

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ ETKİLİ
OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA
DÜZEYİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL KİMLİK ALGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİ
(TEKİRDAĞ İLİ SÜLEYMANPAŞA
MERKEZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**NEŞE DAĞ YALNIZLAR
16705011**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ERKAN TABANCALI**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ ETKİLİ
OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA
DÜZEYİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL KİMLİK ALGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİ
(TEKİRDAĞ İLİ SÜLEYMANPAŞA
MERKEZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**NEŞE DAĞ YALNIZLAR
16705011**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. ERKAN TABANCALI**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ ETKİLİ OKUL
ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KİMLİK
ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

NEŞE DAĞ YALNIZLAR
16705011

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 08.07.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 25.06.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

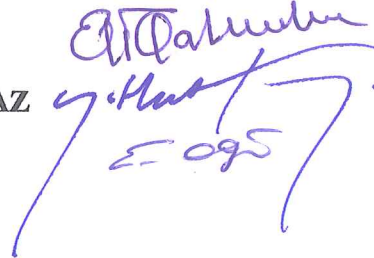
Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erkan TABANCALI

Jüri Üyeleri : Dr. Öğretim Üyesi Mithat KORUMAZ

Doç. Dr. Ebru OĞUZ



İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KİMLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ (TEKİRDAĞ İLİ SÜLEYMANPAŞA MERKEZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Neşe Dağ Yalnızlar
Haziran, 2019

Eğitimin amacı, bireye şekil vermek ve bireyi istenilen özelliklerle donatmaktır. Formal örgütler olan okullar aracılığıyla, eğitim amacını gerçekleştirir. Okullar ise, bu görevi öğretmenleri vasıtasıyla yerine getirir. Bu bağlamda, kişinin geleceğe hazırlanmasında, önemli bir yeri olan ortaöğretim kurumlarının ve bu kurumların en önemli üyesi olan öğretmenlerin, önemi vurgulanmalıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre, okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri ve alt boyut düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı düzeyi ve alt boyut düzeyleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelenmiş ve okulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile algılanan örgütsel kimlik arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan devlet ortaöğretim kurumlarında görev yapan 629 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin ulaşılabilirliği açısından örneklem belirlenmemiştir, geriye gönen ve değerlendirmeye alınan anket sayısı 399 olarak tespit edilmiştir. Araştırma verileri “Etkili Okul Ölçeği”, “Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin, SPSS 22.0 programı aracılığıyla analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının genel etkililik düzeyleri orta düzeydedir. Genel algılanan örgütsel kimlik düzeyleri yüksek seviyededir. Öğretmenlerin genel algılanan örgütsel kimlik düzeyleri ile ortaöğretim kurumlarının genel algılanan etkili okul düzeyleri arasında, pozitif yönlü yüksek düzeyli bir ilişki vardır. Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik alt boyut düzeyleri ile etkili okul alt boyut düzeyleri arasında en yüksek ilişki, yönetim düzeyleri ile etkili okul kültürü ve ortamı arasında pozitif yönlü bir ilişkidir. Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeyleri alt boyutları ile etkili okul alt boyut düzeyleri arasında pozitif yönlü en düşük ilişki yönetim düzeyi ile etkili öğrenci arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Okul Etkililiği, Ortaöğretim Kurumu, Örgütsel Kimlik, Örgütsel Kimlik Algısı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN EFFECTIVE SCHOOL LEVELS OF SECONDARY SCHOOL INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONAL IDENTITY PERCEPTIONS OF TEACHERS (SAMPLE OF SÜLEYMANPAŞA CENTRAL DISTRICT, TEKİRDAĞ PROVINCE)

Prepared by Neşe Dağ Yalnızlar

June, 2019

Education's aim is to shape individuals and equip them with desired features. Education reaches its aim via schools that are formal organizations. Schools carry out their mission by means of their teachers. In this regard, it must be emphasized that secondary education institutions which have an important place for individuals about being ready for the future and the teachers that are the most important members of these institutions are significant. The aim of this study is to ascertain how is the relationship between effective school levels of secondary school institutions and organizational identity perceptions of the teachers who work in these institutions according to teachers' ideas. In the study, effective school levels and sub dimension levels of schools with the level of teachers' organizational identity perceptions were examined in respect of the demographic features of teachers and the relationship between effective school levels of institutions and the organizational identity perceptions are treated. The study was conducted with correlational survey model. 629 teachers working in public high schools in Süleymanpaşa (central district), Tekirdağ in 2017-2018 Education Year constitute population. The sample wasn't determined because of the accessibility of the population, the number of the collected and assessing surveys was determined as 399. The survey data was collected by using effective school scale, perceived organizational identity scale and personal information form. The survey data was obtained via SPSS 22.0 programme. When the study findings are analysed, the general effectiveness levels of the secondary school institutions are medium according to teachers' ideas. The general perceived organizational identity levels are high. There is a positive relationship at high level between the general perceived organizational identity levels of teachers and the general effective school levels of the secondary school institutions. The highest relationship between the level of the teachers' perceived organizational identity subdimension levels of the schools is the positive relationship between management level and effective school culture and environment. The lowest positive relationship between the level of the teachers' perceived organizational identity subdimensions and effective school subdimension levels of the schools is between management level and effective student.

Key Words: Effective School, School Effectiveness, Secondary School, Organizational Identity, Organizational Identity Perception.

ÖN SÖZ

Etkili okullar, okulun tüm paydaşlarının çeşitli istenilen özelliklere sahip olduğu, zihinsel, duygusal ve bedensel yönden her alandaki çeşitli nitelikleriyle, yarının büyüğü olan öğrenciler için uygun öğrenme ortamı sağlayan okullardır. Öğretmenler ise, bir okulun en önemli paydaşlarıdır. Türkiye’de yönetime, öğretmen kadrosuna ve okul etkililiği sayesinde, geleceklerinin daha iyi şekilleneceğine inandığım gençler adına bu çalışmamda, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemeye karar verdim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, bana ışık tutan tüm hocalarıma ve bu önemli konu üzerinde, bana verdiği destek ve yardımları için danışmanım Doç. Dr. Erkan Tabancalı’ya sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmalarım boyunca, her zaman yanımda ve bana destek olan anneme, babama, kardeşime, eşim İlkey Yalnızlar’a ve beraber geçireceğimiz zamanlarımızdan aldığım, oğlum Ata Yalnızlar’a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

İstanbul, Haziran, 2019

Neşe Dağ Yalnızlar

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okul Etkililiği.....	8
2.1.1. Etkililik Kavramı ve Etkili Eğitim	8
2.1.2. Örgütsel Etkililik.....	9
2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri.....	11
2.1.3.1. Amaç Modeli	12
2.1.3.2. Sistem ya da Kaynak / Girdi Modeli	13
2.1.3.3. Süreç Modeli:	14
2.1.3.4. Doyum Modeli.....	14
2.1.3.5. Yasallık Modeli	15
2.1.3.6. Etkisizlik Modeli	15
2.1.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli.....	16
2.1.3.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli	16
2.1.4. Etkili Okul ve Etkili Okulların Tarihi	16
2.1.4.1. Etkili Okulların Tarihi.....	18
2.1.4.1.1. 1970 Öncesinin İlişkisel Araştırmaları	18
2.1.4.1.2. 1970 Sonrası Bireysel Okul Araştırmaları.....	19

2.1.4.1.3. 1985 'e Kadar Olan Etkili Okul Araştırmaları.....	20
2.1.4.1.4. 1985 Sonrası Etkili Okul Araştırmaları.....	21
2.1.4.2. Etkili Okulun Özellikleri.....	22
2.1.5. Etkili Okulun Boyutları.....	22
2.1.5.1. Etkili Okul Yöneticisi	23
2.1.5.2. Etkili Okulda Öğretmen.....	26
2.1.5.3. Etkili Okulda Öğrenci.....	28
2.1.5.4. Etkili Okulda Okul programı ve Eğitim Öğretim Süreci.....	29
2.1.5.5. Okul Kültürü ve Ortamı	30
2.1.5.6. Okul Çevresi ve Veliler	31
2.1.5.7. Okul Etkililiği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	33
2.1.5.8. Okul Etkililiği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
2.2. Örgütsel Kimlik.....	42
2.2.1. Kimlik Kavramı	42
2.2.1.1. Bireysel Kimlik	44
2.2.1.2. Kolektif Kimlik	44
2.2.1.3. Kurum Kimliği	44
2.2.2. Kimlik Kuramları.....	45
2.2.2.1. Bireysel Kimlik	45
2.2.2.2. Sosyal Kimlik	46
2.2.2.3. Örgütsel Kimlik	47
2.2.3. Örgütsel Kimlik Modelleri	51
2.2.3.1. Hatch ve Schultz Modeli.....	51
2.2.3.2. Algılanan Örgütsel Kimliklenme ve Özdeşleşme Modeli	53
2.2.3.3. Örgütsel Kimliğin Alt Boyutları.....	55
2.2.3.4. Örgütsel Kimlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2.2.3.5. Örgütsel Kimlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
2.2.3.6. Etkili Okul ve Algılanan Örgütsel Kimlik Arasındaki İlişki İle İlgili Yapılan Araştırmalar	63
3. YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırma Deseni.....	65
3.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.3. Veri Toplama Süreci.....	67
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	68

3.3.1.1. Etkili Okul Ölçeği.....	68
3.3.1.2. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği.....	69
3.4. Verilerin Analizi.....	71
4. BULGULAR VE YORUMLAR	72
4.1. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeylerine Ait Betimsel İstatistiklere Dair Bulgu ve Yorumlar	72
4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeylerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.3. Öğretmenlerin Etkili Okul Düzeylerine Ait Betimsel İstatistiklere Dair Bulgu ve Yorumlar	83
4.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Etkili Okul Düzeylerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.5. Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi İle Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Kimliği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar	95
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar	97
5.2. Öneriler	100
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	114
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	114
Ek 2. Ölçekler	115
Ek 3. Ölçekleri Kullanım İzni.....	120
Ek 4. Anket Formu Uygulama İzni	121
ÖZ GEÇMİŞ	123

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Örgütsel Perspektif Ağırlıklı Örgütsel Etkililik Modelleri.....	11
Tablo 2: Kimlik Tanımları	49
Tablo 3: Ölçeğin Uygulandığı Okul Türleri, Dağıtılan ve Geri Dönen Anket Sayıları ve Oranları.....	66
Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	66
Tablo 5: Ölçeğin Güvenirlik Analizi	69
Tablo 6: Araştırmada Kullanılan Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 7: Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular.....	72
Tablo 8: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılanan t- Testi Sonuçları	73
Tablo 9: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri t- Testi Sonucu.....	75
Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	76
Tablo 11: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	77
Tablo 12: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	79
Tablo 13: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumdaki Görev Süresine Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	81
Tablo 14: Etkili Okul Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular	83
Tablo 15: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri T-testi Sonucu	86
Tablo 16: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri T-testi Sonucu.....	87
Tablo 17: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	88
Tablo 18: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	90
Tablo 19: Öğretmenlerin Branş Türüne Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	92
Tablo 20: Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	93
Tablo 21: Algılanan Örgütsel Kimlik İle Etkili Okul Düzeyleri Arasındaki İlişki ...	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Örgütsel Kimliğin Bileşimi	48
Şekil 2: Örgüt Kimliğinin Dinamik Modeli.....	53
Şekil 3: Algılanan Örgütsel Kimlik- Örgütsel Özdeşleşme Birleşik Modeli.....	54



1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın gerekçesini oluşturan problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir ustanın işlenmemiş maddeye şekil vermesi, onu insanlığa kazandırması gibi, eğitim de bireyi çeşitli, istedik nitelikler ile donatarak, toplumda yer almasını sağlar. Eğitim, bir toplumun içinde var olan insanı yeniden şekillendirerek, geleceğini kontrol edebilme uğraşı olarak ifade edilebilir; okullar ise toplumsal bir müessese olan eğitimin formal örgütleridir (Aydın, 2014). Okul denilen bu formal örgütün en önde ve esas niteliği, işlediği hammaddenin toplumdan gelen ve yine topluma dönüş yapan insan olmasıdır (Bursalıoğlu, 2015). Toplumların geçmişinde okulların, sosyal birimler olduğu görülür; bugün ise okullar, ulus devletlerle beraber gelişip yayılmaktadırlar. Geçmişten günümüze okullar; yapı, gaye ve fonksiyonlarında değişiklikler gösterirken, var olmayı sürdürmektedirler. Uluslaşma, endüstrileşmenin etkisiyle bürokratikleşme, iş bölümü ve ihtisaslaşmanın sosyal ve iş yaşamında gittikçe artan etkileri, okullara da sürekli olarak yeni fonksiyonların sorumluluğunu almalarını gerekli kılmıştır. Günümüzün okulları ise, öğrenmenin sağlandığı alanlar olarak ifade edilebilir (Şişman, 2013). Bireyin kişiliğinin biçimlendiği, öğrenmenin meydana geldiği, eğitim hizmetinin sağlandığı ve bireylere eriştirildiği yerler okullardır (Şişman, 2014). Okulların insan hayatındaki yeri ve önemi büyüktür.

Çağımızda, öğrenmenin gerçekleştirildiği yer olarak ifade edilen okullardan beklenen, etkili öğrenmeyi sağlayabilmeleridir. Gelişmiş ülkelerde, etkili okulların meydana getirilmesi ve okulların iyileştirilmesi konuları, eğitim ve okul ile ilgili konuların odak noktasında bulunan, araştırma ve tartışma konularıdır (Şişman, 2013). Bu bağlamda, etkili okulun ne olduğu, çıkış noktası ve önemi üzerinde durmak gerekmektedir. Coleman ve arkadaşları, 1960'lı yılların sonlarında, bazı

araştırmalar yapmışlar, bu çalışmaların sonunda bazı savlar ileri surerek, “Coleman Raporu” nu hazırlamışlardır. Burada, ğrencinin okul başarısının büyük ölçüde içinde biçimlendiği çevreye, topluma ve ailesinin ona sağladığı imknlara bağlı olduğunu belirtmişler; okulun ise ğrenci başarısındaki rolünün oldukça az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ise, okula olan gvne zarar vermiş, okulların bireylerin zihinlerindeki yerini sarsmıştır (Balcı, 1993’ten aktaran Balcı, 2014). Bu savların yanlış olduğunu ispatlamak amacıyla, 1970’li yıllarda, öğrencinin sosyal yaşantısını ve önceki eğitimine dair olan edinimlerini dikkate almaksızın, tüm öğrencilerin öğrenebileceği, aynı sosyal ve akademik başarıya erişebileceği savını baz alarak, öncelikle Amerika Birleşik Devleti’nde; daha sonra ise Hollanda, Almanya, İngiltere, Avustralya, Kanada gibi gelişmiş ülkelerle beraber, diğer birçok ülkenin araştırma konusu haline gelen “etkili okul akımı” ortaya çıkmıştır. Bu sayede, okullara karşı beslenen olumsuz düşünceler yenilmiştir. Okula yönelik olarak, özellikle de mahrum grup olarak kabul edilen öğrenciler için, olumlu düşünceler ortaya çıkmıştır (şişman, 2013).

