.66	.72	.53	-
		6-10 yıl	125	3.08	.88	Grup İçi	371.87	410	.90			
		11-15 yıl	86	3.02	1.03	Toplam	373.85	413				
		16 ve üzeri	57	3.25	.89							

(Devam ediyor)

Tablo 51 (Devam)

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutlar	Görev	H.Ç.O. Görev Süresi	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Güvenlik	Müdür	0-5 yıl	107	4.36	.57	Gruplar Arası	.97	2	.48	1.58	.20	-
		6-10 yıl	59	4.20	.50	Grup İçi	52.32	170	.30			
		11 ve üzeri	7	4.36	.70	Toplam	53.29	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.66	.90	Gruplar Arası	1.33	3	.44	.58	.62	-
		6-10 yıl	125	3.79	.81	Grup İçi	311.67	410	.76			
		11-15yıl	86	3.67	.91	Toplam	313.01	413				
		16 ve üzeri	57	3.73	.87							
OI (Toplam)	Müdür	0-5 yıl	107	4.08	.40	Gruplar Arası	.39	2	.19	1.22	.29	-
		6-10 yıl	59	3.98	.41	Grup İçi	27.14	170	.16			
		11 ve üzeri	7	3.98	.33	Toplam	27.53	172				
	Öğretmen	0-5 yıl	146	3.70	.71	Gruplar Arası	.65	3	.21	.43	.72	-
		6-10 yıl	125	3.69	.66	Grup İçi	204.77	410	.49			
		11-15yıl	86	3.63	.75	Toplam	205.43	413				
		16 ve üzeri	57	3.76	.72							

Tablo 51 incelendiğinde çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre müdür katılımcıların üç gruba ayrıldığı görülmektedir; 0-5 yıl (107), 6-10 yıl (59) ve 11 yıl ve üzeri (7) şeklindedir. Öğretmen katılımcılarda ise bu değişkenin dört gruba ayrıldığı, 0-5 yıl (146), 6-10 yıl (125), 11-15 yıl (86) ve 16 yıl ve üzeri (57) olduğu görülmektedir. Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşleri "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda ($\bar{x}$=4.30) ortalama ile en yüksek olan grubun 0-5 yıl çalışma süresinde olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak 11 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=4.24) ve 6-10 yıl ($\bar{x}$=4.20) çalışma süresine sahip gruplar takip etmektedir. Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" alt boyutunda ($\bar{x}$=3.97) ortalama ile en yüksek grubun 16 yıl ve üzeri kıdemde olduğu görülmektedir. Bu grubu ortalama büyüklüğü olarak 0-5 yıl ($\bar{x}$=3.95), 6-10 yıl ($\bar{x}$=3.92) ve 11-15 yıl ($\bar{x}$=3.86) çalışma sürelerine sahip öğretmen grupları takip etmektedir. Müdür ve

öğretmenlerin çalıştıkları okulun ilk yıllarında okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Okul İklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda müdür görüşlerine göre okullarında 0-5 yıl çalışma süresine sahip grubun ($\bar{x}$=3.38) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile 6-10 yıl ($\bar{x}$=3.31) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.14) çalışma süresine sahip müdür gruplarının takip ettiği saptanmıştır. Okul İklimi ölçeğinin "fiziki çevre" alt boyutunda öğretmen görüşlerine göre ise bulunduğu okulda 16 yıl ve üzeri çalışan grubun ($\bar{x}$=3.25) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile 0-5 yıl ($\bar{x}$=3.11), 6-10 yıl ($\bar{x}$=3.08) ve 11-15 yıl ($\bar{x}$=3.02) ortalamalar ile takip etmektedir. İlgili alt boyutta müdürlerin 0-5 yıl grubunun, öğretmenlerde ise 16 yıl ve üzeri grubunun daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir.

Okul İklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda müdür görüşlerine göre 0-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri gruplarının ($\bar{x}$=4.36) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu iki grubu bulunduğu okulda 6-10 yıl ($\bar{x}$=4.20) çalışma süresine sahip müdür grubunun belirtilen ortalama ile takip ettiği görülmektedir. Okul İklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda öğretmen görüşlerine göre ise bulunduğu okulda 6-10 yıl çalışma süresine sahip grubun ($\bar{x}$=3.79) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.73), 11-15 yıl ($\bar{x}$=3.67) ve 0-5 yıl ($\bar{x}$=3.66) çalışma süresine sahip öğretmen grupları belirtilen ortalamalar ile takip etmektedir.

Okul İklimi ölçeğinin toplamında müdür görüşlerine göre bulunduğu okulda 0-5 yıl çalışma süresine sahip müdür grubunun ($\bar{x}$=4.08) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri gruplar ($\bar{x}$=3.98) aynı ortalama ile takip etmektedir. Okul İklimi ölçeğinin toplamında öğretmen görüşlerine göre ise bulunduğu okulda 16 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmen grubunun ($\bar{x}$=3.76) ortalama ile en yüksek katılımı gösterdiği görülmektedir. Bu grubu sırası ile 0-5 yıl ($\bar{x}$=3.70), 6-10 yıl ($\bar{x}$=3.69) ve 11-15 yıl ($\bar{x}$=3.63) çalışma süresine sahip öğretmen grupları belirtilen ortalamalar ile takip etmektedir. Buna göre bulunduğu okulda yeni olan müdürler okul iklimine daha olumlu yönde görüş bildirirken, bulunduğu okulda 16 yıl ve üzerinde çalışan daha eski öğretmenler okul iklimlerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Buna karşın çalıştığı okuldaki görev süresi 0-5 yıl aralığında olan öğretmenler de diğer gruplara göre daha olumlu katılım göstermiştir. Müdür ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların ilk yıllarında okul iklimini daha olumlu algıladığı belirtilebilir.

Tablo 51'de görüldüğü üzere, müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşleri çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [F(2-170)

= 1.08; p> .05], "fiziki çevre" [F(2-170) = .33; p> .05] ve *"güvenlik"* [F(2-170) = 1.58; p> .05] boyutlarında ve ölçek toplamında [F(2-170) =1.22; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Müdür katılımcılar arasında okul iklimine ilişkin çalıştığı okuldaki görev süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılaşma mevcut değildir. Buna göre bulundukları kurumda farklı çalışma sürelerine sahip müdürlerin okul iklimine ilişkin düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimi ilişkin görüşleri çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" [F(3- 410) = .30; p> .05] "fiziki çevre" [F(3-410) = .72; p> .05], "güvenlik" [F(3-410) = .58; p> .05] boyutlarında ve ölçek toplamında [F(3-410) =.43; p> .05] anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmen katılımcılar arasında okul iklimine ilişkin halen bulunduğu okulda çalışma süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık mevcut değildir. Öğretmenlerin bulundukları kurumda çalışma sürelerinin az ya da çok olması okul iklimine ilişkin düşüncelerinde anlamlı bir değişiklik meydana getirmemiştir. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere hem müdür hem öğretmen katılımcıların okul iklimi alt boyutlarında ve okul iklimi toplamındaki görüşleri arasında çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Bu araştırma bulgusuna paralel olarak Yaman'ın (2018) araştırmasında da örgüt iklimi ölçeği alt boyutları olan; "Destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı" boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak değişmediği görülmüştür.

Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni öğretmen katılımcılar için kullanılmıştır. Değişken analizleri gerçekleştirilmeden önce değişkenin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Çarpıklık -.390 ve basıklık -.246 değerleri alan ilgili değişkenin normal dağılımı saptandıktan sonra ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesi için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52

Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Müdürü ile Çalışma Süresi	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	0-5 yıl	147	3.88	.74	Gruplar Arası	1.21	3	.40	.41	.74	-
	6-10 yıl	125	3.98	.78	Grup İçi	405.10	410	.98			
	11 ve üzeri	142	3.92	.77	Toplam	406.23	413				
Fiziki Çevre	0-5 yıl	147	2.95	.97	Gruplar Arası	.94	3	.31	.32	.80	-
	6-10 yıl	125	3.30	.92	Grup İçi	397.67	410	.97			
	11 ve üzeri	142	3.08	.93	Toplam	398.61	413				
Güvenlik	0-5 yıl	147	3.57	.91	Gruplar Arası	1.46	3	.48	.43	.73	-
	6-10 yıl	125	3.93	.85	Grup İçi	464.10	410	1.13			
	11 ve üzeri	142	3.66	.82	Toplam	465.67	413				
OI (Toplam)	0-5 yıl	147	3.61	.70	Gruplar Arası	.65	3	.21	.25	.86	-
	6-10 yıl	125	3.80	.72	Grup İçi	354.68	410	.86			
	11 ve üzeri	142	3.68	.68	Toplam	355.34	413				

Tablo 52 incelendiğinde mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni 0-5 yıl (147), 6-10 yıl (125) ve 11 ve üzeri yıl (142) olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Okul iklimi ölçeğinin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=3.98) ile 6-10 yıla ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürü ile çalışma yılı az ya da çok olan öğretmenler grubuna göre ara yılda kalan öğretmenlerin okul iklimini okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı bakımından daha fazla olumlu bulma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. İlgili alt boyutta mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [F(3-410)= .41; p>.05]. Müdürleriyle farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri benzerdir.

Okul iklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda 6-10 yıl gruplarında mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenler ($\bar{x}$=3.30) ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olmuştur. Bu bağlamda bir okul müdürü ile 6 ve 10 yıla kadar çalışan öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin fiziki çevre boyutuna ilişkin olumlu değerlendirmelere sahip oldukları

belirtilebilir. “Fiziki çevre” boyutunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [F(3-410) = .32; p>.05]. Buna göre öğretmenlerin okul müdürleriyle olan çalışma süreleri okullarının fiziki çevresine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir değişiklik yaratmamıştır.

Okul iklimi ölçeğinin “güvenlik” boyutunda 6-10 yıl arasında mevcut okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla ($\bar{x}$=3.93) ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul iklimi ölçeğinin diğer boyutları ile tutarlılık göstererek üç gruplama arasında ortanca grubun okul iklimine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir. “Güvenlik” boyutunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [F(3-410) = .43; p>.05]. Buna göre öğretmenlerin okul müdürleriyle çalışma sürelerinin az ya da çok olması okullarının güvenliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmamıştır.

Okul iklimi ölçeği genelinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=3.80) ile 6-10 yıl çalışma süresi grubuna ait olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ölçek boyutları ve toplamında mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni bakımından öğretmenlerin tutarlılık gösterdiği, genç ve deneyimli öğretmen gruplarına nazaran mesleğinin orta evresi olarak ifade edilebilecek olan 6-10 yıl grubunun okul iklimine ilişkin daha olumlu katılım gösterdikleri şeklinde yorumlamalar yapılabilir. Okul iklimi ölçeği boyutlarında ve genelinde okul müdürü ile çalışma süresi 0-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde, müdürüyle çalışma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre okul iklimine ilişkin olumlu katılımının daha az olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda mevcut okul müdürü ile çalışma süresi bakımından herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [F(3-410) = .25; p>.05].

Görüldüğü üzere okul iklimi ölçeği alt boyutlarında ve ölçek toplamında öğretmenlerin mevcut okul müdürleri ile çalışma süreleri okul iklimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Seday’ın (2021) okul iklimine yönelik araştırmasında ise bu araştırma bulgularından farklı olarak mevcut müdürleri ile 4 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin toplam okul iklimi algısının mevcut müdürleri ile 3-4 yıldır çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Okul İklimi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar. Okul iklimi ölçeğinde görev yapılan il değişkeni Bursa, Eskişehir ve Bilecik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Belirtilen illerde müdür ve öğretmen görüşlerine göre

anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 53' te sunulmuştur.

Tablo 53

Görev Yapılan İl Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İl	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Müdür	Bursa	104	4.25	.41	Gruplar Arası	.07	2	.03	.21	.81	-
		Eskişehir	57	4.29	.43	Grup İçi	30.44	170	.17			
		Bilecik	12	4.21	.48	Toplam	30.52	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.91	.74	Gruplar Arası	.36	2	.18	.31	.72	
		Eskişehir	128	3.96	.80	Grup İçi	238.27	411	.58			
		Bilecik	13	4.02	.78	Toplam	238.64	413				
Fiziki Çevre	Müdür	Bursa	104	3.27	.82	Gruplar Arası	2.03	2	1.01	1.52	.22	-
		Eskişehir	57	3.43	.82	Grup İçi	113.56	170	.66			
		Bilecik	12	3.64	.77	Toplam	115.59	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.04	.96	Gruplar Arası	5.22	2	2.61	2.91	.055	-
		Eskişehir	128	3.18	.88	Grup İçi	368.63	411	.89			
		Bilecik	13	3.60	.25	Toplam	373.85	413				
Güvenlik	Müdür	Bursa	104	4.28	.58	Gruplar Arası	1.66	2	.83	2.74	.06	-
		Eskişehir	57	4.29	.53	Grup İçi	51.63	170	.30			
		Bilecik	12	4.67	.33	Toplam	53.29	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.63	.86	Gruplar Arası	6.54	2	3.27	4.38	.01*	1-3
		Eskişehir	128	3.83	.89	Grup İçi	306.46	411	.74			
		Bilecik	13	4.17	.60	Toplam	313.01	413				
OI(Toplam)	Müdür	Bursa	104	4.01	.40	Gruplar Arası	.23	2	.11	.71	.48	-
		Eskişehir	57	4.07	.42	Grup İçi	27.30	170	.16			
		Bilecik	12	4.12	.32	Toplam	27.53	172				
	Öğretmen	Bursa	273	3.65	.70	Gruplar Arası	1.57	2	.79	1.59	.20	-
		Eskişehir	128	3.75	.72	Grup İçi	203.85	411	.49			
		Bilecik	13	3.93	.64	Toplam	205.43	413				

Anlamlı farkın kaynağını tespit edebilmek için varyansın eşit dağıldığı yerlerde Tukey testine başvurulmuştur.

Tablo 53 incelendiğinde il değişkeni Bursa, Eskişehir ve Bilecik olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Müdür katılımcıların okul iklimine ilişkin görüşlerinde "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.29) ile Eskişehir iline ait olduğu görülmektedir. Diğer illere oranla en düşük katılımın ($\bar{x}$=4.21) ile Bilecik iline ait olduğu görülmektedir. İlgili boyutta il değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [F(2-170) = .21; p>.05]. Buna göre farklı illerde görev yapan müdürlerin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri değişiklik göstermemektedir. Öğretmen katılımcılarında ise ($\bar{x}$=4.02) ortalama ile en yükseğinin Bilecik, ($\bar{x}$=3.91) ile diğerlerine oranla en düşüğünün Bursa iline ait olduğu görülmektedir. İlgili boyutta il değişkeni bakımından öğretmen katılımcıların görüşleri herhangi anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [F(2-411) = .31; p>.05]. Buna göre farklı illerde görev yapan öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Okul ikliminin "fiziki çevre" boyutunda müdür katılımcılarda ($\bar{x}$=3.64) ortalama ile en yüksek grubun Bilecik iline ait olduğu, en düşüğünün ise ($\bar{x}$=3.27) ile Bursa iline ait olduğu görülmektedir. İlgili alt boyutta müdür katılımcılar arasında il değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [F(2-170) = 1.52; p>.05]. Farklı illerde görev yapan müdürlerin okullarının fiziki çevresine ilişkin görüşleri benzerdir. Okul iklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda öğretmen katılımcılarda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=3.60) ortalama ile Bilecik iline ait olduğu, en düşüğünün ise ($\bar{x}$=3.04) ile Bursa iline ait olduğu görülmektedir. "Fiziki çevre" boyutunda gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen katılımcılarında il değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [F(2-411) = 2.91; p>.05]. Farklı illerde görev yapan öğretmenlerin okullarının fiziki çevresine ilişkin görüşleri benzerdir.

Okul ikliminin "güvenlik" boyutunda müdür katılımcılarda ($\bar{x}$=4.67) ortalama ile en yüksek grubun Bilecik iline ait olduğu, en düşüğünün ise ($\bar{x}$=4.28) ile Bursa iline ait olduğu görülmektedir. İlgili alt boyutta müdür katılımcılar arasında il değişkeni bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [F(2-170) = 2.74; p>.05]. Okul iklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda öğretmen katılımcılarda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.17) ortalama ile Bilecik iline ait olduğu, en düşüğünün ise ($\bar{x}$=3.63) ile Bursa iline ait olduğu görülmektedir. "Güvenlik" boyutunda gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen katılımcılarında il değişkeni bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir [F(2-411) = 4.38; p<.05]. İlgili alt boyutta Bilecik ve Bursa ili arasında Bilecik ilinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir.

Bilecik ilinde görev yapan öğretmenler Bursa ilinde görev yapan öğretmenlere göre okullarını anlamlı olarak daha güvenli bulmaktadır ($\bar{x}$=4.17).

Okul iklimi ölçeği genelinde müdür katılımcılarda ($\bar{x}$=4.12) ortalama ile en yüksek grubun Bilecik iline ait olduğu, en düşüğünün ise ($\bar{x}$=4.01) ile Bursa iline ait olduğu görülmektedir. Ölçek genelinde müdür katılımcılar arasında il değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [F(2-170) = .71; p>.05]. Okul iklimi ölçeği genelinde öğretmen katılımcılarda en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=3.93) ile Bilecik iline ait olduğu, en düşüğünün ise ($\bar{x}$=3.65) ile Bursa iline ait olduğu görülmektedir. Okul iklimi ölçeği genelinde öğretmen katılımcılarda il değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir [F(2-411) = 1.59; p>.05].

Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Okul iklimi ölçeğinde görev yapılan ilçe değişkeni yediye ayrılmaktadır. Bu ilçeler; Bursa/Osmangazi, Bursa/Yıldırım, Bursa/Nilüfer, Eskişehir/Odunpazarı, Eskişehir/Tepebaşı, Bilecik/Merkez ve Bilecik/Söğüt şeklindedir. Müdür ve öğretmen görüşlerinde ilçelere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54

İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İlçe	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	4.23	.42	Gruplar Arası	1.13	6	.18	1.06	.38	-
		Bursa/Yıldırım	27	4.15	.45	Grup içi	29.39	166	.17			
		Bursa/Nilüfer	26	4.41	.32	Toplam	30.52	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.24	.48							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.33	.38							
		Bilecik/Merkez	8	4.23	.54							
		Bilecik/Söğüt	4	4.18	.42							
	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	4.02	.73	Gruplar Arası	6.87	6	1.14	2.01	.06	-
		Bursa/Yıldırım	100	3.84	.79	Grup içi	231.77	407	.56			
		Bursa/Nilüfer	51	3.77	.65	Toplam	238.64	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.82	.76							

(Devam ediyor)

Tablo 54 (Devam)

İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İlçe	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
	Öğretmen	Eskişehir/Tepebaşı	61	4.11	.81							
		Bilecik/Merkez	9	4.19	.77							
		Bilecik/Söğüt	4	3.63	.76							
Fiziki Çevre	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	3.22	.83	Gruplar Arası	7.43	6	1.23	1.90	.08	-
		Bursa/Yıldırım	27	3.05	.90	Grup içi	108.16	166	.65			
		Bursa/Nilüfer	26	3.59	.63	Toplam	115.59	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	3.57	.64							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	3.29	.94							
		Bilecik/Merkez	8	3.58	.86							
		Bilecik/Söğüt	4	3.75	.62							
	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	3.11	1.01	Gruplar Arası	15.25	6	2.54	2.88	.00*	5-3
		Bursa/Yıldırım	100	3.10	.89	Grup içi	358.60	407	.88			
		Bursa/Nilüfer	51	2.75	.94	Toplam	373.85	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.02	.85							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	3.36	.88							
		Bilecik/Merkez	9	3.40	1.41							
		Bilecik/Söğüt	4	4.03	.78							
Güvenlik	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	4.26	.58	Gruplar Arası	4.52	6	.75	2.56	.02*	6-2
		Bursa/Yıldırım	27	4.08	.68	Grup içi	48.77	166	.29			
		Bursa/Nilüfer	26	4.50	.38	Toplam	53.29	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.31	.44							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.27	.60							
		Bilecik/Merkez	8	4.81	.22							
		Bilecik/Söğüt	4	4.38	.32							
	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	3.73	.95	Gruplar Arası	12.86	6	2.14	2.90	.00*	5-3
		Bursa/Yıldırım	100	3.60	.75	Grup içi	300.14	407	.73			
		Bursa/Nilüfer	51	3.44	.81	Toplam	313.01	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.69	.93							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	3.99	.83							
		Bilecik/Merkez	9	4.25	.71							
		Bilecik/Söğüt	4	4.00	.20							
OI (Toplam)	Müdür	Bursa/Osmangazi	51	3.98	.39	Gruplar Arası	1.95	6	.32	2.11	.054	-
		Bursa/Yıldırım	27	3.87	.44	Grup içi	25.58	166	.15			
		Bursa/Nilüfer	26	4.22	.28	Toplam	27.53	172				
		Eskişehir/Odunpazarı	27	4.08	.40							
		Eskişehir/Tepebaşı	30	4.06	.45							
		Bilecik/Merkez	8	4.14	.32							
		Bilecik/Söğüt	4	4.09	.37							

(Devam ediyor)

Tablo 54 (Devam)

İlçe Değişkenine Göre Müdür ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Görev	Görev Yapılan İlçe	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	Varyansın Kaynağı	Kareler Tp.	*Sd*	Kareler Ort.	*F*	*P*	Anlamlı Fark
OI (Toplam)	Öğretmen	Bursa/Osmangazi	122	3.75	.71	Gruplar Arası	7.65	6	1.27	2.62	.01*	5-3
		Bursa/Yıldırım	100	3.62	.70	Grup içi	197.78	407	.48			
		Bursa/Nilüfer	51	3.47	.62	Toplam	205.43	413				
		Eskişehir/Odunpazarı	67	3.60	.69							
		Eskişehir/Tepebaşı	61	3.91	.74							
		Bilecik/Merkez	9	4.00	.75							
		Bilecik/Söğüt	4	3.77	.33							

Anlamlı farkın kaynağını tespit edebilmek için varyansın eşit dağıldığı yerlerde Tukey testine başvurulmuştur.

Tablo 54 incelendiğinde Okul İklimi ölçeğinin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.41) ile Bursa/Nilüfer grubunda, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=4.15) ile Bursa/Yıldırım grubunda olduğu görülmektedir. Diğer ilçe ortalamalarının 4.15 sınırından üstte olması sebebiyle ilgili ilçelerde de ölçeğe katılımın en az "çok" düzeyinde olduğu görülmektedir. "Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda müdür görüşleri arasında ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir [F(6-166) = 1.06; p>.05]. Farklı ilçelerde görev yapan okul müdürlerinin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamına yönelik benzer görüşler verdiği söylenebilir.

Okul İklimi ölçeğinin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda öğretmen görüşlerine göre ise en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.19) ile Bilecik/Merkez ilçesinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=3.63) ile Bilecik/Söğüt ilçesine ait olduğu görülmektedir. İlgili boyutta en düşük ortalamanın da 3.63 ile "çok" düzeyinde olduğu görülmektedir. "Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" boyutunda öğretmen görüşleri ilçe değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F(6-407) = 2.01; p>.05]. Öğretmen görüşleri ilçe değişkenine göre değişmemektedir.

Okul iklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın Bilecik/Söğüt ilçesinde ($\bar{x}$=3.75), en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=3.05) Bursa/Yıldırım ilçesine ait olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın 3.05 sınırında kalması sebebiyle ilgili boyutta katılımın "orta" düzeyde kaldığı görülmektedir. "Fiziki çevre" boyutunda müdür görüşleri arasında ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık

görülmemektedir [F(6-166) = 1.90; p>.05]. Müdürlerin okullarının fiziki çevresine yönelik görüşleri benzerdir.

Okul iklimi ölçeğinin "fiziki çevre" boyutunda öğretmen görüşlerinde en yüksek ortalamanın ise ($\bar{x}$=4.03) ile Bilecik/Söğüt ilçesinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=2.75) ile Bursa/Nilüfer ilçesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 2.75 ile "orta" düzeyde yer almaktadır. "Fiziki çevre" boyutunda öğretmen görüşlerine göre Eskişehir/Tepebaşı ile Bursa/Nilüfer ilçeleri arasında Eskişehir/Tepebaşı ilçesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(6-407) = 2.88; p<.05]. Eskişehir/Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenler okullarının fiziki çevresini Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapanlara oranla anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmişlerdir ($\bar{x}$ =3.36).

Okul iklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın Bilecik/Merkez ilçesinde ($\bar{x}$=4.81), en düşük ortalamanın ise Bursa/Yıldırım'da ($\bar{x}$=4.08) olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın 4.08 olması "güvenlik" alt boyutunda müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin "çok katılıyorum" düzeyinde kaldığı görülmektedir. "Güvenlik" boyutunda müdür görüşlerine göre Bilecik/Merkez ile Bursa/Yıldırım ilçeleri arasında Bilecik/Merkez ilçesi lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir [F(6-166) = 2.56; p<.05]. Bilecik/Merkez ilçesinde görev yapan okul müdürleri Bursa/Yıldırım ilçesinde görev yapanlara göre okullarını anlamlı olarak daha güvenli bulmaktadır ($\bar{x}$ =4.81).

Okul iklimi ölçeğinin "güvenlik" boyutunda öğretmen görüşlerinde en yüksek ortalama ($\bar{x}$=4.25) ile Bilecik/Merkez ilçesinde görülmektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{x}$=3.44) ile Bursa/Nilüfer ilçesine aittir. En düşük ortalama 3.44 ile "çok katılıyorum" düzeyinde yerini almaktadır. "Güvenlik" boyutunda öğretmen görüşlerine göre Eskişehir/Tepebaşı ile Bursa/Nilüfer ilçeleri arasında Eskişehir/Tepebaşı ilçesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(6-407)=2.90; p<.05]. Eskişehir/Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenler Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre okullarını anlamlı olarak daha güvenli bulmaktadır ($\bar{x}$=3.99).

Okul iklimi ölçeğinin toplamında müdür görüşlerinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.22) ile Bursa/Nilüfer ilçesinde, en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}$=3.87) ile Bursa/Yıldırım ilçesine ait olduğu görülmektedir. Ölçek toplamında müdür görüşleri doğrultusunda ilçe değişkeni bakımından herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmemektedir [F(6-166) = 2.11; p>.05].

Okul iklimi ölçeğinin toplamında öğretmen görüşlerinde ise en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$=4.00) ile Bilecik/Merkez ilçesine ait olduğu görülmektedir. İlgili

boyuttaki en düşük ortalama ise ($\bar{x}$=3.47) ile Bursa/Nilüfer ilçesine aittir. 3.47 ortalama ile bu boyuta verilen cevaplar en az "çoğu zaman" düzeyinde yerini almaktadır. Ölçek toplamında öğretmen görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarında Eskişehir/Tepebaşı ile Bursa/Nilüfer ilçeleri arasında Eskişehir/Tepebaşı ilçesi lehine anlamlı farklılık görülmektedir [F(6-407) = 2.62; p<.05]. Eskişehir/ Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenler Bursa/Nilüfer ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre okul iklimlerini anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmektedir ($\bar{x}$=3.91).

Okul İklimine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Yanıtlar

Müdürlerin ve öğretmenlerin, okul iklimi ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar olumlu ve olumsuz yöndeki diğer görüşler başlığında kategorilenmiş, her kategorideki ifadelerin frekansları verilmiştir. Müdürlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin eklemek istedikleri diğer görüşler Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55

Müdürlerin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

	Kategoriler	Görüşler	*f*
Müdür Görüşleri	Olumlu Diğer Görüşler	Amacına uygun ve ideal bir okul iklimine sahibiz	4
		Okulumuz tercih edilen ve uygulamaları beğenilen bir okuldur	2
		Çok mutlu ve huzurlu bir ortamımız var	1
	Olumsuz Diğer Görüşler	Mali imkanlarımız kısıtlıdır	1
		Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı var	1
	Toplam müdür görüşü		9

Tablo 55'te görüldüğü üzere müdürlerden açık uçlu soruya verilen cevap sayısı sınırlı sayıdadır (f=9). Buna göre müdürler en fazla okullarında ideal, olumlu bir okul iklimine sahip oldukları (f=4) yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca okullarının tercih edilen, beğenilen bir okul olduğunu (f=2) belirten, çok mutlu ve huzurlu bir okul ortamına sahip olduklarını ekleyen müdür görüşü de mevcuttur (f=1). Olumsuz olarak ise öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirten ve okullarında mali imkanların yetersizliğini vurgulayan birer müdür görüşü vardır. Müdürler çoğunlukla okul ortamlarını olumlu değerlendirseler de okullarındaki fiziki yetersizlikleri giderebilecek mali yetersizlikleri konusunda da hemfikirdir. İlkokullara ayrı bir ödenek sağlanmadığı için okulların ihtiyaçlarını karşılama da sorun yaşadıkları belirtilebilir.

Öğretmenlerin, okul iklimi ölçeğinde yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar, olumlu ve olumsuz yöndeki diğer görüşler ve öneriler olmak üzere üç başlık altında kategorilenmiş, her kategorideki ifadelerin frekansları gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin ekledikleri görüşler Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Yanıtlar

	Kategoriler	Görüşler	*f*
Öğretmen Görüşleri	Olumlu Diğer Görüşler	Okulumuzda huzurlu/güzel bir ortam var	5
		Okulumuzun imkanları iyi/yeterlidir	3
		Öğretmenlerin zaman zaman yaşadığı bireysel sorunlarına duyarlı bir yaklaşım vardır	1
		Örnek alınan, uygulamaları takip edilen öncü bir okuldur	1
		Şehir merkezinde, köy konforu ve huzuru yaşadığımız bir yer okulumuz	1
		Yetersiz maddi imkanlara rağmen en iyi hizmet sunulmaya çalışılmaktadır	1
	Olumsuz Diğer Görüşler	Okulumuzun binası ve bölümleri fiziki açıdan yetersiz	7
		Okulumuzun fiziki şartları öğrenci sayımızı kaldırmıyor	3
		Okulumuzun fiziki eksiklikleri çok eski bir bina olmasından kaynaklanıyor	3
		Okul bahçesi öğrenci sayımıza göre çok yetersiz	3
		Okulumuzun maddi imkanları yetersiz	2
		Okulumuzda ısınma problemi var	2
		Mülteci öğrencilerimiz çok fazla ve bundan kaynaklı eğitimi aksatan ve kitleyen sorunlarımız var	2
		Okulumuzda yeterli hijyen sağlanamıyor	2
		Okul binası çok eski, yıkılıp yeni bina yapılması gerekiyor	2
		Temizlik personeli yetersiz	1
		Okulumuzda güvenlik görevlisine ihtiyacımız var	1
		Okul binamız eski ve dayanıksız olduğu için depremde sallanıyor	1
		Okulumuzun halen ilk ve ortaokul bir arada eğitim vermesi, öğrenci sayısının çok fazla olması öğretimi zorlaştırıyor	1
		Okulumuzda spor alanları çok yetersiz	1
		Sınıfların yetersiz ve kalabalık oluşu öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir	1
		Okul tam gün olmasına rağmen öğrenciler okulda yemek imkânı olmadığı için kantinden veya marketten sağlıksız beslenmekteler.	1
	Öneriler	Okullarda güvenlik görevlisi mutlaka olmalıdır	1
		Müdürlerimizin daha rahat çalışabilmesi için gerekli maddi ve manevi destek bakanlığımız tarafından sağlanmalıdır	1
		Spor salonları her okula yapılmalı, halı sahalar yapılabilir	1
		Okul çevresindeki âtıl ve eski binalar yıkılmalı, kentsel dönüşümle yeni okul ve evler yapılması sağlanmalıdır	1
		İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okulda kalış sürelerinin yaşla orantılı olarak yıllara göre attırılması gerekir. İlkokul yaş grubundaki çocuklar için 6 saat uzun bir süredir.	1
		Okullarda temizlik personelleri artırılmalıdır	1
		Bir ortamı öncelikle insanların davranışları güzelleştirir	1
		Öğrencilerin derslerin dışında kalmalarına sebep olan faaliyetlerden kaçınılmalıdır	
		Sınıflar çok küçük olduğu için her sınıfta mevcut sayıdan daha az öğrenci olmalıdır	1
		Yabancı uyruklu öğrenciler okullara ve sınıflara eşit oranda dağıtılmalıdır	1
	Toplam öğretmen görüşü		54

Tablo 56 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklimine ilişkin olumlu görüşten çok (f=12) olumsuz görüş (f=33) belirtmişlerdir. Öğretmenler olumlu anlamda en fazla okul ortamlarının iyi olduğunu belirtirken, olumsuz yönde en fazla okulun fiziki çevresinin yetersizliğinden, öğrenci sayılarının kalabalık olmasından yakınmaktadırlar. Buna ek olarak okullarında güvenlik görevlisi olmaması, temizlik personelinin eksikliği öğretmenlere göre okul iklimini bozan faktörler arasındadır. Okulların maddi imkanlarının yetersiz olduğu konusunda da hem müdür hem öğretmen görüşleri paralellik göstermektedir.