Eğitim bilimleri açısından, etkililik kavramı tümden incelendiğinde, eğitim sürecinin ve ürünlerinin olumsuz olmaması için, ğretmen, ğrenci, program, ders materyallerinin hedeflenen amaca yardımcı olabilecek şekilde olmaları ve okul ile okulun paydaşları olan ğretmen, ğrenci, yöneticiler ve velilerin hep beraber katılımları önemlidir (Ada, Baysal, 2015). Buradan hareketle etkili okul ise, “ğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde desteklenebilmesi için oluşturulan, öğrenme çevresi” olarak tanımlanabilir (zdemir, 2000’den aktaran Helvacı, Aydoğan, 2011). Ortaöğretim kurumları ise; öğrencilere zihinsel, duyuşsal, toplumsal ve sanatla ilgili beceriler kazandırıp, bu becerileri geliştirmeyi hedeflediği ve öğrenciyi hayata hazırlayan öğeleri içerdiği için, birey hayatında büyük bir öneme sahiptir.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri ise; Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. “Bütün ğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, zm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulundurmak bilincini ve gücünü kazandırmak,”
2. “ğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgili istidat ve kabiliyetleri lsnde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.”

“Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır” (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu 28. Madde).

Öğretmenler aracılığıyla, okullar kendilerine düşen görevleri yapmakta; okullar ise, esas sorumluluğu olan öğretim konusunu, öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerine klavuzluk etmeleriyle ve öğretmen-öğrenci etkileşimi yardımıyla sağlamaktadırlar (Balcı, 2014). Bu bağlamda, ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler, öğretmen-öğrenci etkileşimi sayesinde gerek sınıf ortamında, gerekse sınıf dışında, öğretmenlerinin davranışlarına da dikkat ederler. Öğrenciler, yetişkinleri kendilerine rol model olarak alırlar. Yetişkinlik yaşamına hazırlanırlar, değerler sistemi geliştirirler, bu nedenle okulun en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin de önemi artmaktadır. Öğrenci okulda, öğretmenini örnek alabilmektedir. Öğrencilerin okula karşı tutumlarında, öğretmenin etkisi söz konusudur. Bu sayede, yarımın yetişkinleri olan öğrencilerin, okul örgütlerindeki ilişkilerin niteliğine göre, içinde buldukları toplum hakkında fikirleri de oluşabilmektedir (Şahin, 2014). Öğretmenlerin ise, görev yaptıkları okul ile ilgili sahip oldukları düşünceleri, inançları, tutumları, değerlendirmeleri davranışlarına yansıyabilir. Bu bağlamda ise, okulda görev yapan öğretmenlerin davranışlarını, mevcut iletişim şekillerini ve örgüt felsefesini de içine alan bir kavram olan “örgütsel kimlik” kavramı ortaya çıkmaktadır. Örgüt kavramı, topluluk ve beraberlik için kullanılırken, kimlik ise; “biz kimiz?” sorusunun yanıtını bulmak isteyen bir kavramdır (Tüzün, 2006). Kimlik arzusu, güvenlik arzusundan kaynaklanır ve kimliğin kendisi, belirsiz bir duygudur (Bauman, 2004). İnsanların bir arada, toplum içinde yaşamaya başlamalarıyla, kişilerin kendilerini hem bir bütün olarak, hem de bir kimlik ile ifade etme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Okay, 2013). Kimlikler, havada süzülür ve bazı kimlikler kişinin kendi seçimiyle; bazı sahip olunan kimlikler ise bireyin etrafındaki kişiler tarafından şişirilmiştir ve başlatılmıştır. Bireyin kendi seçimiyle ilgili olan kimliğini, ikincisiyle ilgili olan yanlış anlaşılma olasılıklarına ve tartışma sonuçlarında sonsuza kadar devam edebilecek olan bir kararsızlık durumuna karşı korumak için, birey sürekli uyanık olmalıdır (Bauman, 2004). Örgütsel kimlik kavramı, literatürde yeni yer edinen bir kavram değildir. Makro açıdan bakıldığında, çevre daha fazla karışık ve hareketli hal alırken, örgütler daha da katkısız yapıya ulaşmışlardır. Hiyerarşinin yataylaşması, takım çalışmaları ve güçlendirmeler, örgütlerin katılımı yok etmiş, geleneksel örgüt yapılarının değişmesi, örgütteki metotların kurumsallaşmasını ve bu durumu devam ettirmekle birlikte; örgütün,

çalışanlarının zihinlerinde ve kalplerinde kendilerine yer bulma zorunluluğunu doğurmuştur. Bürokrasinin azalması ise, örgütün duruşuyla beraber, içsel, bilişsel yapıları daha da önemli hale getirerek, örgütsel kimlik kavramının da önemini ortaya çıkmasını sağlamıştır. Örgütün, zor durumlarla başa çıkmasında, örgütsel kimlik “dümen” görevine geçmiştir. Mikro açıdan bakıldığında, günümüzdeki çağcıl örgütler için, örgütsel kimlik ve örgütle özdeşleşme önemlidir (Albert ve diğ., 2000). Örgütsel kimlik, genel olarak örgüt üyelerinin, örgüt hakkındaki algılarını, hislerini ve fikirlerini ifade eder. Örgütün, ayırt edici değerlerinin ve karakteristiğinin, örgütün ortak olarak paylaştıkları anlayış olduğu varsayılır (Hatchz, Schultz, 1997). Örgütsel kimlik, bir örgütün sürekliliği olan ve kendine has olan kimliği olarak belirtilebilir (Albert, Whetten, 1985). Örgütsel kimlik, hızla değişen çevrede, hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olan, güçlü zihinsel bir şemadır (Gustafson, Reger, 1995).

Bir örgüt olan okulun da, örgüt üyeleri olan öğretmenlerce paylaşılan, kendine has özellikleri içeren kimliği bulunmaktadır ve örgütsel kimlik ile okul etkililiği değişkenleri arasındaki ilişki olabileceğini araştıran çalışmalar vardır; yurt dışında yürütülen araştırmalarda, ulaşılabilen kaynaklar dahilinde, Abari, Mohammed, Oyetola'nın (2012) güney batı Nijerya'da örneklemini, ortaöğretim öğrencileri ve okul müdürlerinin oluşturduğu devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmüştür; yurt içinde ise Çobanoğlu (2008) tarafından örgütsel kimlik ve etkililik arasındaki ilişkinin, ilköğretim okullarında araştırıldığı görülmüştür. Bu çalışmada ise, daha önce araştırılmamış olan ve üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak düşünülen ve örnekleminin sadece öğretmenlerden oluştuğu, ortaöğretim kurumlarında, örgütsel kimlik ve etkili okul arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Okul etkililiği araştırmalarının birçoğunda, uygulamada, verimlilik baskın kriter olarak belirlenmiştir. Verimlilik yoluyla bir örgütün karakteristiklerinden birisi oluşurken, kimlik dönüşümü süreci gerçekleşir (Abari, Mohammed, Oyetola, 2012). Bu bağlamda, okul etkililiği ile örgütsel kimlik algısı arasında ilişkiden söz edilememekte ve okul etkililiği ile örgütsel kimlik arasındaki ilişkinin nasıl olduğu merak konusu olabilmektedir. Bu çalışmada ise, ortaöğretim kurumlarının etkililiği ve etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri belirlenerek, öğretmen algılarına göre, etkili okulların nasıl algılandığı incelenmiş ve etkili okul ile algılanan örgütsel kimlik arasındaki ilişkinin

ölçeklerde belirtilen tüm boyutlar açısından incelemesi yapılmıştır. Bu araştırmada ayrıca, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla, demografik özelliklere göre, ortaöğretim kurumlarının etkililik düzeyleri ile algılanan örgütsel kimlikte farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu genel amaca ulaşılacak için aşağıdaki sorulara cevap bulunmak istenmiştir:

1. Öğretmenlerin, algıladıkları örgütsel kimlik düzeyleri ve algılanan örgütsel kimliğin alt boyutları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları genel örgütsel kimlik düzeyleri ve alt boyut düzeyleri, öğretmenlerin demografik özellikleri olan cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, branşı, çalıştığı okuldaki görev süresi, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algıladıkları genel etkili okul düzeyleri ve etkili okulun alt boyutları hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ve alt boyut düzeyleri öğretmenlerin demografik özellikleri olan cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, branşı, çalıştığı okuldaki görev süresi, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960’lı yılların sonunda yapılmış olan bazı araştırmalar sonucunda, öğrencilerin farklı geçmiş hayatlara sahip olmasının, öğrenci başarısının ölçümünde, okuldan daha fazla etkili olduğu belirtilmiştir. Bunun üzerine, eğitimciler, bilim insanları, okulun ve eğitimin öneminin anlaşılmasını

istemişlerdir. Bu gayretlerin sonucunda ise, “etkili okul hareketi” ortaya çıkmıştır (Balcı, 1993; Balcı, 2014). Bu araştırmanın, “yönetim, öğretmen, öğrenci, eğitim programı, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler” boyutlarında çok yönlü değişkenleri içeren “etkili okul hareketinin” ve öneminin kavranmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı ile ortaöğretim kurumlarının etkili okul özellikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu nedenle, araştırmanın öğretmenler açısından önemine bakıldığında, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimliğin boyutları sayesinde, öğretmenlerin, mesleklerine dair edindikleri olumlu, olumsuz algılarının farkına varabilmeleri ve kendilerini ve okullarını değerlendirme olanağı elde etmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu değerlendirme fırsatının ise, öğretmene, okul yönetimine, okul ve öğrenci başarısına, öğrenciye, aileye olumlu katkılar getireceğine inanılmaktadır.

Okul yöneticisi açısından araştırmanın önemine bakıldığında, yönetici öğretmen algılarına göre, yöneticisi olduğu okulun etkililik düzeyinin farkına varacak, aynı zamanda, okul kadrosunun kimlik algısı hakkında bilgi sahibi olacaktır, bu bilgiler sayesinde, yönetici kurumunu daha fazla etkili okul haline getirebilme, örgütsel kimlik algısı düzeyini yükseltebilme, istenilen duruma dönüştürebilme adına yöneticiden çaba göstermesi beklenmektedir. Kısacası, yönetim var olan durumun tespitini yapacak, bir olumsuzluk mevcutsa da, yapıcı düzenlemeler yapabilecektir.

Bu araştırmanın bulgu, yorum, sonuç ve öneriler bölümlerinin ayrı ayrı yöneticilere, öğretmenlere, araştırmacılara, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişkiyi, ölçeklerde belirlenen alt boyutlar aracılığıyla ve demografik özellikler yönünden de bilgi vereceği için önemlidir. Ayrıca, bu çalışmanın, diğer araştırmacıları teşvik edeceği düşünülmektedir.

Alanyazında, ulaşılabilen kaynakların taranması sonucunda, yurt dışında örgütsel kimlik ve etkili okul arasındaki ilişkiyi Abari, Mohammed, Oyetola'nın (2012) güney batı Nijerya'da devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında çalıştıkları ve bu araştırmanın katılımcılarının ise öğrenciler ve okul müdürleri olduğu görülmüştür, yurt içinde ise, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin kimlik algısı arasındaki ilişki, ilköğretim okulunda çalışılmıştır (Çobanoğlu, 2008) ve bu çalışmalarda kullanılan ölçeklerde, kısmen farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu

nedenle, daha önce okul etkililiği ve örgütsel kimlik algısı ölçeği, ortaöğretimde öğretmenlerin katılımıyla çalışılmadığı ve bu araştırmada kısmen farklı ölçekler kullanıldığı için, araştırmanın literatürde ayrı bir yer alacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının, araştırmacılara, yöneticilere farklı bakış açısı getireceğine, gelecekteki çalışmalara ışık tutup, literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan, “Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri”nde görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlı tutulmuştur. Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi farklı kategorilerde buldukları için kapsam dışı tutulmuşlardır.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin ölçekleri gerçeğe uygun bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okul Etkililiği / Etkili Okul: “Öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun bir şekilde desteklendiği optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur” (Özdemir, 2000’den aktaran Helvacı, Aydoğan, 2011).

Örgütsel Kimlik: “Örgüt üyelerinin (ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin) örgütün merkezi, asli, temel, süregelen zaman içinde, örgütte kalan farklı özelliklerine olan inancıdır” (Albert, Whetten, 1985).

Müdür; bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında idari görevleri yöneten idareci ve eğitim öğretim lideri olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen; bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler olarak tanımlanmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Etkililiği

Okul etkililiği; okul bitiminde, istenilen kazanımı içeren, istenilen çıktı seviyesine ulaşma derecesidir (Abari, Mohammed, Oyetola, 2012). Bu bölümde, etkililik, etkili eğitim ve örgütsel etkililik kavramları açıklanmıştır.

2.1.1. Etkililik Kavramı ve Etkili Eğitim

Etkililik kavramını Barnard “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; etkinliği ise “ örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak ifade etmiştir. Yönetimin en önde olan uğraşlarından birisi ise, bu iki kavram arasında bir denge sağlayabilmek olduğu ifade edilebilir (Barnard, 1938). Barnard’ın 1938 yılında, etkililiği ve etkinliği tanımlamasından bugüne ise, etkililik kavramının net, özele inen, uygulanabilir, ayrıntılı ve kuramsal olarak bir tanımı yapılamamaktadır; fakat ortak alınan karar ise, etkililiğin çok boyutlu olduğudur (Balcı, 2014). Etkililik kavramı farklı araştırmacılar tarafından, çabalar sonunda elde edilen başarı, hedeflere erişme seviyesi, gerekli kaynaklara erişme ve çevreye uyabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Ada, Baysal, 2015).

Literatürde ise; etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramları arasında da kargaşa yaşandığı görülebilir. Etkililik ve etkinlik kavramlarının bazı zamanlar birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Bazı araştırmacılar tarafından ise, bu iki kavramın farklı anlamlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Toprak, 2011). Bu noktada etkinlik bir sonuca ulaşmayı, bir amacı ortaya çıkarmayı ifade ederken; etkililik, mümkün olan oldukça az maliyetle, en üst düzeyde sonuca ulaşma olarak da belirtilebilir (Scheerens, 2013). Yıllardır memnuniyet ve etkinlikle ilgilenen araştırmacılar, genellikle, memnuniyet ve etkinliğin, etkililikle arasında pozitif ilişki olduğunu varsayarak, dolaylı olarak araştırma yapmışlardır (Price, 1972).

Verimlilik ise; elde bulunanlarla en çok ürüne sahip olma olarak tanımlanmasının yanında; doğru işleri, doğru biçimde ve kazançlı bir çalışma ile gerçekleştirmeyi amaç edinen, usçu bir yaşam tarzı olarak belirtilebilir. Eğitimde verimlilik ise, ekonomideki gibi görünür ve rakamsal şekilde, her zaman ifade edilmemekte; eğitimdeki verimlilik konusuna, maliyet-yarar açısından bakılmaktadır. Kısacası ölçülmeye çalışılan, eğitim için yapılan yatırımın bireye ne kadar yarar sağlayıp, sağlamadığı; yapılan gider ile elde edilen ürün arasındaki ilişki maliyeti belirlemektedir (Ada, Baysal, 2015). Günümüzde ise, artık tüm bu kavramların anlamlarındaki yanlışlıklar giderilmiş; her birine farklı anlamlar yüklendiği kabul edilmiştir. Etkililik ile kalite kavramı içinse, benzer bir durum mevcuttur. Kalite, örgüt performansını açıklamaya ve arttırmaya yönelik olarak etkililik kavramının alt boyutu olarak kabul edilebilir (Toprak, 2011).

Etkililik kavramına, eğitim bilimleri açısından bakıldığında ise; öğretmen, öğrenci, program, ders materyallerinin hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak şekilde hepsinin birden kullanılması gerekmektedir. Bu paydaşlardan bir tanesinin olmaması durumunda, sadece öğretim süreci değil, aynı zamanda sürecin sonucunda, elde edilen ürün de, olumsuz yönde etkilenir. Etkili eğitimin gerçekleşebilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmaları, müfredata uygun olan dil ve yazılı becerileri oluşturmaları, derslerin, öğrencilerin hayatlarıyla bağlantı kurularak işlenmesi, öğrenci performansını arttırmak amacıyla, öğrencileri zorlayıcı konularla ilgilenmeye yönltilmesi, öğrencinin derslere katılımının öneminin, öğrenci tarafından anlaşılmasının gerekliliği olarak ifade edilebilir (Ada, Baysal, 2015).

2.1.2. Örgütsel Etkililik

İnsanlar, bireysel olarak güçlerinin üstünde bir durumla karşılaştıklarında, hedeflerine ulaşabilmek için, iş birliği içine girerler, bu iş birliği ihtiyacından ise örgüt doğar. Ortak bir gayreti gerektiren bir işin başarılması için, birden fazla kuvvetin ve hareketin bir araya getirilmesi, birbirini tamamlaması gerekmektedir. İş birliği içinde hareket edilmediği takdirde, sosyal hayatın oluşamayacağı, kabul edilen bir konudur. Eğer örgüt olmazsa, medeniyetin olmayacağı, örgüt ve medeniyetin ise; anlamdaş kavramlar olduğu da artık anlaşılmıştır (Aydın, 1985'ten aktaran Aydın, 2014). Buradan hareketle, istenilen seviyeye ulaşabilmek için, örgütün önemi daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgüt, bir bünye olarak tanımlanabilir. İyi bir modeli baz almasıyla, bu bünye, iyi bir şekilde kurulabilir. Yönetimin bütünü ise, örgüt denilen bu bünyeyi çalıştıran bir süreçtir. Bununla beraber örgüt; örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsü olup, örgütün hem kendisiyle, hem de diğer örgütlerle arasındaki ilişkileri, örgütün ilişkilerindedir. Örgütün verimli olması, paylaşılan ilişkilerle ilgilidir; örgüt, üyeleri tarafınca oluşturulmuş olan, ortak bir yönetim olarak da nitelendirilebilir. Bu ortak yönetim; ortak karara varma, uyum sağlama, denetleme şartlarını gerektirir. Güçler ve eylemler sistemli bir şekilde koordine edildiğinde, örgüt meydana gelir. Örgütün canlı ve etkili olması koordine edilmişin ne kadar yaratıcı olduğuna bağlıdır (Bursalıoğlu, 2015). Belirli amaçları meydana getirmek için kurulan örgütler, amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece, varlıklarını devam ettirebilirler. Başka bir ifadeyle, etkili ve yeterli olmayı sürdürmeyi başaran örgütlerin varlıkları sona ermez (Aydın, 2014). Etkililik, örgütlerde önemli bir sorundur. Uzun yıllardır yapılan birçok çalışma, bu sorunu açık bir şekilde ortaya koymuştur (Price, 1972). Örgüt üyelerinin ortak amaç için çalışmaya istekli oluşları sayesinde, örgüt hayatta kalır. Bu isteğin devamlılığı ise, amaca ulaşma inancına bağlıdır. Eğer bir örgütte etkililik sona ererse, bireyde ortak amaca katkıda bulunma isteği kaybolur ve örgüt, kendini oluşturan unsurlardan birini yitirir. Diğer taraftan ise, eğer birey katkı sağladığı örgütte, uğraşlarının sonunda kanaat ederse, ortak amaca katkıda bulunmak için isteklilik daha da artar ve “örgütsel etkililik” oluşur. Kısacası, örgütsel etkililik ve bununla beraber yeterlilik, üyelerin ortak amaca katkı sağlamalarındaki isteklilik durumlarına; isteklilik ise, gösterilen çabanın sonunda, bireylerin kazandıkları tatmine bağlıdır. Örgütsel etkililik, bir girişim amacının istenilen ölçüde meydana getirilmesi demektir (Aydın, 2014).

Alanyazında, etkili ya da mükemmel örgütlerin özellikleri ile ilgili olarak farklı nitelikler sıralanmıştır. Mükemmel örgütler, üyelerinin gelişimi ve daha iyi anlaşılmaları için çaba gösterirler. Bugünün ve yarının mükemmel örgütleriyle ilgili olarak; hedef ve yönelmeler, açık, iyimser ve pozitif tutumlar, gerçek performansa göre ödemeler, tüm boyutlarında ve her seviyede yönetim birimiyle bütünleşme, değişimden zevk alma, yarın odaklı düşünme, katılma hissi, büyüme ve yeniliklerle bütünleşme, yenilemeyle bütünleşme gibi özellikler, kişisel özellikler ve uygulamalar gibi nitelikler sıralanabilir (Batten, 1989).

Örgüt ve yönetimle ilgili olarak geliştirilen tüm teori ve yaklaşımların temel hedefi ise, örgütsel etkililiği arttırmak olarak belirtilebilir. Örgütsel etkililik kavramına, örgütler açısından bakıldığında, kaynaklar / girdiler, amaçlar, görevler, süreçler ve sonuçlar olarak; örgütün dışındaki çevre açısından bakıldığında ise, farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Buna göre ise; “amaç modeli, sistem-kaynak modeli, çevresel model” gibi, örgütsel etkililikle ilgili çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu durumda ise; örgütsel etkililiğe farklı açılardan bakıldığında, farklı tanımlar yapılabilmektedir (Şişman, 2013).

2.1.3. Örgütsel Etkililik Modelleri

Günümüzün, iş çevrelerinin karmaşık ve rekabetçi halleri, örgütsel etkililiğin devamlı olarak yükseltilmesini gerekli kılmaktadır. Liderlik, üretim, değişikliklere adaptasyon, gelişim aşamaları ve bilgi, beceri ve yeteneklerin arttırımını içeren tüm alanlarda, en yüksek derecedeki performans gerekmektedir. Yürütülen araştırmaya göre, üretim, taahhüt, liderlik ve fikir ayrılıkları örgütsel etkililiğin belirleyicileridir (Venkataiah, 2006). Bu bağlamda, örgütlerde, örgütsel etkililik üzerinde çok fazla durulduğu ve birçok değişkeni içeren ve belirlenmesi zor olan bir kavram olduğu sonucuna varılabilir. Formal örgütler olan okullarda ise, Cheng (1996) okul etkililiğini örgütsel perspektif açısından açıklamak ve değerlendirmek için 8 model belirlemiştir. Bu modeller, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Örgütsel Perspektif Ağırlıklı Örgütsel Etkililik Modelleri

Modeller	Okul Etkililiği Kavramı	Modelin Yararlılığı Koşulları	Değerlendirme Göstergeleri
Amaç Modeli	İfade edilen amaçların başarılması.	Amaçlar açık, sınırlı ve ölçülebilir, görüş birliği var, kaynaklar yeterlidir.	Okul programında ve planında başarı gibi amaçlar listelenmiştir.
Kaynak-Girdi Modeli	Gerekli olan kaynakların ve girdilerin elde edilmesi.	Girdi ve ürünler arasında açık bir ilişki vardır. Kaynaklar kıttır.	Özgeçmiş niteliği, finansal destek gibi ön koşullu kaynaklar temin edilmiştir.
Süreç Modeli	Düzgün ve sağlıklı içsel model.	Süreç ve çıktı arasındaki ilişki açıktır.	Liderlik, iletişim, katılma, koordinasyon sosyal etkileşim.

Tablo 1 – devam

Doyum Modeli	Tüm güçlü paydaşların doyumunu.	Paydaşların istekleri ve uyumları dikkate alınır.	Yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler gibi paydaşların doyumunu.
Yasallık (legitimacy) Modeli	Okulun hayatta kalması için başarılı yasallaştırma ya da pazarlama faaliyetleri	Okullar arası yaşama ve okulun kapanması değerlendirilmelidir.	Halkla ilişkiler, pazarlama, halk imajı, itibar, toplumda statü, sorumluluk.
Etkisizlik Modeli	Etkisizlik niteliklerinin okulda bulunmaması.	Etkililiğin fikir birliğine varılması ölçütü bulunmazken, okul geliştirme stratejilerine gereksinim mevcuttur.	Çatışmaların, fonksiyon bozukluklarının, zorlukların, eksiklik ve güçsüzlüklerin vb. oluşu.
Örgütsel Öğrenme Modeli	Çevresel değişikliklere ve içsel engellere adaptasyon.	Okul çevresel değişimleri dikkate almalıdır, görmezden gelinmemelidir.	Dış ihtiyaçların ve değişikliklerin farkındalığı, iç süreç yönetimi, program değerlendirme, gelişmeyi planlama.
Toplam Kalite Yönetimi	Stratejik paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için, içindeki insanların ve sürecin toplam yönetimi.	Paydaşların gereksinimleri uyumlu; toplam yönetim için teknoloji ve kaynaklar elverişlidir.	Liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları, paydaşların doyumunu toplum üzerinde etki vb.

Yin Cheong Cheng, **Models of School Effectiveness and School-based Management: A Mecanism for Development** 1996, 18' den uyarlandı.

Aşağıda, örgütsel etkililik modelleri; “amaç modeli”, “kaynak-girdi modeli”, “süreç modeli”, “doyum modeli”, “yasallık modeli”, “etkisizlik modeli”, “örgütsel öğrenme modeli” ve “toplam kalite yönetimi modeli” olmak üzere, sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.3.1. Amaç Modeli

Önceden kararlaştırılmış amaçlara erişebilmek, bir örgütün en önde gelen görevidir. Kararlaştırılmış amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak oluşturulan bir yapı ya da vasita olan amaç modeli, örgüt etkililiğini araştırmada önemli bir yere sahiptir (Sezer, Ak, 2017). Amaç modeli, etkililiği araştırmada geleneksel yol olarak görülmektedir. Etkililiği, hedefin başarı derecesi açısından tanımlamaktadır (Price, 1972). Önceden belirlenmiş hedeflere, amaçlara, misyona ulaşıldığında, etkili bir

değerlendirme olduğu belirtilmektedir (Strasser ve diğ., 1981). Bu model, okul performansını ve okul etkililiğini değerlendirmede çok sık kullanılır. Okulun elde edeceği sonuçlar açıksa ve etkililik kriterleri tüm ilgililer tarafından kabul gördüyse, bu model yararlıdır (Cheng, 1996). Amaç modelinde, içerik çoğu zaman yeterli değildir ve göz ardı edilmektedir. Modelin katkısı ise, okul planının içerdiği hedeflerin kullanılabilirliğine bağlıdır (Balcı, 2014). Amaç yaklaşımını, bir sonraki bölümde anlatılmış olan sistem ya da kaynak girdi modeli, örgütsel amaçları tanımlayamadığı ve amaç yaklaşımının etkililiği değerlendirirken, örgütü değil de, toplumu temel aldığı için eleştirmiştir (Price, 1972).

2.1.3.2. Sistem ya da Kaynak / Girdi Modeli

Sistem görüşü, örgüt ile yönetimin bir araya getirir, bunu yaparken de davranış bilimlerini önemseyen bir görüştür (Bursalıoğlu, 2015). Sistemin kendini oluşturan unsurları vardır ve bu unsurlar, her zaman iç ve dış çevre ile etkileşim içinde bulunurlar. Sistem, belirli bir sistematığe göre biçim alıp, dinamik bir yapıya sahiptir (Sezer, Ak, 2017).

Bu model, okulların daha etkili hale gelmesi için, daha az bulunan ve değerli kaynaklara, girdilere gereksinim duyduğunu varsayar (Cheng, 1996). Model, etkililiği, kıt ve değerli kaynakları, elde etmede, örgütün çevresini kullanma yeteneği açısından tanımlar (Price, 1972). Bu kaynaklar arasında; aile ile ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal nitelikler ve akran grupları bulunmaktadır. Modelde, okulun etkililiği kaynak-girdi temin edebilme kapasitesine bağlı görünmekte olup, okul bu kaynakları elde edebildiği oranda, etkili okul olarak görülmektedir. Örgütteki isteklerin sayılarının fazla olduğu, karışık ve canlı olduğu bu modelde, özel amaçları açıklamak imkânsızdır. Örgütlerin ise esas görevi, varlıklarını devam ettirebilmek ve büyümeyi sağlamaktır (Balcı, 2014). Örgütlerde sistem yaklaşımının iki esas boyutu üzerinde durulur. Birincisi, örgütlerin farklı özellikleri birbirlerine karşılıklı olarak bağımlıdır ve birbirlerinden tam olarak bağımsız özellikler olarak incelenemezler. İkincisi ise, örgütlerin, çevre ile girdi-çıkıtı alışverişi içerisinde bulunmalarındır (Aydın, 2014).

Bu modelin, okulun girdileri ile çıktıları arasındaki ilişkinin açık olduğu durumlarda kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Modelde, okulun girdileri ön planda tutulurken, okuldaki eğitimsel süreçler ve çıktılar görmezden gelinmektedir, bu

durum ise, modelde kusurlar yaratmaktadır. Elde edilen kaynaklar, eğer okulun işlevlerini etkili bir şekilde yerine getiremezse, kaynakların heba olmasına neden olabilmektedir (Cheng, 1996).

2.1.3.3. Süreç Modeli:

Süreç modelinin odak noktaları, eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili süreçlerdir (Balcı, 2014). Okulun etkililiğinin tespitinde, bu yaklaşıma göre yürütülen araştırmalar, okul içinde ve sınıf içindeki süreçlerin üzerine toplanmıştır. Okulu kapalı bir sistem olarak gören araştırmacı, okul ile ilgili her şeyi incelemekte, okul kaynaklarının öğrencilere nasıl ayrıldığını ve kullanıldığını belirlemek istemektedir. Kısacası, bu modelde, okulda ve sınıfta işleyişin nasıl olduğuyla, okul etkililiği arasındaki ilişkilere bakılmaktadır (Şişman, 2013). Sistem kuramı açısından bakıldığında, okulların girdileri, okulların performansı olarak; çıktıları ise, okulların dönüşümsel süreci olarak değerlendirilmektedir. Okul süreçlerinin doğası ve özelliği, okul çıktılarının özelliğini ve amaçlara ulaşma derecesini belirlemektedir. Özellikle eğitimde, okul içi işleyişteki deneyimler; okulun çıktıları ve eğitim amaçlarının parçası olarak düşünülür. Bundan dolayı, süreç modeli, içsel işlevlerinde sorun bulunmayan ve sağlıklı okulları, etkili olarak görür. Okullarda yürütülen sınıf içi aktivite ve uygulamalar, etkililiğin esas şartı olarak ifade edilmiştir. Modelin etkililik göstergeleri olarak, liderlik, karar verme, katılım, iletişim, koordine olabilmek, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri sayılabilir. Okul içi süreçler, yönetim ile ilgili süreçleri, öğretim ile ilgili süreçleri ve öğrenmeyle ilgili süreçleri içermektedir. Bu göstergelerin seçimi ise, süreçlerde belirtilen göstergelere dayanmakta olup, yönetsel etkililik göstergeleri, öğretimsel etkililik göstergeleri ve öğrenimsel etkililik göstergeleri olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu süreçlerle, okulun çıktıları arasında, açık bir ilişki mevcutsa, bu model yararlı olabilir. Liderlik, karar vermeye katılım, okul kültürü gibi içsel süreçlerde olumlu olasılıklar olmasına karşın, okulun gerçekleştirilmesi düşünülen işlevleriyle, bunları gerçekleştirilmesiyle ilgili olan süreçler arasındaki ilişki hala sistematik ve anlaşılır değildir (Cheng, 1996).