Müdür ve öğretmenlerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, her iki grup da okullarını ilişkiler ve ortam açısından daha olumlu değerlendirseler de okulun fiziki yetersizliği konusunda hemfikirdir. Öğretmenler müdürlere göre okulun bölümlerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşundan daha çok etkilenmektedirler. Öğretmenler müdürlerden farklı olarak ayrıca okul güvenliği, okul temizliği ve yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin bilgi vermişlerdir. Buna göre okul iklimini ilişkiler, ortam, çevre ve güvenlik gibi birçok faktörün etkilediği belirtilebilir.

Okul iklimi ve okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin bir öğretmenin ölçekteki açık uçluya sorduğu verdiği cevap çok kapsamlı ve ayrıntılı olması nedeniyle örnek olarak aşağıda verilmiştir:

> Bir okul gerek fiziki şartları gerek toplum hizmetleri gerek öğrencilerin ve velilerin sosyal gelişimini destekleyecek aktiviteleri ile velilerine ve öğrencilerine cevap veremediği bir hale bürünürse taş yığınından ibarettir. Bir köyün, bir mahallenin, bir semtin hikayesi yıl içinde iyi planlanmış, velileri ve öğrencileri eğitimde aktif kılacak proje ve etkinliklerle değişebilir. Okulların başına geçen müdürlerin gayreti bu olmalıdır. İki yıl, üç yıl boyunca koltuklarına oturup, evrak işlerini öğretmenlerine ve yardımcılarına yıkan, öğretmenlerin derse giriş çıkış saatlerinin takipten ötesini yapmayan, ailesini geçindirmek için öğretmenlerin okul ortamında açacakları ve öğrencilerine faydalı olacaklarına inandıkları kursları açtırmamak için çaba gösteren, fiziki şartların düzenlenmesine gayret göstermeden, meslektaşlarına karşı çoğu zaman bir güler yüzü, bir merhabayı esirgeyen, çağın ihtiyaçlarına göre değişen eğitim uygulamalarının aktarılmasından uzak duran, bana dokunmayan bin yıl yaşasın tarzında hareket eden yöneticiler, öğretmenlerine ufuk olamayan idareciler bulunduğu okulların gelişim hikayelerini gerçekleştirmektense birer taş yığınını yönetmeye devam edeceklerdir. Bu tarz yöneticilerin bulunduğu okullarda ki kendi okulumda son üç yıldır bunu okulun her günü yaşıyor ve hissediyorum; acaba bugün idareci ile nasıl bir sorun yaşayacağımı düşünmek benim hem meslek şevkimi etkilemekte hem kazandığım paranın hakkını sorgulatmakta hem de çocuklarımıza yansıtmamaya çalışsak da ufkumuzu daraltmalarına sebep olarak okulları birer çiçek mezarlığına döndürmektedirler. Üç yılını bir okulda geçirmiş her idareciye hem fiziki hem de

öğrenci memnuniyeti ve başarısı için "gel bakalım arkadaş, okulu nerede aldın, neleri değiştirdin, okulun için ne yaptığını" konuşamazsak okullar benim için taş yığını olmaya devam edecektir.

Ölçekteki açık uçlu soruya verilen yukarıdaki cevaba göre öğretmen okulundaki okulunun iklimine, okuldaki ilişkilere, okul ortamına, okulun fiziki çevresine ve okul müdürünün mentörlük becerilerine ilişkin genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu kapsamda verdiği bilgiler diğer olumsuz öğretmen görüşlerini de destekler niteliktedir.

Okul İklimi ile İlgili Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda çalıştıkları okulun ikliminin; okuldaki ilişkiler, öğrenme ortamı, fiziki çevre, güvenlik açısından nasıl değerlendirildiğine ve okul iklimini etkileyen etmenlere yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Okul müdürü ve öğretmen çalışma gruplarıyla yapılan görüşmelerin analizlerine aynı tablolarda karşılaştırmalı şekilde yer verilmiştir.

Okul İklimi. Okul müdürleri ve öğretmenlere çalıştıkları okul iklimini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre okul iklimi; okul iklimine ilişkin genel algı, okuldaki ilişkiler, öğrenme ortamı, fiziki çevre ve güvenlik olmak üzere beş temada toplanmıştır. Söz konusu kategoriler ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Okul İklimine İlişkin Genel Algı. Bu araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlere çalıştıkları okul iklimine ilişkin genel düşünceleri, okula gelince neler hissettikleri sorulmuştur. Müdür görüşleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Müdür ve öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin genel algıları Tablo 57'de gösterilmektedir.

Tablo 57

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul İklimine İlişkin Genel Algıları

	Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okul İklimine İlişkin Genel Algı	Okula gelince hissedilen duygular	Bu okulda çalışmaktan mutluyum/huzurluyum (OM1, OM2, OM6, OM7, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	9
			Okula isteyerek/severek gelirim (OM4, OM5, OM6, OM9, OM10, OM11, OM13, OM15)	8
			Okuldayken evimde gibi hissederim (OM1, OM3, OM4, OM8, OM14)	5
		Toplam müdür görüşü		22
Öğretmen Görüşleri		Okula gelince hissedilen duygular	Bu okulda çalışmaktan mutluyum/huzurluyum (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16)	10
			Okula isteyerek/severek gelirim (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö13, Ö17, Ö18)	7
			Çevre/veli/öğrenci profili memnuniyetsizlik/ mutsuzluk yaratıyor (Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18)	6
			Okul idaresinden memnun değilim/mesafeliyim (Ö15, Ö16)	2
			Öğretmenler arası rekabetin fazla olması mutsuzluk yaratıyor (Ö17)	1
			Okuldayken evimde gibi hissederim (Ö3)	1
		Toplam öğretmen görüşü		27
	Genel Toplam			49

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 57 incelendiğinde okul müdürleri ve öğretmenlerin genel olarak okul iklimini nasıl değerlendirdikleri ve okul binasına girince hissettiği duygulara göre alt kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre müdürlerin çoğunluğu (f=9), öğretmenlerin de yaklaşık yarısı (f=10) çalıştığı okulda mutlu ve huzurlu olduklarını ifade etmişlerdir. Müdür ve öğretmenler ikinci sırada "Okula isteyerek/severek gelirim" yönünde görüş bildirmişlerdir. "Okuldayken evimde gibi hissederim" görüşüne müdürler (f=5), öğretmenlere (f=1) oranla görece daha fazla katılmışlardır. Bunlara ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri şöyledir:

> OM1: Ben kendi adıma okula geldiğimde mutluyum, yuvama girmiş gibi hissediyorum. Arkadaşlarda da aynı şey var, aynı ortam. Onlara da sordum, onların hisleri de öyle. Yani tek benimki bir anlam ifade etmez.

> OM8: Yani evimden ayırmıyorum. Öyle yani ihtiyaçlarımdan, evimden çok da ilgilendiğim zamanlar da olmuştur. Doğrusu ben şuna inanıyorum, fiziki ortam öğrenmenin ilk adımı, güzel bir ortamda iyi bir eğitim sağlanır.

> OM13: Okul binası veya okul çevresi bizim için bilhassa benim için yaşam alanı. Ben sabah kalkıp okula geldiğim zaman böyle isteyerek, severek, gülerek gelirim. Okul iklimimiz, okul kültürümüz bunu gerektiriyor. Yani severek, isteyerek geliyorum ve çalışıyorum. Evet huzurlu bir şekilde çalışıyorum.

Ö6: Kendimi çok mutlu hissediyorum. Gerçekten çalıştığım okullar arasında en huzurlu, en mutlu olduğum okul burası ve öğretmenler arası iş birliği de burada çok güzel. Herhangi bir en küçük sıkıntı yok. Bilmiyorum, severek geliyoruz. O da tabii ki idarelerden de kaynaklanıyor.

Ö9: Okulda kendimi çok huzurlu hissederim, bir problem olduğunda idareci arkadaşlarımızın destek olacağını biliyorum, o anlamda da çok şanslı olduğumuzu arkadaşlara da söylüyorum. Hepsi bir şey olduğunda bizi destekleyecek ya da çözüm önerisi getirecek. Huzurlu bir çalışma ortamımız var.

Ö18: Arkadaşlar yardımcı, idare yardımcı, ben bu anlamda okula geldiğimde olumsuz bir şekilde gelmiyorum. Okuldan çıktığımızda da öğretmen arkadaşlarla bazen bir yerlere gider sohbet ederiz, muhabbet ederiz. Ondan sonra evlerimize geçeriz.

Bazı öğretmen katılımcılar (f=6), okul müdürlerinden farklı olarak çevre/veli/öğrenci profilinden memnun olmadıklarını bu nedenle de mutsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul idaresinden memnun olmayan (f=2), öğretmenler arası rekabetin fazla olmasından rahatsız olan (f=1) az sayıda da olsa öğretmen mevcuttur. Bunlara konulara örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö4: Okul iklimimiz iyi. Özellikle öğretmenlerle olan iletişim, idareyle olan etkileşim gayet iyi, memnunuz. Bir tek memnun olmadığımız bizim, daha çok öğrenci potansiyeli. Suriyeli öğrenci sayımız çok fazla. Ondan dolayı bir olumsuzluk var sadece. Velilerimiz de memur kesim falan yok yani. Geçici işlerde çalışanlar ya da çalışmayanlar var.

Ö16: Öğrencilerle karşılaşmak beni mutlu ediyor. Eğer okula girdiğimde ilk öğrencileri görürsem, onlarla selamlaşıp girersem çok iyi. Ancak onun haricinde bir sorunla okula girersem ya da o gün idareyle yapmam gereken bir iş varsa daha mutsuz, daha böyle angarya iş varmış gibi görüyorum.

Ö17: Valla çok mutlu hissetmiyorum kendimi. Yani daha doğrusu işimi çok seviyorum. Okula mesela severek, isteyerek, giyinerek çok moralli geliyorum. Ondan sonra sınıfımda mutluyum. İşe geldiğim için mutluyum. Bana sıkıntı yaşatan bu okulda bayan öğretmenlerin çok fazla olması ve herkesin birbirini takip etmesi, kimse kimsenin başarısını istemez. Özellikle bayan öğretmenler arasında rekabet çok fazla, ondan sonra kişisel takipler çok fazla. Ondan sonra herkes en ufak bir açığı gördüğünde, onu kendi olan bir işinde tekrar kullanabilmekte, işte filancaya böyle yapmıştınız müdür bey ama bize niye böyle yapmadınız? diye. Bunlar tabii mutsuzluk yaratıyor…

Okul müdürleri ve öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin genel algıları değerlendirildiğinde müdürlerin öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş

bildirmelerine rağmen, öğretmenlerin olumlu görüşlerinin yanı sıra çevre, öğrenci, veli profili gibi etmenlerden daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

Okuldaki İlişkiler. Okul müdürleri ve öğretmenlerin okuldaki ilişkileri (öğretmen-veli-öğrenci-okul yönetimi ile olan) ve okul dışında olan ilişkilerine yönelik görüşleri Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki İlişkilere İlişkin Görüşleri

	Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okuldaki İlişkiler	Öğretmenler le ilişkiler	Samimi/iyi ilişkiler olması (OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	10
			Paylaşımların çok olması (OM1, OM2, OM5, OM6, OM11)	5
			Kararların ortak alınması/fikir alışverişi yapılması (OM1, OM2, OM6, OM11)	4
			Resmi ilişkilerin daha çok olması (OM7, OM8, OM9, OM10)	4
			İletişimin açık olması (OM1, OM2)	2
			Öğretmenler arası gruplaşmaların/çatışmaların olması (OM7, OM15)	2
			Öğretmenler arasında rekabetin fazla olması (OM14)	1
		Öğrencilerle ilişkiler	Derslerin işlenmesini kolaylaştırıcı olumlu ilişkiler (OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	14
			Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunu yaşaması (OM3, OM10)	2
		Velilerle ilişkiler	Velilerin destekleyici olması (OM2, OM4, OM7, OM8, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	9
			Velilerin ilgisiz olması (OM1, OM3, OM10)	3
			Yabancı uyruklu velilerle iletişim sorunu yaşanması (OM3, OM10)	2
			Problem çıkaran velilerin olması (OM1, OM9)	2
	Okul Dışı İlişkiler	Okul dışında görüşmeler	Özel günlerde görüşülmesi (OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM10, OM12, OM13, OM14, OM15)	11
			Okul dışı ortamlarda genellikle görüşülmesi (OM1, OM3, OM5)	3
		Toplam müdür görüşü		74

(Devam ediyor)

Tablo 58 (Devam)

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki İlişkilere İlişkin Görüşleri

Tema		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri	Okuldaki İlişkiler	Öğretmenler arası ilişkiler	Samimi/iyi ilişkiler olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)	14
			Paylaşımların çok olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12)	7
			Öğretmenler arası gruplaşmaların/çatışmaların olması (Ö10, Ö17)	2
			Öğretmenler arasında rekabetin fazla olması (Ö17)	1
		Okul yönetimiyle ilişkiler	İyi/olumlu ilişkiler olması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18)	13
			Mesafeli ilişkiler olması (Ö10, Ö15, Ö16)	3
			Duruma göre samimi/resmi ilişkiler (Ö3, Ö12)	2
		Öğrencilerle ilişkiler	Derslerin işlenmesini kolaylaştırıcı olumlu ilişkiler (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
			Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunu yaşaması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12)	6
		Velilerle ilişkiler	Velilerin destekleyici olması (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	11
			Yabancı uyruklu velilerle iletişim sorunu yaşanması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12)	6
			Velilerin ilgisiz olması (Ö4, Ö5, Ö12)	3
			Problem çıkaran velilerin olması (Ö1, Ö15)	2
			Veli ziyaretleri yapılması (Ö15, Ö16)	2
	Okul Dışı İlişkiler	Okul dışında görüşmeler	Özel günlerde görüşülmesi (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17)	10
			Okul dışı ortamlarda genellikle görüşülmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö15, Ö16, Ö18)	8
		Toplam öğretmen görüşü		101

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 58 incelendiğinde müdürler ve öğretmenler, öğretmenlerle olan ilişkilerde en fazla samimi ve iyi ilişkiler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir [müdürler (f=10), öğretmenler (f=14)]. Bunu paylaşımların çok olması alt kategorisi takip etmiştir. Bazı okul müdürleri öğretmenlerden farklı olarak kararların ortak alındığı (f=4), resmi ilişkilerin daha çok olduğu (f=4) ve iletişimin açık olduğu (f=2) yönünde de görüş bildirmişlerdir. Bunlara ilişkin bazı müdür ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> OM5: Öğretmenlerle de iyiyiz. Hiçbir öğretmen arkadaşımdan kötü bir şeye maruz kalmadım. Yani yüzüne bakamayacağım hiç kimse yok. Konuşmadığım hiç kimse yok. Zaten ben size söyleyeyim, biz burada müdürlük yapmıyoruz, rehberlik yapıyoruz, desek doğrudur. Kendi açımdan hiçbir öğretmenle aramın kötü olmasına fırsat vermiyorum. Mesela öğretmenin morali bozuk olabilir. O gün öğretmen yüksek tonda dahi konuşsa, ben o şekilde yüksek tonda konuşmam. Çünkü okul yaşayan bir organizma, farklı bir kültürü var. Kişilere eğer kötü davranırsanız kişilerin motivasyonu gider. Yönetim o şekilde olmaz, verim alamazsınız. Hatta bakın size ilginç bir şey anlatacağım. Bir bayan öğretmenim eski çalıştığı okulda ellerinin tutulduğunu, sürekli kitlendiğini anlattı. Ama buraya geldiğinden beri, benimle çalıştığından beri hiçbir zaman kilitlenmediğini söyledi. "Çünkü siz insanı rahatlatıyorsunuz, baskı, mobbing yapmıyorsunuz. Bir senedir

okulunuzda hiç kitlenmedim, çünkü bir izin istediğimiz veya durumumuzun müsait olmadığını söylediğimiz zaman, bize anlayışlı bir şekilde yaklaşıyorsunuz." diyor. Okula severek geldiğini söyleyen öğretmenler çoğunlukta diyebilirim.

Ö2: Öğretmenler arasında ilişkilerimiz gayet iyi, iletişime açık insanlar hepsi. Okula yeni gelen arkadaşlarımız da yaş itibariyle de bizden küçük oldukları için biz de onlarla paylaşımda bulundukça onlar da kaynaşıyorlar. Gayet paylaşımcıyız. Eleştiriye öneriye açığız. Birbirimizi kırmadan birbirimizin eksiklerini tamamlamaya çalışırız.

Öğretmenlerin okul yönetimiyle ilişkileri kategorisinde öğretmenlerin çoğunluğu (f=13) olumlu yönde iyi ilişkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de resmi (f=3) ya da yerine göre resmi yerine göre samimi (f=2) ilişkiler olduğunu söylemişlerdir. Bu konularda Ö5 ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö5: İdare ile iletişimimiz iyi, müdür bey müdürlüğü nasıl yapacağını bildiği için, tecrübeli bir müdür olduğu için o etkiliyor okul iklimini o yüzden. Yani buradaki kime sorarsanız sorun müdürden, idareden memnun.

Ö12: Hem mesafeli hem samimi, yani şöyle yerine ve gereğine göre, zamanına, ortamına göre hareket eden biri müdür bey. Gerektiği yerde samimi, gerektiği yerde mesafeli, mesafeli olmamız gereken yerde mesafemizi korumayı biliyoruz.

Okuldaki ilişkiler temasında okul müdürleri ve öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde okul müdürlerinin tamamına yakını (f=14) ve öğretmenlerin çoğunluğu (f=12) öğrencilerle ilişkilerin derslerin işlenmesini kolaylaştırıcı olumlu yönde ilişkiler olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı müdür (f=2) ve öğretmenler ise yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkilerde sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimi ile birebir muhatap olduğu için bu durumdan daha fazla etkilendiklerini belirten cevaplar vermişlerdir (f=6). Bunlara ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OM8: Bir müdürün lider olarak öğretmeni ve öğrencisini kazanması gerekiyor. Öğrencilerle de iletişimim iyidir. Örneğin ben dört gün okula gelmedim, öğrencim benden hesap sordu. "Dört gündür neredesiniz?" diyor. Bu da benim için büyük bir şey, yani öğrenci demek ki fark ediyor ve tabii müdürken de gelip bana sorabiliyor. "Neredeydiniz?" demek ki görmediği an müdürün okulda yokluğunu anlıyor. Öyle müdürler var ki hiç öğrencileri tanımıyor bile. Beni mutlu edici bir şeydi ve bunu ben de deneyimlerimde de paylaştım ve mutlu oldum yani. Bir öğrenci gelip "Müdürüm neredeydiniz? Hasta mısınız? Dört gündür sizi göremiyorum." demesi benim için önemli bir etken.

Ö18: Öğrencilerle iletişimi de genel olarak ben iyi görüyorum. Zaten şunu söyleyeyim, tercih edilen bir okul, okulumuz merkezi bir okul, genelde çalışan kesim geliyor ve tercih edilen bir okul. Veliler ilgili. Öğrencilerin başarı durumu iyi düzeyde.

Ö4: Bir tek memnun olmadığımız bizim, daha çok öğrenci potansiyeli. Suriyeli öğrenci sayımız çok fazla. Ondan dolayı bir olumsuzluk var sadece. Velilerimiz de memur kesim falan yok yani. Geçici işlerde çalışanlar ya da çalışmayanlar var. Veli ve öğrenci profili çok iyi olmadığı için veliye ulaşamadığımız zamanlar oluyor. Veli ilgisiz, çok fazla öğrenciyi önemsemiyor. Yani veli ve öğrenci sorunumuz var.

Velilerle ilişkiler kategorisinde müdürler ve öğretmenler en fazla velilerin destekleyici olduğu yönünde görüş bildirirken [müdürler (f=9), öğretmenler (f=11)], bunu yabancı uyruklu velilerle yaşanan iletişim sorunları, ilgisiz ve problem çıkaran velilerin olması takip etmiştir. Bazı öğretmenler (f=2) müdür görüşlerinden farklı olarak bazen veli ziyaretleri de gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konulardaki müdür ve öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

OM4: Okulun üçlü sac ayağı veli, öğretmen ve idaredir. Bu üçlü sac ayağı örneğini hep veririm. Bunlardan biri olmazsa okulun okul olamayacağını, eğitim öğretim ortamının iyi olamayacağını, illa ki bir şeylerin eksik kalacağını söylerim. Biz bunu başardık burada. Veliler, öğretmenler ve idare olarak bu üçlü sac ayağını oturttuk bu okulda. Öyle bir düzen kurduk. Öyle bir kültür oluşturduk kesinlikle.

Ö8: Bu okul sosyokültürel olarak iyi bir düzeydedir. Velilerimiz genel olarak eğitim öğretime olumlu bakış açısına sahipler…

Ö12: Veli profilimiz ve ekonomisi buna bağlı olarak değişince her şey daha kısıtlı oldu. Sınıflar mevcut olarak iyi. Fakat okulun maddi olanaksızlıkları bizi mutsuz ediyor. Çünkü veliyle bir şey yapamıyoruz, veli profili düştüğü için. Öğrenci kalitesi de düştü. Yabancı uyruklu öğrenci sayımız çok fazla…

Ö1: Yani son dönem velilerle derseniz, velilerle sadece ben değil, bütün öğretmenler bu anlamda olumsuzluklar yaşıyoruz. Velilerimiz sosyal medyadan 2-3 keps okuyup, bir şeyler okuyup, çok şey bilen tipler, öğretmenliği biliyorlar. Öğretmenin işine karışıyorlar çok fazla. Bu anlamda velilerle ilişkilerimiz çok da olumlu değil, hiçbirimizin olumlu değil.

Ö15: Okulumuzun bulunduğu ortamın çok kozmopolit bir yer olması, çok fazla göç alması, dolayısıyla Türkiye'nin çok farklı yerlerinden, çok farklı kültürlerden velimizin olması ve genelde böyle ev hanımı kesimi olması gibi, velilerimiz bazı anlamlarda bizi zorlayabiliyor. Tabii ki böyle öğretmenin işine karışmak anlamında diyebiliriz.

Okul dışındaki ilişkiler kategorisinde ise hem müdür hem de öğretmenler [müdürler (f=11), öğretmenler (f=10)], çoğunlukla özel günlerde dışarda görüşüldüğünü belirtmişlerdir. Okuldaki ilişkiler temasında okulun tüm paydaşları arasındaki okul içi ve dışındaki ilişkiler müdür ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde çoğunlukla olumlu yönde olduğu söylenebilir. Görüldüğü üzere okul ikliminin durumunun belirlenmesinde okulun paydaşları arasındaki ilişkiler önemli yer tutmaktadır. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), okul iklimine yönelik çalışmalarında üç tür yönetici ve öğretmen davranışından bahseder. Müdür davranışlarını; destekleyici, emredici, kısıtlayıcı olarak, öğretmen davranışlarını; meslektaş, sosyal ilişkilerde sıcaklık, ilgisiz öğretmen davranışları şeklinde sıralamıştır. Halpin ve Croft (1963) geliştirdikleri örgütsel iklimi betimleme anketiyle, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yöneticileriyle ve birbirleriyle ilişkilerine dayalı olarak okul iklimini değerlendirmişlerdir. Buna göre okul müdürü ve öğretmenlerin davranışları açık iklimden kapalıya doğru giden bir yapı özelliği göstermektedir. Açık iklimde öğretmen ve okul müdürünün ilişkileri samimi, destekleyici ve ilgili iken, kapalı iklimde samimiyetsizlik, rol yapma ve ilgisiz davranışlar yer almaktadır.

Çalık ve Kurt (2010) okul iklimi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında örgüt iklimine yönelik tanımların çeşitlilik gösterdiğini, buna rağmen, üç önemli faktör üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Bu faktörleri; "okulun paydaşları arasındaki ilişkilerin niteliği, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve başarı beklentisi" şeklinde sıralamıştır.

Okuldaki Öğrenme Ortamı. Okul müdürleri ve öğretmenlerin okuldaki öğrenme ortamına yönelik görüşleri Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri / Okuldaki Öğrenme Ortamı	Öğrencilere sağlanan akademik destek	Destek eğitim/etüt sınıflarının açılması (OM1, OM5, OM6, OM10, OM14)	5
		Sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirme/katılma (OM2, OM3, OM5, OM9, OM14)	5
		Sınavlar/değerlendirmeler yapma (OM4, OM5, OM7, OM10, OM11)	5
		Ders araç-gereçleri/materyal temin edilmesi (OM1, OM5, OM12, OM15)	4
		Projelere katılma (OM3, OM5, OM6, OM14)	4
		Kütüphaneden yararlanmalarını sağlama (OM5, OM15)	2
		Yardımcı kaynak kitap aldırılması (OM2, OM8)	2
		Ödül verme (OM4)	1
		Geliştirme ekibi oluşturma (OM1)	1
		Kitap okuma saatlerinin oluşturulması (OM6)	1
		Bilseme yönlendirme (OM6)	1
		Sınıf dışı öğrenme ortamları sağlama (OM15)	1
	Okulda yapılan sosyal faaliyetler	Geziler (OM1, OM2, OM3, OM4, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM12, OM13, OM15)	12
		Kültürel faaliyetler (OM2, OM4, OM6, OM7, OM8, OM10, OM12, OM13, OM15)	9
		Ders dışı egzersizler/kurslar (OM2, OM3, OM4, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM14)	9
		Sportif faaliyetler (OM4, OM6, OM7, OM9, OM10, OM11, OM14)	7
		Halk oyunları (OM2, OM4, OM5, OM11, OM14)	5
		Piknikler (OM1, OM7, OM9, OM13)	4
		Okul içi etkinlikler/kutlamalar (OM4, OM13, OM15)	3
		Çocuk kulüpleri (OM2)	1
	Okuldaki öğrenme ve gelişme Kültürü	Öğrenme ve gelişme kültürünün sürekli olması (OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM15)	7
		Öğrenme ve gelişme kültürünün kısmen olması (OM1, OM3, OM10, OM12, OM13, OM14)	6
		Öğrenme ve gelişme kültürünün az olması (OM2, OM4)	2
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu	Hizmet içi eğitimlere düşük oranda katılım (OM1, OM2, OM3, OM4, OM6, OM7, OM9, OM10, OM12, OM13, OM14)	11
		Hizmet içi eğitimlere yüksek oranda katılım (OM5, OM8, OM11, OM15)	4
	Toplam müdür görüşü		112

(Devam ediyor)

Tablo 59 (Devam)

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri – Okuldaki Öğrenme Ortamı	Öğrencilere sağlanan akademik destek	Velilerle iş birliği içinde olma (Ö2, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	10
		Sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirme/katılma (Ö1, Ö3, Ö6, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17)	7
		Sınavlar/değerlendirmeler yapma (Ö3, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18)	6
		Destek eğitim/etüt sınıflarının açılması (Ö3, Ö4, Ö5, Ö15, Ö17)	5
		Sınıf dışı öğrenme ortamları sağlama (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö12)	5
		Projelere katılma (Ö7, Ö9, Ö14, Ö15)	4
		Ders araç-gereçleri/materyal temin edilmesi (Ö7, Ö10, Ö14)	3
		Yardımcı kaynak kitap aldırma (Ö4, Ö14, Ö17)	3
		Öğrenciyi aktif kılma (Ö1, Ö6, Ö10)	3
		Öğrencinin başarılarını övme/takdir etme (Ö2, Ö6, Ö8)	3
		Öğretim yöntemlerini çeşitlendirme (Ö8, Ö9, Ö10)	3
		Kitap okumaya yönlendirme (Ö4)	1
	Okulda yapılan sosyal faaliyetler	Okul içi etkinlikler/kutlamalar (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)	14
		Geziler (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18)	12
		Piknikler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö16, Ö18)	9
		Kültürel faaliyetler (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16)	8
		Ders dışı egzersizler/kurslar (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18)	6
		Sportif faaliyetler (Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö18)	6
		Halk oyunları (Ö6, Ö8, Ö13, Ö17)	4
		Çocuk kulüpleri (Ö1, Ö17)	2
	Okuldaki öğrenme ve gelişme kültürü	Öğrenme ve gelişme kültürünün sürekli olması (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)	11
		Öğrenme ve gelişme kültürünün az olması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	5
		Öğrenme ve gelişme kültürünün kısmen olması (Ö13, Ö16)	2
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu	Hizmet içi eğitimlere yüksek oranda katılım (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14)	9
		Hizmet içi eğitimlere düşük oranda katılım (Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	9
	Toplam öğretmen görüşü		150

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 59 incelendiğinde okuldaki öğrenme ortamının öğrencilere sağlanan akademik destek, okulda yapılan sosyal faaliyetler, okuldaki öğrenme ve gelişme kültürü, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrencilere sağlanan akademik destek konusunda müdürler en fazla (f=5) okullarında öğrencilere yönelik destek eğitim/etüt sınıflarının açıldığı, sportif faaliyetlere yönlendirme yapıldığı, sınavlar/değerlendirmeler yapıldığı şeklinde görüşler bildirirken, öğretmenler öğrencilere sağlanan akademik destekte en fazla (f=10) velilerle iş birliği içinde olmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sırayla, müdür görüşlerine

paralel olarak, sportif faaliyetlere yönlendirme (f=7), sınav ve değerlendirmelerin yapılması (f=6) takip etmektedir. Bunlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

> OM9: Biz sadece öğretim kısmına değil, eğitim kısmına da çok takılıyoruz. Dört duvar arasında olmayacağını düşünüyoruz. Okulumuz özellikle bu dönemde son derece hareketli, geziler, piknikler, yarışmalar turnuvalarla geçiyor. Okulu eğlenceli bir hale getirip çocukların istekli olmasını ve o istekli olmanın da akademik başarıyı getireceğini düşünüyoruz.

> Ö15: Şimdi okulumuzda ders sonunda yapılan çok fazla kurs var. Hem bu kurslar devam ediyor. Mesela satranç kursu var, akademik anlamda dersleri desteklemek amaçlı destek eğitim dediğimiz kurslar var. Ardından mesela saz kursu var. Okulumuzda zekâ oyunları kursu var. Bunların hepsi okulumuzda yapılıyor.

Tablo 59'dan anlaşılacağı üzere öğrencilere sağlanan akademik destek öğrenme ortamını ve okul iklimini etkilemektedir. Hoy ve Sabo'nun (1998) örgüt iklimine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurarak gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarından biri de okul ikliminin öğrencilerin başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğudur. Bahçetepe ve Giorgetti (2015) öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığını inceledikleri araştırmada okul ikliminin başarı odaklılık ve destekleyici öğretmen davranışları boyutları ile akademik başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre, öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ne kadar olumlu ise, öğrencinin akademik başarısı olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 59 incelendiğinde katılımcılar okuldaki öğrenme ortamına ilişkin sosyal faaliyetler yapıldığına dair görüş bildirmişlerdir. Okulda yapılan sosyal faaliyetler kısmında geziler, piknikler, kültürel faaliyetler, okul içi etkinlikler, ders dışı egzersizler, sportif faaliyetler, halk oyunları, çocuk kulüpleri gibi sosyal faaliyetler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> OM14: Bizim pandemiden dolayı bazı şeylere ara verdik ama genelde bir futbol turnuvası var. Sürekli akıl oyunları turnuvaları var. Her yıl okul içinde satranç turnuvamız var. Gençlik spor düzenliyor. Genelde okullar arası değil de, sınıflar arası sosyal faaliyetlerimiz oluyor. Bunun dışında Gençlik Spor'un yaptığı faaliyetlere de öğrenciler katılıyor. İşte üç yıldır dört yıldır mesela sürekli halk oyunları çalışmalarımız devam ediyor. O anlamda ders dışı faaliyetlere katılım güzel. Çocuklar istekli, hevesli.