2.1.3.4. Doyum Modeli

Model, okul etkililiği, okul ile ilgili kesimlerin ve grupların beklentileriyle ilgili bir kavramdır (Cheng, 1996). Modelin odak noktası, okul, eğitim ve öğretim

paydaşlarının uygulamadan kazandıkları doyumlar üzerinedir (Balcı, 2014). Öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve yönetim kurulu, eğitim ile ilgili il-ilçe merkez örgütü ve aileler okul ile ilgili paydaşlar olarak gösterilebilir. Bazı ülkelerde bu paydaşlardan birinin etkisi diğerine göre, daha fazla olabilir, bu durumda etkili olan paydaşın doyum oranı, fazla olur (Şişman, 2013). Modelin kullanılabilirliği, özellikle stratejik paydaşların bekledikleri ile okulun fonksiyonları arasındaki ilişkiyle ilgilidir. İlişkiden habersizlik varsa ya da tarafların bazılarının dikkati yeterli değilse, görmezden gelme varsa bu durum, modelin eksikliği olarak görülür (Balcı, 2014).

2.1.3.5. Yasallık Modeli

Geçmiş yıllarda, okullar, değişimlerin genelde yavaş olduğu, sürekliliği devam eden bir çevrede bulunurken, günümüzde ise okullar, hızlı bir şekilde değişen toplum ve dünya nedeniyle, daha zor şartlar içinde kaynakları elde edebilmek için, mücadele gerektiren bir ortam içinde bulunurlar. Bir yandan, okullar kaynakları sağlamak için ciddi mücadelede bulunmalı ve iç engelleri aşmalı, diğer yandan ise dış zorlamalarla yüzleşerek, hesap verebilir olmalıdır. Okulların yaşamını sürdürebilmeleri, toplum ve kamuoyu tarafından meşru olarak görülebilmelerine bağlıdır. Okullar hesap verebilir olmalı, toplumun gereksinimlerini sağlayabilmeli, dış çevrenin desteğini kazanabilmelidir. Yasallık modeli, toplumsal meşrutiyeti kazanmış, piyasa-pazarlama şartlarına uyum sağlayabilmiş olan okulları, etkili okul olarak görmektedir (Cheng, 1996). Modelin katkısı, yasal süreç ve pazarlama etkinliklerinin okul fonksiyonlarıyla arasındaki ilişkisiyle ilgilidir; aralarında kapalı ya da dolaylı bir ilişki vardır (Balcı, 2014).

2.1.3.6. Etkisizlik Modeli

Okul etkililiğinin ölçülmesinde başlıca sorun olarak, etkililik ile ilgili ölçütlerin tespitinin zor olduğu ifade edilebilir. Okullar yönünden bakıldığında ise, başarı göstergelerinin tespiti en önemli sorunlardan bir tanesidir. Buradan hareketle, örgütsel eksiklik ve yanlışlıkları etkisizlik göstergesi olarak tanımlamak, örgütün güçlü taraflarını etkililik kriterleri olarak tanımlamaktan daha basit olduğu ifade edilmektedir. Model, okul etkililiğinin olumsuz tarafıyla ilgilenmektedir; okulda, etkisizlik özellikleri mevcut değilse, okulun etkili okul olduğu kabul edilmektedir. Ortaya çıkabilecek örgütsel çatışmalar, problemler, zorluklar, yanlışlar, örgütün

güçsüz tarafları, düşük performans gibi göstergeler etkisizliğin temel göstergeleri olarak sıralanabilir (Cheng, 1996). Bu model, okullardaki uygulamaların tamamlanmamış ve az olan yönlerine odaklanır. Modelin sağladığı katkı, okuldaki uygulama eksikliklerinin ve zayıflıklarının, okulun fonksiyonlarıyla ilgili olmasıdır, ilişkililiği ise kapalı ve bilgi yanlıdır (Balcı, 2014).

2.1.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli

Bu modelde, çevresel değişikliklere ve iç engellere uyum söz konusudur. Okul, çevresinde yaşanan değişikliklere dikkat etmeli, yaşanan değişiklikleri görmezden gelmemelidir (Cheng, 1996). Model, okuldaki öğrenme sürecine odaklanmaktadır. Modelin sağladığı yarar, okula ve okulun fonksiyonlarına ilişkin sahip olduğu bilgiye dayanır. Bilgi ise, öğrenme süreci ile kazanılır (Balcı, 2014).

2.1.3.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Yakın zamanlarda oluşan, küreselleşme sayesinde, yaşanan hızlı gelişmelerle beraber, toplam kalite yönetimi, sorunlara çözüm üretebilen, kalite ve verimliliği temel alarak, yönetimde modern bir teknik olarak önem kazanmıştır (Akar, 2015). Toplam kalite yönetimi modelini uygulayan örgütler, insana ve insani değerlere saygılı olan, iş görenin katılımını, gelişimini ve iş gören tatminine önem veren örgütlerdir (Erdoğan, 2016). Toplam Kalite Yönetimi Modeli'nin en önemli özelliği, kaliteli ürün ve hizmetin ortaya çıkması için, görevlerde birkaç kişiye sorumluluk vererek değil de, tüm paydaşlarla görevleri paylaşmaktır (Yıldız, Ardıç, 1999). Bu modelde, okul işlevlerini gerçekleştirebilmek için, okuldaki süreçlerde, devamlı gelişime odaklı olarak iç ve dış müşteri ve paydaşların beklentilerini karşılayabildiği oranda etkili okul olarak tanımlanmaktadır (Cheng, 1996). Model, bir bütün olarak okulun kaliteyi üretmesine dayanmaktadır. Modelin etkililiğe getirdiği yarar, toplam kalite yönetimi sürecinin, okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlı olup, ilişkililik kuvvetlendirilir, toplam kalite yönetim süreci ile de, bilgi temin edilir (Balcı, 2014).

2.1.4. Etkili Okul ve Etkili Okulların Tarihi

The Civil Right Act (Sivil Haklar Yasası) tarafından, 1964 yılında istenen detaylı bir araştırma sonucu ortaya çıkan Coleman Raporu, azınlık gruplarıyla, çoğunlukta olan diğer grubun eşit eğitim fırsatları açısından kıyaslamasını vermektedir (Sewell ve diğ., 1967).

Coleman ve arkadaşları 1966'da, Jenks ve diğerlerinin de 1972 yıllarında yapmış oldukları araştırmalarda, çocuğun öğrenmesinde, okulun ikinci derecede, küçük bir etkisinin olduğu, sosyal sınıf ve aile özgeçmişlerinin ise, çocuğun öğrenmesinde başrol oynadığı sonuçları ortaya atılmıştır (Mortimore, 1995). Bu durum üzerine, eğitim uzmanları ve bilim insanları okulun statüsünü yeniden kazanabilmesini sağlamak ve okulun yerini, önemini kanıtlamak için, çalışmalara başlamışlardır. Öncelikle okulu kötüleyen bu çalışmalar ve sonuçları yöntem açısından tartışılmıştır (Balcı, 2014). Tartışma konularından bazıları, yürütülmüş olan çalışmaların, okulun öğrenci üstündeki gerçek etkileri ve okul iklimiyle ilgili olan değişkenleri kapsamadığı, ayrıca, okulların farklılıklarına bakarken de, çevrenin etkilerinin, öğrencinin ilgilerinin, özgüveninin dikkate alındığı; fakat bunların okul ortamına göre değil de, ev ortamına bağlı görülmüş olmasıdır. Alanyazında ise, hangi değişkenin öğrencide etkili olduğu tartışılmıştır. Murname (1975), Coleman'ın bu araştırmasını, okul değişkenliklerine gereken önemi vermemeye yönelik bir sav olarak değerlendirmiştir. Coleman ve arkadaşları, araştırmasını öğrenciler açısından yürütürken, diğer araştırmacıların çoğu, çalışmalarında, okula önem vermişlerdir, bu nedenle de, araştırmanın öğelerinde farklılık olmuş; bu açıdan da araştırma tenkit edilmiştir (Murname, 1975'den aktaran Şişman, 2013).

Okullardaki eğitimin niteliğinin artmasını sağlayabilmek için yapılan araştırmalar sayesinde, "etkili okul hareketi" ortaya çıkmıştır (Helvacı, Aydoğan, 2011). Okul etkililiği, eğitimde "neyin işe yaradığını ve "bunun nedenini" bulmaya yöneliktir (Creemers, Reezigt, 2005).

Okul etkililiği fikrinde, okulların farklılıklar meydan getirebileceği ve bu değişimlerin düşüncelerde bulunduğu inancı önemlidir. Etkili okulun vurguladığı düşünce, başka bir şeye bağlı olmaksızın, okulların öğrenci başarısında farklılık yaratabileceği düşüncesidir (Çubukçu, Girmen, 2006).

Bir okuldaki; öğrenci başarısı, okula güven, örgütsel sağlık, okul etkililiğinin göstergeleridir. Hem araçsal hem de etkileyici faaliyetlerin çoklu ölçümleri sayesinde, okul performansına ait resmin, daha anlamlı kılınması sağlanır (Uline, Miller, Moran, 1998).

Edmonds 1978 'de, "tüm çocuklar eğitilebilir ve okulun tutumunun, eğitimin kalitesini belirlemedeki önemi büyüktür" savını ileri sürmüştür (Edmonds, 1979). Bu ifade okul etkililiği ile ilgili önemli adımların atılmasını sağlamıştır.

2.1.4.1. Etkili Okulların Tarihi

Amerika Birleşik Devleti; etkili okul konusunda en çok çalışma yapan ülkelerden biri olup, çalışmaları boyunca, konuyu çeşitli yollarla, farklı bölümlerden söz ederek incelemiştir. Etkili okul araştırmaları, Amerika Birleşik Devleti başta olmak üzere; sonrasında Avrupa ülkelerinde ve Avustralya’da da araştırılan bir konu olmuştur. Literatüre bakıldığında, etkili okul araştırmalarının içerdikleri ortak özelliklere göre ayrıldıkları görülebilir. Balcı 2014 yılında, “a) 1970 öncesi ilişkisel araştırmalar, b) 1970 sonrası bireysel okul araştırmaları, c) 1985’ e kadar etkili okul araştırmaları, d) 1985 sonrası etkili okul araştırmaları olarak değerlendirirken” (Balcı, 2014); Şişman 2013 yılında ise “bu araştırmaları a) birinci kuşak araştırmaları (1960’ların başından 1970’lerin sonuna kadar olan araştırmalar), b) ikinci kuşak araştırmalar (1970’li yılların başından başlayarak etkili okul başlığı adıyla yapılan araştırmalar), c) üçüncü kuşak araştırmalar (1970’lerin sonundan 1980’li yılların ortalarına kadar olan araştırmalar), d) dördüncü kuşak araştırmalar (1980’li yılların sonundan, 2000 ‘li yıllara kadar süregelen zamana yayılan oldukça karışık yöntemlerin kullanıldığı, bağlamsal değişkenler üzerinde çalışılan araştırmalar) olarak belirlemiştir” (Şişman, 2013). Bu çalışmada çoğunlukla, Balcı’nın yukarıda açıklanan gruplandırmasına göre etkili okulların tarihi incelenmiştir.

2.1.4.1.1. 1970 Öncésinin İlişkisel Araştırmaları

Etkili okul literatürünün kökenleri, okulların etkililiği ile ilgili olan genel kaygılar açısından, 1960’lı yıllara kadar dayanırken, 1970’li yıllarda özel bir forma girmiştir. Bu form, birçok yerde bulunan, farklı ya da yoksul kesimlerdeki çocuklar için, daha etkili bir okul türü yaratmadır. Etkili okullarla ilgili birçok araştırma, Kuzey Amerika ve Avrupa’da yürütülmüştür. Reform hareketi olarak, “etkili okul akımı” geniş ölçüde, Amerika Birleşik Devleti’nde ve Birleşik Krallık’ta yürütülen araştırmalara ve belirlenen stratejilere bağlıdır (Lockheed, Levin, 2012).

Bu konu hakkında, 1966’da Coleman ve diğerlerinin, “Equality of Educational Opportunity” araştırması ve Rosenthal ve Jacobson’un “Pygmalion in the Classroom” çalışmaları, eğitim geçmişinin en önemli araştırmaları olarak bilinirler. Coleman Raporu’nda, birden fazla değişken ile araştırılmış ve okulların, öğrenci başarısında etkisinin olmadığı sonucuna varılmış, diğer çalışmada ise; sadece, siyasi

amaçların, görev ifadelerinin, giysi ve mobilya gibi öğelerin, amaçlanan öğrenci niteliğini etkilediğini, fakat okulların etkisinin olmadığı araştırma sonuçlarında belirtilmiştir (Stringfield, Teddlie 1988'den, aktaran Balcı, 2014). Bu dönemdeki araştırmalar, ilişkisel niteliktedir ve örneklemi büyüktür (Balcı, 2014); genel olarak okulun etkileri veya girdi-çıkıtı araştırmaları olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2013). Coleman ise, ilk çalışmasından on beş yıl sonra, azınlık ve düşük kazançlı çevrelerden gelen öğrenciler için de, okulların etkili olabileceğini içeren ifadelerde bulunmuştur (AASA, 1992).

2.1.4.1.2. 1970 Sonrası Bireysel Okul Araştırmaları

Okul başarısının belirleyicileriyle ilgili olarak, literatüre en erken katkı sağlayan araştırmacı Weber olmuştur. 1971 yılında Weber, 1966 yılındaki Coleman'ın ve 1969'daki Jansen'ın yoksul çocukların başarılarının düşük olacağını ifade eden araştırmalarına alternatif olarak bir çalışma yürütmüştür. Dört okul üzerinde yürüttüğü bu çalışmada, başarılı okulların; güçlü liderliğe, öğrencileri için yüksek beklentilere, okumaya daha fazla önem vermeye, ilave okuma personeline, fonetiğe, bireyselleşmeye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, okuma becerileri kazanmalarına ve öğrenci gelişiminin titiz bir şekilde, sık sık değerlendirilmesine vurgu yapılmıştır (Weber, 1971'den aktaran Edmonds, 1979).

İngiliz araştırmacılar 1970'li yıllar boyunca, daha etkili okulları araştırmak için ilkokullarda ve ortaokullarda çalışma yapmışlardır. İlk önce 1979'da Rutter ve arkadaşlarının ilkokullarda yürüttüğü araştırma yayınlanmış, sonrasında yaklaşık on yıl sonra Mortimore 1988'de ortaokullarda yaptığı etkililik araştırması görülmüştür. Bu iki araştırmada, uzun bir süre öğrenciler takip edilmiş, öğretmenler, sınıflar ve okullar direkt olarak gözlemlenmiş, öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere anket uygulanmış; okulun, evin ve öğrenci testlerinin sonuçları arasındaki ilişkiye bakarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak araştırmalarda, sosyo-ekonomik geçmişle ilgisi olmaksızın, birçok okul uygulamasının öğrencileri cesaretlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Buradaki sonuç, Amerika'da ikinci okul etkililiği dalgasının karakteristik özelliklerini vurgulamıştır (Lockheed, Levin, 2012). Bu dönem boyunca yürütülen araştırmalarda, sosyal, psikolojik ölçekler kullanılmış, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okula yönelik tutumlarına ilişkin veriler kullanılmaya başlanmış ve araştırmalardaki bu paydaşların, okul iklimine ilişkin algılarıyla, öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Brookover ve diğ., 1978).