> Ö9: Önceden bir tane daha bahçemiz vardı. Bir tane daha binamız vardı. O binalarda bütün sosyal etkinlikleri yapıyorduk. Gitar kursu olsun, farklı etkinlikler olsun, satranç etkinlikleri olsun ama şu anda bunu mesela yüzmeye götürmeye

> çalışıyorum çocukları bütün okul. Yani haftada bir gün mesela dönemlik, birinci dönem, ikinci dönem şeklinde oluyor. Yüzme eğitimi almak için gidiyorlar yani burada sabahçıysa öğlenden sonra, öğlenciyse sabahtan gidiyorlar. Ama şunu biliyorum, en büyük eksikliğimiz bizim sosyal etkinlik eksikliğimiz. Yani çocukların kas gelişimleri, büyük kas, küçük kas gelişimleri olsun, olsun, zihinsel gelişimlerine katkı anlamında olsun bunların hepsi ancak oyunla ve etkinliklerle mümkün.

Okuldaki öğrenme ortamı temasında müdürler ve öğretmenler en fazla görüşü okulda yapılan sosyal faaliyetlerden bahsederek vermişlerdir. Müdür ve öğretmenlere göre ilkokullarda akademik başarıdan çok çocukların sosyal becerileri kazanmaları daha önemli görülmektedir. Sosyal faaliyetlere, etkinliklere, becerilerini geliştirici kurslara katılan çocukların akademik olarak da başarılı olabileceklerine inanmaktadırlar. Bahçetepe ve Giorgetti (2015) yaptıkları araştırmada da okulların başarılarını ölçerken sadece akademik başarının ölçüt alınmasının yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimin amacının dilsel ve matematiksel öğrenmeden daha fazla olduğunu belirterek, okulların başarıyı arttırmak için okul iklimini geliştirme yoluna gitmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun için de bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, öğrencilerin sosyal, duyusal, bilişsel öğrenmelerini kapsayıcı çalışmalar yapılarak okul ikliminin olumlu anlamda geliştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Okuldaki öğrenme ve gelişme kültürü kategorisinde ise müdürlerin yaklaşık yarısı (f=7) sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü olduğu yönünde görüş bildirirken öğretmenlerin yarıdan fazlası (f=11) bu yönde görüş bildirmişlerdir. Bunu sırayla müdürlerin öğrenme ve gelişme kültürünün kısmen olduğu yönündeki görüşleri (f=6), öğretmenlerin ise öğrenme ve gelişme kültürünün az olduğu yönündeki görüşleri (f=5) takip etmektedir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

> OM9: Sürekli bir eğitim kültürü var. Çünkü zaten bunu isteseniz de istemeseniz de çağ sizi zorluyor. Teknolojiyle iç içe bir okuluz. İnternet kullanımı yoğun ve öğretmenler arasında da internette buldukları bir şeyi paylaşma da fazla olduğu için daha rahat katılıyorlar.

> Ö11: Öğrenme ve gelişme ile ilgili ara ara seminerler oluyor. Fakat bazı arkadaşlarımız var mesela kendilerini geliştirmeye çok meraklı. Benim yaşlarımda arkadaşlar var, onlar kendi çabalarıyla mesela projeleri kendileri buluyorlar, projelere katılıyorlar. Hizmet içi eğitimlere okulun yönlendirmesine gerek kalmadan kendileri bulup katılabiliyorlar. İl dışına bile giden oluyor. Bu konuda öğrenmeye açık bir okulumuz var. Örneğin Erasmus projeleri oluyor, geçmişte de gitmiştik.

> Ö3: Sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var diyemem. Gerektiğinde hizmet içi eğitime katılıyoruz açıkçası. Yani Milli Eğitim hizmet içi eğitimlere alırsa katılıyoruz da eğer zoraki değilse katılım çok az oluyor. Biz normalde Milli Eğitimin yaptıklarına zaten zorunlu olarak katılmak zorundayız. Ama bir duyuru geldiğinde işte şurada da bir eğitim var deniliyorsa, mesela 30 öğretmenden belki 2 tanesi istekli olarak katılır gibi.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumu kategorisinde müdürlerin yarıdan fazlası (f=11), öğretmenlerin de yarısı (f=9) okullarında hizmet içi eğitimlere düşük oranda katılım olduğunu belirtmişlerdir.

> OM12: Öğretmenlerimizin hizmet içi eğitimlere katılma durumları açıkçası çok fazla değil, gönüllü değiller bu konuda. Çünkü dediğim gibi meslekte kıdem olarak ortalama 25-30 yıllık öğretmenler ve kendini zaten bu konuda yetkin görüyorlar. Biz bu konuda tecrübeliyiz artık gerek yok diye düşünüyorlar. Çok istekli değiller açıkçası. Tabi o anlamda sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var diyemeyiz.

> Ö5: Hizmet içi eğitimlere öğretmenler zorunlu oldukça katılıyorlar. İstekli pek yok. Öğretmenlere angarya iş geliyor, bize öyle geliyor, yani maalesef öyle. Sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü pek yok.

Müdür ve öğretmen görüşlerine göre okullardaki öğrenme ve gelişme kültürünün durumu değerlendirildiğinde katılımcıların yaklaşık yarısı okullarında böyle bir kültür var derken, bir kısmı da yok denecek kadar az bulmaktadır. Bazı katılımcılar çağın, teknolojik gelişmelerin sürekli öğrenme ve gelişmeyi mecbur kıldığını, öğretmenlerin de bu anlamda seminerlere, hizmet içi eğitimlere katıldığını, projeler yaptığını belirtirken, bir kısım katılımcı da okullarında böyle bir öğrenme ve gelişme kültürün tam oluşmadığını ve öğretmenlerin zorunlu olmadıkça hizmet içi eğitimlere katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin içsel olarak güdülenmeleri, eğitimlere teşvik edilmeleri, verilecek eğitimlerin gerekliliğine ve faydasına inanmaları halinde gelişime ve öğrenmeye daha açık hale gelebilecekleri belirtilebilir. Celep' in (2002), ilköğretim okullarındaki öğrenme kültürüne yönelik yaptığı çalışmanın bulguları bunu destekler niteliktedir. Buna göre yaptığı araştırmada okuldaki ögrenme kültüründe belirleyici rol oynayan en önemli üç faktörün, öğretmen ve öğrenciler için öğrenmeye içsel olarak güdülenmelerini sağlayacak koşulların varlığı, öğretimde mükemmellik ölçütü ve öğretmen ve öğrencilere ayrıcalıklı davranma olduğunu belirtmiştir.

Müdürlerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin hizmet içi katılmalarının düşük oranda olduğunu, bu konuda öğretmenlerin isteksiz olduklarını belirtirken öğretmenlerin

yarısı okullarında hizmet içi eğitimlere katılımın yüksek olduğu yarısı da düşük olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle de zorunlu hizmet içi eğitimlere ve online eğitimlere daha çok katıldıklarını eklemişlerdir. Öğretmenler daha çok zorunlu oldukça katıldıklarını, hizmet içi eğitimleri angarya iş olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak, uygun zamanlarda hizmet içi eğitimler verilmesi daha verimli olabilir. Öğretmenlerin alacakları eğitimlerin gerekliliğine ve faydasına inanarak, isteyerek katılmaları sağlanabilir.

Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının ortalamadan düşük olduğunu belirterek, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonucun hizmet içi eğitim programlarının planlama, uygulanma ve değerlendirme aşamasında yaşanan problemlerden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Günbayı ve Taşdöğen (2012) yaptıkları durum çalışmasında, hizmet içi eğitim programlarının, ilköğretim öğretmenlerinin gerçek eğitim ihtiyaçları, istekleri ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini belirterek, öğretmenlerin programlara katılım yönünde teşvik edilmelerini önermiştir.

Okulun Fiziki Çevresi. Okul müdürleri ve öğretmenlerin okulun fiziki çevresine yönelik görüşleri okulun bölümlerinin yeterliliği, okulun fiziki açıdan yeterliliği, okulun fiziki çevresine ilişkin paydaşların genel algıları, okulun fiziki çevresinin okul iklimine etkileri temaları altında toplanmıştır. Tablo 60 ve Tablo 61'de kategorilere ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 60

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Fiziki Çevresine İlişkin Görüşleri

Temalar		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okulun Bölümleri/Birimlerinin Yeterliliği	Sınıflar	Sınıflar öğrenci sayısına göre yetersiz (OM1, OM3, OM5, OM6, OM9, OM11, OM13, OM14)	8
			Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli (OM2, OM4, OM7, OM8, OM10, OM12, OM15)	7
		Çok amaçlı salon	Çok amaçlı salon yetersiz/kullanışsız (OM2, OM3, OM4, OM6, OM9, OM11, OM12, OM13, OM14)	9
			Kullanıma uygun çok amaçlı bir salon var (OM1, OM5, OM7, OM8, OM10, OM15)	6
		Kütüphane	İhtiyacı karşılayacak bir kütüphane var (OM1, OM2, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM12, OM15)	9
			Okulumuzda kütüphane yok (OM3, OM4, OM10, OM11, OM13, OM14)	6
		Okul bahçesi	Okul bahçesi yeterli/ kullanıma uygun (OM1, OM2, OM4, OM5, OM7, OM8, OM9, OM10, OM12, OM13, OM15)	11
			Okul bahçesi yetersiz/kullanışsız (OM3, OM6, OM11, OM14)	4
		Spor alanları	Spor/oyun alanları yetersiz (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM8, OM9, OM11, OM12, OM13, OM14)	12
			Spor/oyun alanları yeterli (OM7, OM10, OM15)	3
		Atölyeler	Atölyeler yok (OM1, OM2, OM3, OM4, OM6, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14)	12
			Atölyeler var (OM5, OM7, OM15)	3
		Öğretmenler odası	Öğretmenler odası yeterli (OM1, OM2, OM3, OM4, OM6, OM7, OM8, OM10, OM12, OM15)	10
			Öğretmenler odası yetersiz (OM5, OM9, OM11, OM13, OM14)	5
	Okulun Fiziki Açıdan Yeterliliği	Okulun bölümlerinin yeterliliği	Okulun bölümleri fiziki açıdan yeterli (OM1, OM2, OM4, OM6, OM7, OM8, OM10, OM15)	8
			Okulun bölümleri fiziki açıdan yetersiz (OM3, OM5, OM9, OM11, OM12, OM13, OM14)	7
		Okulun bölümlerinin amaca uygunluğu	Okulun bölümleri amaca uygun değil/kullanışsız (OM2, OM3, OM6, OM9, OM11, OM12, OM13, OM14)	8
			Okulun bölümleri amaca uygun/kullanışlı (OM1, OM4, OM5, OM7, OM8, OM10, OM15)	7
	Okulun Fiziki Çevresine İlişkin Genel Algı	Okul binası ve eklentilerine yönelik paydaşların genel düşüncesi	Olumlu/Yeterli buluyorlar (OM1, OM2, OM4, OM5, OM7, OM8, OM10, OM15)	8
			Olumsuz/Yetersiz buluyorlar (OM3, OM11, OM13)	3
			Yetersiz buldukları bölümleri okul idaresiyle paylaşıyorlar (OM6, OM12, OM13)	3
		Toplam müdür görüşü		149

(Devam ediyor)

Tablo 60 (Devam)

Müdür ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Fiziki Çevresine İlişkin Görüşleri

	Temalar	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri	Okulun Bölümleri/Birimlerinin Yeterliliği	Sınıflar	Sınıflar öğrenci sayısına göre yetersiz (Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	9
			Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13)	9
		Çok amaçlı salon	Çok amaçlı salon yetersiz/kullanışsız (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	11
			Kullanıma uygun çok amaçlı bir salon var (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14)	7
		Kütüphane	İhtiyacı karşılayacak bir kütüphane var (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14)	9
			Okulumuzda kütüphane yok (Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	9
		Okul bahçesi	Okul bahçesi yeterli/ kullanıma uygun (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	10
			Okul bahçesi yetersiz/kullanışsız (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14)	8
		Spor alanları	Spor/oyun alanları yetersiz (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
			Spor/oyun alanları yeterli (Ö1, Ö2, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14)	6
		Atölyeler	Atölyeler yok (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10. Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	18
		Öğretmenler odası	Öğretmenler odası yeterli (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16)	16
			Öğretmenler odası yetersiz (Ö17, Ö18)	2
	Okulun Fiziki Açıdan Yeterliliği	Okulun bölümlerinin yeterliliği	Okulun bölümleri fiziki açıdan yetersiz (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	11
			Okulun bölümleri fiziki açıdan yeterli (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14)	7
		Okulun bölümlerinin amaca uygunluğu	Okulun bölümleri amaca uygun değil/kullanışsız (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	11
			Okulun bölümleri amaca uygun/kullanışlı (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14)	7
	Okulun Fiziki Çevresine İlişkin Genel Algı	Okul binası ve eklentilerine yönelik paydaşların genel düşüncesi	Olumsuz/Yetersiz buluyorlar (Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	10
			Olumlu/Yeterli buluyorlar (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14)	8
			Yetersiz buldukları bölümleri okul idaresiyle paylaşıyorlar (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17)	10
		Toplam öğretmen görüşü		190

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 60 incelendiğinde okul müdürleri ve öğretmenlerin yarısı okulun bölümlerinden sınıfların öğrenci sayısına göre yeterli olduğunu belirtmişlerdir [müdürler (f=7), öğretmenler (f=9)]. Müdür ve öğretmen katılımcıların yarıdan fazlası okullarında çok amaçlı salon, atölye ve spor alanlarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu okullarında öğretmen sayısına göre yeterli bir öğretmenler odası var demişlerdir [müdürler (f=10), öğretmenler (f=16)]. Müdürlerin yarıdan fazlası

ihtiyacı karşılayacak bir kütüphane var derken (f=9), öğretmenlerin yarısı kütüphane yeterli demiştir (f=9). Bunlara ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

> OM7: Valla ben oldukça şanslı bir okul olarak görüyorum bu okulu. Öğretmenler odası inanılmaz derecede konforlu. Sınıflar yine keza öyle. Gelişmiş bir ilçede okul. Ekonomik bir sorun yok mesela bir şey yaptığın anda bütün velileri sahiplenebiliyor. Dolayısıyla kütüphanesi, spor alanları, salonları oldukça gelişmiş şanslı bir okul diyebilirim.

> OM14: Okulumuz fiziki anlamda yetersiz. Yani depoyu bile sınıf yaptık. Öğretmenler odası küçücük bir yerde kaldı. Konferans salonunu sınıf yaptık. İlkokul yapmıyorlar işte. Bizim memnun olmadığımız, zorlandığımız tek nokta okulun fiziki imkânı. Tek yapılacak mantıklı şey mahalleye başka bir ilkokul daha yapıp öğrenci sayısını azaltmak ama o da siyasi iradenin yapabileceği bir şey. Aşağı yukarı 6 yıldır mücadele devam ediyor ama bir şey değişmiyor. Bu noktada çözüm bulamıyoruz. Yani okulun kayıt alanı geniş, imkanları var ama fiziki olarak yetersiz.

> Ö4: Okul yetersiz o konuda. Bizim bir spor salonumuz yok, Kütüphanemiz yok. Şu an kütüphane denilen yerde Suriyelilere ders veriliyor. Bir spor salonumuz yok. Bahçemiz yeterli değil. Çocukların oynayabileceği yeterince spor araç gereçlerimiz yok.

Tablo 60'da görüldüğü üzere okul müdürlerinin yaklaşık yarısı okulun bölümlerini fiziki açıdan yetersiz bulurken (f=7), öğretmenlerin yarıdan fazlası yetersiz bulmaktadır (f=11). Okulun bölümleri amaca uygunluk açısından değerlendirildiğinde ise hem müdür hem de öğretmenlerin çoğunluğu okulun bölümlerini kullanışlı ve amaca uygun bulmamaktadır. Bunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> OM3: Okullar planlanırken fiziki olarak öğrenci başına düşen kapalı alanın ve açık alanın bir defa 10 metrekarenin üzerinde olması lazım. Tabi ne kadar büyük olursa o kadar gürültü azalıyor. Çocuklar daha rahat hareket ediyor. Okulda hiçbir şey yok. Bizim okul fiziki açıdan çok yetersiz. Evet, bu bizim için büyük handikap. Ne bir toplantı salonumuz var ne bir spor salonumuz var, hiçbir şeyimiz yok, sadece sınıf var.

> Ö10: Şimdi okulumuzda beton zemin üzerinde çocuklar top oynamaya çalışıyor. Bir kere fiziki olarak çocukların top oynayabileceği bir çim alanımız yok, top sahamız yok. Bir kapalı spor salonumuz yok. Onun dışında özel bir toplantı salonumuz yok. Sınıflarımız dediğim gibi yavaş yavaş boşaltıldığı için, şubeler kapatıldığı için piktes sınıflarına önem verildiği için sınıf mevcutlarımız arttı. Fiziki yeterliliğimiz var. Keşke bu okulu yıksalar. Keşke karşı âtıl binayı yıksalar. Müdür beyin de toplantılarda sık sık dile getirdiği yap diyoruz, yapmıyorlar. Yıkın diyoruz, yıkmıyorlar. Yani okulların spor salonu olması için, bir toplantı salonu olması için, bir oyun sahası olması için birazcık da ödenek ayrılması gerekiyor.

Okulun fiziki çevresine yönelik paydaşların genel algısı sorulduğunda okul müdürlerinin yarısı okul binası ve eklentilerinin yeterli bulunduğu yönünde görüş bildirirken (f=8), öğretmenler bunun aksine görüş bildirerek okul binası ve eklentilerinin paydaşlarca yetersiz bulunduğunu belirtmişlerdir (f=10). Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte okulun fiziki yetersizliklerini gerek sınıflarda gerek etkinlik yaptıkları okulun diğer bölümlerinde daha fazla hissettikleri için bu anlamda yaşadıkları olumsuzlukları daha objektif bir şekilde ifade ettikleri söylenebilir. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

> Ö4: Okulumuz çok yeterli değil fiziki açıdan. Bu konuda veli, öğretmen, öğrenci, idare hepsi fiziki açıdan yetersiz buluyor okulu.

> OM3: Okulun fiziki olarak yetersiz olduğu noktasında hepimiz hemfikiriz.

> OM14: Velilerin tamamı okulun fiziki durumundan rahatsız. Çünkü bazen şöyle diyen de oluyor, hocam bizim çocuğumuz 36-37-38 kişinin içinde rahatsız bu işi yapamıyor diyor. Özel okula giden oluyor kaydını alıp giden oluyor. Çünkü vatandaş geliyor hocam benim bir tane çocuğum var diyor. Yani 40 kişinin içinde yazık günah diyor. Bazı yerleri derslik yaptık, kalmadı işte artık bölecek yer de kalmadı. Öğretmenler de aynı fikirde, yani onlar belki benden daha fazla mağdur durumda. Çünkü 36-38 kişiyle onlar ders yapıyor.

Okulun Fiziki Çevresinin Okul İklimine Etkileri. Okul müdürleri ve öğretmenlere okullarının fiziki çevresinin okul iklimine etkisinin nasıl olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda olumlu ve olumsuz etkileri kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Buna ilişkin bilgiler Tablo 61'de gösterilmiştir.

Tablo 61

Müdürlerin ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Fiziki Çevresinin Okul İklimine Etkilerine İlişkin Görüşleri

	Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okulun Fiziki Çevresinin Okul İklimine Etkileri	Okulun fiziki şartlarının okul iklimine olumlu etkileri	Veli memnuniyetini artırıyor (OM1, OM2, OM4, OM5, OM7, OM8, OM15)	7
			Öğretmenlerin/öğrencilerin okula isteyerek, severek, mutlu gelmelerini sağlıyor (OM4, OM5, OM7, OM8, OM15)	5
			Motivasyonu artırıyor (OM1, OM2, OM4, OM8, OM15)	5
			Öğrenci kayıt sayımızı artırıyor (OM1, OM4, OM5, OM6)	4
			İyi bir eğitim verilmesini sağlıyor (OM1, OM8, OM15)	3
			Değişik fiziki ortamlarda aktivitelerde bulunmak tüm paydaşları rahatlatıyor (OM15)	1
		Toplam		24
		Okulun fiziki şartlarının okul iklimine olumsuz etkileri	Fiziki yetersizlikler okul iklimini olumsuz yönde etkiliyor (OM2, OM6, OM11, OM12, OM13, OM14)	6
			Fiziksel yetersizliklerin okul iklimine olumsuz bir etkisi yok (OM3, OM5, OM9)	3
			Fiziki şartların yetersiz olması başarıyı düşürüyor (OM11, OM14)	2
			Sınıfların kalabalık oluşu öğrencilerin okul değiştirmesine sebep oluyor (OM14)	1
		Toplam		12
Genel Toplam				36
Öğretmen Görüşleri	Okulun Fiziki Çevresinin Okul İklimine Etkileri	Okulun fiziki şartlarının okul iklimine olumlu etkileri	Öğrenci kayıt sayımızı artırıyor (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17)	7
			Öğretmenlerin/öğrencilerin okula isteyerek, severek, mutlu gelmelerini sağlıyor (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö11)	5
			Veli memnuniyetini artırıyor (Ö1, Ö6, Ö8, Ö14)	4
			İyi bir eğitim verilmesini sağlıyor (Ö3, Ö7, Ö13, Ö14)	4
			Motivasyonu artırıyor (Ö2)	1
		Toplam		21
		Okulun fiziki şartlarının okul iklimine olumsuz etkileri	Fiziki yetersizlikler okul iklimini olumsuz yönde etkiliyor (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
			Fiziksel yetersizlikler okulda eğitim öğretimi aksatıyor (Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	9
			Fiziki yetersizlikler okulda stresli bir ortam yaratıyor (Ö9, Ö10, Ö11, Ö16)	4
			Fiziki yetersizlikler başarıyı düşürüyor (Ö4, Ö10)	2
			Sınıfların yetersizliği/kalabalık olması öğrencilerin okul değiştirmesine sebep oluyor (Ö10, Ö12)	2
			Fiziksel yetersizliklerin okul iklimine olumsuz bir etkisi yok (Ö14)	1
		Toplam		30
Genel Toplam				51

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 61 incelendiğinde müdürler, okulun fiziki şartlarının iyi olmasının en fazla veli memnuniyetini artırdığını ifade etmişlerdir (f=7), öğretmenler ise bu durumun en fazla öğrenci kayıt sayısını artırdığını belirtmişlerdir (f=7). Bunu öğretmenlerin/öğrencilerin okula isteyerek gelmelerini sağladığı görüşü takip etmiştir. Bunların yanı sıra fiziki imkanların yeterliliğinin motivasyonu artırdığı, iyi bir eğitim

verilmesini sağladığı ve paydaşları rahatlattığı şeklinde görüşler de mevcuttur. Bunlara ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> OM4: Fiziki şartlar gerçekten çok önemli. Yani bazı okullara gidiyoruz. Kapıdan içeri girdiğin zaman örneğin duvarındaki renk dahi, duvarındaki renk tonu dahi, duvarındaki bir desen, duvarındaki bir pano dahi insanı etkiliyor. Örneğin koyu renkli olduğu zaman çok basit gösteriyor o binayı. Daha renkli, daha canlı, daha açık tonda bir dizayn edilmişse daha çekici oluyor. Yani biz genelde rahatlatıcı olsun anlamında daha canlı renkler, ne bileyim daha böyle aydınlatıcı tarzlar seçmeye çalıştık. Paydaşların görüşlerini alarak ortak bir kararla fiziki anlamda okulumuzu güzelleştirmeye çalıştık şu ana kadar.

> Ö2: Bence herkes mutlu olduğu için, fiziksel olarak da eksiğimiz olmadığı için olumlu katkıları var. Herkes okula gayet istekli geliyor, gidiyor öğrenci de öğretmenler de. Veli de okula olumlu baktığı için fiziki anlamda, tabii ki mutlu. Yani çok fazla talep var. Okul yeni yapıldığı için çok güzel oldu. Okul bahçesi geniş, imkanlar çok iyi. Hani biz de keşke yazdırabilsek diyen, çevrelerden gelen velilerimiz de var. Oldukça olumlu düşünüyorlar. Okulu bina olarak dışardan gören biri olumlu düşünüyor.

Okulun fiziki şartlarının yetersiz olduğu durumlarda ise okul ikliminin olumsuz etkilendiği konusunda hem müdür hem de katılımcılar hemfikir olup en fazla görüşü bu yönde vermişlerdir [müdürler (f=6), öğretmenler (f=12)]. Müdürler fiziki yetersizliklerin başarıyı düşürdüğünü, öğrencilerin okul değiştirmesine sebep olduğunu belirtirken, öğretmenler bunlara ek olarak bu durumun okuldaki eğitim öğretimi aksattığını, okulda stresli bir ortama yol açtığını bildirmişlerdir. Bunlara ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> OM14: İster istemez 30 öğrenciyle ders yapmakla 40 öğrenciyle ders yapmak farklı oluyor. Öğretmen arkadaş özellikle birinci sınıflarda zorlanıyor. Yani o anlamda fiziki yetersizlik ister istemez akademik başarıyı biraz aşağıya doğru çekiyor. Çekmiyor desek de yalan olur yani biraz olumsuzluk var o noktada. Fiziki imkanlar biraz yetersiz.

> Ö1: Fiziki yetersizlikler okulda eğitim öğretimi aksatıyor. Yani ben okulda atölyeler olmasını, salonu olmasını, ondan sonra kütüphanenin aktif olmasını, fen laboratuvarının olmasını isterim. Bu anlamda birçok sıkıntının olduğu, fiziksel yapının olduğu bir okul.

> Ö9: Bence fiziksel ortam yeteri kadar sağlanmazsa okulda stresli bir ortam oluşmasına neden oluyor. Eğer bu çocuklara yeterince oyun alanı yaratmazsanız, imkanlar, fırsatlar yaratmazsanız hem yeteneklerinin gelişmesini engellemiş oluyorsunuz hem köreltmiş oluyorsunuz hem de ilişkileriniz zedeleniyor sürekli. Çünkü çocuk o enerjiyi atamadığında ya da vücudun istediği o hareketleri yapamadığında mutlaka farklı hareketler yapıyor. Uyarmak zorunda kalıyorsunuz.

> Uyarınca da ilişkiniz zedeleniyor. İlişkiniz zedelenince bu sefer iletişiminiz bozuluyor. İletişim bozulunca da çocuğun sizden kapacağı şeyler zayıflıyor. Yani öğretmenler de doğal olarak stresli hale geliyor.

Okulun fiziksel şartlarının okul iklimine etkisinin olmadığını söyleyen az sayıda da olsa müdür (f=3) ve öğretmen (f=1) görüşleri de mevcuttur. Bunlar şöyledir:

> OM3: Yani okul iklimi, fiziksel eksikliklerin olması, okul iklimini çok fazla da aslında olumsuz noktada etkilemiyor. Genelde okul iklimini oluşturmada önemli şey insanların kendileridir bu noktada. Okulda daha güzel fiziki ortam olsaydı, insanlar kendilerini daha mutlu hissedebilirlerdi ortama bakarak ama insanların kendini mutlu hissetmesi, iklimin olumlu olması fiziki yapıdan ziyade o okuldaki insanların haleti ruhiyesi ile ilgili diye düşünüyorum. Özellikle yöneticilerin tavırları ile ilgili daha ziyade. Okul iklimini en fazla etkileyen şey yöneticilerin tavırlarıdır diye düşünüyorum.

> Ö14: Fiziksel şartlardan ziyade şöyle diyeyim, okul idaresinin öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi olması zaten o olanakların eksikliğini de göz ardı ediyor. Eğer okul idaresi biraz daha baskıcı olan bir idare olsa o fiziki şartlar o zaman ortaya çıkıyor. Yani başta idarenin tutumu öğretmenlerin fiziki şart veya büyüklük küçüklüğü göz ardı etmesini sağlıyor. Okulumuz fiziki açıdan yeni yapılan okullara göre kötü ama bizle beraber birçok okula göre iyi.

Okulların fiziki çevresi, yeterliliği ve okul iklimine etkileri incelendiğinde müdür ve öğretmenler fiziki imkanlar arttıkça okulda motivasyonun, memnuniyetin, eğitim kalitesinin arttığını düşünmektedirler. Fiziki yetersizlikler olduğunda da çoğunluğu okul ikliminin olumsuz yönde etkilendiği konusunda hemfikirdir. Öğretmenlerin müdürlere nazaran fiziki yetersizliklerin olumsuz etkilerine daha çok katılım göstermeleri, öğretmenlerin öğrencilerle her gün okulun bölümlerinde bu durumu birebir yaşamalarından ötürü olmasından olabilir. Görüldüğü üzere okulun fiziki çevresi okul iklimini ister istemez etkilemektedir.

Okulun Güvenlik Durumu. Okul müdürleri ve öğretmenlerin okulun güvenlik durumuna yönelik görüşleri Tablo 62 ve Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 62

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Güvenlik Durumuna İlişkin Görüşleri

Tema		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okul Güvenliği	Okulun güvenlik durumu	Okul çevresinin sakin/güvenli bir bölge olması (OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM12, OM13)	10
			Okulun güvenlik görevlisinin olması (OM1, OM3, OM4, OM7, OM9, OM10, OM11, OM12, OM14)	9
			Okula giriş çıkışların kontrol altında olması (OM1, OM2, OM3, OM4, OM8, OM10)	6
			Okulun güvenli bir ortama sahip olması (OM2, OM3, OM4, OM5, OM6)	5
			Okul çevresinin tehlikeli/sıkıntılı olması (OM1, OM3, OM10)	3
			Okul çevresinin kozmopolit bir yapıya sahip olması (OM1, OM3, OM10)	3
			Okulun yardımcı personelini güvenlik görevlisi olarak görevlendirme (OM2, OM5, OM6)	3
			Okulda güvenlik görevlisinin yokluğu (OM13, OM15)	2
			Okul polisinin olması (OM5)	1
		Salgın hastalıklara karşı alınan tedbirler	Her türlü hijyen tedbirinin alınması (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	15
			Yeterli temizliğin sağlanması (OM1, OM3, OM4, OM5, OM7, OM8, OM10, OM13, OM15)	9
			Okulum temiz belgesi alınması (OM3, OM5, OM8, OM10)	4
			Kovid salgını ile virüslere karşı daha duyarlı olunması (OM1)	1
			Sınıflarda havalandırma motorlarının olması (OM1)	1
		Okulun depreme dayanıklılığı	Depreme dayanıklı olması (OM1, OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9, OM11, OM13, OM14, OM15)	12
			Depreme dayanıklı olmaması (OM2, OM10, OM12)	3
		Okulda alınan güvenlik önlemleri	Merdivenlere kaydırmaz bantlar/korkuluklar yapılması (OM1, OM2, OM4, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM12, OM13, OM14, OM15)	12
			Okul bahçe duvarlarının tel örgü/demirlik ile çevrilmesi (OM3, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM10, OM12, OM13)	9
			İş güvenliği tedbirlerinin alınması (OM1, OM2, OM3, OM6, OM15)	5
			Sivri olan demirlerin/tellerin yuvarlaklaştırılması/ kaynak yapılması (OM1, OM3, OM6, OM14, OM15)	5
			Kapıların/pencerelerin kilitlerle sabitlenmesi/dışa doğru açılması (OM1, OM6, OM7, OM13)	4
			Nöbetçi öğretmen görevlendirmesi (OM3, OM8, OM11, OM12)	4
			Velilerin okula kontrollü bir şekilde girmelerinin sağlanması (OM1, OM3, OM5)	3
			Uyarıcı levhalar/çizgiler/afişler konması (OM2, OM5)	2
			Dolapların/panoların sabitlenmesi (OM3, OM9)	2
			Okulun kameralarla kontrol altında olması (OM9)	1
			Okuldaki kaygan zeminlerin düzeltilmesi/ çizdirilmesi (OM6)	1
			Su arıtma cihazı ile öğrencilere içme suyu sunma (OM9)	1
		Toplam müdür görüşü		136

(Devam ediyor)

Tablo 62 (Devam)

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Güvenlik Durumuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri / Okul Güvenliği	Okulun güvenlik durumu	Okulun güvenlik görevlisinin olması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18)	13
		Okul çevresinin sakin/güvenli bir bölge olması (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	9
		Okulun güvenli bir ortama sahip olması (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16)	9
		Okula giriş çıkışların kontrol altında olması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö14, Ö16)	8
		Okul çevresinin kozmopolit bir yapıya sahip olması (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11)	5
		Okulun yardımcı personelini güvenlik görevlisi olarak görevlendirme (Ö1, Ö6, Ö15, Ö16)	4
		Okulda güvenlik görevlisinin yokluğu (Ö1, Ö6, Ö15, Ö16)	4
		Okul çevresinin tehlikeli/sıkıntılı olması (Ö4, Ö5, Ö10)	3
		Okul polisinin olması (Ö9)	1
	Salgın hastalıklara karşı alınan tedbirler	Her türlü hijyen tedbirinin alınması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	18
		Yeterli temizliğin sağlanması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
		Yeterli temizliğin sağlanamaması (Ö1, Ö10, Ö12)	3
		Sınıflarda havalandırma motorlarının olması (Ö2, Ö3)	2
		Okulum temiz belgesi alınması (Ö4)	1
	Okulun depreme dayanıklılığı	Depreme dayanıklı olması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
		Depreme dayanıklı olmaması (Ö1, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14)	6
	Okulda alınan güvenlik önlemleri	Kapıların/pencerelerin kilitlerle sabitlenmesi/dışa doğru açılması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
		Nöbetçi öğretmen görevlendirmesi (Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	12
		Merdivenlere kaydırmaz bantlar/korkuluklar yapılması (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	11
		Okul bahçe duvarlarının tel örgü/demirlik ile çevrilmesi (Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	9
		İş güvenliği tedbirlerinin alınması (Ö1, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17)	7
		Dolapların/panoların sabitlenmesi (Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö17)	5
		Uyarıcı levhalar/çizgiler/afişler konması (Ö6, Ö7, Ö14)	3
		Sivri olan demirlerin/tellerin yuvarlaklaştırılması/ kaynak yapılması (Ö3, Ö15)	2
		Velilerin okula kontrollü bir şekilde girmelerinin sağlanması (Ö4, Ö17)	2
		Okuldaki kaygan zeminlerin düzeltilmesi/çizdirilmesi (Ö6, Ö11)	2
		Okul bahçesine engelli rampası yapılması/kenarlarına parmaklık yapılması (Ö3, Ö9)	2
		Yangın durumunda yangın söndürücü gaz aletlerinin hazırlanması (Ö14)	1
	Toplam öğretmen görüşü		177

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 62 incelendiğinde okulun güvenliği teması; okulun güvenlik durumu, salgın hastalıklara karşı alınan önlemler, okulun deprem gibi doğal afetlere dayanıklılığı, okulda alınan güvenlik önlemleri, güvenliğin sağlanamadığı kriz durumu, yaşanan güvenlik krizleri kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Okul müdürleri en fazla okul çevresinin sakin/güvenli bir bölge olması (f=10) görüşünü bildirirken, öğretmenler en fazla görüşü okulun güvenlik görevlisinin olduğuna dair vermişlerdir (f=13). Bunları okulun güvenli bir ortama sahip olması, giriş çıkışların kontrol altında olması takip etmektedir. Bunlara ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

> OM8: Yani şu anda güvenli bir ortam var. Yan tarafta emniyetin olması ve okul çevresi genelde akrabalardan oluşan bir yerleşim alanı olduğu için bir sorunla karşılaşmadım 7 yıldır ben. Bölge olarak güvenli bölge, en azından oto kontrolü olan bir bölge. Herkes birbirini tanıyor. Sonuçta olumsuz bir şeyle karşılaşmadık şimdiye kadar.

> Ö13: Güvenlik açısından bir sıkıntı yok. Bu okulun iki girişi var. Zaten arka taraf kapalı. Bu ön kapıda da bir güvenlik görevlisi var, kapı kapalı durur, giriş çıkışlar kontrol altındadır.

Okulun güvenliği ile ilgili olarak okul çevresinin kozmopolit bir yapıya sahip olduğu ve tehlikeli olduğu ya da güvenlik görevlisi olmadığı için sıkıntı yaşandığı yönünde görüşler de mevcuttur. Bu konulardaki katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> OM10: Bölgemiz biraz sıkıntıları olan, yabancılar nedeniyle bazı endişelerin, tehditlerin olduğu bir yer ama okulumuzda yaşanan çok önemli bir güvenlik sorunu veya çatışma ortamı yok.

> Ö4: Okulumuzun çevresinde çok fazla tehlikeli. Madde kullananlar var çevrede. Roman sayısı çok fazla olduğu için onlar böyle bir şeye çok sinirlendiği zaman böyle okulu basabiliyorlar. O yüzden çok güvenlikli bir okul değil çevre olarak. Biz mesela geçmiş yıllarda benim sınıfım arka tarafa bir mahalleye bakıyordu. Evler zaten mahalle arasında, evler birbirine çok yakın. Camın dibinde sızıp kalan madde kullanmış kişi gördük ve mesela polisi arayıp kaldırttık onu oradan. Onların okula bir zararı olmadı, öğrencilerimize zararı olmadı.

Okulda salgın hastalıklara karşı alınan tedbirler kategorisinde hem müdür hem de öğretmen katılımcıların tamamı her türlü hijyen tedbirinin alındığını, çoğunluğu da okulda yeterli temizliğin sağlandığını belirtmişlerdir. Okulun depreme dayanıklılığı kategorisinde ise katılımcıların çoğunluğu okullarını depreme dayanıklı bulmaktadır. Az sayıda katılımcı ise depreme dayanıklı bulmadığını ifade etmiştir. Bu konulardaki katılımcı görüşleri şöyledir:

OM7: Okulun bu anlamda bir depreme dayanıklılık testi yapıldı. Oldukça güvenilir. Depreme dayanıklılık raporu da var.

OM12: Deprem konusunda dediğim gibi eski bina. Depreme dayanıklı raporu da yok. Herhangi bir test de yapılmamış bununla ilgili ama 1986 yılında yapıldığı için çok da güvenli görmüyorum açıkçası.

Ö8: Covid dönemini çok titizlikle geçirdik. Tüm hijyen kurallarına dikkat edildi. Maske, dezenfektan, sosyal mesafe kurallarına uyuldu. Temizlik açısından hiçbir sorun yaşanmadı.

Okulda alınan güvenlik önlemleri kategorisinde kapıların/pencerelerin, dolapların/panoların sabitlenmesi, merdivenlere kaydırmaz bantlar, korkuluk yapılması, Okul bahçesinin duvarının tel örgü vb. ile çevrilmesi, nöbetçi öğretmen görevlendirmesi, iş güvenliği tedbirlerinin alınması gibi önlemler sıralanmıştır. Bunlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

OM9: Tehlikeli gördüğümüz yerlerde o tehlikeyi gidermek için örneğin dolapların duvarlara sabitlenmesi, basamaklara kaymaz şeritlerini çekilmesi, cam olan kapıların değiştirilip cam yerine daha tehlikesiz malzeme kullanılması gibi önlemler alındı. Tutulan tutanaklar var tabi.

Ö15: Kapılarımızın hepsinin arkasında zincir var, teneffüse çıkarken sınıf öğretmenleri o zincirleri takıyor ve hiçbir şekilde çocuk ne ulaşabiliyor ne de kapanabiliyor. Çünkü kapılarda parmak sıkışmaları çok fazla oluyor. Kapılar arkalarından zincirlerle arkaya sabitlendiği için kapanmıyor ve dolayısıyla sıfır parmak sıkışmasıyla devam ediyor. Merdivenlerde trabzanlarımız çok yüksektir, çocukların boyuna göre yani bel kısmını geçer, standartlara uygun olarak 120 santimetre falan herhalde. Okulumuz dört katlı. Okul bahçesinde de özellikle mesela çitlerde falan sivri yer bulundurmadık. Olanlar da kesildi. Çocuklar çitlere tırmanabiliyor ama sivri yerler ortadan kaldırıldığı için yaralanma gibi bir durumla karşılaşmıyoruz. Zaten sınıf camlarımız da yüksek.

Okul güvenliği kapsamında okulda yaşanan güvenlik krizlerine ilişkin durum müdür ve öğretmen görüşleri doğrultusunda Tablo 63'te sunulmuştur.

Tablo 63

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Güvenlik Krizine İlişkin Görüşleri

Tema		Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okul Güvenliği	Güvenliğin sağlanamadığı kriz durumu	Güvenlik krizi yaşanmadı (OM1, OM3, OM5, OM6, OM7, OM8, OM11, OM12, OM13, OM14, OM15)	11
			Güvenlik ile ilgili ufak çapta krizler yaşandı (OM2, OM6, OM9, OM10)	4
		Güvenlikle ilgili yaşanan krizler	Bir öğrencinin okuldan izinsiz çıkıp kaybolması (OM2)	1
			Bir öğrencinin okul önündeki cadde yolunda trafik kazası geçirmesi (OM4)	1
			Cam kırılması sonucu öğrencinin yaralanması (OM9)	1
			Hafta sonlarında öğrenci olmayan kişilerin okula verdiği maddi zararlar (OM10)	1
		Toplam müdür görüşü		19
Öğretmen Görüşleri	Okul Güvenliği	Güvenliğin sağlanamadığı kriz durumu	Güvenlik krizi yaşanmadı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18)	12
			Güvenlik ile ilgili ufak çapta krizler yaşandı (Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16)	6
		Güvenlikle ilgili yaşanan krizler	Öğrencinin kapıda parmağının sıkışıp kopması/kırılması (Ö11, Ö15, Ö16)	3
			Okul bahçesinde olan ciddi yaralanmalar (Ö5, Ö10)	2
			Hafta sonlarında öğrenci olmayan kişilerin okula verdiği maddi zararlar (Ö10, Ö12)	2
			Öğrencilerin şiddet eğilimleri/çatışmaları (Ö4)	1
		Toplam öğretmen görüşü		26
Genel Toplam				45

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 63 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu okullarında güvenlik krizi yaşanmadığını [müdürler (f=11), öğretmenler (f=12)], az kısmı da ufak çapta krizler olduğunu belirtmiştir [müdürler (f=4), öğretmenler (f=6)]. Güvenlikle ilgili yaşanan krizler ise daha çok öğrencinin okul içinde ya da bahçesinde geçirdiği bir kaza sonucu yaralanması şeklindedir. Bu konulara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> OM4: Şu anda zaten bizim tercih edilmemizdeki en önemli sebeplerden bir tanesi de kontrolü kolay bir okul olduğumuz, gelen veliler zaten onu söylüyorlar. Küçük bir okul, etrafı güvenli bir okul. Bahçesi korunaklı bir okul, o anlamda güvenli hissedebileceğimiz bir okul. Bizim tek sıkıntımız okulumuzun ana kapısı direk caddeye açılıyor. Öyle bir korkumuz var, sürekli öyle bir endişemiz var. Ben buraya başladığım seneden bir sene önce burada bir öğrenci trafik kazasında vefat etmiş. Yani öyle bir sıkıntımız var. Yoksa okulumuz güvenli, etrafı çevrili sadece dışarıya açılan ana kapının direk caddeye açılması o anlamda biraz da endişe yaratıyor. Onu da şu ana kadar güvenlik personeliyle hallettik. Rampa var, uyarıcı levhalar da var. Tam okulun kapısını ortalayan bir altında bir üstünde rampa da var.

Ö11: Evet, yaşandı önceden. Çocuğun kapıya parmağını sokması, kapıların sert ve büyük olması sebebiyle de bir parmak kopma olayı yaşandı. Yani tabi ki bizleri de etkiledi. Öğlenci grupta olan bir olaydı. Tabii ki etkileniyorsun, tedirgin oluyorsun acaba hangi öğrencim ona benzer bir davranış yapacak diye. Kapılara güvenlik kilitleri takıldı. Böyle bir önlem alınması da bizi rahatlattı. Sanırım çocuk hareketli bir çocuk olduğu için veli durumu kabul etmiş. Suçlama olayı olmadan olay halledildi, sonra da önlemler alındı zaten.

Ö15: Evet, güvenliğin sağlanamadığı bir kriz durumu yaşadık. Bundan bir yıl öncesine kadar kapılarımızın arkasında zincirler yoktu. Rüzgârın etkisiyle pat diye kapılar kapanınca çocuk da elini orada bulunduruyor ve ciddi bir yaralanma yaşamıştı. Dolayısıyla bir çocuğumuzun parmak ucunda parçalı kırık dediğimiz ameliyata kadar giden bir süreç yaşanmıştı. Bu olaydan sonra her acı tecrübedir ya, kapı kilitleri yapıldı.

Okuldaki güvenlik durumuna göre müdür ve öğretmenler genel olarak okullarını güvenli bulmakta ancak her okula güvenlik görevlisi verilmediği için bazı okular bu anlamda sorunlar yaşamaktadır. Katılımcıların çoğunluğu okullarını depreme dayanıklı bulmakta, tamamı da salgın döneminde de her türlü hijyen tedbiri aldıklarını belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar okullarında genelde güvenlik krizi yaşanmadığını ancak ufak çapta krizler olabildiğini ifade etmiştir.

Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkileri. Okul müdürleri ve öğretmenlere okullarındaki güvenlik durumunun okul iklimine etkilerinin nasıl olduğu sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda olumlu ve olumsuz etkileri olarak kategorilere ayrılmıştır. Buna ilişkin bilgiler Tablo 64'te gösterilmektedir.

Tablo 64 incelendiğinde katılımcılar en fazla alınan güvenlik tedbirlerinin okulun paydaşlarını rahatlattığını ifade etmişlerdir [müdürler (f=12), öğretmenler (f=13)]. Bunu sırayla okulda kendilerini güvende hissetmeleri, güvenlik görevlisinin olmasının tüm paydaşları rahatlatması, velilerin çocuklarını okula güvenle teslim etmesi, okul giriş çıkışlarının kontrollü olmasının öğretmenlere huzur vermesi gibi kategoriler takip etmektedir. Bu konulardaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OM1: Okulun güvenli olması okul iklimini tabi ki olumlu etkiliyor. Yani herhangi bir güvenlik zafiyetine düşmemeniz, kendinizden emin olmanız, ondan sonra dediğim gibi iş güvenliği açısından da tedbirlerimizi almış olmamız hem öğretmenleri rahatlatıyor hem de öğrencileri rahatlatıyor.

Ö14: Tabii ki öğretmen de o konuda rahat oluyor. Kapıda güvenlik görevlisinin olması itibariyle nöbetçi öğretmen de biraz daha rahat bir durumda oluyor. O güvenlik görevlisinin olması, kapıların kapalı olması, içeriye geçilemeyecek önlemlerin alınması bir rahatlık sağlıyor tabii.

Ö2: Velilerimiz gayet güvenilir bir şekilde teslim ediyor çocuklarını. Zaten çocuğunu teslim ettikten sonra güvenlik kontrolünü geçip de velinin içeriye girmesi gibi bir durum söz konusu değil acil bir durum olmadığı sürece. Veliler gayet güvenli bir şekilde çocuklarını teslim ediyorlar okul saatinde. Akşam da her öğretmen okul bahçesinde tek tek velilere çocuğunu teslim ediyor. Bu şekilde güvenli olunca da bence herkes gayet mutlu bir şekilde ayrılıyor okuldan, sorun yaşamıyoruz.

Tablo 64

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkilerine İlişkin Görüşleri

	Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri	Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkileri	Okulun güvenlik durumunun okul iklimine olumlu etkileri	Alınan güvenlik tedbirlerinin okulun paydaşlarını rahatlatması (OM1, OM2, OM3, OM6, OM7, OM8, OM9, OM10, OM11, OM12, OM13, OM14)	12
			Güvenlik sıkıntısının olmaması/okulda güvende hissedilmesi (OM1, OM2, OM4, OM5, OM6, OM7, OM8, OM9)	8
			Okuldaki güvenlik görevlisinin paydaşlar üzerinde yarattığı olumlu etki (OM11, OM12, OM14)	3
			Okulu tercih sebebi haline getirmesi (OM4, OM7, OM8)	3
			Velilerin çocuklarını okula güvenle teslim etmesi (OM13, OM14)	2
			Okul giriş çıkışlarının kontrolünün öğretmenlere huzur vermesi (OM3)	1
			Okulda güvende hissetmenin mutluluk/başarı sağlaması (OM4)	1
		Toplam		30
		Okulun güvenlik durumunun okul iklimine olumsuz etkileri	Güvenlik görevlisinin olmamasından kaynaklanan sorunlar (OM11, OM15)	2
			Okul güvenli olmadığı zaman teyakkuzda/tedirgin hissedilmesi (OM2)	1
			Okulun ana kapısının direk caddeye/yola açılmasının yarattığı risk (OM4)	1
			Okuldaki demir/cam kapıların tehlike yaratması (OM6)	1
			Okul çevresinde kar yağışı/buzlanmanın fazla olması (OM4)	1
			Okul çevresinde madde bağımlısı/satıcıların olması (OM3)	1
			Okul bahçesindeki kaygan fayansların/betonun sakatlanmalara sebep olması (OM6)	1
	Toplam			8
	Toplam müdür görüşü			38

(Devam ediyor)

Tablo 64 (Devam)

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Öğretmen Görüşleri / Okulun Güvenlik Durumunun Okul İklimine Etkileri	Okulun güvenlik durumunun okul iklimine olumlu etkileri	Alınan güvenlik tedbirlerinin okulun paydaşlarını rahatlatması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18)	13
		Güvenlik sıkıntısının olmaması/okulda güvende hissedilmesi (Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	12
		Okuldaki güvenlik görevlisinin paydaşlar üzerinde yarattığı olumlu etki (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17)	8
		Velilerin çocuklarını okula güvenle teslim etmesi (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö13, Ö16)	6
		Okul giriş çıkışlarının kontrolünün öğretmenlere huzur vermesi (Ö4, Ö5, Ö14, Ö17)	4
		Okulda güvende hissetmenin mutluluk/başarı sağlaması (Ö2, Ö3)	2
	Toplam		45
	Okulun güvenlik durumunun okul iklimine olumsuz etkileri	Tedirginlik olması/teyakkuzda hissedilmesi (Ö1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16)	8
		Motivasyonu düşürmesi/huzuru bozması (Ö1, Ö15, Ö16)	3
		Okuldaki demir/cam kapıların tehlike yaratması (Ö6, Ö9, Ö11)	3
		Güvenlik görevlisinin olmamasından kaynaklanan sorunlar (Ö1, Ö10)	2
		Okul çevresinde madde bağımlısı/satıcıların olması (Ö4, Ö5)	2
		Okul bahçesindeki kaygan fayansların/betonun sakatlanmalara sebep olması (Ö6, Ö9)	2
		Okulun ana kapısının direk caddeye/yola açılmasının yarattığı risk (Ö17, Ö18)	2
		Okulun bahçesindeki atıl binadan kiremitler düşmesi (Ö10)	1
		Güvenliği sağlamaya çalışmanın öğretmenlerde yorgunluk yaratması (Ö15)	1
Toplam			24
Toplam öğretmen görüşü			69

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 64'e göre okuldaki güvenlik durumunun okul iklimine olumsuz etkileri kategorisinde tedirginlik olması/teyakkuzda hissedilmesi, motivasyonu düşürmesi, güvenlik görevlisinin olmadığı okullarda sorunlar yaşanması gibi olumsuzluklar sıralanmıştır. Bazı katılımcılar da okullarında güvenlik tehdidi olabilecek durumlara ve okulda yarattığı tedirginliğe örnek vermişlerdir. Bu konulardaki müdür ve öğretmen görüşleri şöyledir:

> OM2: Tabii ki okul güvenli olduğu zaman biz rahatlıyoruz her yönden. Ama güvenliğimiz olmadığı zaman hep diken üstündeyiz. Mesela devlet bize bir güvenlikçi gönderene kadar müdür yardımcım olsun, ben olayım kapıda bekliyoruz, kapıda sürekli bekliyoruz. Teyakkuzdayız. Yani o yönden diken üstündeyiz ama kapıda şu anda güvenlikçi var ve kafamız rahat.

Ö1: Öğrenci kitlemiz küçük çocuklar. Kapıda biri olmadığı zaman, güvenlik olmadığı zaman sıkıntı olabiliyor. Agresif veliler var, mesela böyle çok agresif bir şekilde okula gelen veliler oldu. İdareyle tartışan vb. veliler oldu. Bu tür durumlar yaşanıyor, bizim sınıfta şöyle olmuş da niye düzeltilmiyor diyen saldırgan tipler var. Geliyor mesela bir-iki defa nöbetçi iken denk geldim. Bu çocuk benim çocuğumu dövmüş deyip olay çıkaran veliler oluyor. Tabii ki bu durumlar okul iklimimizi olumsuz etkiliyor, motivasyonumuzu düşürüyor.

Ö15: Okulun güvenliği direk öğretmenlerin ve öğrencilerin huzurunu etkiliyor. Yani okulda bir bağırma çağırma durumları olduğunda bile çocuklar üç-dört gün bunu anlatıyor. Nöbetlerde de güvenliği sağlamaya çalışmak öğretmenlere ekstra bir külfet oluşturduğu için yoruyor bizleri. Hepimizi bu durum yoruyor. Tabii ki okul iklimini de etkiliyor. Şöyle ki okul içerisinde yorulan öğretmen mutsuz ve köşesine çekilmiş oluyor ve dolayısıyla öğretmenler odasında bile sohbet etmediğinde bu okul iklimini olumsuz etkiliyor.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okulda güvenlik sağlanamadığı zaman tedirgin oldukları anlaşılmaktadır. Bu hususta onlarda oluşan gerginlik de onların huzursuz olmalarına yol açmakta ve okul içindeki ilişkilerine de yansımaktadır. Okulun güvenlik görevlisinin olması ise onları daha güvende hissettiren bir durumdur.

Okul İklimini Etkileyen Etmenler. Okul müdürleri ve öğretmenlere son olarak okul iklimine ilişkin eklemek istedikleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda okul iklimine etkileyen etmenler Tablo 65'te sıralanmıştır.

Tablo 65'te görüldüğü üzere katılımcılar okul müdürlerinin kurduğu iletişimin, ilişkilerinin, okul iklimini etkileyen en belirleyici etken olduğunu belirtmişlerdir [müdürler (f=10), öğretmenler (f=7)]. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

OM1: Okul müdürlerinin en büyük becerisi insanı ilişkileri olması lazım. Karşındaki insanı anlayacak, konuşacak bir insan olması lazım. Resmiyette yapılacak işleri az çok herkes aynı şekilde yapıyor zaten bu şekilde de yani farklı davranan arkadaşlara zaman zaman şahit oluyoruz. Yani kimse ben bu okulun kralıyım şeklinde hareket etmemesi lazım. En basit tabiriyle böyle yaptığın zaman öğretmen de senden uzaklaşıyor. Sınıfa da olumsuz bir şekilde giriyor. Kesinlikle daha mütevazı yaklaşması lazım. Tüm bunlar okul iklimini etkiliyor.

Ö13: Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin daha yüksek olması gerekiyor. Uzaktan durup öğretmenle iletişim kurmadan, bu şekilde uzaktan bakayım ya da öğretmene katı davranayım, tepeme çıkmasın gibi bir şey var ya, yani o mümkün değil. Öğretmenlerle tabii mesafe olacak ama öğretmenlere ne kadar sıcak davranırsan, onun sorunlarını ne kadar giderirseniz öğretmenin kafası o kadar rahat olacak, bilecek ki ben bu okula gittiğimde, bir sorun olduğunda çözülür ve tabii ki o da öğretmeni olumlu yönde etkiler. Okul ortamını da olumlu etkiler. Yani müdürün etkili iletişimi çok önemli.

Tablo 65

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Ekledikleri Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	*f*
Müdür Görüşleri – Okul İklimine İlişkin Görüşler	Okul iklimini etkileyen etmenler	Okul müdürlerinin etkili iletişim kurması (OM1, OM5, OM6, OM7, OM9, OM10, OM11, OM12, OM14, OM15)	10
		Paydaşlar arasında değerlere/hoşgörüye dayalı ilişkiler olması (OM1, OM3, OM5, OM6, OM8, OM11, OM14, OM15)	8
		Okulun fiziki imkanlarının yeterli/donanımlı olması (OM1, OM2, OM3, OM6, OM8, OM10)	6
		İşin ehli/tecrübeli öğretmenlerin olması (OM1, OM2, OM6, OM11, OM12, OM13)	6
		İş birliği/dayanışmanın olması (OM3, OM5, OM6, OM7, OM10)	5
		Güvenli bir ortam sağlanması (OM1, OM8, OM10, OM11)	4
		Öğretmenlerin okulda uzun süreli çalışması (OM1, OM6, OM13)	4
		Okul müdürlerinin yöneticilik becerilerinin iyi olması/yetkinliği (OM3, OM5, OM6, OM7)	4
		Okul müdürlerinin adil bir ortam sağlaması (OM5, OM6, OM7, OM9)	4
		Okul müdürünün iş etiğine dikkat etmesi (OM2, OM3, OM7)	3
		Okulların ödenek eksikliği (OM1, OM3, OM12)	3
		Okul müdürlerinin okul çevresini iyi tanıması (OM2)	1
		Öğrenme ortamının hazır hale getirilmesi (OM8)	1
		Öğrencilerin okulu sahiplenmesi (OM1)	1
		Yeterliği olmayan öğretmenlerin olması (OM15)	1
Toplam müdür görüşü			61
Öğretmen Görüşleri – Okul İklimine İlişkin Görüşler	Okul iklimini etkileyen etmenler	Okul müdürlerinin etkili iletişim kurması (Ö2, Ö4, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18)	7
		Okul müdürlerinin yöneticilik becerilerinin iyi olması/yetkinliği (Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18)	7
		Paydaşlar arasında değerlere/hoşgörüye dayalı ilişkiler olması (Ö1, Ö4, Ö6, Ö15, Ö17, Ö18)	6
		Okulun fiziki imkânlarının yeterli/donanımlı olması (Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17)	6
		Yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olması (Ö2, Ö4, Ö10)	3
		İşin ehli/tecrübeli öğretmenlerin olması (Ö7, Ö13)	2
		Güvenli bir ortam sağlanması (Ö7, Ö11)	2
		Okul müdürlerinin adil bir ortam sağlaması (Ö1, Ö2)	2
		Öğrenme ortamının hazır hale getirilmesi (Ö5, Ö12)	2
		Okul idaresinin tutum ve davranışları (Ö8, Ö14)	2
		Deneyim paylaşımı/yardımlaşma olması (Ö7)	1
		Okulların ödenek eksikliği (Ö12)	1
		Okulun sosyoekonomik çevresi (Ö15)	1
Toplam öğretmen görüşü			42

Bazı katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 65 incelendiğinde okul müdürleri ikinci olarak okul iklimini paydaşlar arasında hoşgörüye dayalı ilişkilerin etkilediğini belirtirken f=(8), öğretmenler ise müdürlerin yöneticilik becerilerinin iyi olmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir (f=7), ayrıca paydaşlar arası ilişkilerin önemine de vurgu yapmışlardır (f=6). Hem müdür hem de öğretmen katılımcılar okulun fiziki imkânlarının yeterli ve okulun donanımlı olmasını okul ikliminde belirleyici olarak üçüncü sırada söylemişledir. Bu konulardaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

OM6: Kurum iklimi anlamında da her şey yolunda, güzel gözüküyor yani. Dediğim gibi siyaset, sendika ile ilgili herhangi bir ayrışma yaratacak konulara girmiyor öğretmen arkadaşlarımız. Arkadaşlar birbirlerini çok iyi tanımışlar yani bir anlamda. Herkes herkese selam veriyor. Birbirlerine hoşgörülü davranıyor.

Ö11: Bir kere idareciler hak ederek gelmeli. Bu çok önemli. Yani benim tanıdığım çok diye ben bir yere gelmemeliyim. Eğer o makamı hak ediyorsam, o makamda çalışma yeteneğim varsa gelmeliyim. Benim siyasi görüşüm veyahut da siyasi çevrem iyi diye bir yerlere gelmemeli insanlar. Çünkü mesela bizde diyelim ki yeri geliyor, bizler bir yere kadar tolere edebiliriz bazı şeyleri. Yeterli yeteneğe ya da kişisel özelliklere sahip değilse zaten yapamaz. Bu da olumlu ortamı olumsuz hale getirir.

OM2: Okul müdürü fiziki çevreyi çok iyi tanırsa okulu çok daha rahat idare edebilir ve okul iklimini fiziki açıdan daha donanımlı hale getirebilir. Bir de velilerle çok güzel diyaloğumuz olursa daha kolay olur. Okul müdürü bir istekte bulunacaksa öğretmenden ve veliden bir maddi istektir mesela. Soyut söylemeyecek. Okulun ihtiyacı var, şu yardımı yapın demeyecek somut projeyi sunacak. O zaman veli de ikna oluyor, diğerleri de. Gideceği bir yerde somut proje ve örneğin okula kütüphane yaptıracağız, spor salonunu düzenleyeceğiz, çok amaçlı salonu düzenleyeceğiz ya da bir tane atölye yaptıracağız, ne bileyim bu zekâ oyunları sınıf olabilir, sitem sınıfı olabilir, başka bir şey de olabilir. Bunun için firmalardan, şundan teklif aldım, fiyatlar şu, okulun bütçesi de bu, şu kadarlık açığımız var, böyle somut bilgilerle, somut verilerle gittiğimiz zaman işiniz çok daha rahat oluyor. Bu konuda okul müdürü biraz araştırmacı olacak.

OM3: Okulum bazında bu noktada fiziki imkânlarının çok daha iyi olduğu bir okulda, müzik sınıfının olduğu bir okul isterim mesela tabii. Sıkıntılarımızı biliyorlar tabii. Benim bu okulda bu noktada yapabilecek hiçbir şeyim yok. Çünkü ek bina yapabilecek bir yerim yok. Daha önceki okullarda yaptım, ek bina yaptım. Kapalı alanı arttırdım, çok faydasını gördüm.

Katılımcılar okullarında tecrübeli ve uzun süredir çalışan öğretmenlerin olmasının okul ikliminin şekillenmesinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okulda güvenli bir ortamın sağlanması, okul müdürlerinin adil bir ortam sağlamasının da okul iklimini etkilediği konusunda hemfikirdirler. Bunlara ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

OM13: Okul kültürünün oluşabilmesi için okulda çalışan personelin, öğretmenlerin çalışma sürelerinin böyle gelip geçici kısa bir süre olmaması lazım. Buradan bir üç yıl çalışıp gideceğim fikri olmaması lazım. Çünkü bu tür düşünceler okul kültürünü her zaman bozuyor. Mesela bizim okulumuzda uzun yıllardır çalışan, kalıcı öğretmenler, buradan emekli olup gidecekler ve bunlar okul kültürünün temel taşlarını oluşturuyorlar. Yani şöyle bağlılıktan ziyade okulda okul kültürünün sürdürülmesi anlamındaki çabalara onlar daha çok katkı sağlıyorlar. Çünkü okula yeni gelen bir öğretmen ister istemez şöyle bir etrafına bakıyor, bunları örnek alıyor ve ona göre hareket etmeye çalışıyor. Çoğunluğa uyuyor diyebiliriz.

OM10: Okul güvenliği önemli bir unsur, velilerle iş birliği içerisinde, okula yabancıların giriş çıkışlarını engellemek adına belirli zaman dilimlerinde giriş çıkış kontrol altında tutulmalı. Öğretmenlerin öğrencilere bakışı, öğrencilerin ders sırasında özellikle derste kullandıkları araç gereçlerin kontrol edilmesi, beden eğitimi derslerinde dışarıda düşme ve yaralanma gibi durumlarda engel olunması, nöbetçi öğretmenlerin nöbet alanlarını etkili bir şekilde takip etmesi, nöbetlerin planlı programlı bir şekilde aksatılmadan yerine getirilmesi, güvenlik, plan, yangın gibi durumlarda önlemler alınmış olması gibi konularda yasal mevzuata uygun bir şekilde önlemler alınması gerekir. Bunları sağladığınız zaman okul iklimi daha iyi olur.

Ö2: Okul müdürleri tarafsız olmalı. Bir kere okul müdürü tarafsız olursa bütün öğretmenler huzur içinde çalışır bence. Dağılımlar ona göre yapılır. Öğretmenlerde huzurlu ve istekli çalışınca okul başarısı artar. Okul iklimi de bundan olumlu etkilenir.

Okul iklimini etkileyen etmenler kategorisinde katılımcılar okullarda ödenek eksikliği, öğrenme ortamının hazır olması, okul idaresinin tutumu, adil bir ortam sağlanması, öğretmenlere adil davranması, yardımlaşma ve dayanışma, okulun çevresi gibi faktörlerin de okul iklimine etki ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere okuldaki iklimini hem paydaşlar arası ilişkiler ve öğrenme ortamı hem de okulun maddi kaynakları, donanımı, fiziki çevresi, güvenliği gibi faktörler bir bütün olarak etkileyip şekillendirmektedir.