2.1.4.1.3. 1985 'e Kadar Olan Etkili Okul Araştırmaları

Okul etkililiği araştırmalarında, 1980'li yıllar, araştırmaların geliştirilmesinde heyecan verici ve merak edilen bir dönem olmuştur. Halk ve uygulayıcıların konuya ilgisi, on yıllık süre içerisinde oldukça artmıştır. Okul etkililiği araştırmasının bulgularına dayanarak yürütölen okul geliştirme projelerinin sayısı binlerce olmasa da yüzlercedir. Okul etkililiği ile ilgili basılmış yayınlar yüzlerce olmasa da onlardadır. Paradoksal olarak 80'li yıllarda, çok az olarak metodolojik geniş çapta yayınlanmış okul etkililiği çalışmaları yayınlanmıştır. Alanla ilgili birçok çalışma ve özellikle iki büyük ölçekli araştırmalar olan Brookover ve arkadaşlarının 1979'daki çalışması ve Rutter ve arkadaşlarının 1979'daki araştırmaları oldukça yüksek kaliteli çalışmalardır (Lockheed, Levin, 2012).

Edmons'ın 1979'da yaptığı ve "Beş Faktör Modeli" olarak anılan araştırması, alanda diğer yapılacak olan araştırmaların önünü açmıştır. Bu araştırma, alanyazın taraması şeklinde olup, konuyla ilgili 38 araştırma ve makale incelenmiştir. Burada adı geçen "beş temel faktör" şunlardır (Edmons, 1979).

- Güçlü yönetici liderliği,
- Hiçbir öğrencinin başarısızlığını kabullenmeyen beklenti içinde olan iklim,
- Öğrenmeye motive eden, kararlı, ama sert olmayan bir hava,
- Bütün öğrencilerin temel becerileri elde edebileceğine olan inanç,
- Öğrenci ilerlemesine klavuzluk yapılması ve ilerlemenin sık değerlendirilmesidir.

Araştırmada, etkili ve etkili olmayan okullardaki farklılığın mevcut materyal kaynaklarının yokluğundan olduğu belirtilmiştir. Edmonds ve arkadaşları, eğitimsel konferanslarda bu sonuçları geniş kitlelere ulaştırmaya başlamışlar ve geniş bir okul otoritesi tarafından bu sonuçlar, eğitim reformun temeli olarak kabul edilmiştir. Eğitim uygulayıcıları kısmen karışık istatistiksel sorgulamaya dayanan, kısmen de sağduyunun çekiciliğinden dolayı araştırma sonuçlarıyla ilgilenmişlerdir. Amerika, etkili okul uygulayıcılarını bulabilmek için araştırmalar yapmıştır. Bu başarının çoğalmasının nedeni, Amerika'nın "General Accounting Office" biriminin 1989'da ulusal okul bölgelerinin %40'nın etkili okul esaslarını takip edeceğini açıklaması ve %17'sinin de bunu planladığını belirtmeleri üzerinedir. Etkili okul stratejisinin

benzersizliğini kılan durum; okulu, okul müfredatı, stratejiler ya da organizasyon olarak değil de, tümünden ele almasıdır (Lockheed, Levin, 2012).

Stringfield ve Teddlie'nin "The Louisiana School Effectiveness Study" (LSES), araştırması, 1970'li yılların okul etkililiği çalışmalarını takip eden ve çoğu çalışmanın eleştirilerinin yayınlanma döneminde ortaya çıkmıştır. 6 yıl süren LSES çalışması okulları etkili okullar haline getirme ve etkili olmayan okullar üzerinedir. 6 yıl süren çalışma sonuçlarından çıkarılan en net sonuç, okul bölgesinin, birçok iyi ilköğretim okuluna sahip olduğu ve birçoğunun müdahalelere ihtiyacı olduğudur. İlköğretimdeki geniş tabanlı etkililik, bu uzun vadeli çalışmanın, başarmak istediği amaca yakın olduğunu göstermiştir (Stringfield, Teddlie, 1987).

Yürütülen bu üç çalışma sayesinde, daha çok etkili olan okulların tipik özelliklerinin daha varlıklı olan öğrencilere, daha fazla hizmet verebileceği gösterilmiştir. Kısacası, 1985'e kadar yapılan çalışmalar, okulların farklılıklara neden olabileceği düşüncesine destek çıkmış, okul etkileri ve baskın okul değerleri "ethosu" gibi değişkenleri belirlemişlerdir. Bunların yanı sıra, okulların istendik nitelikleri ile öğrencilerin sosyo-ekonomik değişkenleri arasında çoklu bağlılık olduğunu göstermişlerdir (Balcı, 2014).

2.1.4.1.4. 1985 Sonrası Etkili Okul Araştırmaları

On yıllık bir süre içinde gerçekleşen, etkili okullar hakkındaki çalışmaların ardından, eğitim yayınları doygunluk derecesine ulaşmıştır (Jansen, 1995). İlerleyen dönemlerde yürütülen okul etkililiği araştırmalarının, aile ve öğrenci beklentilerine uygun olarak, okulun havasının, okulun yöneticilerinin ve öğretmenlerinin geliştirilmesi amacıyla olduğu belirtilebilir (Polatcan, Cansoy, 2018). Bu dönemde, okulların geliştirilmesine ağırlık verilmiş olup, okul geliştirme kavramı ise, uygulama ve politikaya yönelik olup, eğitimi istenen yönde değiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, eğitimdeki, çıktılara, girdilere, süreçlere ve içeriğe yönelimlerde, okul geliştirmenin, okul etkililiği ile ilgili ortak yanları vardır (Creemers, Reezigt, 2005).

Alanyazında, Amerika Birleşik Devleti'nde başlayan etkili okul hareketliliği araştırmaları; Kanada, İngiltere, Avustralya, Almanya, Hollanda, Asya ve Uzak Doğu'da da okul etkililiği ve okul geliştirme araştırmaları olarak yürütülmüşlerdir (Şişman, 2013).

2.1.4.2. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okullar, yöntemlere, yapıya, amaçlılığa, insani bir atmosfere ve uygun öğretimsel tekniklere sahip olan okullardır (Purkey, Smith,1983).

Etkili okullar, fark edilen belirgin özelliklere sahiptirler. Etkili okulun özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Sergiovanni, 1995).

- Öğrencilerin merkezde olduğu okullardır.
- Öğrencilere etkili, verimli akademik içerikler sunulur.
- Öğrencileri gelişimi sağlayan öğrenme olanakları sunulur.
- Okul atmosferi olumludur.
- Mesleki etkileşim gelişir.
- Yoğun bir şekilde, hizmet içi eğitim için ortamlar oluşturulur.
- Yaratıcı sorun çözmeye özendirir.
- Aile ve toplum eğitim öğretim etkinliklerine iştirak ederler.
- Paydaşlarla beraber paylaşımcı liderliği üstlenirler.

Lockheed, Levin, (2012), gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde okul etkililiği konusunu incelemişler ve gelişen okulların daha etkili olması için genel bir yaklaşım belirlemişlerdir. Bu yaklaşımda okul etkililiği hakkında belirledikleri özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Merkezi bir felsefe,
- Kapsamlı bir strateji,
- Toplumun ve ailenin katılımı,
- Paydaşların yetkilendirilmesi,
- Aktif öğrenme,
- Odaklanma,
- Öğretmen beklentileri,
- Kısa vadeden, uzun vadeli borçlanmaya geçiş ve kaynaklardır.

2.1.5. Etkili Okulun Boyutları

Alanyazında, okul etkililiği konusunda çalışan birçok araştırmacının, etkili okulun ne anlama geldiğini, niteliklerini, boyutlarını tanımlamaya yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Bu konuda yürütülen araştırmalarda, farklı tanımlar ve sonuçlar ifade edilmiş; bazı zamanlar yapılan çalışmalar, farklı ülkede olmasa dahi

sonuçlar aynı çıkmamıştır. Alanyazında ve etkili okul ile ilgili olarak yürütülen araştırmalarda, etkili okulun oluşmasına katkısı olan nitelikler, bazı boyutlar ile ifade edilmiştir (Şişman, 2013). Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da, okul boyutları konusunda aslında bazı özellikleri aynı olan, fakat bazen de çeşitli Şekillerde ifade edilen faktörler olduğu görülebilir. Balcı, “etkili okulun değişkenlerini; 1. Okul yöneticisi, 2. Öğretmenler, 3. Okul kültürü ve ortamı, 4. Öğrenciler, 5. Veliler olarak tanımlarken”; Şişman (1996) ise, “1. Okul Yöneticisi, 2. Öğretmen, 3. Öğrenci, 4. Okul programı ve eğitim ğretim süreci, 5. Okul kültürü ve ortamı, 6. Okul evresi ve veliler” olarak belirtmiştir. Bu çalışmada ise, okul etkililiğinin boyutları; “okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul programı ve eğitim ğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler” olarak sıralanmaktadır.

2.1.5.1. Etkili Okul Yöneticisi

Okullar, genel olarak bir okul yöneticisinin idaresinde, okulun paydaşlarından olan sınıflar ve öğretmenler derlemesi olarak ifade edilebilir (Aydın, 2014).

Öğretmen ve ğrenci etkililiğinde anahtar rolü üstlenen kişi okul müdürüdür (Balyer, 2013). Okul yöneticisi, öğretmenin çalışmalarına yön verecek, liderlik yapacak, örgütün hedefleri ile koordinasyonu sağlayacak olan kişidir (Korumaz, Kocabaş, 2013).

Okul yöneticisi, liderlikten önce, okulun üstü, başi olarak görülmektedir. st imgeden, liderlik imgesine geçebilmesi, bazı davranışları sağlaması sayesinde olabilir, bu davranışlar şu Şekilde ifade edilebilir:

- Okul yöneticisi, eğitimin temel değerlerini ve iş birliğinin önemini, okulun verimini, öğrencinin gelişmesi gibi ideallerini bünyesine alıp, davranışa çevirmesine bağlıdır. Bu sayede, liderlik görevinden bazılarını yerine getirmiş olur.
- Okulun amaçlarıyla beraber, örgüt paydaşlarının gereksinimlerini dengede tutabilecek kadar örgütüne bağlı ve yönetimdeki görevini yerine getirebilecek kadar da yönetimdeki görevini sağlayabilir olmalıdır.
- Okulda uyumlu ve olumlu bir iklim oluşturarak insan ilişkilerine önemseyen anlayışi benimsemelidir. Okul yöneticisi, liderliğin; içinde bulunduğu örgütle beraber, ortaklaşa bir eylem olduğunu, amirlik pozisyonunun ise, sadece,

kişisel hak ve mesuliyetlerini içerdiğini aklından çıkarmadığında, örgütü için çalışabilir ve bu sayede de örgütün liderliğine ulaşabilir (Bursalıoğlu, 2015).

Okulun temel amacı, okulda, etkili bir öğretimi sağlayabilmektir. Bu amaca ulaşmakta ise, yöneticinin kişisel tavır ve tutumlarının yeri önemlidir (Aydın, 2014). En üst düzeydeki amaçları gerçekleştiren okul olarak ifade edilen etkili okul kavramı ile ilgili olarak yürütülen çalışmalardan, üzerinde en çok çalışılan öge, okul yöneticilerinin liderliği ögesidir. Bunun nedeni ise; okul başarısı ile okulun diğer boyutları ve sahip olduğu ayırıcı farklılıkların tespit görevini üstlenen kişinin, okul yöneticisi olmasıdır (Şişman, 2014).

Okulların etkili olarak idare edilmesi, birey ve madde girdilerinin kullanılabilmesiyle, istenilen amaçlara ulaşmak, girdilerini amaçlara uygun olarak kullanabilen etkili yöneticiye bağlıdır (Yenipınar, 1998). Yöneticiler, örgütteki amaçlara ulaşılmasında sorumluluğu olan ve bu amaçlara göre, örgütteki unsurları yetkilendiren bireylerdir (Göksoy ve diğ., 2013).

Etkili yöneticinin asıl görevi, eğitim öğretim işleriyle uğraşarak, okulu başarılı kılmaktır. Yönetim görevini ise, etkili okul yöneticisi, yetki devriyle, müdür yardımcılara devredebilir. Bunun yanında, çok önemli olan işlerin hükmü ve mesuliyeti etkili okul yöneticisindedir (Binbaşoğlu, 1993).

Klasik anlayışta okul yöneticisi, okuldaki otoriteyi sağlayan kişi olarak görülürken, yeni araştırmalarda ise yönetici, eğitim öğretim lideri olarak vasıflandırılmaktadır (Şişman, 2013). Yönetim, kişinin davranımlarının hareketini sağlayan, bir bilim dalıdır; insanı belirli amaçlara iletmenin zor olması ise, yönetimin daha da karışık hal almasına neden olmaktadır (Zel, 2011). Yöneticilik görevinin tarifi karışıktır; eğitim liderliğinin, ise yöneticilikte mutlaka olması gerekmektedir. Bu liderlik, insan ilişkilerini önemli görür, mantığın ilk sırada olduğu bir iş gücü oluşturularak, uygun bir çevre oluşturulup, iş birliği sağlanır; düşünce düzeneği davranışların nasıl olacağını belirler. Lider, personelin ne olmak, ne yapmak istediğini önemser ve buna izin verir, gerekli olan tedbirleri alır ve aksaklıklar olmaması için ayarlamalar yapar (Aydın, 2014). Etkili liderler, görevlerinde yalnız olmadığını bilirler. Popüler kültürün, “tepede duran”, “kahraman yöneticisi” değillerdir; bunun yerine, eğitimini aldıkları tüm beceri ve bilgiyi iyi bir şekilde kullanırlar ve okul topluluğunu oluşturan, çevresindeki diğer kişiler arasından, birçok

yetkin ve yetişkin bireyin liderlik rollerini ve sorumluluğunu almalarını teşvik eden kişilerdir (Mendels, 2012).

Bir öğretim lideri olan okul yöneticisi, okulun oluşum sebebi ve eğitim-öğretim politikasıyla ilgili açık ve net bir şekilde gelecek hedeflerini iletebilmeli bu hedefleri de örgüt üyelerine iletebilmelidir (Çubukçu, Girmen, 2006). Kısacası, öğretim liderliği kavramı, okul yöneticisinin, öğretmen ve denetçilerin, okulun paydaşları olan kişileri ve durumları etkilerken sarf ettikleri güçleri, tutum ve tavırlarını içermektedir. Okuldaki öğrenme-öğretme sürecinin üzerinde olabildiğince çok durulması, öğretim liderliğini, diğer liderlik türlerinden farklılaştırmaktadır. Öğretim liderliği, öğretmen, öğrenci ve öğretim programı ile öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgilenme zorunluluğunu getirmektedir (Gümüşeli, 2001).

Alanyazında, etkili okulun en önemli boyutlarından biri olarak görülen etkili okul yöneticisinin liderlik özelliği ile ilgili, araştırmalar yapılmış, bazı kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Hallinger, Murphy 1985 yılında, okul müdürlerinin öğretim lideri olarak rolünü belirleme amaçlı araştırmalar yapmışlardır; fakat çalışmalarında, öğretim liderliğinin göstergeleriyle, öğretim liderliğinin genel bir tanımının yapılmasıyla ve öğretim liderliği ile ilgili açıklayıcı bir modelin olmaması, araştırmanın önemli sınırlılıkları olarak görülmüştür. Bu sınırlılıklar öncelikle, etkili okul araştırmalarının çoğunun ilkökul düzeyinde ve batı ülkelerinde yapıldığı için, diğer kademelere genellenmesinin zor olduğu ve ayırt edici olamayacağı yönündedir. Diğer bir tartışma konusu ise; okul etkililiğinin değerlendirilmesinde, öğrencilerin dil yetenekleri ve matematik işlemleri yapabilme yeteneğine bakıldığından, ölçüt olarak dil ve matematik derslerinin sonuçlarından faydalanılmasıdır. Bu bulgular, yönetici için ulaşılan bulguların geçerliliğinin etkisini azaltmamakta fakat bütün okullar için geçerliliğini mümkün kılmamaktadır. Sınırlılıklardan diğeri ise; okul yöneticisinin, öğretimdeki etkisinin, öğretmenler vasıtasıyla olduğu ve dolaysız olmadığı için netlik olmamasıdır (Hallinger, Murphy, 1985).

Öğretim liderliği ile ilgili yürütülen çalışmaların birçoğunda, okul müdürlerinin bu liderlik rolünü yerine getiremedikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin, öğretim lideri olmaları gerektiğine dair düşünceler ise günden güne artmaktadır, fakat bazı sınırlılıklardan dolayı, müdürlerin öğretim lideri olabilme fikrinin kolay olmadığı görülmektedir. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir (Gümüşeli, 1996).

- Bürokrasiye ve yasaya dayalı mani olan durumlar,
- Zamanın az olması,
- Müdür rolüyle ilgili beklentilerin farklılaşması,
- Öğretim liderliği ile bilgilerin yetersiz oluşu,
- Vizyon oluşturmada, istikrarlı olmada ve cesaretle eksiklik,
- Kaynakların yeterli olmamasıdır.

Hejres, Braganza, Aldabi'nin (2017) "liderlik stillerinin öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin iş beklentisini üzerindeki etkisini" araştırdığı çalışmasında ise, öğretim liderliği ile ilgili olarak, okul müdürlerinde bulunan öğretimsel liderliğin, okul liderliğini destekleme, öğretmenlerin iş beklentileri üzerindeki etkisinde daha etkili olması gibi yaklaşımlarda, liderlik stiline yerleşmesinde yenilikler yaptığı sonucuna ulaşmışlardır (Hejres, Braganza, Aldabi, 2017). Bunun yanında, etkili olmayan okulların yöneticileri için çok fazla çalışma yapılmamıştır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik tutumları, okulda yürütülen öğrenme ve öğretmenin niteliğini belirlemede önemlidir (Şişman, 2014).

Okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri yapabilmeleri, öncelikle; eğitim sistemi ve okul yönetiminin farklılaşan rollerinden ve bu rolleri etkileyen, çevresel hareketliliğin farkına varmalarıyla mümkün olabilir (Gümüseli, 2001).

2.1.5.2. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmen, sosyal bir sistem olan okulun, en önemli parçalarından birisidir (Bursalıgölu, 2015). Sınıfa atılan ilk adım ile bir oyuncunun sahneye çıkması arasında benzerlik yönünden ilişki kurulduğunda, iyi bir öğretmenin; iyi bir aktöre benzediği ifade edilebilir (Ada, Baysal, 2015). Öğretmenlik, etkili okulda, kendini net bir biçimde ifade eden, "bir bilim ve sanat işidir" (Binbaşoğlu, 1993).

Eğitim amaçlarının, en sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretim süreçleri yardımıyla olur. Öğretimin esas unsuru, öğretmendir (Çubukçu, Girmen, 2006). Öğrenci özelliklerinin geliştirilmesi ve hedeflenen planlara ulaşabilmek adına, okuldaki tüm ilgili kimselerin yanında, öğretmen en çok uğraş içinde olan kişidir (Gökçe, 2002). Etkili okulda, öğretmenlerle ilgili olan temel şart ise, farklı eğitim kurumlarında, öğretmenlerin görüşlerine ve anlayışlarında birlik olması, farklılık olmamasıdır. Bunu sağlayabilmek için de, yönetici çok sık toplanarak,

değerlendirmeler yapmalı, öğretmenlerin dikkatlerini okulun ve dersin amaçları üzerine toplamalıdır (Binbaşıoğlu, 1993).

Öğrenciler, vakitlerinin büyük bir kısmını okulda yaşlarıyla ve öğretmenleriyle geçirdikleri için, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sağlanan eğitimin niteliği ve öğrencinin akademik başarısı hakkındaki inançlarında önemli bir etkiye sahiptir (Çınkır, 2004). Etkili okullarda, etkili iletişimin yeri çok büyüktür.

Alanyazında, etkili okul araştırmalarından bazıları okul etkililiği üzerine, bazıları ise, öğretme-öğrenme süreçleri, öğretmen davranışları ve nitelikleriyle ilgilidir. Yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin zekilik düzeyi, akademik yetenekleri gibi nitelikleriyle, öğrenci performansı arasında pozitif bağlar olduğu saptanmıştır. Son zamanlarda ise, etkili okul çalışmalarıyla elde edilen sonuçlar sayesinde, öğretmenlerin sözel yetenekleri, tecrübeleri, edindikleri bilgiler gibi farklı özellikleriyle, öğrenci başarısı ve uygulamaları arasında pozitif bağlar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının bazılarında, ilişkiler, düşük düzeyde görülmezken, bazılarında ise, düşük düzeyde görülmüştür (Şişman, 2013).

Etkili öğretmen, sınıftaki etkili eğitim öğretim süreçleri için geçerli olan nitelikleri sınıfına getirir, bireysel çeşitliliği önemseyerek, öğrencilerin tamamının sorumluluğunu alır, sınıfta ve okulda etkili öğretimi sağlayabilmek için olumlu kültür ve havanın oluşmasını sağlar, akademik başarıya, ortaklaşa iş yapmaya önem verir, paylaşmayı sever, başarıyı özendirir ve ödüller sunar, etkili öğrenmeyi sağlayabilmek için, heyecanlı bir şekilde hiçbir şeyden vazgeçmeden, sonucun en iyi olması için uğraşır (Can, 2004).

Dersiyle ilgili her türlü niteliğe sahip olan, bunu öğrencilerine taşıyabilen, öğrencileri de, kendilerinin yapabileceğine inandıran ve buna yardım eden öğretmen sayesinde, tüm öğrenciler başarılılar. Bunun yanı sıra, iyi bir öğretmen, mensubu olduğu toplum, ortam ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı, insan psikolojisine hakim olmalı, yenilik ve değişimlere, teknolojiye, çeşitli kültürlerle açık olmalı ve duyarlılık göstermelidir (Çelikten ve diğ., 2005).

Öğretmen etkililiği ile ilgili literatür incelendiğinde, etkili öğretmenlere özgü bazı nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Sammons, Bakkum, 2011).

- Tüm sınıfa öğretirler,
- Bilgileri, becerileri açıkça ve hayat dolu bir şekilde anlatırlar,

- Öğretmeyi görev yönelimli olarak algırlarlar,
- Değerlendirici değildirler, öğretimi rahatlaştırırlar,
- Başarı için yüksek beklentilere sahiptirler (fazla ödev verirler, dersi hızlı işlerler, uyanıklığı sağlarlar).
- Öğrencilerle ilgili davranışsal problemlerde azalma sağlayarak, öğrencilerle rahat bir şekilde ilgilenirler.

Walker, 2008 yılındaki çalışmasında, etkili öğretmen ile ilgili özellikleri, derse hazırlıklı gelen, olumlu, yüksek beklentiye sahip, yaratıcı, adil, öğrenciye yakınlık gösteren, aidiyet duygusu geliştiren, merhametli, mizah anlayışına sahip olan, öğrencilere saygılı, bağışlayıcı, hatalarını kabul eden öğretmen olarak belirlemiştir (Walker, 2008).

Sınıfta öğretmenin, etkili öğretmen olabilmesi için aşağıdaki öneriler sıralanabilir (Balcı, 2014).

- Aday öğretmenler, tecrübeler elde etmek için çeşitli alanlarda uygulamalara yönlendirilmelidirler.
- Öğretmenlere kendilerini çözümleyebilme becerisi kazandırılmalıdır.
- Öğretmenlerin, sınıf ve okul düzeyiyle ilgili alanlarda; daha deniş düşünöldüğünde ise, “Türk Milli Eğitim Politikası” alanlarında yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

2.1.5.3. Etkili Okulda Öğrenci

Etkili okulun ortaya çıkabilmesi için, birçok değişkenin birlikte olması ve eşgüdömlerinin sağlanması gerekmektedir. Öğrenciler de bu değişkenlerden birisidir (Ada, Baysal, 2015). Okul etkililiğinde, öğretimin ortasındaki öge; öğrencidir. Etkili okulun amacı, birbirinden farklı akademik becerilere sahip olan öğrencilerin, istenilen seviyeye ulaşmasıdır. Okul dışındaki sosyal çevre ya da ailenin öğrenciye sunduğu içeriği genişletilmiş çevre, öğrenci başarısında tek etken değildir. Etkili okul anlayışında, öğretmenler her öğrencinin başarısına inanır, bu durumu öğrenciyle paylaşırlar (Gündüz, 2015). Birebir öğrenmeyi önemli gören etkili okul hareketinde, başarılı olan öğrenciler ödüllendirilirler. Çeşitli materyallerden yeterli sürede yararlanma fırsatı öğrencilere verilir (Aydoğan, 1999).

Etkili öğrenci, neyi ve neden öğrendiğini bilen, sorumluluk almaya heves eden öğrencidir. Öğretmen ve yöneticilerin destekleri sayesinde, öğrenciler çalışmalarda, sorumluluk üstlenmeye meraklıdırlar (Gündüz, 2015). Öğrencinin sorumluluk duygusunun gelişmesi ise, ahlaki gelişim açısından faydalıdır. Ahlak ve sorumluluk hissi öğrencilere, yaparak yaşayarak uygulanan çalışmalarla kazandırılabilir. Öğrencilere ödevler verilip, bu ödevleri arkadaşlarına sunmaları istenebilir, öğrenciler bu durumdan hoşlanırlar. Etkili öğretimi sağlayan bir diğer örnek de, bir öğrencinin, koçluk görevini üstlenip, arkadaşına yardımcı olmasıdır. Eskiden uygulama alanı bulan bu uygulamanın, bazı çekinilmesi gereken durumları bulunmasına karşın, günümüzde “küme çalışması” olarak yürütülebilir, bu yöntem, öğrenciyi sorumluluk sahibi olmasını sağlayacak, öğrenmesinin daha iyi ve kalıcı olmasını gerekli kılacak ve öğrenci kendisinin gizli yanlarını da keşfedecektir (Binbaşıoğlu, 1993).

Etkili okullarda öğrenciler aşağıdaki özellikleri taşırlar (Çubukçu, Girmen, 2006).

- Etkili okulda öğrenci, gerek okul gerekse sınıf içindeki etkinliklerde ortaklaşa hareket ederek, öğrenmeyi özümser.
- Öğrencide sorumluluk duygusu vardır, alınacak sorumluluklar için isteklidir.
- Okul yaşamını iyileştirme konusunda isteklidirler.
- Kendilerinden ne beklendiğinden haberdardırlar.
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşırlar.

Buradan hareketle, etkili okullarda, öğrencilerden, akademik başarının yanında, sosyal olmaları, sorumluluk alabilmeleri, duyarlı olmaları, takım ruhuna sahip olmaları, değerlendirmeler yapabilmeleri beklenmektedir.

2.1.5.4. Etkili Okulda Okul programı ve Eğitim Öğretim Süreci

Eğitim öğretimdeki, etkili süreç ve ortam etkili okulun boyutlarından bir tanesidir. Öğrencinin öğrenme düzeyinde ve başarısında önemli bir yer tutan eğitim öğretim süreci, öğrencinin kazanması hedeflenen bilgiyi, beceriyi, tavır ve tutumları öğrenciye iletebilmek için tasarımı, izlencesi yapılmış ve bir zaman sınırına göre ayarlanmış, tümü eğitim ile ilgili olan etkinliklerin yürütüldüğü boyuttur (Baştepe, 2009). Bir okulun izlencesi, okulun eğitim-öğretim sürecinin yol göstericisiyken, okul izlencesinin yol göstericisi de, eğitimin ve okulun amaçlarıdır. Program sadece, akademik programı değil, aynı zamanda örtük programı da içerir ve öğrenciye dış

yaşam ile ilgili ortamlar da sunar. Etkili okullarda, içeriği donatılmış, okulla ilgili tüm paydaşların katılımı önemsenererek hazırlanan, programlar mevcuttur (Şişman, 2013).

Okul yöneticisinin, okul programının işleyişinden sorumlu olması, okulun yöneticisinin, okuldaki varlığının en önemli nedenlerinden birisidir. Okul etkililiğinde, okul programı, öğrenme önemsenererek, amaçlara uygun olarak açık ve net bir şekilde yapılır (Şişman, 2014).

2.1.5.5. Okul Kültürü ve Ortamı

Okulun paydaşları tarafından, paylaşılan önemli görülen niteliklerin, öğretilerin, merasimlerin, söylentilerin, olasılıkların, ideolojilerin, normların, sembollerin sonucunda, okul ile ilgili özellikler oluşturan semantik ve simgesel sistem, okul kültürü olarak adlandırılabilir. Okul etkililiği araştırmalarında, etkili okullarda öğrenmenin sağlanması için, okul kültürünün olumsuz olmaması gerekliliği vurgulanmaktadır, eğer okulda olumsuz bir kültür hakimse, okulun iyileştirilmesinin de sağlanamayacağı belirtilmektedir (Ayık, Ada, 2009).

Okul ortamı, okulun ve sınıfın etkili bir şekilde ders yapabilmek için, uygun olması anlamına gelmekte olup; okullardaki ve sınıflardaki, tüm özellikler, etkili öğrenmenin oluşmasında yardımcıdırlar (Binbaşıoğlu, 1993). Sınıf içinde uygun düzenlemenin oluşturulmasının, öğrenmenin gerçekleşmesinde bir şekilde etkisinin olduğu, eğitimciler tarafından doğrulanmıştır. Ortamdaki uyarıcıların, tüm duyu organlarına hitap edecek tarzda olmaları, beyne olumlu mesajlar ulaşmasını sağlayarak, öğrenmeyi olumlu olarak etkiler. Sınıfın fiziki yapısı, öğrenci sayılarına uygun olmalı, öğrencilerin kendilerini sınıfta tekmiş gibi hissetmeleri ya da dar bir sınıfta ders yapmaları engellenmeli, öğretmenin her öğrenciyle ilgilenebileceği, geri dönütler verebileceği zamanı oluşturabilmesi fikriyle de, sınıflardaki öğrenci sayıları fazla olmamalıdır (Ada, Baysal, 2005).