Müdür ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin ekledikleri görüşler değerlendirildiğinde öncelikle okul yöneticisinin kurduğu iletişim, davranışları, yönetim becerileri, huzurlu bir ortam sağlanması, paydaşlar arası hoşgörünün olması gibi etmenlerin ön sıralarda söylenmiş ayrıca öğretmenler tarafından da özellikle okulun fiziki eksiklikleri ve güvenliğine ilişkin de görüş belirtilmiştir. Buna benzer olarak Tofur ve Balıkçı' nın (2018), okul iklimini etkileyen faktörlere ilişkin yaptığı nitel araştırmada okul iklimini etkileyen faktörleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temada incelemiştir. Buna göre müdür ve öğretmen katılımcıların okul iklimine yönelik yaptıkları değerlendirmeleri daha çok yönetim ve yönetici davranışları ile ilgili yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların en fazla yöneticilerin adil olmasına yönelik vurgulama yaptıkları tespit edilmiştir. Özgan ve Bozbayındır (2011), okullarda adil olmayan uygulamalar ile ilgili yaptıkları araştırmada da yöneticilere iş ve işlemlerin yürütülmesinde adil olmalarını önermiştir. Yöneticilerin adaletli davranmasının okul iklimi açısından önemi, birçok araştırma bulgularına göre desteklenmektedir.

Okul İklimine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Nicel bulgular incelendiğinde okul iklimi genelinde müdür görüşleri ortalamasının (x=4.03), öğretmen görüşlerinin ise (x=3.69) olduğu görülmüştür. Müdürler öğretmenlere göre görece daha yüksek katılım göstermişlerdir. Benzer şekilde nitel bulgularda ise okul iklimine ilişkin genel algılarına göre müdürler (f=22), öğretmenler (f=17) okullarında olumlu, huzurlu bir ortama sahip olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Nicel ve nitel bulgularına göre okul iklimine yönelik müdür görüşlerinin öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir.

Nicel bulgular incelendiğinde, okul ikliminin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutunun, müdür görüşlerine göre güvenlik boyutundan sonra ikinci sırada ortalamaya sahip olduğu (x=4.26), öğretmen görüşlerine göre ise diğer boyutlara kıyasla en yüksek ortalamaya (x=3.92) sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde nitel bulgularda da müdürler ve öğretmenler okullarında samimi ve iyi ilişkilerin olduğunu, paylaşımların çok olduğunu yoğun olarak vurgulamışlardır. Okul dışında ise daha çok özel günlerde görüşüldüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Okuldaki öğretim ortamı açısından ise sosyal faaliyetlerin yapıldığı, etüt ve destek eğitim sınıflarının açıldığı, velilerle iş birliği içinde olunduğu, sınavlar ve değerlendirmeler yapıldığına dair görüşleri daha fazla belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere düşük oranda katıldıkları hem nicel nicel hem de nitel araştırma bulgusunda ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda nitel ve nicel bulguların birbirini desteklediklerini söylemek mümkündür.

Okul İklimi Ölçeğine ilişkin nicel bulgularda görece en düşük ortalamaya sahip boyut fiziki çevre boyutu olmuştur. Fiziki çevre boyutunda okul binası ve bölümlerinin yeterliliğine ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu kapsamda nicel bulgularda müdür (x=3.34) ve öğretmenlerin (x=3.09) okulun fiziki çevresini, bölümlerini orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Benzer şekilde nitel bulgularda okulun fiziki açıdan yetersiz olduğu, yeterli spor alanlarının olmadığı, kullanışlı çok amaçlı bir salonun olmadığı, atölyelerin çok az ya da hiç olmadığı ve sınıf sayısının öğrenci sayısına göre yetersiz kaldığı şeklinde görüşler yoğun olarak verilmiştir. Bu kapsamda nicel ve nitel bulgular birbirleri ile tutarlıdır.

Güvenlik boyutunda okulun çevresinin güvenli olması, okul binasında öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerin alınması, okul bahçesinin güvenli olması, okulun salgın hastalıklara karşı hijyen tedbirlerinin olması, deprem dayanıklılığı gibi maddeler yer alıp müdürlerin bu maddelere yüksek düzeyde katıldıkları

(x=4.30) görülmüştür. Öğretmenlerin de (x=3.70) müdürlere oranla görece daha az katılsalar da "çok" düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Nitekim nitel bulgular bu durumu desteklemiştir. Okul içinde öğrencilere risk oluşturabilecek tehlikelere karşı önlemlerin alındığı, salgın hastalıklara karşı her türlü hijyen tedbirlerin sağlandığı, okulun çevresinin sakin, güvenilir olduğu, depreme dayanıklı olduğu, güvenlik görevlisinin imkanlar ölçüsünde temin edildiği yönünde görüşler hem müdür hem öğretmenler tarafından daha fazla verilmiştir.

Nicel bulgularda görev değişkeninde okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı, fiziki çevre, güvenlik ve genel okul ikliminde müdürler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir deyişle müdürler öğretmenlere göre okullarının iklimini boyutlar bazında ve genel olarak daha olumlu değerlendirmişlerdir. Nitel bulgular da buna benzer niteliktedir. Nitel bulgularda müdürlerin okuldaki ilişkiler ve öğretim ortamına yönelik olumlu görüşleri öğretmen görüşlerine benzer olmakla beraber okulun fiziki çevre ve güvenliğini müdürler öğretmenlere oranla daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Nitel bulgularda nicel bulgulara ek olarak okul ihtiyaçlarının karşılanmasında ilkokulların maddi imkanlarının yetersiz olduğu, okullara bu anlamda ödenek sağlanması gerektiği, yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretim açısından sorunlar yaşandığı, okullarda güvenlik görevlisi temininde sıkıntı yaşandığı, temizlik personeli sayısının az olduğu yönünde problemler okul iklimini olumsuz etkileyen önemli görüşlerden olmuştur. Nicel bulgularda ölçek sonunda yer alan açık uçlu soruya verilen yanıtlarda da bu problemlerin okul iklimini olumsuz etkilediği desteklenmiştir.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen nicel ve nitel bulgulara yönelik karşılaştırmayı kolaylaştırmak için okul iklimi ölçeğinin birer alt boyutunun hem nicel hem de nitel sorularının ve doğrudan alıntıların örnekleri tablolar halinde verilmiştir. Buna göre ilk olarak okul müdürleri görüşlerine yönelik birleştirilmiş görseller matrisi Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66

Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.	Çalıştığınız okulun iklimini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Okul binasına girdiğinizde ne hissediyorsunuz? Lütfen açıklayınız.	Ben kendi adıma okula geldiğimde mutluyum, yuvama girmiş gibi hissediyorum. Arkadaşlarda da aynı şey var, aynı ortam. Onlara da sordum, onların hisleri de öyle. Yani tek benimki bir anlam ifade etmez.
	Okulumuzda kurallar açıktır.		
	Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.		
	Okul personeli birbirlerine saygılıdır.	Okulunuzda tüm paydaşlar arasında iletişim nasıldır? (Öğretmenler arası, okul yönetimiyle, velilerle, öğrencilerle) Okul içi ve dışındaki ilişkileriniz nasıldır? Açıklar mısınız?	Okul binası veya okul çevresi bizim için bilhassa benim için yaşam alanı. Ben sabah kalkıp okula geldiğim zaman böyle isteyerek, severek, gülerek gelirim. Okul iklimimiz, okul kültürümüz bunu gerektiriyor. Yani severek, isteyerek geliyorum ve çalışıyorum. Evet huzurlu bir şekilde çalışıyorum.
	Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.	Okulunuzda sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var mıdır? Okulda buna yönelik neler yapılmaktadır?	Sürekli bir eğitim kültürü var. Çünkü zaten bunu isteseniz de istemeseniz de çağ sizi zorluyor. Teknolojiyle iç içe bir okuluz. İnternet kullanımı yoğun ve öğretmenler arasında da internette buldukları bir şeyi paylaşma da fazla olduğu için daha rahat katılıyorlar.
	Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.	Öğretmenlerinizin hizmet içi eğitimlere katılma durumunu değerlendirir misiniz?	Öğretmenlerimizin hizmet içi eğitimlere katılma durumları açıkçası çok fazla değil, gönüllü değiller bu konuda. Çünkü meslekte kıdemli öğretmenler kendini zaten bu konuda yetkin görüyorlar. Biz bu konuda tecrübeliyiz artık gerek yok diye düşünüyorlar. Çok istekli değiller açıkçası. Tabi bu anlamda sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var diyemeyiz.
Fiziki Çevre	Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.	Okulunuzdaki farklı bölüm ya da birimleri öğretmen ve öğrenci sayınıza göre yeterlilik ve amaca uygunluk açısından nasıl değerlendirirsiniz? (Sınıflar, öğretmenler odası, okul bahçesi, çok amaçlı salon, spor alanları, kütüphane, atölyeler vb.)	Okulumuz fiziki anlamda yetersiz. Yani depoyu bile sınıf yaptık. Öğretmenler odası küçücük bir yerde kaldı. Konferans salonunu sınıf yaptık. İlkokul yapmıyorlar işte. Bizim memnun olmadığımız, zorlandığımız tek nokta okulun fiziki imkânı. Tek yapılacak mantıklı şey mahalleye başka bir ilkokul daha yapıp öğrenci sayısını azaltmak ama o da siyasi iradenin yapabileceği bir şey. Aşağı yukarı 6 yıldır mücadele devam ediyor ama bir şey değişmiyor. Bu noktada çözüm bulamıyoruz. Yani okulun kayıt alanı geniş, imkanları var ama fiziki olarak yetersiz.
	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.		
	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.		
	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.		

(Devam ediyor)

Tablo 66 (Devam)

Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Fiziki Çevre	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.	Okulunuzun fiziksel şartları okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?	İster istemez kalabalık sınıflarda ders yapmak farklı oluyor. Öğretmen arkadaş özellikle birinci sınıflarda zorlanıyor. Yani o anlamda fiziki yetersizlik ister istemez akademik başarıyı biraz aşağıya doğru çekiyor. Çekmiyor desek de yalan olur yani biraz olumsuzluk var o noktada. Fiziki imkanlar biraz yetersiz.
Güvenlik	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.	Okulunuzda kendinizi güvenlik açısından nasıl hissediyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?	Yani şu anda güvenli bir ortam var. Yan tarafta emniyetin olması ve okul çevresi genelde akrabalardan oluşan bir yerleşim alanı olduğu için bir sorunla karşılaşmadım 7 yıldır ben. Bölge olarak güvenli bölge, en azından oto kontrolü olan bir bölge. Herkes birbirini tanıyor. Sonuçta olumsuz bir şeyle karşılaşmadık şimdiye kadar.
			Bölgemiz biraz sıkıntıları olan, yabancılar nedeniyle bazı endişelerin, tehditlerin olduğu bir yer ama okulumuzda yaşanan çok önemli bir güvenlik sorunu veya çatışma ortamı yok.
	Okul binasında öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır. Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.	Okulunuzda çalışanlar ve öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı ne tür güvenlik önlemleri alınmıştır? (Eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, okul bahçesi vb. alanlarda) Örnek veriniz.	Tehlikeli gördüğümüz yerlerde o tehlikeyi gidermek için örneğin dolapların duvarlara sabitlenmesi, basamaklara kaymaz şeritlerini çekilmesi, cam olan kapıların değiştirilip cam yerine daha tehlikesiz malzeme kullanılması gibi önlemler alındı. Tutulan tutanaklar var tabi.
	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.	Okulunuz salgın hastalıklara karşı ne tür hijyen tedbirleri almaktadır? Örnek veriniz.	Covid döneminde özellikle tüm hijyen tedbirlerini aldık.
		Okulunuzu deprem gibi doğal afetler konusunda ne kadar güvenli buluyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?	Okulun bu anlamda bir depreme dayanıklılık testi yapıldı. Oldukça güvenilir. Depreme dayanıklılık raporu da var.
			Deprem konusunda dediğim gibi eski bina. Depreme dayanıklı raporu da yok. Herhangi bir test de yapılmamış bununla ilgili ama 1986 yılında yapıldığı için çok da güvenli görmüyorum açıkçası.

(Devam ediyor)

Tablo 66 (Devam)

Okul Müdürleri Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Güvenlik		Okulunuzun güvenlik durumu okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?	Okulun güvenli olması okul iklimini tabi ki olumlu etkiliyor. Yani herhangi bir güvenlik zafiyetine düşmemeniz, kendinizden emin olmanız, ondan sonra dediğim gibi iş güvenliği açısından da tedbirlerimizi almış olmamız hem öğretmenleri rahatlatıyor hem de öğrencileri rahatlatıyor.
			Tabii ki okul güvenli olduğu zaman biz rahatlıyoruz her yönden. Ama güvenliğimiz olmadığı zaman hep diken üstündeyiz. Teyakkuzdayız. Yani o yönden diken üstündeyiz ama kapıda şu anda güvenlikçi var ve kafamız rahat.

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara yönelik karşılaştırmayı kolaylaştırmak için okul iklimi ölçeğinin birer alt boyutunun hem nicel hem de nitel sorularının ve doğrudan alıntıların örneklerini gösteren birleştirilmiş görseller matrisi Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67

Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu Örnekleri	Görüşme Sorusu Örnekleri	Örnek Alıntılar
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.	Çalıştığınız okulun iklimini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Okul binasına girdiğinizde ne hissediyorsunuz? Lütfen açıklayınız.	Kendimi çok mutlu hissediyorum. Gerçekten çalıştığım okullar arasında en huzurlu, en mutlu olduğum okul burası ve öğretmenler arası iş birliği de burada çok güzel. Herhangi bir en küçük sıkıntı yok. Bilmiyorum, severek geliyoruz. O da tabii ki idarelerden de kaynaklanıyor.
	Okulumuzda kurallar açıktır.		
	Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.	Okulunuzda tüm paydaşlar arasında iletişim nasıldır? (Öğretmenler arası, okul yönetimiyle, velilerle, öğrencilerle) Okul içi ve dışındaki ilişkileriniz nasıldır? Açıklar mısınız?	Okulda kendimi çok huzurlu hissederim, bir problem olduğunda idareci arkadaşlarımızın destek olacağını biliyorum, o anlamda da çok şanslı olduğumuzu arkadaşlara da söylüyorum. Huzurlu bir çalışma ortamımız var.
	Okul personeli birbirlerine saygılıdır.		
	Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.	Okulunuzda sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var mıdır? Okulda buna yönelik neler yapılmaktadır?	Sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var diyemem. Gerektiğinde hizmet içi eğitime katılıyoruz açıkçası. Yani Milli Eğitim hizmet içi eğitimlere alırsa katılıyoruz da eğer zoraki değilse katılım çok az oluyor. Biz normalde Milli Eğitimin yaptıklarına zaten zorunlu olarak katılmak zorundayız. Ama bir duyuru geldiğinde işte şurada da bir eğitim var deniliyorsa, mesela 30 öğretmenden belki 2 tanesi istekli olarak katılır gibi.
	Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.	Öğretmenlerinizin hizmet içi eğitimlere katılma durumunu değerlendirir misiniz?	Hizmet içi eğitimlere öğretmenler zorunlu oldukça katılıyorlar. İstekli pek yok. Öğretmenlere angarya iş geliyor, bize öyle geliyor, yani maalesef öyle. Sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü pek yok.
Fiziki Çevre	Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.	Okulunuzdaki farklı bölüm ya da birimleri öğretmen ve öğrenci sayınıza göre yeterlilik ve amaca uygunluk açısından nasıl değerlendirirsiniz? (Sınıflar, öğretmenler odası, okul bahçesi, çok amaçlı salon, spor alanları, kütüphane, atölyeler vb.)	Okul yetersiz o konuda. Bizim bir spor salonumuz yok, Kütüphanemiz yok. Şu an kütüphane denilen yerde Suriyelilere ders veriliyor. Bir spor salonumuz yok. Bahçemiz yeterli değil. Çocukların oynayabileceği yeterince spor araç gereçlerimiz yok.
	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.		
	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.		

(Devam ediyor)

Tablo 67 (Devam)

Öğretmen Görüşlerine Yönelik Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Fiziki Çevre	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.	Okulunuzun fiziksel şartları okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?	Fiziki yetersizlikler okulda eğitim öğretimi aksatıyor. Yani ben okulda atölyeler olmasını, salonu olmasını, ondan sonra kütüphanenin aktif olmasını, fen laboratuvarının olmasını isterim. Bu anlamda birçok sıkıntının olduğu, fiziksel yapının olduğu bir okul. Okulda fiziksel ortam yeteri kadar sağlanmazsa okulda stresli bir ortam oluşmasına neden oluyor.
	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.		
Güvenlik	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.	Okulunuzda kendinizi güvenlik açısından nasıl hissediyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?	Güvenlik açısından bir sıkıntı yok. Bu okulun iki girişi var. Zaten arka taraf kapalı. Bu ön kapıda da bir güvenlik görevlisi var, kapı kapalı durur, giriş çıkışlar kontrol altındadır.
			Okulumuzun çevresinde çok fazla tehlikeli. Madde kullananlar var çevrede. Roman sayısı çok fazla olduğu için onlar böyle bir şeye çok sinirlendiği zaman böyle okulu basabiliyorlar. O yüzden çok güvenlikli bir okul değil çevre olarak.
	Okul binasında öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır. Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.	Okulunuzda çalışanlar ve öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı ne tür güvenlik önlemleri alınmıştır? (Eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, okul bahçesi vb. alanlarda) Örnek veriniz.	Kapılarımızın hepsinin arkasında zincir var, kapılar arkalarından zincirlerle arkaya sabitlendiği için kapanmıyor ve dolayısıyla sıfır parmak sıkışmasıyla devam ediyor. Merdivenlerde trabzanlarımız çok yüksektir, okul bahçesinde de özellikle mesela çitlerde falan sivri yer bulundurmadık. Olanlar da kesildi. Zaten sınıf camlarımız da yüksek.
	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.	Okulunuz salgın hastalıklara karşı ne tür hijyen tedbirleri almaktadır? Örnek veriniz.	Covid dönemini çok titizlikle geçirdik. Tüm hijyen kurallarına dikkat edildi. Maske, dezenfektan, sosyal mesafe kurallarına uyuldu. Temizlik açısından hiçbir sorun yaşanmadı.
		Okulunuzu deprem gibi doğal afetler konusunda ne kadar güvenli buluyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?	Okulun depreme dayanıklılığı ile ilgili tedbirler alınıyor.
		Okulunuzun güvenlik durumu okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?	Okulun güvenliği direk öğretmenlerin ve öğrencilerin huzurunu etkiliyor. Yani okulda bir bağırma çağırma durumları olduğunda bile çocuklar üç-dört gün bunu anlatıyor. Nöbetlerde de güvenliği sağlamaya çalışmak öğretmenlere ekstra bir külfet oluşturduğu için yoruyor bizleri. Hepimizi bu durum yoruyor. Tabii ki okul iklimini de etkiliyor. Şöyle ki okul içerisinde yorulan öğretmen mutsuz ve köşesine çekilmiş oluyor ve dolayısıyla öğretmenler odasında bile sohbet etmediğinde bu okul iklimini olumsuz etkiliyor.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı varsa da bu ilişkinin hangi yönde olduğuna ilişkin hem boyutlar hem de ölçekler bazında Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 68'de gösterilmektedir.

Tablo 68

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Etkili İletişim ve Destek Sağlama	1							
2. Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	.91**	1						
3. İzleme ve Değerlendirme	.67**	.75**	1					
4. Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	.71**	.77**	.64**	1				
5. Fiziki Çevre	.36**	.41**	.34**	.49**	1			
6. Güvenlik	.56**	.58**	.50**	.64**	.64**	1		
7. Mentörlük Becerileri	.97**	.97**	.81**	.77**	.40**	.59**	1	
8. Okul İklimi	.68**	.74**	.62**	.93**	.76**	.80**	.74**	1

** İşareti p<.01 düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 68 incelendiğinde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin (r= .74, p<.01) olduğu görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin mentörlük becerilerini sergileme düzeyleri arttıkça okul ikliminin olumlu yönde etkilendiğini söylemek mümkündür.

Mentörlük becerilerinin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında, etkili iletişim ve destek sağlama boyutunun, planlama ve mesleki gelişime katkı boyutu (r= .91, p<.01) ile yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye, izleme ve değerlendirme boyutu (r= .67, p< .01) ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutu ile izleme ve değerlendirme boyutu arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye (r= .75, p<.01) sahip olduğu görülmektedir. Mentörlük becerileri ölçek toplamının bu alt boyutlarla ilişkileri incelendiğinde etkili iletişim ve destek sağlama (r= .97, p<.01), planlama ve mesleki

gelişime katkı (r= .97, p<.01), izleme ve değerlendirme (r= .81, p<.01) boyutları ile yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul ikliminin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında, okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutunun fiziki çevre boyutu (r= .49, p<.01) ve güvenlik boyutu (r= .64, p<.01) ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Fiziki çevre ile güvenlik boyutu arasında (r= .64, p<.01) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Okul iklimi ölçek toplamının bu alt boyutlarla ilişkileri incelendiğinde okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı (r= .93, p<.01), fiziki çevre (r= .76, p<.01), güvenlik (r= .80, p<.01), boyutları ile yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Mentörlük becerilerinin boyutları ile okul ikliminin boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, mentörlük becerilerinin etkili iletişim ve destek sağlama alt boyutu ile okul ikliminin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı alt boyutu arasında (r= .71, p< .01) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Mentörlük becerilerinin etkili iletişim ve destek sağlama alt boyutu ile okul ikliminin fiziki çevre (r=.36, p< .01), güvenlik (r=.56, p< .01) alt boyutları ve okul iklimi ölçek toplamı (r=.68, p< .01) ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Mentörlük becerilerinin "planlama ve mesleki gelişime katkı" alt boyutu ile okul ikliminin "okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı" alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır (r= .77, p< .01). Mentörlük becerilerinin planlama ve mesleki gelişime katkı alt boyutu ile okul ikliminin fiziki çevre (r=.41, p< .01) ve "güvenlik" (r=.58, p< .01) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Mentörlük becerilerinin izleme ve değerlendirme alt boyutu ile okul ikliminin okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır (r= .64, p< .01). Mentörlük becerilerinin izleme ve değerlendirme alt boyutu ile okul ikliminin fiziki çevre (r=.34, p< .01) ve güvenlik (r=.50, p< .01) alt boyutları arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ölçek toplamı ile mentörlük becerilerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okul iklimi ile planlama ve mesleki gelişime katkı ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki (r=.74, p< .01) görülürken, okul iklimi ile etkili iletişim ve destek sağlama arasında (r=.68, p< .01) orta düzey ve okul iklimi ile izleme ve değerlendirme arasında (r=.62, p< .01) orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Mentörlük becerileri ölçek toplamı ile okul ikliminin alt boyutlarından okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r= .77$, $p< .01$) görülürken, mentörlük becerileri ile fiziki çevre arasında ($r= .40$, $p< .01$) orta düzey ve mentörlük becerileri ile güvenlik arasında ($r= .59$, $p< .01$) orta düzey pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları göstermektedir ki okul müdürlerinin mentörlük becerilerini sergileme düzeyleri arttıkça okul iklimi daha olumlu etkilenmektedir ve bu ilişki beklenen bir sonuçtur.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul iklimi ile ilgili araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile İlgili Sonuçlar

Okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Okul müdürlerinin mentörlük becerileri düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- Okul müdürleri, mentörlük becerileri boyutlarından sırasıyla en fazla etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı en az ise izleme ve değerlendirme alanında mentörlük becerileri sergilemektedir.
- Müdürler, etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı alanlarında mentörlük becerilerini her zaman sergilediklerini, izleme ve değerlendirme alanında mentörlük becerilerini ise çoğu zaman sergilediklerini düşünmektedir.
- Öğretmenlere göre, müdürler etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme alanlarında mentörlük becerilerini çoğu zaman sergilemektedirler.
- Müdürler etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme alanlarında mentörlük becerilerini yüksek düzeyde

sergilediklerini düşünürken, öğretmenler çoğunlukla sergilediklerini düşünmektedir.

- Müdür ve öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi, görev yaptıkları il değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin etkili iletişim ve destek sağlama, izleme ve değerlendirme ve ölçek genelinde müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler müdürlerinin etkili iletişim ve destek sağlama, izleme ve değerlendirme ve ölçek genelinde mentörlük becerilerini kadın öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunda öğretmen görüşleri cinsiyete göre değişiklik göstermemiştir. Müdürlerin mentörlük becerileri görüşlerinde ise cinsiyet değişkeni açısından farklılık görülmemiştir.
- Görev yaptıkları ilçe değişkenine göre müdürlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Etkili iletişim ve destek sağlama, izleme ve değerlendirme boyutları ile genel mentörlük becerilerinde Bursa/Nilüfer ilçesindeki müdürler Bursa/Yıldırım ilçesindekilere göre mentörlük becerilerini daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.
- Görev yaptıkları ilçe değişkenine göre öğretmenlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Bursa/Osmangazi ilçesindeki öğretmenler, Eskişehir/Odunpazarı ilçesindeki öğretmenlere göre müdürlerini etkili iletişim ve destek sağlamada daha olumlu değerlendirmişlerdir. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunda Eskişehir/Tepebaşı ilçesindeki öğretmenler Bursa/Nilüfer ilçesindeki öğretmenlere göre müdürlerinin mentörlük becerilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir. Genel mentörlük becerilerinde Bursa/Osmangazi ilçesindeki öğretmenler de Bursa/Nilüfer ilçesindeki öğretmenlere göre müdürlerinin mentörlük becerilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir.
- Görev değişkenine göre müdür ve öğretmenlerin mentörlük becerilerine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Müdürler öğretmenlere göre kendi mentörlük becerilerini daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.
- Okul müdürlerine göre en fazla sergiledikleri mentörlük becerileri öğretmenleri dikkatle dinleme, öğretmenleri güler yüzle karşılama, öğretmenlere samimi

davranma, en az ise öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme, öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirme ve yetersiz performans gösterdiklerinde öneride bulunmaktır.

- Öğretmenlere göre okul müdürlerinin en fazla sergilediği mentörlük becerileri öğretmenleri güler yüzle karşılaması, samimi davranması ve dikkatle dinlemesi en az ise öğretmenler yetersiz performans gösterdiğinde öneride bulunması, öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunması ve kariyer planlarını geliştirmelerine yardımcı olmasıdır.
- Okul müdürleri etkili iletişim ve destek sağlamaya yönelik mentörlük becerilerini yüksek düzeyde sergilemektedirler. Etkili iletişimde en fazla sergiledikleri beceriler öğretmenleri dikkatle dinlemek, öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranmaktır. Bu kapsamda en az sergiledikleri beceriler ise öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olmak, o okulda bulunmalarından duyduğu memnuniyeti belirtmektir.
- Müdürler öğretmenlere destek sağlamak için en çok öğretmenlerle konuşma, dinleme, fikir alışverişi yapma, öğretmenleri motive etme, takdir etme, okulda yeni veya tecrübesiz olan öğretmenlere yardım etme davranışlarını sergilemektedir.
- Müdürlerin çoğunluğu öğretmenlerle ilişkilerinde samimidir.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun etkili iletişim ve destek sağlamadaki görüşleri müdürlerle tutarlılık göstermektedir.
- Okul müdürlerinin mentörlük becerileri açısından yeterli olduğu ikinci alan planlama ve mesleki gelişime katkı olup, bu alandaki becerileri yüksek düzeyde sergilemektedirler. Bu kapsamda müdürlerin en fazla yaptıkları mevzuattaki değişikliklerle ilgili öğretmenleri bilgilendirme, okula dair hedefler oluşturmada öğretmenlerle iş birliği yapma; en az yaptıkları ise öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunma ve kariyer planları geliştirmesine yardımcı olmadır.
- Müdürler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak için mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşma, hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik etme, proje yapmaya teşvik etme, gelişim fırsatlarından haberdar etme davranışlarını sergilemektedir.

- Müdürler öğretmenlere iletişim, iş birliği, paylaşım, iş etiği, problem çözme, tertip düzen, kendini geliştirme, hizmet içi eğitimlere katılma, kılık kıyafet, düzen konularında rol model olmaktadır.
- Okul müdürlerinin mentörlük becerileri açısından en az yeterli olduğu alan izleme ve değerlendirmedir. Bu kapsamda müdürlerin en fazla yaptıkları yıl boyunca her öğretmen için en az bir kez ders denetimi yapmaktır. En az sergiledikleri davranış da öğretmen performanslarına yönelik öneride bulunmak, denetimlerin sonucunu paylaşmak, sınıf ziyaretleri yapmak, sınıf gözlemlerine dair geribildirim vermektir. Müdürler bu davranışları öğretmenlere nazaran daha fazla sergilediklerini belirtseler de öğretmenlerin olumlu katılımı düşük düzeydedir.
- Müdür ve öğretmenlere göre izleme ve değerlendirme kapsamında yapılan ders denetimlerinin faydaları öğretmenlerin eksiklerini görmesi, eksiklerini telafi etmesi, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi, geliştirmesi, olumlu geri bildirimlerin teşvik edici olması, mesleki açıdan yararlı olması şeklindedir.
- Müdürler sergiledikleri mentörlük becerileri ile ilgili olarak, okullarında ekip ruhu oluşturmaya, tarafsız davranmaya, öğretmenlerle tecrübelerini paylaşmaya, öğretmenleri değerli hissettirmeye, huzurlu bir ortam oluşturmaya, öğretmenleri yönetime katmaya, teknoloji kullanımını artırmaya önem vermektedir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin verdikleri olumlu görüşler; müdürlerinin genel olarak iyi bir idareci olması, çalışkan, başarılı, anlayışlı, samimi, pozitif ve yapıcı olması, huzurlu bir ortam sağlaması, öğretmenlere yardımcı, destek olması şeklindedir.
- Öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin verdikleri olumsuz görüşler; müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerine önem vermemesi, karar süreçlerine öğretmenleri dahil etmemeleri, liyakatsiz olmaları, adil ve eşit davranmamaları, öğretmenlere mobbing yapmaları, psikolojik sağlamlık ile ilgili testlerden geçmeleri gerektiği, iletişim ile ilgili eğitim almaları, kendisine yakın öğretmenlerle dedikodu yaparak okul yönettikleri, liderlik yönlerinin zayıf, vizyonlarının dar olduğu, kendi gelişimi için gösterdikleri çabayı okul personeli için göstermedikleri, motivasyon sağlamada yetersiz olduğu, empati ve iletişim becerilerinin zayıf olduğu, öğretmenler arası rekabet oluşturarak iletişimi zorlaştırdığıdır.

- Müdür ve öğretmenlere göre okul müdürlerinde olması gereken mentörlük becerileri; iletişim becerilerinin iyi olması, liyakatli olması, okuldaki ilişkilerinde mütevazi ve yardımcı olması, tarafsız olması, mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşması, öğrenmeye açık olması, kendini geliştirmesi, iyi bir rehber olması, rol model olması, fikir alışverişi yapması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemesi, hizmet içi eğitimlere teşvik etmesi şeklindedir. Öğretmenlerin bunlara ek olarak belirttikleri görüşler; müdürlerin problem çözücü olması, eğitim kökenli olması/öğretmenlikten gelmesi, dürüst ve güvenilir olması, öğretmenlerin fikirlerini dikkate alması, çevreyi iyi tanıması, iyi bir gözlemci olması, sosyal becerilerinin gelişmiş olması, planlı olması, teknolojide yetkin olması gerektiğidir. Öğretmenler müdürlerin liyakatli olmasına müdürlerden daha fazla görüş bildirerek vurgu yapmıştır.

Okul İklimi ile İlgili Sonuçlar

Okul iklimine ilişkin araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Okul müdürleri ve öğretmenlerin okul iklimi algıları çoğunlukla olumludur.
- Müdürler çalıştıkları okulun iklimini öğretmenlere oranla daha olumlu bulmaktadır.
- Müdürlerin çalıştıkları okulun ikliminde en yeterli buldukları okulun güvenliğidir. Bunu okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutu takip etmektedir. En yetersiz buldukları ise okulun fiziki çevresidir.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okulun ikliminde en yeterli buldukları okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamıdır. Bunu okulun güvenliği boyutu takip etmektedir. En yetersiz buldukları ise okulun fiziki çevresidir.
- Müdürler okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı ile okulun güvenliğini yüksek düzeyde yeterli bulurken, öğretmenler çoğunlukla yeterli bulmaktadır.
- Okul müdürleri ve öğretmenlerin en yetersiz buldukları okullarının fiziki çevresi olup, orta düzeyde yeterli bulmaktadırlar.
- Müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi, görev yaptıkları il değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin

görüşleri eğitim durumu, bulunduğu okuldaki görev süresi, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. Erkek öğretmenler okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı, güvenlik ve genel okul iklimini kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha olumlu değerlendirmektedir. Okulun fiziki çevresine ilişkin erkek ya da kadın öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Müdürlerin okul iklimine yönelik görüşlerinde ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Öğretmenlerin okullarının güvenliğiyle ilgili görüşleri yaş ve kıdem açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. İleri yaştaki öğretmenler, daha genç öğretmenlere göre okullarını anlamlı olarak daha güvenli bulmaktadır. Aynı şekilde daha kıdemli öğretmenler kendilerinden daha kıdemsiz öğretmenlere göre okullarını anlamlı olarak daha güvenli bulmaktadır.
- Görev yapılan illere göre öğretmenlerin güvenlik boyutunda okul iklimi algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Bilecik ilinde görev yapan öğretmenler Bursa ilinde görev yapan öğretmenlere göre okullarını anlamlı ölçüde daha güvenli bulmaktadır. Görev yaptıkları illere göre müdürlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde ise anlamlı bir farklılık yoktur.
- Müdür ve öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre okul iklimine ilişkin görüşleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bilecik/Merkez ilçesindeki müdürler Bursa/Yıldırım ilçesindekilere göre okullarını anlamlı ölçüde daha güvenli bulmaktadır. Eskişehir/Tepebaşı ilçesindeki öğretmenler Bursa/Nilüfer ilçesindeki öğretmenlere göre okullarını fiziki çevre, güvenlik ve genel okul iklimi açısından anlamlı ölçüde daha yeterli ve olumlu bulmaktadır.
- Görev değişkenine göre müdür ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı, fiziki çevre, güvenlik ve genel okul iklimine ilişkin müdür görüşleri, öğretmenlere göre anlamlı olarak daha olumludur.
- Okul müdürlerinin okul ikliminde en fazla katıldıkları ifadeler okullarında kuralların açık olduğu, okul personeli arasında zor zamanlarda dayanışma olduğu, okullarında salgın hastalıklara karşı yeterli hijyen olduğu, en az katıldıkları ise okullarının ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahip olduğu, okullarında spor

alanlarının öğrenciler için yeterli olduğu ve okulun fiziki olarak çekici bir yapıya sahip olduğu ifadeleridir.

- Öğretmenlerin okul ikliminde en fazla katıldıkları ifadeler okul personelinin birbirlerine saygılı olduğu, okul personeli arasında zor zamanlarda dayanışma olduğu, okulda herkesin birbiriyle selamlaştığı, en az katıldıkları ise okullarının ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahip olduğu, okullarında spor alanlarının öğrenciler için yeterli olduğu ve okulun fiziki olarak çekici bir yapıya sahip olduğu ifadeleridir.
- Müdürler okullarını öğretmenlere göre daha güvenli bulmaktadır. Müdürler ve öğretmenler en fazla okullarının salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahip olduğunu, okul binasında öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alındığını düşünürken, okullarının güvenli bir bölgede olduğunu daha az düşünmektedirler.
- Okul müdürleri ve öğretmenler çoğunlukla okullarında mutlu olduklarını, okula isteyerek geldiklerini belirtmişlerdir. Okuldayken evinde gibi hisseden müdürler olduğu kadar çevre, veli ve öğrenci profilinin mutsuzluk yarattığını belirten öğretmenler mevcuttur.
- Müdür ve öğretmenlere göre okuldaki ilişkiler çoğunlukla samimi ve iyi ilişkiler şeklinde bulunmuştur. Okul dışı görüşmelerin genellikle özel günlerde olduğu şeklindedir. Öğrencilerle derslerin işlenmesini kolaylaştıran olumlu ilişkilerin daha çok olduğu, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları olduğu, velilerin çoğunlukla destekleyici olduğu, ilgisiz ve iletişim sorunu yaşanan velilerin de bulunduğu şeklindedir.
- Okulda öğrenme ortamına yönelik olarak, öğrencilere akademik destek için; destek eğitim ve etüt sınıfları açılmakta, velilerle iş birliği yapılmakta, öğrenciler sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirilmekte, projeler ve sınavlar yapılmaktadır. Okullarda yapılan sosyal faaliyetler; geziler, piknikler, kültürel faaliyetler, sportif faaliyetler, ders dışı egzersizler, kurslar, okul etkinlikleri ve kutlamalar şeklindedir.
- Müdürler ve öğretmenler çoğunlukla okullarında sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımı ise düşük oranda bulunmaktadır.

- Müdür ve öğretmenlerin çoğunluğu okulun bölümlerini fiziki açıdan yetersiz ve kullanışsız bulmaktadır. Bu kapsamda çoğunlukla sınıfların öğrenci sayısına göre yetersiz olduğu, kütüphane, çok amaçlı salon, öğretmenler odasının, okul bahçesinin kısmen yeterli olduğu, atölye, spor alanlarının ise yetersiz olduğu düşünülmektedir.
- Müdür ve öğretmenler okulun fiziki imkanları arttıkça okulda motivasyonun, memnuniyetin, eğitim kalitesinin arttığını düşünmektedirler. Fiziki yetersizlikler olduğunda da katılımcıların çoğunluğu okul ikliminin olumsuz yönde etkilendiğini düşünmektedir. Öğretmenler müdürlere göre fiziki yetersizliklerin okul iklimini olumsuz etkilediğine daha fazla katılmaktadır.
- Müdür ve öğretmenler genel olarak okullarını güvenli bulmaktadır. Her okula güvenlik görevlisi verilmediği için bazı okular bu anlamda sorunlar yaşamaktadır. Okullar çoğunlukla depreme dayanıklı bulunmaktadır. Salgın döneminde de her türlü hijyen tedbirlerinin alındığı düşünülmektedir. Okullarda genellikle güvenlik krizi yaşanmamakta ancak ufak çapta krizler olabilmektedir.
- Okullarda kapıların/pencerelerin, dolapların/panoların sabitlenmesi, merdivenlere kaydırmaz bantlar, korkuluk yapılması, okul bahçesinin duvarının tel örgü vb. ile çevrilmesi, nöbetçi öğretmen görevlendirmesi, iş güvenliği tedbirlerinin alınması gibi güvenlik önlemleri alınmaktadır.
- Okul müdürleri ve öğretmenler okulda güvenlik sağlanamadığı zaman tedirgin olmaktadır. Bu hususta oluşan gerginlik huzursuzluk yaratmakta ve okul içindeki ilişkilere yansımaktadır. Okulun güvenlik görevlisinin olması ise onları okulda daha güvende hissettiren bir durumdur.
- Müdür ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen etmenler, okullarda ödenek eksikliği, öğrenme ortamının hazır olması, okul idaresinin tutumu, kurduğu iletişim ve yönetim becerileri, öğretmenlere adil davranması, huzurlu bir ortam sağlanması, paydaşlar arası hoşgörünün olması, yardımlaşma ve dayanışmanın olması, okulun sosyal ve fiziki çevresi, okulun güvenliği gibi faktörlerdir.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

- Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Mentörlük becerilerinin okul ikliminin alt boyutlarından okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı ile arasında yüksek düzeyde, fiziki çevre ve güvenlik boyutlarında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Okul ikliminin mentörlük becerileri alt boyutlarından planlama ve mesleki gelişime katkı ile arasında yüksek düzey, etkili iletişim ve destek sağlama ve izleme ve değerlendirme boyutlarında ise orta düzey pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Okul müdürleri ve öğretmenler okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin okul iklimini etkilediğini düşünmektedirler.
- Araştırmanın nicel bulguları ile nitel bulguları birbirini desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Okul müdürlerinin mentörlük becerilerini geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından mentör müdür eğitimi programları düzenlenmelidir.
- MEB tarafından her okul bölgesine mentör müdür eğitim programlarını tamamlamış, belli bir tecrübeye sahip, meslekte başarılı olan, okullarını geliştiren müdürlerden mentör müdürler seçilmeli ve diğer müdürlerin mentör müdüre danışabilmesi, fikir alışverişi yapabilmesi, yardım alması sağlanmalıdır. Mentör müdürlerin yeni atanan müdürlere mentörlük yapmaları sağlanmalıdır. Mentör müdürlerle meslekte yeni müdürler eşleştirilmelidir.
- Okul müdürlerinin farklı mentörlük uygulamalarını görebilmeleri için yurtdışında mentör müdürlerle görüşmeleri ayarlanabilir, mentörlük uygulamaların olduğu okulları ziyaret etmeleri planlanabilir.

- Okul müdürlerinin izleme ve değerlendirme alanındaki mentörlük becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul müdürlerine sınıf gözlemleri ve ders denetimleri uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli, seminerler düzenlenmelidir.
- Müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme yöntemlerini çeşitlendirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda özellikle öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmaları ve kariyer planlarını geliştirmesi konusunda daha fazla yardımcı olmalıdır.
- Müdürler, öğretmenlere rol model olma konusunda daha aktif olabilirler. Bu şekilde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olabilir. Müdürlerin bu rolü üstlenmesi, okul kültürünün ve okulun genel başarısının gelişmesine de yardımcı olabilir.
- Müdürlerin etkili iletişim ve destek sağlama becerileri, genellikle yüksek düzeyde olduğu görülüyor. Bu becerilerin sürdürülmesi, öğretmenlerle sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurmada ve okulun genel huzur ve verimliliğini artırmada yardımcı olabilir. Bu kapsamda MEB bütün okul kademelerinde okul müdürleri ve müdür adaylarına iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler, kurslar düzenlenmelidir.
- Türkiye'de yönetici yetiştirme programı olarak kabul gören Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki lisansüstü programların içeriklerini çağa uygun mentör müdürler yetiştirecek ve okul müdürü yeterliliklerini geliştirecek şekilde sürekli güncellemesi ve bu doğrultuda politikalar belirlemesi gerekir. Bu kapsamda Eğitim Enstitüleri mentör müdür eğitimi programları düzenlenmesinde MEB ile iş birliği yapabilir.
- Okul müdürleri öğretmenlerini hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik etmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını gözlemleyerek o alanlarda okullarında kurslar görmesini sağlayacak programlar düzenlemelidir. Okul müdürleri bu programları okul gelişim modeli projesi kapsamında MEB destekli uygulayabilir.
- MEB tarafından okulların fiziki imkanları iyileştirilmeli, okullara ihtiyaçlarına göre ödenek ayrılmalı, her okul standart hale getirilmelidir. Okullarda güvenlik görevlisinin bulunması, okulun hijyen olması okulun tüm paydaşlarını rahatlatan

bir durumdur. Bu kapsamda her okula güvenlik görevlisi verilmeli, temizlik personeli sayısı okul büyüklüklerine göre yeterli hale getirilmelidir.

- Araştırma sonuçlarına göre okulların bulundukları ilçelerin gelişmişlik düzeyleri, okulların sosyoekonomik ve kültürel çevrelerine göre fiziki çevresi ve güvenlik durumları şekillenmektedir. Bu kapsamda dezavantajlı bölgelerde olan okullara MEB tarafından gerekli destek sağlanmalıdır.
- Okullarda okul iklimini ve öğrenme ortamını etkileyen yabancı uyruklu öğrenciler bulundukları bölgedeki okullara ve sınıflara eşit oranda dağıtılmalıdır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

- Okul müdürleri okullarında okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği ve okul iklimi ölçeklerini kullanarak değerlendirme yapabilirler. Böylece bu konulardaki eksiklikleri tespit ederek kendilerini ve okullarını geliştirme konusunda adımlar atabilirler.
- Araştırma sonuçları öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine müdürlere göre daha az olumlu katıldıklarını göstermektedir. Bu kapsamda okul müdürleri mentörlük becerilerini geliştirmek için etkili iletişim kurslarına katılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirlemelidir ve ona göre yönlendirme yapmalıdır. Kendilerini mesleki anlamda geliştirmeli, alandaki değişiklikleri takip etmeli, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmalıdır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesini, lisansüstü eğitimler yapmalarını teşvik etmelidir.
- Okul müdürleri mentörlük becerilerini geliştirmek için kendilerinden daha deneyimli ve başarılı okul müdürlerini ziyaret ederek, fikir alışverişi yaparak bu konudaki gelişimlerine katkı sağlayabilir, okuldaki uygulamalarına yön verebilirler. Bu anlamda kendilerine mentör müdür seçebilirler.
- Okul müdürleri öğretmenlerle ilişkilerinde tarafsız olmalı, adil bir ortam sağlamalı, öğretmenlerinin bu anlamda güvenini kazanmalıdır. Huzurlu bir okul ortamının oluşmasına öncülük etmelidir.

- Okul müdürleri okullarının fiziki çevresinin düzenlenmesinde ve yetersizliklerin giderilmesinde, okul güvenliğinin sağlanmasında birinci dereceden sorumludur. Bu kapsamda okul içinde, bahçesinde ve çevresinde gerekli tedbirleri almalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu kapsamda iş birliği içinde olmalıdır. MEB okulların fiziki çevresini iyileştirmek için ödenek sağlamalı, okulların ihtiyaçlarını gidermek okul müdürlerine destek vermelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

- Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin okul kültürü, okul etkililiği, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, liderlik becerileri ve mesleki tükenmişlik gibi farklı değişkenlerle ilişkisi ileriki çalışmalarda incelenebilir.
- Benzer değişkenler kullanılarak deneyimli okul müdürlerinin müdür yardımcılarını veya meslekte yeni müdürleri yetiştirmek için yaptığı mentörlük, başöğretmen ve uzman öğretmenlerin aday öğretmenlere yaptığı mentörlük ya da öğretmenlerin öğrencilere yaptığı mentörlük uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada Bursa, Eskişehir, Bilecik illerinde bulunan kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve okul iklimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı ya da benzer değişkenler gelecek çalışmalarda farklı illerde veya kademelerde yürütülebilir. Bunun yanı sıra özel okul yöneticilerinin mentörlük becerileri ve okul ikliminin durumu incelenerek kamu okullarıyla karşılaştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin gelişimi için oluşturulabilecek mentör müdür eğitimi programlarının içeriklerinin nasıl olması gerektiğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akan, D. ve Mehrdad, A. (2019). Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *9*(1), 287-300.

Akbal, N. (2008). *Etkili Okulun Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Etkin İletişim Becerileri (Büyükçekmece Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Akbulut, Y. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları.* İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Akçekoce, A. ve Bilgin, K.F. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 1-23.

Akın, A. (2002). İşletmelerde İnsan Kaynakları Performansını Değerleme Sürecinde Coaching (Özel Rehberlik), *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *3*(1), 97-113.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Alaca, M. F. (2022). *Kültürel Sermaye ile Okul İklimi İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Allen, T. D., & Eby, L.T. (2003). Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management, 29* (4), 469-486. https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00021-7

Allen, T. D., & Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *Career Development Quarterly, 48*(1), 59-73. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00275.x

Alpay, M.Ü. (2019). *Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Alred, G., Garvey, B., & Smith, R. (1998). *The mentoring pocketbook*. Alresford, U.K.: Management Pocketbooks Ltd.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research, 52*(3), 368-420. doi: 10.3102/00346543052003368

Angus, R. (2015). *The advisory mentoring program: Effects on school climate, school connectedness and academic achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, Arizona, United States.

Arısoy, B. (2017). Performans Yönetiminde Koçluk. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *2*(2), 132-136.

Arslan, B. (2012). *Öğretmenlerin Koçluk Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, N.T. (2004). Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme, *Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, *9*(1), 203-228.

Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda Örgütsel İklim ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Asa, Z. (2022). *Okul Müdürlerinin 21.yy Beceri Düzeyleri ve Okul İklimi ile İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, *46*, 423–461. http://doi.org/10.3102/0002831208329598

Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi* (*Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*). 10. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

Aydın, İ. (2022). Okullarda Mentörlük Süreci ve Yöneticilerin Mentörlük Rolü, *Türkiye Özel Okullar Derneği Dergisi*, *15*(62), 27-31.

Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *International Journal of Human Sciences*. *15*(1).

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, T. (2015). *Okul Müdürlerinin Mentor Müdür Olarak Yetiştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F.M. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education. 1*(3), 83-101.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, *100*, 57-70. http://doi.org/10.1086/461943

Bakioğlu, A. (Ed.) (2013). *Eğitimde Mentorluk*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı. C. Elma ve Ş. Çınkır (Ed.). *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 109-129. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Bambaeeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 5*(2), 51-59.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Banoğlu, P. ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 43, 71-82.

Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Okilwa, N. S. A. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 6*(4), 285-301. doi:10.1108/IJMCE-02-2017-0013

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils'learning. *Building and Environment, 59,* 678–689. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Baş, G. (2016). *Müdür Yardımcısı Olarak Görevlendirilen ÖğretmenlerinYöneticilik Görevlerindeki Mesleki Gelişimlerinde Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Yöneticilik Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sebahattin Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Başaran, İ. E. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Baugh, S.G., & Scandura, T.A. (2000). The effects of multiple mentors on protege attitudes toward the work setting, *Journal of Social Behavior and Personality*. *14*(4), 503–521.

Bayraktar, D.M. (2019). Maarif Müfettişlerinin Mentorluk Rolleri ile Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Social Siences Studies Journal, 5*(33), 2036- 2051.

Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R., & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87(2),* 1-45. doi:10.3102/0034654316669821

Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtat, N., & Astor, R.A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record, 117*, 1-34.

Bilge, B. ve Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(12), 278–303.

Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). Working conditions and induction support for early career special educators. *Extraordinary Children,* 70 (3), 333–347. https://doi.org/10.1177/001440290407000305

Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Children*, 75, 7-31.

Boerema, A. J. (2011). Challenging and supporting new leader development. *Educational Management Administration and Leadership*, *39*(5), 554-567.

Boitano, T. K., Chi, D. S., Copeland L. J., & Straughn, J. M. (2021). Standing on the shoulders of giants: mentorship advice from leaders in the field. *Gynecologic Oncology. 161*(2), 339-341.

Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*., (2nd ed.), Stenhouse Publishers Portland, Maine.

Botha, D. (2007). Mentoring revisited. *Advances in Library Administration and Organization*, 24, 155.

Botha, R. (2012). Güney Afrika Okullarında Mentorları Okul Tabanlı Uzmanlar Olarak İşe Koşma. R. Yirci ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 91-100). Ankara: Pegem Akademi.

Boylan, J. C. (2013). *A study of mentor principal training in pennsylvania* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Oakland, United States.

Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(69), 142-161.

Bozeman, B., & Feeney, M.K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration and Society, 39* (6), 719-739. https://doi.org/10.1177/0095399707304119

Bozeman, B., & Feeney, M.K. (2008). Mentor matching a "Goodness of fit" model. *Administration and Society, 40* (5), 465-482. https://doi.org/10.1177/0095399708320184

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Lindstrom Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health, 84,* 593-604.

Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching. In J. Passmore (Ed.), *Excellence in coaching: The industry guide* (2nd ed.). Association for Coaching.

Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London/Philadelphia: Kogan Page.

Bulmer, M. G. (2012). *Principles of statistics.* Mineola, New York: Dover Publications Inc.

Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools*. Abingdon: Routledge.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

California Commission on the Teaching Profession. (1998). *What is mentor?* USA. http://www.apollo.gse.uci.edu/mentorteacher/Contents.html

Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Capasso, R. L., & Daresh, J. C. (2000). *The school administrator internship handbook*. Crowin.

Capp, G. (2018). *School staff perceptions of school climate: A mixed-methods multistudy examination of staff school climate at the state, regional, and school levels* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, United States.

Carson, N., & Birkeland, A. (2009). Veiledning for førskolelærere. Kristiansand: Høgskoleforlaget. Erişim adresi: https://tr.wikibooks.org/wiki/Ment%C3%B6r_%C3%96%C4%9Fretmenlik/Mentorlukte_Yazili_Yansitma_Araclari

Caruso, J.E. (1990), *An examination of organised mentoring: the case of Motorola*, British Thesis Service, No. DX 147810.

Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 31, 356-373.

Child Trends. (2013). *What works for mentoring programs: Lessons from experimentalevaluations of programs and interventions.* Retrieved fromhttp://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/Child_Trends-2013_03_28_RB_WWMentor.pdf.

Clayton, M. (2008). Super models. *Training Journal, 7*(6), 66.

Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation* (4th Edition). Camp Road, London: Cipd House.

Cohen N. H. (1999). *The manager's pocket guide to effective mentoring*. HRD Press 22 Amherst Road Amherst, MA 01002 1-800-822- 2801 (U.S. and Canada). Amherst, Massachusetts.

Cohen, N. H. (2001). *Prineiples of adult mentoring inventory*. Workshops, Resources, and Instruments for High Performance Training. Amherst: Human Resource Development Press.

Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). *School climate research summary.* New York, NY. Retrieved from: www.schoolclimate.org/climate/research.php.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111* (1), 180-213.

Cohen, S., & Eimicke, W.B. (1995). *The new effective public manager: Achieving success in a changing government.* Jossey-Bass, San Francisco, USA.

Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (pp. 153-155). California: Sage Publications Ltd.

Cordeau, M. S. (2003). Mentoring alternatively certified teachers: Principles' perceptions. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences, 64*(07), 2323. (AAT 309501)

Cornell, D., & Mayer, M. (2010) Why do school order and safety matter? *Educational Researcher, 39* (1), 7-15.

Cornish, E. (2012). Mentoring skills. *UoL mentoring training.* https://www.slideshare.net/martau3/mentoring-skills-13250981. Erişim tarihi: 06/11/2020.

Craft, A. (2000). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: Routledge Falmer.

Craig, R.L. (1996). ASTD training and development handbook. *Human resources development guide.* New York: McGraw-Hill.

Craig, W.M., Pepler, D.J., Murphy, A. & McCuaig Edge, H. (2010) What works in bullying prevention? in: E. Vernberg & B. Biggs (Eds) *Preventing and treating bullying and victimization* (pp. 215-242). Oxford, Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. M. Sözbilir, S. Çelik, İ. H. Acar ve Y. Göktaş). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, Inc.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim. 35* (157), 167-180.

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci Eğitiminde Mentörlük Uygulaması, Doğuş Üniversitesi Kütüphanesi Örneği, *Bilgi Dünyası, 12*(2), 295-318.

Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Çevik, M. N. (2022). *Okulların Örgüt Yapısıyla Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla il örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çınar, Z. (2003). Coaching and mentoring. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi.* 1, 16-18.

Dağ, N. ve Sarı, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(1), 115-129.

Daloz, L. (1999*). Mentor*. San Francisco: Jossey-Bass.

Daresh, J.C. (2004). Mentoring school leaders. Professional promise or predictable problems. *Educational Administration Quarterly*, *40* (4), 495-517.

Daresh, J. C. (2007). Mentoring for beginning principals: Revisiting the past or preparing for the future? *Mid-Western Educational Researcher*, *20*(4), 21-27.

Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the boundary into leadership: experiences ofnewly appointed British headteachers and American principals. *EducationalManagement and Administration, 28*(1), 89-101.

Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1993). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. New York: Scholastic Leadership Policy Research.

Darling- Hammond, L., *et al.*, (2010). *Preparing principals for a changing world. Lessons from effective school leadership programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York and London: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons, 85*(111-132).

Darwin, A. (2004). *Characteristics ascribed to mentors by proteges*. In D. Clutterbuck and G. Lane (Eds.), *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring* (pp. 29–41). Surrey: Gower Publishing Limited.

Ding, Y.-G., & Zhang, D.-R. (2002). A survey of the opinions of the principals of the national elementary schools on the introduction of the guidance system by the principals. *Journal of Elementary Education, 13*, 1-24.

Doll, W.J., Xia, W. & Torkzadeh, G. (1994). A Confirmatory Factor Analysis of the EndUser Computing Satisfaction Instrument. *MIS Quarterly, 18*(4), 453-461.

Dorval, K. B., Isaksen, S. G., & Noller, R. B. (2001). Leadership for learning: Tips for effective mentoring and coaching. Ken McCluskey (Ed.), *Mentoring for talent development*. San Fransisco: Jossey Bass/Pfeiffer.

Douglas, C.A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations: An annotated bibliography.* Greensbor o, NC.: *Center for Creative Leadership.*

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(1), 27- 45.

Duman, N. S. (2021). Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri: Kız Meslek Lisesi Örneği. *International Journal of Active Learning (IJAL)*. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal/ *6*(1),14-51. doi: 10.48067/ ijal.932767

Durmaz, Y. (2019). *Okulların Akademik İyimserliği ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rolleri Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Duykuluoğlu, A. (2016). *Lise Müdürlerinin Ders Denetim Görevine İlişkin Öğretmen* Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). "Proteges' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation." *Journal of Vocational Behavior, 67* (3), 441-458.

Elbay, S. (2015). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri: Kilis İli Örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Elfers, A. M., Margaret, L. P., & Michael, S.K. Teacher mobility: Looking more closely at "The movers" within a state system. *Peabody Journal of Education, 81*(3), 94-127.

Elgün, R. F. (2007). *Yöneticilerin Koçluk Uygulamalarının Satış Personelinin İş Tatmini Üzerine Etkileri ve Satış Personeline Yönelik Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

Ellis, T. I. (1988). School Climate. *Research Roundup*, *4*(2), 2-6.

Ellison S. (2014). *Personal communication*. Ellison Consulting Group, Denver, CO. March 23.

Elfers, A.M., Plecki, M. L., & Knapp, M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at "The movers" within a state system. *Peabody Journal of Education*, *81*(3), 94-127.

Elmas, A. ve Altınışık, S. (2018). Köy Enstitülerinde Denetim Uygulamaları. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research. 5*(18), 401-425.

Enrich, L., Hansford B., & Tennent, L. (2001). Closing the Divide: Theory and practice in mentoring. On CD-ROM- *International ANZAM 2001 Conference*, Massey University, Auckland, New Zealand, p. 1-15.

Erden, O. (2005). Ahilik Sisteminin Yönetsel Sonuçları, Bugün için Alınacak Dersler. *I.Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri.1,* 12-13. Kırşehir.

Erdoğan, Ö. F. (2020). *Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273

Espelage, D. L., Polanin, J., & Low, S. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 287-405. https://doi.org/10.1037/spq0000072

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S.R. Jimerson, S. M. Swearer and D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). New York, NY: Routledge.

Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? *Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews*. Bmj, 324(7337), 573-577.

Fagenson, E. A. (1989). Mentor advantage: Perceived career/work experiences of apprentices versus non-apprentices. *Journal of Organizational Behavior. 10*(4), 309-320.

Folks, K. H. (2008). *School-safety preparedness: A qualitative study of principal's perceptions of using a school-safety checklist* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Fowler, J. L., & O'Gorman, J. G. (2005), Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors, *British Journal of Management*, *16*, 51–57. doi: 10.1111/j.1467-8551.2005.00439.x

Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change,10* (2/3), 101-113.

Gardner, S. (2005). How to generate well-prepared teachers. *The Hispanic Outlook inHigher Education, 16*(40-45).

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. *Nursing standard (Royal College ofNursing (Great Britain):1987)*. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15918250

Garvey, B. (2004). The mentoring/counseling/coaching debate: Call a rose by any other name and perhaps it'sa bramble?. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, *18*(2), 6-8.

Getmez, D. (2018). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gezer, Y. (2021). Okul Müdürlerinin Yöneticilikte Profesyonelleşmeye İlişkin Görüşleri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD), 3*(1), 60-73. ISSN: 2667-5234.

Gilmer, B.H. (1966). *Indastrial Psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*, 3-13. http://doi.org/10.3102/0013189X033003003

Gonzalez, T.D. (2009). *Impact of active listening training at a California state hospital: A quantitative study.* (PhD thesis). University of Phoenix, Arizona, USA.

Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim,* 172, 237-252.

Göksoy, S. ve Argon, T. (2014). Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları/Debilitating and invigorating stress sources for teachers at schools. *Journal of Teacher Education and Educators. 3*(2), 245-271.

Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,1*(3), 87-117.

Güner, U. (2014). Osmanlılarda Lalalık Kurumu. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *1*(4).

Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rolleri ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Grogan, M., & Crow, G. (2004). Mentoring in the context of educational leadership preparation and development-old wine in new bottles? Introduction to a special issue, *Educational Administration Quarterly, 40,* (4), 463-467.

Haggard, D.L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of management, 37*(1), 280–304. doi:10.1177/0149206310386227.

Hakim, C. (1994) *We Are All Self-Employed: The new social contract for working in a changed world*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Hale, D. P. (2008). *Development of a validated core competency skill set for executive coaches.* Dissertation of Doctor of Philosophy, Northcentral University U.S.A.

Hall, P. (2008). Building bridges: Strengthening the principal induction process throughintentional mentoring. *Phi Delta Kappan, 89*(6), 449-452.

Haller, A. (2016). *Mentoring pre- and in-service school leaders through a combined principal mentoring model: A case study of the university of illinois at chicago* (Order No. 10172398). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1849493281). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1849493281?accountid=8319

Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools.* Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.

Hart, E. W. (2009). *Seven keys successful mentoring for the practicing manager*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.

Gibson, S. (2004). Mentoring in business and industry: The need for a phenomenological perspective. *Mentoring And Tutoring, 12* (2), 260-275.

Goff, K., & Torrance, E.P. (1999). Discovering and Developing Giftedness Through Mentoring. *Gifted Child Today Magazine, 22*(3),14-15.

Goldhagen, S. W. (2017). *Welcome to your world: How the built environment shapes our lives*. Harper Collins.

Hansford, B., Tennent, L., & Ehrich, L. (2003), Educational mentoring: is it worth the effort?. *Educational Research and Perspectives, (30)*1, 42-75.

Hansford, B.C., & Ehrich, L.C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of educational administration, 44* (1), 36–52.

Hayes, A. E., (1973). A Reappraisal of the Halpin-Croft Model of the Organizational Climate of Schools. *American Educational Research Association Annual Meeting* (E8th, New Orleans, Louisiana).

Hill, J. D. (2016). *Perceptions of the school administrators of iowa's principal mentoring and induction program* (Order No. 10246410). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1860892973). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1860892973?accountid=8319

Houghton, A. (2006). The Way I see it… Coaching can help your career, *BMJcareers*, s. 29.

Hoy, W. (2003). School climate. J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education*, New York: Thompson Gate.

Hoy, W.K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Management, 41*(1), 87-109. https://doi.org/10.1108/09578230310457457

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2015). Eğitim Yönetim, Teori, Araştırma ve Uygulama (7. Baskı). Çeviri Editörü: Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hoy, W. K., & Sabo, D.J. (1998). *Quality middle schools: Open and healty*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). Measuring the health of the school climate: A 160 Conceptual Framework. *NASSP Bulletin*, *76*(547), 74–79. http://doi.org/10.1177/019263659207654709

Hoy, W. K., Tarter, C., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healty schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication

Huang, C., & Lynch, J. (1995). *Tao mentoring: Cultivate collaborative relationships in all areas of your life*. New York: Marlowe and Company.

Hudson, P., 2013. Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, *39* (5), 771–783.

Huffman, P.M. (2017)."*The Implementation of A Principal Mentoring Program and the*

Corresponding Impact on Leadership Practice". Dissertations, Theses, and Masters Projects. Paper 1530192406. http://dx.doi.org/10.25774/w4-tk1f-vk28

Iljins, J., Skvarciany, V., & Gaile-Sarkane, E. (2015). Impact of Organizational Culture on Organizational Climate During the Process of Change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 213*, 944–950. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.509.

Izquierdo, I., Olea, J. ve Abad, F.J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema, 26*(3), 395-400.

İbrahimoğlu, N., (2008). *Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon ve Mentor Etkisi: Bir Örgüt Geliştirme Modeli*. (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, Türkiye.

Jeffery, C. R. (1977). *Crime prevention through environmental design*, Revised edition (July 1), pp.1-351.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491–525. http://doi.org/10.3102/0034654308325693

John, C., & Taylor J. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum, 2*(1), 25- 56.

Johnson, W.B. (2007). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Lawrence Erlbaum Associates, New York.

Johnson, W.B., & Ridley, C.R. (2004). *The elements of mentoring.* Palgrave Macmillan. Virginia.

Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement, 53*(1), 145-153.

Jones, J. E., & Pfieffe, J. W. (1998). *The 1974 Annual Handbook for Group Facilitators*, San Diego, CA: Pfieffer. In Small Group Instructor Training Course (SGITC). By U. S. Army.

Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2003). Leadership and culture in Turkey: A multi-faceted phenomenon, in C. J. Brodbeck (in progress), *Managerial Cultures of the World: A Globe Report of In-Depth Studies of the Cultures of 25 Countries* (Sage, Thousand Oaks, CA).