İklim kavramı ise, okul etkililiği çalışmalarında, tanımı tam olarak ifade edilemeyen kavramlardan birisi olarak görülmektedir. Bazı araştırmacıların, farklı terimler kullanarak anlatmak istedikleri aynı şeydir. “Atmosfer, hava (iklim), ahlak, psikolojik bağlam, okulun içi, okulun çevresi ya da ortamı, yapılan işlerde anlaşma, öğrenci-öğretmen arasında dostluk” gibi ifadeler örnek verilebilir (Şişman, 2013).

Okuldaki olumlu iklim; öğrencilerle, öğrenciler arasındaki iletişim ortamı ile öğrenci, öğretmen arasındaki iletişim ortamını yaratır. Ayrıca, öğretmenlerle diğer personel arasındaki iletişim, etkileşim ortamı da, olumlu okul iklimi sayesinde meydana gelir. Okullarda ortak olarak iş yapma ve uyum hakim olmalıdır, eğitimin gerçekleşmesi için, sevginin hakim olduğu iklime ve ortamına ihtiyaç vardır (Binbaşıoğlu, 1993).

Başarılı ve etkili okullar incelendiğinde, bu tür okullarda, okul çalışanlarına ve öğrencilerine saygılı davranıldığı, kazanımlar için çaba harcandığı, başarı sağlayabilmek için ortam oluşturulduğu, paydaşların yükselme ve kendini kanıtlamaları için yollar açıldığı, öğrencilerin yetişmiş birey olarak görüldüğü ve saygılı davranıldığı, öğrencilere değer verildiğinin gösterildiği ve sürekli olarak iletişim kanallarının açık olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, okul yönetiminin temel amaçları arasında olan, memnun bireyler, iyi vatandaşlar yaratmak için, okulda uygun ve etkili iletişim ortamı meydana getirmek önemlidir (Çınkır, 2004).

2.1.5.6. Okul Çevresi ve Veliler

İnsanlar, kendilerini muhafaza etmek adına, toplumu ve toplumdaki kurumları oluşturmuşlardır. Bu kurumlardan beklenen ise, insanoğlunun iyiliği için çalışmalarıdır. Okul da bu kurumlardan birisidir ve okulun çevresindeki resmi ve resmi olmayan, okulun üzerinde çeşitli baskıları bulunan bazı yapılar mevcuttur, bu mevcut olan çeşitli yapılara da, okulun hizmet etmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015).

Okulların, açık sistem yaklaşımında; çeşitli konular açısından, farklı çevreler içinde varlığını sürdürdüğü ve bu çevreleri hem etkileyen, hem de etkilenen bir yapıya sahip olduğu belirtilir (Şişman, 2013). Okulun, çevresinde bulunan diğer kurumlar ile ortak bir iş yapılması gerektiğinde ve eşgüdüm sağlanması zorunluluğunda liderlik rolü yöneticinin olabilir (Aydın, 2014). Okul yöneticisinin, çevre ile ilgili olan, yapıcı ilişkileri önemlidir. Yönetici konumu gereği, çevrenin okuldan beklentilerini, okulun da bu beklentilere karşılık verecek yeteneğinin farkında olması gerekmektedir. Yönetici çevreden gelen beklentileri, çalışanlarına yorumlayabilmelidir. Bunun yanında, çevrenin beklentilerinin, devamlı olarak izleme sorumluluğunu almalıdır (Aydın, 2014).

Günümüzde, yaşanan hızlı teknolojik farklılıklar ve yenilenmeler, okulları sürekli gelişerek içinde bulunduğu ortamla, hareket edebilen, farklılaşmaya ve yenileşmeye hazır, hareketli, canlı örgütler olmalarını gerekli kılmaktadır. Okullar toplumsal gereksinimleri temin edip ve beklentilerin gerçekleşmesini sağlarken, beklentileri yükseltmek adına, çevreyle ortak hareket ederek, çevreyi kendine dayanak edinmelidir (Özmen, Harktı, 2005).

Aile ise, kişinin dünyaya gelmesinden, hayatının sona ermesine kadar, yanında olan, etkileşimde bulunduğu çevredir. Çocuğun okul çağına gelmesiyle beraber, aile ve okul, çocuğun toplum içine karışmasında etkili olan müesseselerdir (Ada, Baysal, 2015).

Okullarda, 1947 yılında okul aile birliğinin kurulmasıyla beraber, başlangıçta okul ile aralarında pek de fazla iletişimi olmayan veli profili, yerini her zaman olmasa da, okul ile ortak eylemde bulunan ailelere bırakmıştır. Etkili bir eğitim öğretim için, okul ve ailenin ortak hareketi zorunluluk göstermektedir. Bu ortaklığın sayesinde, öğrencide görülen bir sorun, zaman kaybetmeden çözülebilir, öğretmen ve aile öğrencilerin gerek evde gerekse okuldaki hal ve hareketlerinden haberdar olurlar. Aile ve okul, çocuğun ruh sağlığının olumsuz etkilenmesini önleyen çalışmalar yapabilir, bu durum da derslerine olumlu bir şekilde yansıyabilir (Binbaşıoğlu, 1993). Aile-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği, öğrencinin okuldaki durumunda doğrudan etkilidir (Ada, Baysal, 2015). Aile katılımının fazla olması, öğrencilerin eğitimsel tecrübelerinin daha iyi olmasında etkilidir (Zigarelli, 1996).

Etkili okul kavramını, Türkiye eğitim sistemi açısından değerlendirmek gerekirse, okul etkililiği konusu üzerine çalışmaların az olduğu, bu yüzden de; etkili okul ile ilgili yargılara ulaşmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim sistemi ve kalitesini iyileştirmek için, olumlu yönde olan çalışmaları vardır, bu uygulamalarda, genel olarak tek elde toplanma vardır. Eğitimi ve eğitim yönetimini geliştirmede, başka ülkelerin tecrübelerinden faydalanılabilir, fakat bu durumda, ülkeye özgü özellik ve gereksinimler de dikkate alınmalıdır. Gelişmiş ülkelerde, eğitim yönetiminde mümkün olduğu derecede gücün tek elde toplanmadığı, eğitim sistemlerinin, okul ve sistem içi rol ve hizmet tariflerinin yapıldığı yola doğru gidiş vardır. Buradan hareketle, bir problemle karşılaşıldığında, çözümü bölge ve okul merkezli olarak düşünmek, problemi yerinde

çözümüne kavuşturmak ve yerel ve okul yöneticilerinin gücünü arttırmak gerekli görülmektedir (Şişman, 2013).

2.1.5.7. Okul Etkililiği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de, okul etkililiği konusundaki ilk araştırma Balcı tarafından 1993’te yapılmıştır. Balcı’nın 1993 yılında yaptığı “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması’nda” öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerini; “okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler boyutlarında” sahip olduğu düzeylere göre değerlendirilmesi ve öğretmenlerin sahip oldukları bazı kişisel nitelikleriyle, etkili okul boyutlarını değerlendirmeleri arasında ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni, Türkiye’de ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin hepsi olup, örneklem belirlenmemiş, çalışma grubunu, “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış olan, ilköğretim müfettişliğini kazanan ve Gazi Eğitim Fakültesi’nde, 13/05/1991 ve 07/08/1991 tarihlerinde gerçekleştirilen, İlköğretim Müfettişliği Formasyonu Kursu’na katılmış olan ilköğretim okullu öğretmenleri” meydana getirmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan, 71 maddeden oluşan, 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, okul yöneticisi boyutu için, orta ve alt düzeydeki nitelikler olarak, yöneticinin öğretim lideri rolünü üstlenmesi zorunluluğu belirtilmiştir. Okul yöneticisi boyutunda, öğretmenlerin yaş, branş ve kıdemlerinin etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmenlik boyutundaki algıları ise, genel olarak, öğrencilerin daha fazla öğrenmesiyle ilgili nitelikler olarak saptanmış olup, yine bu boyutta da öğretmenlerin yaş, branş ve kıdemlerinin etkisi bulunmamaktadır. Okul ortamına ilişkin olan öğretmen ifadeleri ise, malzemelerin azlığı, sınıfların büyük olmaması nedeniyle eğitimin gerçekleştirilememesi, gibi eğitimi destekleyen unsurlarla ilgili olduğu görülmüştür; algılar, öğretim süreciyle ilgili değildir. Bu değerlendirmede, öğretmenlerin görevdeki süreleri etkilidir. Öğrenci boyutu ise, öğretmen ifadelerine göre, okulun kültürel yapısı ve tutumuyla ilgilidir, diğer boyutlara göre daha az gerçekleşen boyuttur, veliler boyutuna ait özelliklerin hepsi ise, orta ve alt düzeyde tespit edilmiş ve bu boyutun en az gerçekleşen boyut olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre; etkili okul özellikleri boyutları orta ve altı düzeyde çıkmıştır, bu nedenle de okullar iyileştirilmeli ve tedbirler alınmalıdır (Balcı, 1993’ten aktaran Balcı, 2014).

Şişman (1996), Eskişehir’de, ilkokullarda etkili okul ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, merkez ve çevre semtlerden seçilmiş, 14 ilkokul ve 224 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, örneklemini oluşturan ilkokulların; “okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarında” etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyelerine ve merkez ile çevre semtlerdeki ilkokulları arasında bu boyutların özellikleriyle ilgili anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği 5’li likert tipinde, 56 maddelik veri toplama aracılığıyla, veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokullar genelinde öğretmen ifadeleri incelendiğinde, etkisi diğer boyutlara göre en fazla olan boyut; okul yöneticisi boyutu çıkmıştır. Daha sonraki “etkili boyutlara sırasıyla bakıldığında ise; okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, okul çevresi ve veli boyutları” olduğu görülmüştür. Anket sonuçlarında, okul yöneticileri, öğretmen beklentilerini tam olarak karşılayamamış ve orta seviyede davranış sergilerlerken, öğretmen boyutunda; öğretmenlerin öğrenci başarısına dair algıları diğerlerine göre daha alt seviyede olduğu belirlenmiş; öğrenci boyutunda ise, ortalaması en az olan madde, öğrencinin iş birliğine dayalı öğrenmeleri olduğu tespit edilmiş; okul programı ve eğitim öğretim süreci boyutunda; programın, öğrenci, veli beklentileriyle uyumlu olarak düzenlenmesi, zaman ve sınıfın idaresi ile öğretim konularının öğrencilere göre düzenlenmesinin zorunluluğu sonucuna ulaşılabileceği görülmüştür. Okul kültürü ve iklimi boyutunda da ortalaması en düşük olan maddeler, ödüllendirme ve çeşitli şekilde düşünmenin özendirilmesi ile ilgilidir. Son boyut olan okul çevresi ve veliler boyutunda ise, en düşük ortalamaya sahip özellikler; velilerin okula destek sağlamaları, okulun veliden beklentilerinin farkında olmalarıdır.

Balcı (1993) ve Şişman’ın (1996) okulların etkililiği ile ilgili olarak yürütmüş oldukları araştırma sonuçlarının her ikisinde de okul yöneticisi boyutu en etkili boyut; en az etkili boyut ise öğrenci ve veli boyutları olmuştur. Her iki araştırmanın sonuçları birbirine benzerdir (Şişman, 2013).

Çelikten (2001), etkili okullarda karar sürecini araştıran çalışmasını, Kayseri Melikgazi ve Kocasinan merkez ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 16 liseyi araştırmanın evreni olarak belirlemiş, bu liselerden 1999-2000 eğitim öğretim döneminde, üniversiteye en fazla öğrenci göndermeyi temel kriter olarak

kabul edip, “en etkili” 8 liseyi araştırmanın örnekleme olarak belirlemiştir. Diğer ölçütler ise; “öğrenci personel arasındaki disiplin problemlerinin fazla olmaması, iş gören hareketliliğinin azlığı, okulun çevre tarafından algılanan olumsuz yanları” olarak sıralanabilir. Araştırmada, örnek olay tarama modeli kullanılmış olup, araştırma gözlem ve okul idarecisiyle görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticinin zihinsel hazırlıkları ve gayretlerinin sonucu etkili kararlara ulaşıldığı belirtilmiştir. Okul idarecisinin sorumluluğu, okulun amaç ve görevlerini açık bir şekilde tanımlayarak, sağlıklı bir hava oluşturmak, bunların en önemlisi ise; okul imkânlarının programlara, eğitim öğretime olumlu bir şekilde etkisini sağlamaktır. Okulun düzeyi ya da etki oranı, hangi derecede olursa olsun, yöneticinin en baştaki sorumluluğu, karar vermedir. Uygulamaya aktarılmayan kararlar, yapılmak istenilen davranışın kötü olarak algılanmayacağı gibi, düşünülerek gösterilen gayretler sonucunda oluşan kararları uygulamak ve takip etmek de önemlidir (Çelikten, 2001).

Baştepe (2002) tarafından, Malatya'nın merkezinde ve 13 ilçesinde normal eğitim ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okullarında bulunan yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıfa giden öğrencilerin okul etkililiği ile ilgili görüşlerini inceleme ve farklılıkları tespiti için yapılmıştır. Araştırmacı tarafından, yönetici ve öğretmenler ile öğrencilere uygulanmak için iki tane farklı “Etkili Okul Anketi” geliştirilmiştir. Örgütsel etkililik kavramı 7 boyutta ifade edilmeye çalışılmıştır. Bunlar, “yönetici, öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı ve çevre ile okulun fiziksel durumudur”. Araştırma sonucunda, etkili okul boyutlarında en etkili boyutun “yöneticilik” boyutu olduğu, diğer boyutların ise; “öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre ve okulun fiziksel boyutu” olduğu görülmüştür. Okul etkililiği ile ilgili olan tüm boyutlarda, okul türüne göre normal eğitim yapan okulların algılarının, taşınmalı eğitim yapan okullara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, “yöneticilerin, öğrenciler, eğitim-öğretim süreci, veli ve çevre ile okulun fiziksel boyutlarındaki algılarının” öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla olduğu, fakat “öğretmenlerin ise, öğretmenlik boyutundaki algılarının yöneticilerle karşılaştırıldığında daha fazla olduğu” görülmüştür. Burada, her iki okul türünde de, yöneticilerin ve öğretmenlerin okul etkililiği algılarının göreve ve okulun türüne göre değiştiği görülürken, cinsiyet ve kariyer evresi açısından ise farklılık bulunmamıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinde

ise, aynı yönetici ve öğretmenlerde olduğu gibi, normal eğitim yapan okullardaki öğrencilerin tüm boyutlardaki görüşleri, taşınabilir eğitim gören öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla çıkmıştır.