Kadılar, R. ve Balkan, Ö. (2016). *Mentorluk Birlik ve Bilgelik Sanatı*. İstanbul. Mutlu Basım Yayın.

Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor, 38* (1), 7-12.

Karaman, F. (2008). *Orta Öğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik ve Etkili Yöneticilik Davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasolak, K., Tanrıseven, I., ve Yavuz Konakman, G. (2013). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 997-1010.

Kaymak, M. N. ve Sezgin, F. (2021). Danışman Mentorluk Rolleri: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(1), 307-345.

Keçeli, İ. (2022). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Keller, T. E. (2005). The stages and development of mentoring relationships, *Handbook of Youth Mentoring.* Ed. David L. Dubois, Michael J. Karcher., ABD. 82-99.

Keyser, J. (2013). Active listening leads to business success. *Business Source Ultimate.* ATD. *67*(7), 26-28.

Kılıç, E.D. ve Serin, H. (2017). Süreç Olarak Mentorluk*, Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *4*(2).

Kılınç, U. ve Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde Mentörlük: Mentör ve Menti Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Uygulama. *Yükseköğretim Dergisi,* doi: 10.2399/yod.14.010.

Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmaları İçin Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Edge Akademi.

Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocaoğlu, M. (2022). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları, Okul İklimi ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.

Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 1232-1265. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m

Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *The Academy of Management Journal. 26* (4), 608-625.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal, 28* (1), 110-132. https://doi.org/10.2307/256064

Kullar, P. (2011). *A multi-site case study: The effect of principal leadership on school climate and student achievement in charter schools in los angeles, california* (Order No. 3449691). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (863480238). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/863480238?accountid=8319.

Kuzu, A., Kahraman, M., Odabaşı H. F. (2012). Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(4),173-183.

Landsberg, M. (1999). *Koçluğun Taosu,* (Çev. H. B. Çevik), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional development in education*, *37* (2), 241–258.

Lankau, M.J., & Scandura, T.A. (2007). *Mentoring as a forum for personal learning in organizations.* In: B.R. Ragins and K.E. Kram, eds. *The handbook of mentoring at work - theory, research, and practice*. London: Sage Publications, 95–12.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*, 529–561.http://doi.org/10.1177/0013161X08321221

Lin, M.-D. (2013). Issues related to the school-running experience and wisdom inheritance of the primary and middle school mentor principals. *School Administration, 83,* 1-9.

Lin, W.-L. (2001). The principal's professional development orientation. *School Administration Bimonthly, 16,* 2-16.

Litwin, G.H., & Stringer, R.A. (1968). *Motivation and Organizational Climate.* Boston: Harvard University Pre Lins.

Lombardi, M. (2006). *Induction and mentoring. Alifeline forthe next generation of teachers.* (Unpublished master's thesis). The University of British Colombia, Vancouver, Kanada.

Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended collaborative mentoring experiences, *Mentoring and Tutoring. Partnership in Learning, 17*(4).

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K.D. (2006). Examining school connecyedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence, 16* (3), 491- 502. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532- 7795.2006.00504.x/

Luecke, R. (2007). *İş Dünyasında Koçlar ve Mentorlar.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Lunenburg F.C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal, 38*, 351–370.

Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: defining factors and educational ınfluences [white paper, electronic version]. Retrieved (month, date, year) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: http://education.gsu.edu/schoolsafety/

Mathews, P. (2003). Academic mentoring: Enhancing the use of scarce resources. *Educational Management Administration and Leadership, 31*(3), 313-334.

Mayer, M., & Furlong, M. (2010) How safe are schools? *Educational Researcher, 39*(1), 16–26.

McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership, 44*, 322–342. http://doi.org/10.1177/1741143214549966

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

MEB. (2018). MEB Genelgesi 2018/10 Okullarda Güvenlik Önlemlerinin Alınması Genelgesi (26.04.2018).

MEB İstatistikleri Örgün Eğitim. (2021/2022). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_ egitim_2021_2022.pdf

MEB (2022). Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi İlçelere Göre Müdür ve Öğretmen Sayıları.

MEB (2022). Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi İlçelere Göre Müdür ve Öğretmen Sayıları.

MEB (2022). Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi İlçelere Göre Müdür ve Öğretmen Sayıları.

MEB (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları İş ve İşlemleri. Yayın tarihi: 26 Mayıs 2022. Erişim adresi:https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-kariyer-basamaklari-is-ve-islemleri/icerik/991

MENTOR. (2006). *Mentoring in America 2005: A snapshot of the current state ofmentoring.* Retrieved from https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=236180

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway? *Educational Administration Quartely, 40* (4), 541-566.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Mink, O. G., & Owen, K. Q. (1993). *Developing high-performance people, The art of coaching*, USA: Addison- Wesley Pub.

Mishima, N., Kubota, S., & Nagata, S. (2000). The development of a questionnaire to assess the attitude of active listening. *Journal of Occupational Health.* 42(3), 111-118. doi: 10.1539/joh.42.111.

Mitgang, L. (2012). *The making of the principal: Five lessons in leadership training perspective.* New York, NY: Wallace Foundation.

Moir, E., Gless, J., & Baron, W. (1999). "A Support Program with Heart: Th e Santa Cruz Project." In Marge Scherer, ed., A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers, pp. 106–115. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development.*

Mosher, R. L., & Purple, D. E. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Mullen, E.J. (1998). Vocational and Psychosocial Mentoring Functions: Identifying Mentors Who Serve Both. *Human Resource Development Quarter, 9(4), 319-331.* doi:10.1002/hrdq.3920090403

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38,* 423-445. http://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0

National Association of Elementary School Principals (NAESP). (2017). *National mentor training and certification program.* Retrieved from http://www.naesp.org/mentor

National School Climate [NSCC]. (2009). What is school climate. Erişim adresi: https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology, 41(3), 457-479.* doi:10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x

Nwangwa ve Omotere (2013). The new roles of school managers in managing educational changes in Nigerian schools. *European Scientific Journal*. *9*(25), 160-170.

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management, 14*(5), 224-237.

Patel, K., Gupta, Y., & Patel, A. (2022). Key communication skills for mentors. Journal of the American College of Radiology. *19*(7), 903-904.

Odell, S.J., & Ferraro, D.P. (1992). Teacher Mentoring and Teacher Retention. *Journal of Teacher Education, 43(3),* 200–204. doi:10.1177/0022487192043003006

O'Mahony, G. (2004). Case Study 2: SAGE Principal Mentor Program, Australian Principal Centre, Melbourne. *National College for School Leadership.* https://dera.ioe.ac.uk/5084/1/D5084New.pdf

Oplatka, I., & Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations, *Journal of Educational Administration and History*, 5*0*(3), 204-222, doi: 10.1080/00220620.2017.1420044. https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1420044

Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor as praxis: foundations for a curriculum in teacher education*. New York, NY: Springer.

Owens, R. (1998). *Organizational behavior in education*, USA: A Viacom Company.

Owens, R.G., & Valesky, T. C. (2014). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*, Global Edition.

Özalp, İ. ve Demirci, A. (1999). İşletme Yönetiminde Rehberlik (Coaching) Kavramı. *Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi,15* (1-2), 37-52.

Özdemir, T.Y. ve Özan, M. B. (2013). E-Mentorluk Sürecinin Mente Başarısına Etkisi.*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *2*(1), 170-186.

Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16, 66-85.

Özkalp, E., Kırel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A.A. (2006). Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentor'un Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 55-70.

Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri-Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi.* 2.

Paksoy, M. (2000). *Örgütsel İletişim*. (Ed. İnan Özalp). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Palankök, N.Y. (2004). *Kariyer Yönetimi Araçları Olarak Mentorluk ve Koçluk.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı Dönem Projesi. Ankara.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Australia: Allan& Unwin.

Parikh, I. J., & Kollan, B. (2004). Pardigms of Mentoring Process. http://www.iimahd.ernet.in/publication/data.

Parsloe, E. (1997). *Koç ve Kılavuz Olarak Yönetici*. (A. Bora, O. Koçak, Çev.). Ankara: İlk Kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.

Passmore, J., & Gibbs, C. (2007). The state of executive coaching research: What doesthe current literature tell us and what's next for coaching research?*International Coaching Psychology Review, 2* (2), 116-128.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Peterson, D., & Hicks, M.D. (1996). *Leader as coach.* Minneapolis: Personnel Decisions International.

Phillips-Jones, L. (2003). Skills for successful mentoring: competencies of outstanding mentors and mentees, *The New Mentors and Proteges. The Mentor's Guide, CCC/The Mentoring Group,* 13560 Mesa Drive, Grass Valley, CA 95949, www.mentoringgroup.com.https://my.lerner.udel.edu/wp-content/uploads/Skills_for_Sucessful_Mentoring.pdf Erişim tarihi.05/11/2020.

Poussard, J. M. (2003). *Yönetimde Yeni Bir Stil*: *Koçluk.* Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, *48*, 39–85 http://doi.org/10.1177/0013161X11417126

Prothero, A. (2015). For principals, continuous learning critical to career success. Push for quality professional development gaining traction. *Education week*.https://www.edweek.org/ew/articles/2015/01/21/forprincipals- continuous-

Rawlings, J.K. (2007). *Mentoring basics.* Delta Heritage Books. US.

Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., & Kanrich, J. (2013). Violence against teachers: Case studies from the APA task force. *International Journal of School & Educational Psychology*, *1*, 231-245. http://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019

Rekha, K.N., & Ganesh, M.P. (2012). Do mentors learn by mentoring others? *International journal of mentoring and coaching in education, 1* (3), 205-217.

Rhodes, C., & Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International journal of mentoring and coaching*, *2*(1), 47-63.

Robbins, S.P. (1997), Managing Today, USA: Prentice-Hall Inc.

Robinson, J., & Espelage, D. (2011) Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school, *Educational Researcher, 40*(7), 315-330.

Rowley, J.B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership, 56*(8), 20-22.

Safe Schools Action Team [SSAT]. (2008). *Shaping a culture of respect in our schools: Promoting safe and healthy relationships* (Kingston, ON, Queen's Printer for Ontario).

Sarı, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler.* Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.

Saylık, A. (2017). *Okul Müdürlerinin Paternalist (Babacan) Liderlik Davranışları İle Hofstede'nin Kültür Boyutları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Searby, L. J. (2014). The protégé mentoring mindset: A framework for consideration. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 3*(3), 255-276.

Seday, M. Ş. (2021). *Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimi ile Lider Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schneider, T., Walker, H., & Sprague, J. (2000). *Safe school design: a handbook for educational leaders applying the principles of crime prevention through environmental design.* Eric Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Segars, A.H., & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: a confirmatory factor analysis, *MIS Quarterly*, *17*(4), 517-525.

Seidl-Mello, M. (1998), An investigation of the nature and adequacy of mentoring experienced by beginning elementary school principals. *Dissertation Abstracts International* (uMI No. 9913602).

Sergiovanni, T. (1995). The principalship: *A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Service, B., Dalgic, G.E., & Thornton, K. (2017). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals, *Professional Development in Education*, doi: 10.1080/19415257.2017.1378705

Sezgin, F. (2002). *Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rolleri.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Shea, G. F. (2002). Mentoring: How to develop successful mentor behaviours. *A crisp fifty minutes publishers* (3rd ed.), pp. 7-89. Axzo Press.

Shen, C.H., Cheng, H.H. ve Chen, P.C. (2022). A perspective research on professional abilities of mentor principals. *Technium Social Sciences Journal,33*, 237-248.

Skiba, R., Ritter, S., Simmons, A., Peterson, R., & Miller, C. (2006). The Safe and Responsive Schools Project: A school reform model for implementing best practices in violence prevention, in: S. Jimerson & M. Furlong (Eds) *Handbook of school violence and school safety* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates), 631–649.

Solansky, S. T. (2010). The evaluation of two key leadership development program components: Leadership skills assessment and leadership mentoring, *The Leadership Quarterly*, *21*(4), 675-681.

Spatura, S. E., & Bloch, J. (2018). "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. Journal of Management Education. *42*(2), 168–198.

Starr, J. (2004). The manager's role in coaching overcoming barriers to success. *Development and Learning in Organizations*, *18*(2), 9-12.

Starcevich, M. (1997). *All about coaching and team building*, USA:CMOE. TEGEP Mentorluk Süreci. Erişim adresi: www.tegep.org/tegep/eep/.../TEGEPMentorluk/TEGEP_MentorlukSureci_Rehber.pd.0

Stevens, J.P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 5th Edition, Routledge, New York.

Stott K., & Walker A. (1992). Developing school leaders through mentoring: A Singapore perspective. *School Organisation, 12*(2), 153-164, doi:10.1080/0260136920120204

Summers, J. A. (1987). *Summative evaluation report: Project CREDIT*. Terre Haute: Indiana State University, School of Education.

Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED379214

Süngü, Y. (2006, 26 Mart). Dev Şirketler Şehzade Yetiştiren Lala Arıyor, *Yenişafak.* Erişim adresi: https://www.yenisafak.com/arsiv/2006/mart/26/ysungu.html

Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

Şenel, T. (2015). *İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim, 9* (4), 1-12.

Şengönül, K. (2018). Güvenli Okul Oluşturulmasına İlişkin Yerel Yöneticilerin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tabachnick. B. G., & Fidell. L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs,31*,1-10.

Tamer, N. ve Demirel, A. P. (2019). Gönüllüler için Mentorluk Rehberi. *European Mentoring & Coaching Council.* https://www.yonetimkurulundakadin.org/assets/node_modules/source/pdf/2021-mentorluk-rehberi.pdf

Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2)* 22, 85-98.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*. (Y. Dede, S. B. Demir, Çev.). Anı Yayıncılık.

Tegep (2022). Tegep Mentorluk Süreci. https://www.tegep.org/tegep/eep/Specific/TEGEP/Upload/TEGEPMentorluk/TEGEP_MentorlukSureci_Rehber.pdf

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907

The Wallace Foundation. (2013). *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. www. wallacefoundation. org

Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education, 22*(4), 441-463.

Thomas, A. R., & Slater, R. C. (1972). The OCDQ: A four factor solution for Australian Schools. *Journal of Educational Administration*, *12*, 197-208.

Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International journal of mentoring and coaching in education*, *3*(1), 18–31.

Thornton, K. (2015). *The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning.* In: C. Murphy & K. Thornton, eds. *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1–13.

Tofur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul İklimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Ortaokul Örneği. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(11), 1279-1295, http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13156

Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy,* Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.

Toğa, İ. (2021). *İlkokullarda Okul İklimini İyileştirmeye Yönelik Uygulama Örnekleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.

Tokatlı, A. (2020). *Mentorluk Fonksiyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki ve Kişilik Özelliklerinin Mentorluk Fonksiyonlarına Etkisi: Beş Faktör Kişilik Modeli Çerçevesinde Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Vagi, K. J., Stevens, M. R., Simon, T. R., Basile, K. C., Carter, S. P., & Carter, S. L. (2018). Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED) characteristics associated with violence and safety in middle schools. *The Journal of School Health*, *88*(4), 296–305. https://doi.org/10.1111/josh.12609

Valle, F., & Luna, C. (2012). Who mentors the school principal? Enriching the Principalship Conversation with Mentoring and Coaching Support. Susan D. Myers & Connie W. Anderson (Eds.), *Dimensions in mentoring: A continuum of practice from beginning teachers to teacher leaders* (pp.151-164). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44,* 458-495. http://doi.org/10.1177/0013161X08321502

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement,and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, *28*, 315–352. http://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wargo, J. (2004). *The physical school environment: An essential component of a health-promoting school*. WHO Information Series on School Health - Document No. 2 https:// www.who.int/ceh/publications/cehphysical/en/

Weinberg, F. J., & Lankau, M.J. (2011). Formal mentoring programs: A mentor centric and longitudinal analysis, *Journal of Management*, 37(6), 1527–1557.

Weingartner, C. (2009). *Principal mentoring a safe, simple and supportive approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Weiss, T. B., & Kolberg, S. (2003). Coaching competencies and corporate leadership. New York: CRC Press LLC St Lucie Press.

Weisberg, A. (2019). *Using school climate as a rural public school performance Measure: Do student and teacher reports of school climate align?* (Unpublished doctoral dissertation) University of Colorado Boulder, Boulder, U.S.A.

Wild, J. L., Shambaugh, R. L., Isberg, J., & Kaul, P. (1999). Facilitation, mentoring and training: Understanding differences, *International Association of Facilitators Annual Meeting*, Virginia, USA, 14-17.

Wilson, C., & McMahon, G. (2006). The differences between coaching and ıts related fields. *Training Journal Article: Differences*. 1-7.

Wong, A.T., & Premkumar, K., (2010). An Introduction to mentoring principles, processes and strategies for facilitating mentoring relationships at a distance. *The Journal of Teaching and Learning Resources.* MedEdPorta.6:3148.

Wood, E.D. (2007). E-mentoring as a means to develop retain expatriate managers. http://eric.ed.gov./EricWebPortal/. 25.10.2020.

Wu, J.-X., & Lin, Y.-J. (2014). Discuss the direction of future training of school administrators from the perspective of learning leadership. *Taiwan Education Review Monthly, 3*(4), 1-3.

Yaman, R. (2018). *Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Becerilerinin Okul İklimine Etkisi (Sarıyer Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, B. ve Şerefhanoğlu, O. (2014). Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *NWSA-Education Sciences, 9*(4), 419-432.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, S. (2021). *Okul Müdürlerinin Ruhsal Liderlikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yılmaz, C. ve Kabadayı, E. T. (2002). Dağıtım kanallarında bayilerin üretici firma lehine işbirliği davranışlarını etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi, 5* (17). 99-106. doi: 10.14783/maruoneri.683423

Yılmaz, E., Kurşun, A.T. ve Köksal, O. (2015). Okul Müdürlerinin Mentorlüğü Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science, 2*(4), 22-39.

Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Rol Model Önerisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Pegem Akademi.

Zachary, L. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Zachary, L., & Fischler, L. (2009). *The mentee's guide: Making mentoring work for you.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zeira, A., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2004). School violence in Israel: Perceptions of homeroom teachers. *School Psychology International*, *25*(2), 149-166. http://doi.org/10.1177/0143034304043679

Zey, M. G. (1991). *The mentor connection. Strategic alliances in corporate life.* (1th Edition). New York: Routledge.

EKLER

EK 1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği

(Okul Müdürü ve Öğretmen Ölçekleri)

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ ÖLÇEĞİ VE OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli Okul Müdürüm,

Bu veri toplama aracı "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı doktora tezi için gerekli verileri toplamak üzere hazırlanmıştır. Mentörlük, meslekte daha fazla bilgi ve deneyime sahip bir kişi (mentör) ile daha az bilgi ve deneyime sahip kişi (danışan) arasında, danışanın kariyerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan destek sağlama, deneyim paylaşımı ve etkileşim sürecidir.

Form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği, üçüncü bölümde ise okul iklimi ölçeği yer almaktadır. Ölçeklerde yer alan ifadeleri, her bölümün başındaki açıklamaya göre cevaplandırınız. Lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Bu ölçekler ile elde edilen bilgiler, sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kesinlikle başka kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle, adınızı yazmanıza gerek yoktur. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın geçerliliği için önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Demet İRBAN
Öğretmen
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Görev:

2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

3. Yaşınız: ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49 ( ) 50 ve üzeri

4. Öğrenim Durumunuz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5. Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üzeri

6. Halen çalıştığınız okuldaki görev süreniz: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üzeri

7. Görev yaptığınız il: ( ) Bursa ( ) Eskişehir ( ) Bilecik

8. Görev yaptığınız ilçe: ( ) Bursa/Osmangazi ( ) Bursa/Yıldırım ( ) Bursa/Nilüfer
( ) Eskişehir/Tepebaşı ( ) Eskişehir/Odunpazarı ( ) Bilecik/Merkez ( ) Bilecik/Söğüt

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği (Müdür Formu)

BÖLÜM II **OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ ÖLÇEĞİ** Bu bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerilerini tespit etmek amacıyla çeşitli ifadeler verilmiştir. Size göre, bu ifadelerin içerdiği becerileri okul müdürü olarak halen çalıştığınız okula göre uygulamada ne sıklıkla gösterdiğinizi, uygun seçeneğin altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. **Okul Müdürü Olarak;**		**Hiçbir Zaman (1)**	**Nadiren (2)**	**Bazen (3)**	**Çoğu Zaman (4)**	**Her Zaman (5)**
1- ETKİLİ İLETİŞİM VE DESTEK SAĞLAMA						
1	Öğretmenleri güler yüzle karşılarım.					
2	Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğum memnuniyeti belirtirim.					
3	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırırım.					
4	Öğretmenleri dikkatle dinlerim.					
5	Öğretmenlerle ilişkilerimde samimi davranırım.					
6	Öğretmenlere güven duyduğumu hissettiririm.					
7	Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarım.					
8	Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olurum.					
9	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluştururum.					
10	Öğretmenlerle ilişkilerimde empati kurarım.					
11	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive ederim.					
12	Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışırım.					
13	Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir ederim.					
2- PLANLAMA VE MESLEKİ GELİŞİME KATKI						
14	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenirim.					
15	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırım.					
16	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yaparım.					
17	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olurum.					
18	Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunurum.					
19	Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olurum.					
20	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel ilkeleri öğretmenlerle paylaşırım.					
21	Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendiririm.					
22	Öğretmenlerin meslekteki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurum.					
23	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlerim.					
3- İZLEME VE DEĞERLENDİRME						
24	Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştiririm.					
25	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim veririm.					
26	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğimde öneride bulunurum.					
27	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yaparım.					
28	Yıl boyunca yaptığım ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşırım.					

Okul müdürü olarak mentörlük becerilerinize ilişkin eklemek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen yazınız:

……..

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ ÖLÇEĞİ VE OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı doktora tezi için gerekli verileri toplamak üzere hazırlanmıştır. Mentörlük, meslekte daha fazla bilgi ve deneyime sahip bir kişi (mentör) ile daha az bilgi ve deneyime sahip kişi (danışan) arasında, danışanın kariyerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan destek sağlama, deneyim paylaşımı ve etkileşim sürecidir.

Form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği, üçüncü bölümde ise okul iklimi ölçeği yer almaktadır. Ölçeklerde yer alan ifadeleri, her bölümün başındaki açıklamaya göre cevaplandırınız. Lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Bu ölçekler ile elde edilen bilgiler, sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve kesinlikle başka kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle, adınızı yazmanıza gerek yoktur. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın geçerliliği için önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Demet İRBAN
Öğretmen
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Görev:

2. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

3. Yaşınız: ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49 ( ) 50 ve üzeri

4. Öğrenim Durumunuz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5. Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üzeri

6. Halen çalıştığınız okuldaki görev süreniz: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üzeri

7. Mevcut okul müdürünüzle çalışma süreniz: ( ) 0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 ve üzeri

8. Görev yaptığınız il: ( ) Bursa ( ) Eskişehir ( ) Bilecik

9. Görev yaptığınız ilçe: ( ) Bursa/Osmangazi ( ) Bursa/Yıldırım ( ) Bursa/Nilüfer ( ) Eskişehir/Tepebaşı ( ) Eskişehir/Odunpazarı ( ) Bilecik/Merkez ( ) Bilecik/Söğüt

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

BÖLÜM II **OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ ÖLÇEĞİ** Bu bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerilerini tespit etmek amacıyla çeşitli ifadeler verilmiştir. Size göre, bu ifadelerin içerdiği becerileri halen birlikte çalıştığınız okul müdürünüzün uygulamada ne sıklıkla gösterdiğini, uygun seçeneğin altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. **Okul Müdürüm;**		**Hiçbir Zaman (1)**	**Nadiren (2)**	**Bazen (3)**	**Çoğu Zaman (4)**	**Her Zaman (5)**
1- ETKİLİ İLETİŞİM VE DESTEK SAĞLAMA						
1	Öğretmenleri güler yüzle karşılar.					
2	Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğu memnuniyeti belirtir.					
3	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır.					
4	Öğretmenleri dikkatle dinler.					
5	Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır.					
6	Öğretmenlere güven duyduğunu hissettirir.					
7	Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.					
8	Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olur.					
9	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluşturur.					
10	Öğretmenlerle ilişkilerinde empati kurar.					
11	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive eder.					
12	Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışır.					
13	Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir eder.					
2- PLANLAMA VE MESLEKİ GELİŞİME KATKI						
14	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenir.					
15	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır.					
16	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yapar.					
17	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur.					
18	Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur.					
19	Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olur.					
20	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel ilkeleri öğretmenlerle paylaşır.					
21	Eğitim mevzuatındaki değişmeler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.					
22	Öğretmenlerin meslekteki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.					
23	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.					
3- İZLEME VE DEĞERLENDİRME						
24	Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirir.					
25	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim verir.					
26	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur.					
27	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar.					
28	Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır.					

Halen birlikte çalıştığınız okul müdürünüzün mentörlük becerilerine ilişkin eklemek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen yazınız:

……

……

EK 2. Okul İklimi Ölçeği

	BÖLÜM III OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ Bu bölümde okul iklimine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma durumunuzu halen çalıştığınız okulu dikkate alarak size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	**Hiç Katılmıyorum (1)**	**Az Katılıyorum (2)**	**Orta Katılıyorum (3)**	**Çok Katılıyorum (4)**	**Tamamen Katılıyorum (5)**
1-OKULDAKİ İLİŞKİLER VE ÖĞRENME ORTAMI						
1	Okulumuzda kurallar açıktır.					
2	Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.					
3	Okulumuzda öğretmenler arasındaki iletişim iyidir.					
4	Öğretmenlerin okul yönetimi ile iletişimi iyidir.					
5	Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır.					
6	Okulumuz personeli birbiri ile yardımlaşır.					
7	Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.					
8	Okul personeli birbirlerine saygılıdır.					
9	Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır.					
10	Okulumuz çevresiyle sosyal dayanışma içerisindedir.					
11	Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir.					
12	Okulumuzun tüm paydaşları tarafından öğrenci başarısı önemsenir.					
13	Öğretmenlerimiz derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.					
14	Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.					
15	Okulumuz öğretmenleri kaynaklarını birbiriyle paylaşır.					
16	Okulumuz çalışanları mesleki deneyimlerini birbirine aktarır.					
17	Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.					
18	Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.					
19	Öğretmenler dersleri gerçek hayatla ilişkilendirerek işler.					
20	Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına (spor, müzik/drama/ satranç kulüpleri, seçmeli dersler vb.) katılmaya teşvik edilir.					
2- FİZİKİ ÇEVRE						
21	Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.					
22	Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir.					
23	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.					
24	Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır.					
25	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.					
26	Okulumuzun bahçesi öğrenci sayımıza uygun büyüklüktedir.					
27	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.					
28	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.					
3-GÜVENLİK						
29	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.					
30	Okul binasında (eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, vb.) öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır.					
31	Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.					
32	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.					

Halen çalıştığınız okulunuzun iklimine ilişkin eklemek istediğiniz başka hususlar varsa lütfen yazınız: ……

EK 3. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

(Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşme Formları)

GÖRÜŞME NO: …….

OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Okul Müdürüm,

Bu görüşme formu "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı doktora tezim için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Mentörlük, meslekte daha fazla bilgi ve deneyime sahip bir kişi (mentör) ile daha az bilgi ve deneyime sahip kişi (danışan) arasında, danışanın kariyerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan destek sağlama, deneyim paylaşımı ve etkileşim sürecidir. Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin sorular yer almaktadır.

Görüşme sorularına vereceğiniz tüm yanıtlar sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka hiçbir kişi, kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kullanılmayacak bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Yapacağımız görüşme veri kaybını önlemek amacıyla izin verirseniz kayıt altına alınacaktır. İstediğiniz zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceği düşünülmektedir.

Çalışmama zaman ayırdığınız ve katkınız için çok teşekkür ederim.

Demet İrban
Öğretmen
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Programı
Doktora Öğrencisi

Görüşme Bilgileri

Tarihi:	Yeri:	Görüşme Yapılan Kişi:

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Katılımcının Kodu: ……	
1) Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )	2) Yaşınız: …….
3) Öğrenim Durumunuz: Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )	4) Mesleki Kıdeminiz: ……. yıl ....yıl öğretmenlik ….yıl müdür yardımcılığı…. yıl müdürlük
5) Çalıştığınız okuldaki görev süreniz: ..... yıl	6) Görev yaptığınız il/ilçe:

II. BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

1. **Okul müdürü olarak mentörlük becerilerinizi "Etkili İletişim ve Destek Sağlama" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**

    a. Okul müdür olarak öğretmenlerle iletişiminizde nasıl davranırsınız? (Fikir alışverişi, dinleme, geribildirim verme, soru sorma, vb. gibi konularda nasıl davrandığınıza ilişkin örnekler veriniz).
    b. Öğretmenlerle olan yönetici-öğretmen ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? (Samimi, sıcak, soğuk, mesafeli, katı vb. tutumlarınız konusunda örnekler veriniz).
    c. Mesleki deneyimi az olan ve okula yeni gelen öğretmenlere nasıl yardımcı olur musunuz? Nasıl? Örnek veriniz.
    d. Öğretmenleri motive eder ve destekler misiniz? Nasıl? Örneklerle açıklar mısınız?

2. **Okul müdürü olarak mentörlük becerilerinizi "Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**

    a. Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur musunuz? Nasıl? (Lisansüstü eğitim, yöneticiliğe geçiş vb. konularda rehberlik eder misiniz?) Örneklerle açıklar mısınız?
    b. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve mesleki bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak için neler yaparsınız? (Mesleki gelişim hedefi belirleme, gelişim fırsatlarından haberdar etme, gelişim için izin verme vb.) Örneklerle açıklar mısınız?
    c. Öğretmenlere rol model olmak için neler yaparsınız? Örneklerle açıklar mısınız?

3. **Okul müdürü olarak mentörlük becerilerinizi "İzleme ve Değerlendirme" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**

    a. Öğretmenlerin çalışmalarını izleme ve geliştirme amacıyla neler yaparsınız? (Proje, zümre toplantıları, veli toplantıları, öğrencilere katkı, sosyal faaliyetler, ders planları vb.) Örneklerle açıklar mısınız?
    b. Öğretmenlerin ders denetimini hangi sıklıkta, nasıl yaparsınız?
    c. Öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin geribildirim verir misiniz? Ne tür geribildirimler vermektesiniz? Örneklerle açıklar mısınız?
    d. Öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin verdiğiniz geribildirimler hangi açılardan yararlı olmaktadır?

4. **Çalıştığınız okulun iklimini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Okul binasına girdiğinizde ne hissediyorsunuz? Lütfen açıklayınız.**

5. **Çalıştığınız okulun iklimini "Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
    a. Okulunuzda tüm paydaşlar arasında iletişim nasıldır? (Öğretmenler arası, okul yönetimiyle, velilerle, öğrencilerle). Okul içi ve dışındaki ilişkileriniz nasıldır? Açıklar mısınız?
    b. Öğrencilerinizin akademik başarılarının artırılması için neler yapıyorsunuz? Örnekler veriniz. Öğrencilere sağladığınız akademik destek okulun iklimini nasıl etkiliyor?
    c. Okulunuzda ne tür sosyal faaliyetlere yer verilmektedir? Bunların okulun iklimine etkileri nasıl olmaktadır? Örnekler veriniz.
    d. Okulunuzda sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var mıdır? Okulda buna yönelik neler yapılmaktadır? Öğretmenlerinizin hizmet içi eğitimlere katılma durumunu değerlendirir misiniz?

6. **Çalıştığınız okulun iklimini "Fiziki Çevre" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
   a. Okulunuzdaki farklı bölüm ya da birimleri öğretmen ve öğrenci sayınıza göre yeterlilik ve amaca uygunluk açısından nasıl değerlendirirsiniz? (Sınıflar, öğretmenler odası, okul bahçesi, çok amaçlı salon, spor alanları, kütüphane, atölyeler vb.).
   b. Öğretmen, öğrenci ve veliler okul binası ve eklentileri ile ilgili neler düşünmektedirler?
   c. Okulunuzun fiziksel şartları okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?

7. **Çalıştığınız okulun iklimini "Güvenlik" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
   a. Okulunuzda kendinizi güvenlik açısından nasıl hissediyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?
   b. Okulunuz salgın hastalıklara karşı ne tür hijyen tedbirleri almaktadır? Örnek veriniz.
   c. Okulunuzu deprem gibi doğal afetler konusunda ne kadar güvenli buluyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?
   d. Okulunuzda çalışanlar ve öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı ne tür güvenlik önlemleri alınmıştır? (Eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, okul bahçesi vb. alanlarda). Örnek veriniz.
   e. Daha önce güvenliğin sağlanamadığı bir kriz durumu yaşadınız mı? Nasıl etkileri oldu? Sorun nasıl çözüldü?
   f. Okulunuzun güvenlik durumu okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?

8. **Başka eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.**

GÖRÜŞMEMİZ BİTMİŞTİR.

KATKILARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.

GÖRÜŞME NO: …….

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu görüşme formu "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı doktora tezim için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Mentörlük, meslekte daha fazla bilgi ve deneyime sahip bir kişi (mentör) ile daha az bilgi ve deneyime sahip kişi (danışan) arasında, danışanın kariyerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan destek sağlama, deneyim paylaşımı ve etkileşim sürecidir. Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin sorular yer almaktadır.

Görüşme sorularına vereceğiniz tüm yanıtlar sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka hiçbir kişi, kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kullanılmayacak bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Yapacağımız görüşme veri kaybını önlemek amacıyla izin verirseniz kayıt altına alınacaktır. İstediğiniz zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceği düşünülmektedir.

Çalışmama zaman ayırdığınız ve katkınız için çok teşekkür ederim.

Demet İrban
Öğretmen
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Programı
Doktora Öğrencisi

Görüşme Bilgileri

Tarihi/Saati:	Yeri:	Görüşme Yapılan Kişi:

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Katılımcının Kodu: ……	
1) Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )	2) Yaşınız: …….
3) Öğrenim Durumunuz: Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )	4) Mesleki Kıdeminiz: ……. yıl
5) Çalıştığınız okuldaki görev süreniz: … yıl	6) Mevcut okul müdürünüzle çalışma süreniz:…yıl
7) Görev yaptığınız il/ilçe:	

II. BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

1. **Okul müdürünüzün mentörlük becerilerini "Etkili İletişim ve Destek Sağlama" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
    a. Okul müdürünüz, öğretmenlerle iletişiminde nasıl davranır? (Fikir alışverişi, dinleme, geribildirim verme, soru sorma, vb. gibi konularda nasıl davrandığına ilişkin örnekler veriniz).
    b. Okul müdürünüzle olan yönetici-öğretmen ilişkilerinizi nasıl değerlendirirsiniz? (Samimi, sıcak, soğuk, mesafeli, katı vb. tutumları konusunda örnekler veriniz).
    c. Okul müdürünüz mesleki deneyimi az olan ve okula yeni gelen öğretmenlere yardımcı olmakta mıdır? Nasıl? Örnek veriniz.
    d. Okul müdürünüz öğretmenleri motive etmekte ve desteklemekte midir? Nasıl? Örneklerle açıklar mısınız?

2. **Okul müdürünüzün mentörlük becerilerini "Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
    a. Okul müdürünüz öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olmakta mıdır? Nasıl? (Lisansüstü eğitim, yöneticiliğe geçiş vb. konularda rehberlik eder mi?) Örneklerle açıklar mısınız?
    b. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için neler yapmaktadır? (Mesleki gelişim hedefi belirleme, gelişim fırsatlarından haberdar etme, gelişim için izin verme vb.) Örneklerle açıklar mısınız?
    c. Öğretmenlere rol model olmak için neler yapmaktadır? Örneklerle açıklar mısınız?

3. **Okul müdürünüzün mentörlük becerilerini "İzleme ve Değerlendirme" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
    a. Öğretmenlerin çalışmalarını izleme ve geliştirme amacıyla neler yapmaktadır? (Proje, zümre toplantıları, veli toplantıları, öğrencilere katkı, sosyal faaliyetler, ders planları vb.) Örneklerle açıklar mısınız?
    b. Öğretmenlerin ders denetimini hangi sıklıkta, nasıl yapmaktadırlar?
    c. Öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin geribildirim vermekte midir? Ne tür geribildirimler vermektedirler? Örneklerle açıklar mısınız?
    d. Öğretmenlere ders denetimlerine ilişkin verdiği geribildirimler hangi açılardan yararlı olmaktadır?

4. **Çalıştığınız okulun iklimini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Okul binasına girdiğinizde ne hissediyorsunuz? Lütfen açıklayınız.**

5. **Çalıştığınız okulun iklimini "Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
    a. Okulunuzda tüm paydaşlar arasında iletişim nasıldır? (Öğretmenler arası, okul yönetimiyle, velilerle, öğrencilerle). Okul içi ve dışındaki ilişkileriniz nasıldır? Açıklar mısınız?
    b. Öğrencilerinizin akademik başarılarının artırılması için neler yapıyorsunuz? Örnekler veriniz. Öğrencilere sağladığınız akademik destek okulun iklimini nasıl etkiliyor?
    c. Okulunuzda ne tür sosyal faaliyetlere yer verilmektedir? Bunların okulun iklimine etkileri nasıl olmaktadır? Örnekler veriniz.
    d. Okulunuzda sürekli bir öğrenme ve gelişme kültürü var mıdır? Okulda buna yönelik neler yapılmaktadır? Öğretmenlerinizin hizmet içi eğitimlere katılma durumunu değerlendirir misiniz?

6. **Çalıştığınız okulun iklimini "Fiziki Çevre" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**
   a. Okulunuzdaki farklı bölüm ya da birimleri öğretmen ve öğrenci sayınıza göre yeterlilik ve amaca uygunluk açısından nasıl değerlendirirsiniz? (Sınıflar, öğretmenler odası, okul bahçesi, çok amaçlı salon, spor alanları, kütüphane, atölyeler vb.)
   b. Öğretmen, öğrenci ve veliler okul binası ve eklentileri ile ilgili neler düşünmektedirler?
   c. Okulunuzun fiziksel şartları okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?

7. **Çalıştığınız okulun iklimini "Güvenlik" açısından nasıl değerlendirirsiniz?**

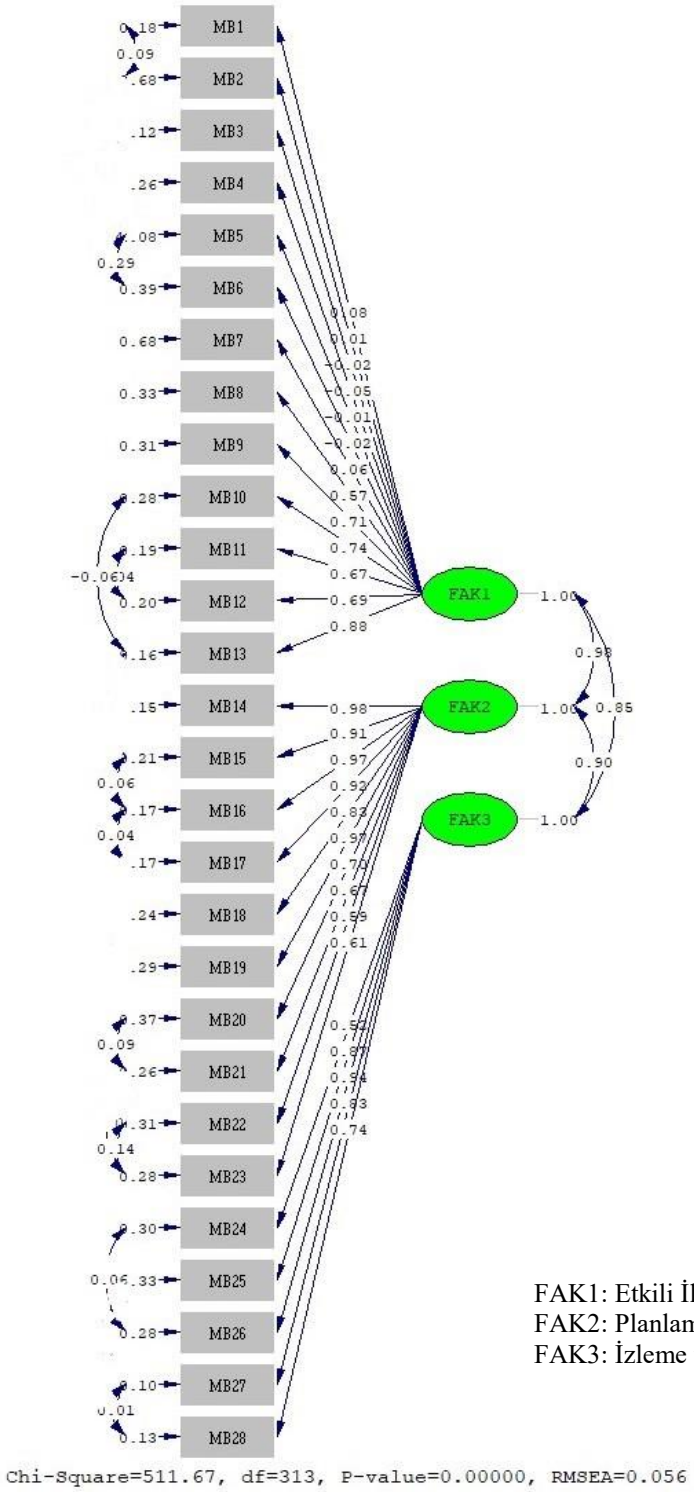
   a. Okulunuzda kendinizi güvenlik açısından nasıl hissediyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?
   b. Okulunuz salgın hastalıklara karşı ne tür hijyen tedbirleri almaktadır? Örnek veriniz.
   c. Okulunuzu deprem gibi doğal afetler konusunda ne kadar güvenli buluyorsunuz? Lütfen açıklar mısınız?
   d. Okulunuzda çalışanlar ve öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı ne tür güvenlik önlemleri alınmıştır? (Eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, okul bahçesi vb. alanlarda) Örnek veriniz.
   e. Daha önce güvenliğin sağlanamadığı bir kriz durumu yaşadınız mı? Nasıl etkileri oldu? Sorun nasıl çözüldü?
   f. Okulunuzun güvenlik durumu okul iklimini nasıl etkilemektedir? Lütfen açıklar mısınız?

8. **Başka eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.**

GÖRÜŞMEMİZ BİTMİŞTİR.

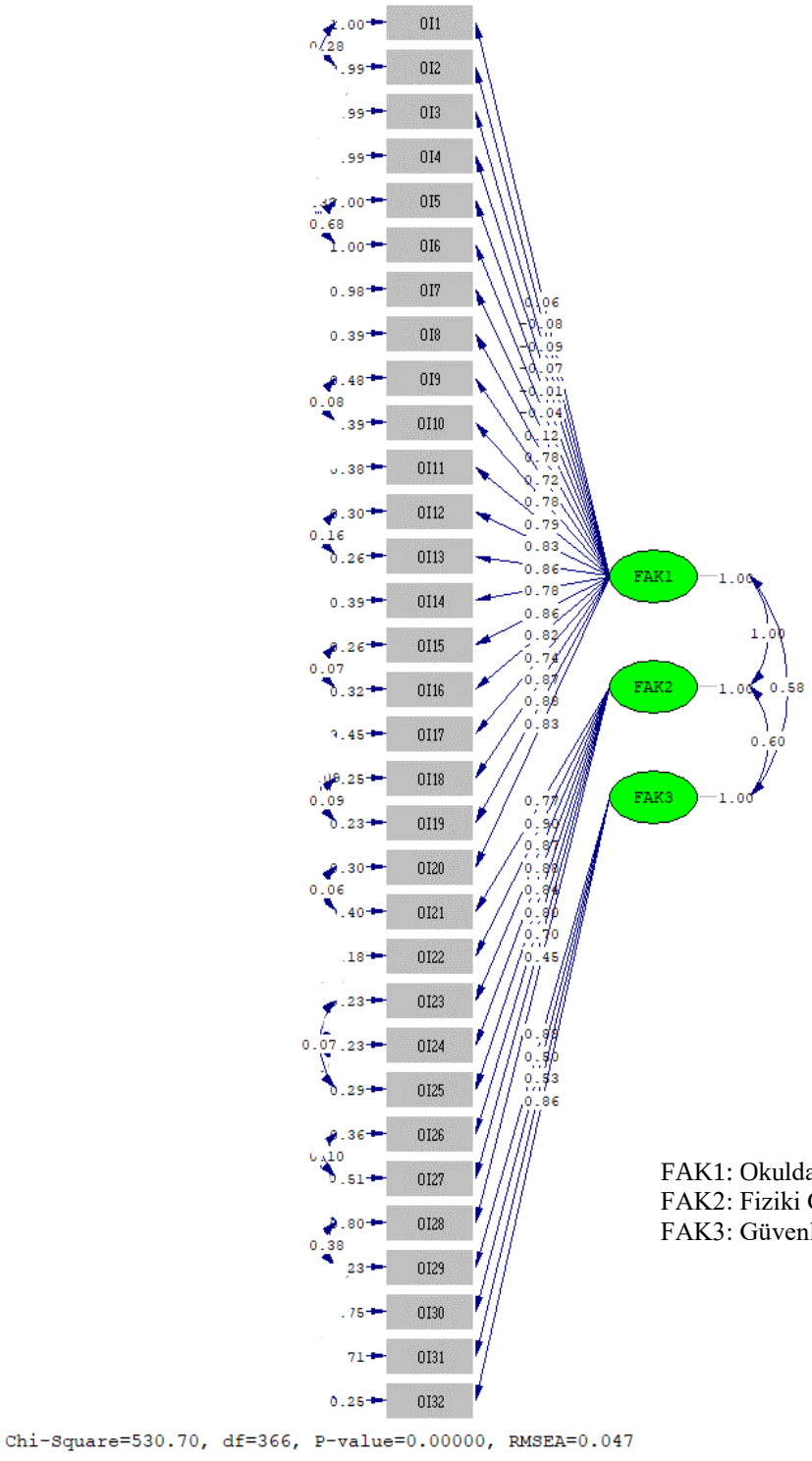
KATKILARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 4. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler



FAK1: Etkili İletişim ve Destek Sağlama
FAK2: Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı
FAK3: İzleme ve Değerlendirme

EK 5. Okul İklimi Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler



FAK1: Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı
FAK2: Fiziki Çevre
FAK3: Güvenlik

EK 6. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **04/04/2022**
Toplantı Sayısı : **9**
Karar Sayısı : **114**

114-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Demet İrban**'ın "Okul Müdürlerinin Mentorluk Becerileri İle Okul İklimine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Demet İrban**'ın "Okul Müdürlerinin Mentorluk Becerileri İle Okul İklimine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 7. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-48007732 18.04.2022
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Demet İRBAN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Ankara Üniversitesi'nin 22.03.2022 tarihli ve E-98761816-302.08.01-456432 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 Sayılı Araştırma Uygulama izinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı Programı öğrencisi Demet İRBAN'ın, Prof. Dr. Dr. İnayet AYDIN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Mentorluk Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazısı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Tuncay MORKOÇ
Bakan a.
Temel Eğitim Genel Müdürü

Ekler: Mühürlü Formlar

Dağıtım:
Gereği :
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne
(Egitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlügü)

Bilgi:
Bursa, Eskişehir ve Bilecik Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Atatürk Blv.No:98 Milli Eğitim Bakanlığı 5.Blok A KIZILAY
Çankaya/Ankara
Telefon No : 0 (312) 413 36 89
E-Posta: huzel.mercan@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hazel MERCAN
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: Faks:3122312417
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8b02-5f43-319f-86b0-a7f0 kodu ile teyit edilebilir.

EK 8. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-48285200
Konu : Araştırma İzni
(Demet İRBAN)

21.04.2022

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 18.04.2022 tarih ve 48007732 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Demet İRBAN'ın, Prof. Dr. Dr. İnayet AYDIN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma izin talebine ilişkin Bakanlık Yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilçenize bağlı resmi ilkokullara duyurulmasını rica ederim.

Mahmut KARAKAYA
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek:
İlgi yazı ve ekleri (16 sayfa)

Dağıtım:
17 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres Hocahasan Mh. ilkhahar Cad. No:35 (Yeni Hüktimct cbys Konağı A Blok) 1 H5O/Osmangazi/BURSA
No : (0224) 225 25 78
: 445 18 10
Adresi : http..
Belge Doğru lama Adresi : https://www.turkiyc.gov.tr/mcb-
Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar Işletmeni
urak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden kodu ile teyit edilebilir.

EK 9. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millı Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-85089708-605.01-48089625
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Demet İRBAN)

19.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 18.04.2022 tarih ve 48007732 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Demet İRBAN'ın, Prof. Dr. Dr. İnayet AYDIN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Mentorluk Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma izin talebine ilişkin Bakanlığımız Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Barış HANCI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek :İlgi Yazı (1 Sayfa)

DAĞITIM:
Gereği:
14 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millı Eğitim Müdürlüğü)

Ilu bdgc güV<'nli elektn,nik imza ile lıuzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: İ.MİHALİÇ
Unvan· Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: https://eskisehir.meb.gov.tr/ Faks:2222802728
: Eskişehir İl Millı Eğitim Müdürlüğü
,n No : O (222) 280 27 17
ta: teınelegitiin26@meb.gov.tr
,dresi · ıneb@hsOl.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5461-4C0d-3191-8516-8071 kodu ile teyit edilebilir.

EK 10. Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-48084065-605.01-48252507
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Demet İRBAN)

21.04.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü) 18.04.2022 tarihli ve E-70297673-605.01-48007732 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı Programı öğrencisi Demet İRBAN'ın, Prof. Dr. İnayet AYDIN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Mentorluk Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa Sami AKYOL
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

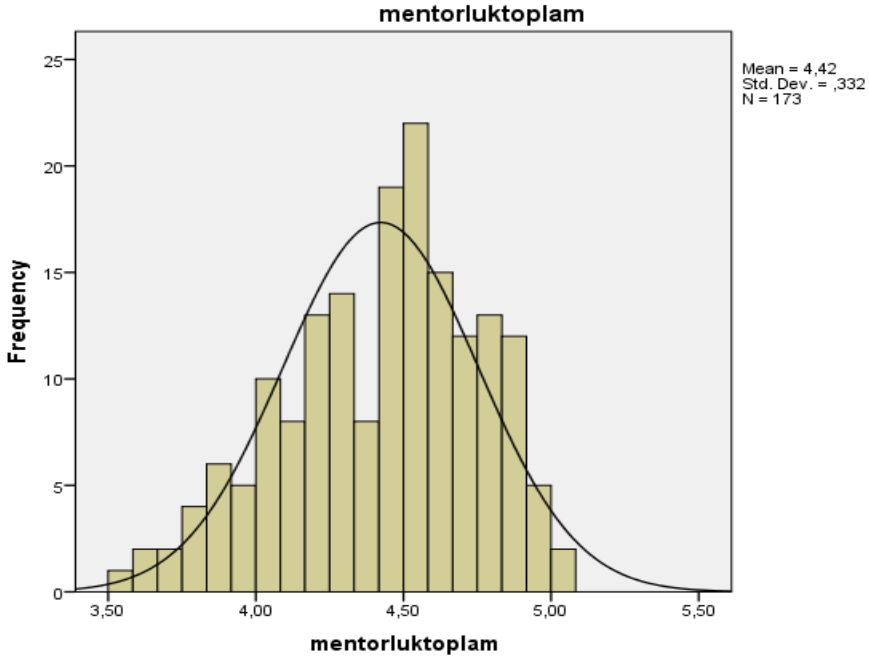
Ek: İlgi yazı ve ekleri

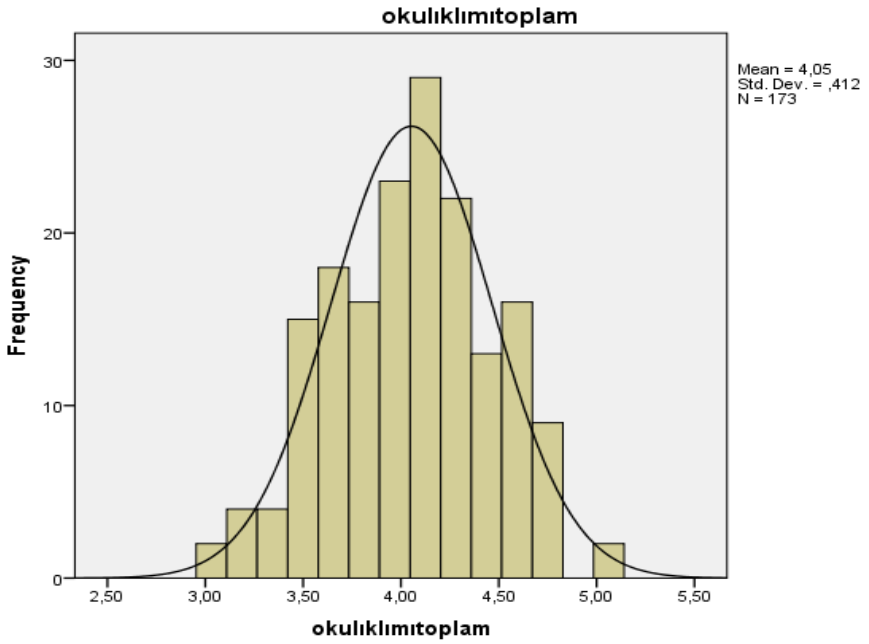
Dağıtım:
7 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Merkez Temel Eğitim Kurumu
Müdürlüklerine

Adres : Hürriyet Mahallesi Üniversite Sokak No:5
11100 BİLECİK
Telefon No : 0 (228) 280 11 34
E-Posta: temelegitim11@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

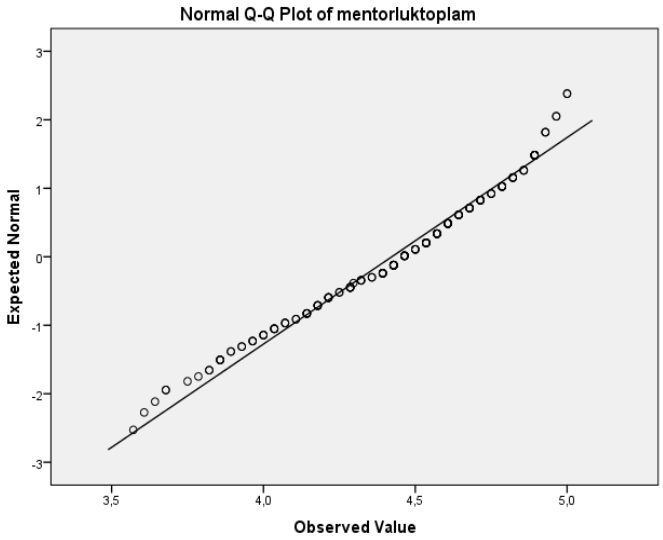
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Berrin UZUN
Unvan : Şef
İnternet Adresi: https://bilecik.meb.gov.tr
Faks:2282801199
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f895-1b4e-3ea5-9349-a1ca kodu ile teyit edilebilir.

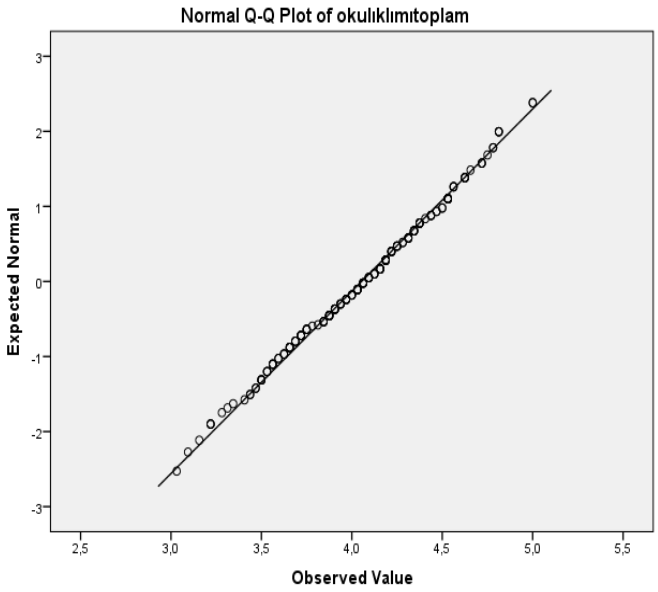
EK 11. Müdür Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Normal Dağılım Histogramları



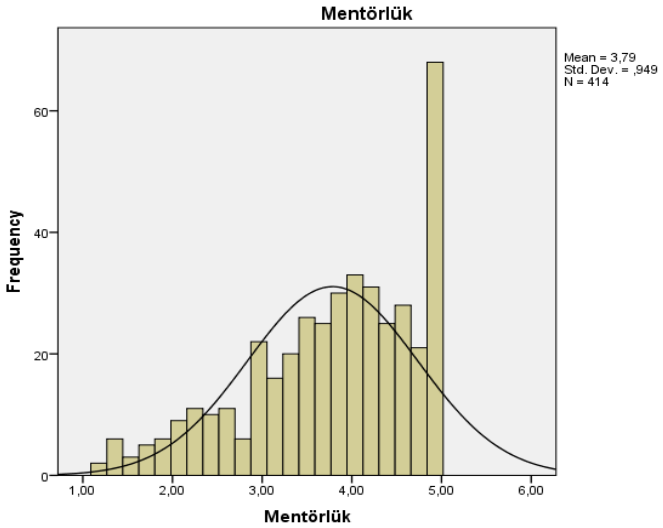


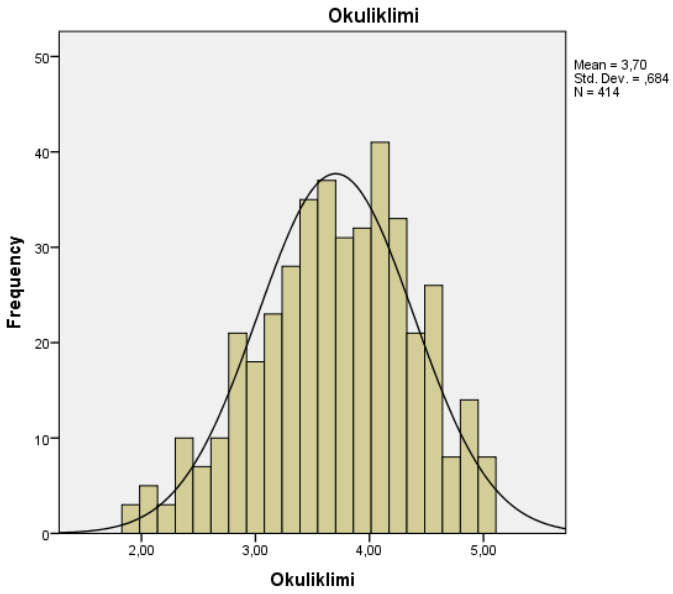
EK 12. Müdür Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Q-Q Plot Grafikleri



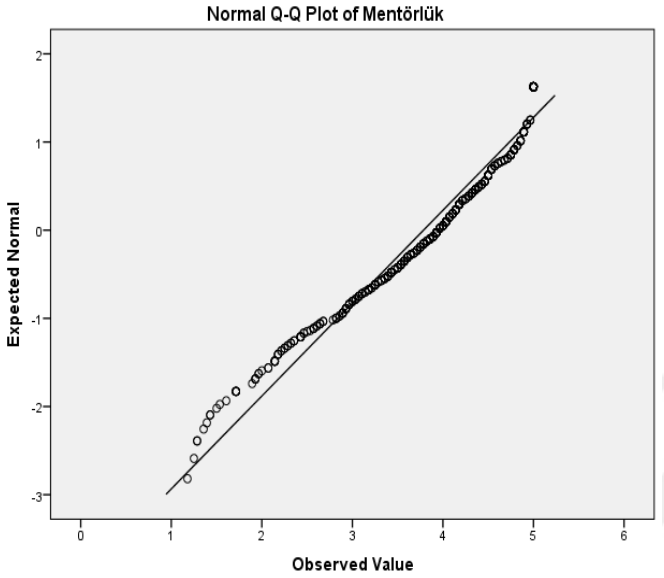


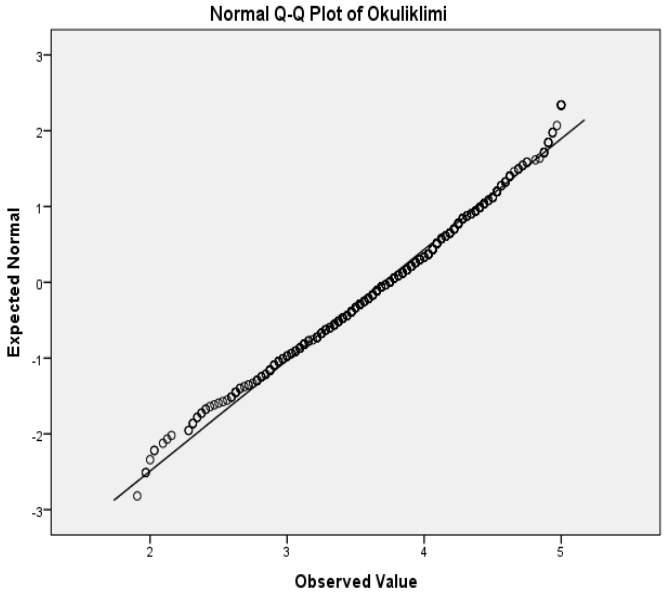
EK 13. Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Normal Dağılım Histogramları





EK 14. Öğretmen Görüşlerine Göre Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Ölçeklerine İlişkin Q-Q Plot Grafikleri





BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 07/06/2023
Gönderim Numarası	: 2111165815
Sayfa Sayısı	: 279
Sözcük Sayısı	: 74164
Karakter Sayısı	: 511515
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 31/05/2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Demet İRBAN

Tarih: 07/06/2023

İmza: ……

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Demet İRBAN

E-Posta Adresi

İş Deneyimi **:**

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Müdür Yetkili Öğretmen	MEB Molla Hüseyin İlkokulu, Eleşkirt/Ağrı, Türkiye. Sınıf Öğretmeni	2003-2005
Öğretmen	MEB Şehit Özcan Karabacak İlkokulu, Çifteler/Eskişehir, Türkiye. Sınıf Öğretmeni	2005-2008
Öğretmen	MEB Adiloba İlkokulu, Saruhanlı/Manisa, Türkiye. Sınıf Öğretmeni	2008-2011
Öğretmen	MEB 24 Kasım İlkokulu, Altındağ/Ankara, Türkiye. Sınıf Öğretmeni	2011-2018
Müdür Yardımcısı	MEB Akşemsettin İlkokulu, Çankaya/Ankara, Türkiye. Müdür Yardımcısı	2018-2020
Öğretmen	MEB 100. Yıl Atatürk İlkokulu, Söğüt/Bilecik, Türkiye. Sınıf Öğretmeni	2020-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Gazi Eğitim Fakültesi/ İlköğretim Bölümü/Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı	Gazi Üniversitesi	2003
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ İlköğretim Anabilim Dalı/ Sınıf Öğretmenliği Programı	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2018
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı/ Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı	Ankara Üniversitesi	2018
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Yönetimi Doktora Programı	Ankara Üniversitesi	2018-Halen

Yayınlar:

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Yıldırım, D. ve Girmen, P. (2019). İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Süreci Uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 3*(4), 227-238. https://doi.org/10.34056/aujef.585360

İrban, D. (2023). Klinik Denetim Modelinin Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(238), 1501-1516. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1094754

İrban, D. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi,* Aralık, Sonbahar, p-ISSN:1308-8041, e-ISSN: 1309-4033, *12*(48), 411-425. DOI: http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041.

Ulusal MEB dergilerinde yayınlanan yazılar:

Yıldırım, D. (2019). Değerlerimiz, *Çankaya Çocuk Dergisi,* Nisan-Mayıs-Haziran, Yıl 1, Sayı 2, 48-49. meb.gov.tr. https://cankaya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/21152252_Cankaya_Cocuk_Dergisi_SayY_22.pdf

Yıldırım, D. (2019). Çanakkale Geçilmez, *Çankaya Çocuk Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran, Yıl 1, Sayı 2, 40-43. meb.gov.tr. https://cankaya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/21152252_Cankaya_Cocuk_Dergisi_SayY_22.pdf

İrban, D. (2023). Psikoeğitim Programı Etkinlikleri. *81 Çalıkuşu Bilecik, Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, Mart, 8. Sayı, sayfa 11, sayfa 39. http://bilecik.meb.gov.tr/edergi/81calikusu8/index.html

Ulusal/ Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Bakar, H., Tuncel, H., İçinak, A., Yıldırım, D. (2019). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı (Kastamonu İli Örneği). VI. Internatıonal Eurasıan Educatıonal Research Congress/ EJER Uluslarası Kongre Bildirisi. *EJER Congress 2019 Bildiri Özetleri Kitabı*. (ss. 694-696). Anı Yayıncılık. 19-22, Haziran 2019, Ankara Üniversitesi, Ankara. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). ISBN: 978-605-170-282-7