Kuzubaşoğlu (2008), öğretmenlerin değişim faktörlerine ilişkin görüşlerini, okul etkililiğine olan etkileri açısından değerlendirdiği araştırmasını genel tarama modeli ile yapmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Kadıköy ilçesinde yer alan 19 resmi genel ortaöğretim kurumunda çalışan 852 öğretmen oluşturmuştur, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan, 278 öğretmen ise araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından 5'li likert tipinde 70 maddelik "Değişim Yöntemi ve Okul Etkililiği"ni ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada, değişim yönetimi faktörleri alt boyutları olarak, "değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi gerekli kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler" yer almaktadır. Etkili okul alt boyutları ise; "yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci, veli, öğretmendir". Değişim yöntemi ve etkili okul ile ilgili olan alt etkenlerin, etki seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise, ortaöğretim kurumlarında, değişim yönetimi faktörlerinin, okul etkililiğinin sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Toprak (2011), Adıyaman merkezde, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili görüşlerini "yönetici, öğretmenler, okul iklimi, öğrenciler ve veliler" boyutlarında çalışmak, bunun yanında da, katılımcılarla ilgili bazı değişkenlere göre etkili okulun farklılaşp, farklılaşmadığına bakarak, resmi ve özel ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini karşılaştırarak inceleme yapmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Ayrıca, bu araştırmanın bir diğer amacı da; okulları etkili yapan boyutların belirlenmesi, öğretmenlerin etkililik görüşlerinin betimlenmesi, görüş farklılıkların sebeplerinin tespiti ve etkililik değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesidir.

Tarama modelinde yapılan araştırmanın evrenini, Adıyaman merkezde bulunan 47 devlet ve 2 özel ilköğretim okulunda görev yapan 1750 öğretmen oluşturmakta olup, sistematik örnekleme kullanılarak seçilen araştırmanın örneklemini; 246 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın anketi olarak, Balcı'nın (2001) geliştirmiş olduğu "Etkili Okul Ölçeği"nin yeniden düzenlenmesi yapılarak kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ise, ilköğretim okulu etkililiğinin "yönetici, öğretmen, okul ortamı boyutlarında orta düzeyde, öğrenci ve veliler boyutlarının" ise,

iyileştirilmesi gerekli görülen seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin eğitim öğretimi düzenlemede ve uygulamaya koyma konusunda çalışmalar yaptıklarını, öğrenci öğrenmesini etkili kılmak için gayret gösterdiklerini; fakat öğretim için materyal kullanımında ve kullanılan öğretim yöntemlerinin önceden denenmesini uygulamada, yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yöneticinin; çalışanların okuluna aidiyetinin sağlanmasında başarılı olmadığı görülmüştür. Öğretmen boyutunda ise, öğretmenlerin değerlendirmeleri olumsuz değildir. Öğretmenler, etkili bir şekilde, öğretim yöntem ve teknikleri kullandıklarını, kendi aralarında, iyi bir seviyede ortaklaşa iş yapabildiklerini, çeşitli konularda yönetim tarafından fikirlerinin sorulduğunu, öğrenci ile iletişimlerinde problem yaşanmadığını, tam öğrenmeyi savunduklarını belirtmişler; fakat geç öğrenen öğrenciler için, ayrı zaman ayıramadıklarını, birebir eğitim sağlayamadıklarını, sınıf düzeni konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul ortamı boyutu için ise, öğretmenler, başarılı öğrencilerin kendilerini önemli hissettirildiği, övüldüğü ve ödüllendirildiğini, öğrenci değerlendirmesinde, tekli değerlendirmeye gidilmediğini, öğrencilere çeşitli yükümlülükler de verildiğini belirtmişlerdir. Örgüt üyeleri arasında, örgüt hedefleri açısından görüşlerde farklılıklar olduğunu, okulların ise, materyal ve donatımları açısından eksiklikleri olduğunu, öğrenmeye çeşitli yollarla yardımcı olunmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci boyutunda ise, öğretmenler, öğrencilerin okulla ilgili aidiyet duygularının iyileştirilmesi için uğraşıldığını, fakat öğrencilerde, bazı konularda yeterli şekilde farkındalık olmadığını, arkadaş öğrenmesinde eksikleri olduğu ve öğretim tekniklerine ayırdıkları zamanın az olduğunu belirtmişlerdir. Veliler boyutu için ise, öğretmenler velilerin okula olan ilgilerinin artması gerektiğini, okul ile ilgili çeşitli konularda yeterli bir şekilde farkındalıkları olmadığını ve okul idaresi ile aralarında huzursuzluklar olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmen algıları açısından, tüm katılımcılarda, tüm boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur, bayan öğretmenlerin algıları, erkeklere göre daha olumdur. Özel okullardaki öğretmenler; veli, okul ortamı, öğrenci boyutlarında, devlet okulu ile karşılaştırıldığında daha olumludurlar. Kıdemler artıkça ise, öğretmenlerin yönetici, öğretmen, öğrenci boyutlarında olumlu görüşleri olduğu saptanmış olup, anlamlı farklılık bulunmuştur. Mezuniyet değişkenine göre de öğretmenlerin algılarında, veli, öğrenci ve okul ortamı boyutunda anlamlı farklılıklar mevcuttur.

Literatürde, etkili okul kavramının farklı değişkenlerle arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmektedir.

2.1.5.8. Okul Etkililiği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okulun etkililiği hareketinin amacı, eğitimin etkililiği ve eğitimin geliştirilmesine ilişkin teori ve ampirik araştırmaları birbirine bağlamaktır (Creemers, Reezigt, 2005).

Brookover, Lezotte'nin 1979'da Amerika Birleşik Devleti'nde sekiz ilkokulda yaptıkları araştırma, örnek olay araştırması niteliğinde olup, ilk olarak, detaylı bir şekilde yapılan, yorucu bir çalışmadır. Bu araştırmayı, sekiz ilkokulda Michigan bölgesinde yürütmüşlerdir. Araştırmada, okulları birbirinden okuma sonuçlarına göre en yükseğinden en alçağına göre ayırarak on kategoride toplamışlardır. Gelişen okulların özellikleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Okuma ve matematik becerilerine vurgu yapma, öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine olan amacı, öğrenci başarılarıyla ilgili yüksek beklentiler, okuma yönetimine daha fazla zaman harcanması, daha az memnun kadro, ilgili aile katılımı, eğitim programlarının ve öğretmenlerin eğitim ile bütünleşmeleridir (Brookover, Lezotte, 1979'dan aktaran Purkey, Smith, 1983).

Rutter ve arkadaşlarının 1979'da "The Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects On Children" çalışması, bir dizi öğrenciyle yürütülen bir araştırmadır. Bu araştırmada, bir okul örneğinde, farklı okullarda ve bu okullara öğrencilerin farklı özgeçmişlerini ve özniteliklerini dikkate alıp, arka plan haritası hazırlayarak, örneklemdaki en etkili okul özellikleri tanımlanarak; metodoloji oluşturulup, yeni bir çığır açılmıştır. Bu çalışma, sadece on iki okuldan oluşan bir örnekleme sınırlı olsa da, uzunlamasına verilerin kullanımı ve sonuçları geniş olarak içermesi sayesinde büyük ilgi gören bir araştırma olmuştur. Çalışma, Coleman ve Jerks'in okullaşmanın önemine ilişkin tezlerine meydan okuduğu, araştırma sonuçlarının yenilikçi kullanımı ve öncü yaklaşımı nedeniyle övgüyle karşılanmıştır (Mortimore, 1995).

Mortimore ve Sammons 1980 yılında, Londra'da dört yıl süren çalışmalarında, 50 ilkokulda gerçekleşen araştırmada, etkili ve az etkili okulları birbirinden ayıran 12 faktöre ulaşmışlardır. Etkili okullarla ilgili ulaşılan nitelikler şu şekildedir (Mortimore, Sammons, 1987).

- Okul müdürünün kadrosuna amaçlı liderlik etmesi,
- Müdür yardımcılarının katılımı,
- Öğretmen katılımı,
- Öğretmenler arası uyum,
- Yapılandırılmış akademik dönem,
- Entellektüel olarak meydan okuyan ğretim,
- Çalışma merkezli evre,
- Akademik dönem içinde sınırlı odaklanma,
- Öğretmen ve öğrenciler arasında ileri derecede iletişim,
- Öğrenci gelişimi ile ilgili kayıt tutma,
- Aile katılımı,
- Olumlu iklimdir.

Townsend (1997), Avustralya'da ve Amerika Birleşik Devleti'nin yedi eyaletinde bulunan ve Avustralya'daki okul komitesinin üyelerinin yrttđđ araştırma, etkili okul özellikleri açısından Amerika Birleşik Devleti'nde ve Avustralya'daki okulları karşılaştırma amacıyla yapılmıştır. Araştırma rneklemini Avustralya'nın Melborn eyaleti ve Amerika Birleşik Devleti'nin yedi eyaletinden rastgele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul komitesi üyelerinin; okul müdürleri, öğretmenler, aileler ve öğrenciler etkili okulun gelişimine katkısı olan en kritik faktörlerin, kendini adanmış nitelikli personel, açıkça belirtilmiş okul amacı, güçlü akademik ve idari liderlik, güvenilir bir okul çevresi ve olumlu okul iklimi olduğu inancındadırlar (Townsend, 1997). Ayrıca, iki ülke birbiriyle karşılaştırılıp incelendiğinde, yüksek beklentiler Amerika Birleşik Devleti'nde, ikinci sırada bulunurken; Avustralya'da ise sekizinci sırada olduğu; olumlu teşvik stratejilerinin Amerika Birleşik Devleti'nde sekizinci sıradayken, Avustralya'da dördüncü sırada olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber; okul işleyiş yönünden incelendiğinde olumlu teşvik stratejileri Avustralya da on üçüncü sıradayken, Amerika Birleşik Devleti'ndeki yüksek beklentiler, okulun işleyişi yönünden on dördüncü sırada bulunmuşlardır (Townsend, 1997).

En az önemli olduğu tespit edilen elementler ise, okulun örgütsel süreçleri ya da okul sistemi olmuştur. Çalışma, okul düzeyindeki kişilerin algılarının önceki etkililik çalışma sonuçlarıyla ilişkili olduğunu fakat aynı olmadığını göstermiştir. Büyük etken olarak gösterilen sınıf içi prosedürlere odaklanmanın mevcut örnekleme

tarafından önemli olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, bu çalışmada, sınıf öğretmenin sınıf içinde en iyi performansı göstermesiyle, sınıfın başarılı olabileceğine dayanılarak, sınıf öğretmenin yeteneğine odaklanılmıştır. Bu yolla mevcut çalışma, okulu etkili yapanın ne olduğuna ve bu elementlerin daha iyi çalışmasına dair doğru algılara sahip olduğunu desteklemektedir (Townsend, 1997).

Okul etkiliği araştırmaları, okulda iyileştirme yoluyla, eğitime getirilebilecek veya değiştirilebilecek etkili eğitim faktörlerini bulmaya çalışmışlardır. Nispeten kısa geçmişine rağmen, okulun etkiliği ve okulun iyileştirilmesi, etkililiğin ve iyileştirilmesinde Hollanda ‘da yürütülmüş olan “The National School Improvement (NSI) Project” (Ulusal Okul Geliştirme Projesi) gibi projelerde okul etkiliği ve okulu gelişiminin ilişkilendirilmesinde bazı başarılar gösterilmiştir. Bu projede okul etkililiği ve ilk çalışmalar, program tasarımında birleştirilmiştir. Projede program, mevcut okul danışma merkezleri sistemi yoluyla eğitim uygulamalarında uygulanıp ve destek için stratejiler ve metotlar-daha odaklı ve yapılandırıcı-olarak geliştirilmiştir (Creemers, Reezigt, 2005).

Stoll (1992), doktora tezinde, 1986’den 1991’e kadar Ontario’daki “Halton Board Education”da okul etkililiği projesinin başlatılması, uygulanması, süreci ve ilerlemesini incelemiş ve projenin gelişimini etkileyen bağlamsal faktörleri vurgulamıştır. Bu projenin, seksen bir okuldaki öğretmenlere ve okul sistemi üzerindeki etkisi, ilkokul, ortaokul öğretmenleri arasındaki tutum farklılıklarına özellikle dikkat edilerek incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, okul etkililiğiyle ilgili teoriler, okul gelişimi ve değişimi ile onların uygulamaları ve diğer araştırmalar ışığında bu çalışmalar arasında bir bağ olduğu düşünülerek eleştirel biçimde incelenmiştir (Stoll, 1992). Genel olarak, araştırmada, olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Halton ilkokulu bünyesinde çalışan bireyler tarafından etkili kabul edilmekte, anketlere verilen cevaplarda, birçok durumda aynı olumlu ifadeler yüksekten, aynı zamanda olumsuz ifadeler de düşük seviyededir. Halton ilkokul öğretmenleri, buradaki göstergelerin etkili okul gelişiminde önemli olduğuna inanmışlardır. Bazı öğretmenler ise, birçok açıdan emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu araştırmacı, okulun geniş olmasına bağlamış; bunun ise okulda neler olduğuna dair her şeyi bilmeyi zorlaştırdığı için kabul edilebilir bulmuştur. Ankette, yönetici hareketinin, katılımcıların ankete cevap verme şekline de etki ettiği görülmüştür (Stoll, 1992).

Halton ortaokul bünyesinde yapılan anket sonuçlarına göre, buradaki öğretmenlerin okullarında, okul etkililiğinin farklı yönleriyle ilgili görüşlerinde çeşitlilik olduğu tespit edilmiştir. Bir taraftan, okullarını yeni öğretmenleri hoş karşılayan, aileler ve destekleyici kadroyla arasındaki ilişkilere odaklanan, öğrencileri tanıyan onlara adil davranan, öğretme ve öğrenmeye vurgu yapan, gelişmeleri ve ekstra müfredat aktivitelerini gözlemleyen, devam eden mesleki gelişimi cesaretlendiren yerler olarak algılamak; diğer taraftan, etkili okulu daha çok belirtilen karakteristik özellikleri örneğin, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve yönetim arasındaki iş birliği, okulun vizyonuna ve amaçlarına bağlılık, öğrencilerden beklenti ve muamelede eşitlik, anahtar becerileri planlamak için müfredat tutarlılığı, öğrenci ilgisi, sorumluluk ve coşkusu, program ve okul amaçlarıyla ilgili ailelerden dönüt almak ve dönüt vermek ve açık bir okul disiplini prosedürlerini daha az sıklıkla not etmişlerdir. Halton ortaokulunda, işbirlikçi kültürler ve öğrenme için ortak mülkiyet yönünde bir başlangıç yapmış olunabileceğine rağmen daha gidecek yolları bulunmaktadır. Ortaokul personeli, anketteki göstergelerin okul etkililiği gelişimi için önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu da ilkokulda olduğu gibi, okulların önem algısı ve mevcut uygulama arasındaki boşluğu incelemesini ve uygun hedefler koymasını sağlayacaktır. Bu anketler, sistemin çabasının sonucunu gösterebilir, fakat asıl amacı, aslında etkili okullar hakkında araştırmalara, ilgili tartışma ve yansımaları teşvik etmesidir (Stoll,1992).

Saleem ve diğ.'nin (2012) yürüttükleri araştırmanın amacı, Pakistan'daki okulların etkililiğinin belirleyici faktörlerini bulmaktır. "Punjab" bölgesinde rastgele 800 öğretmen, yönetici ve müfredat uzmanı seçilmiş ve öğretmen ve idarecilere algılanan okul etkililiği anket aracılığıyla sorulmuştur. Veri toplama aracı, 68 maddeden ve 17 okul etkililiğini belirleyici faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizinde tüm değişkenlerin birbiriyle çok kuvvetli ilişkisinin olduğu belirlenmiş ve araştırmacılar bu değişkenlere dayanarak, dört faktör (okul çevresi, profesyonellik, yönetim, nitelik) modelini geliştirmişlerdir. Katılımcıların, bu modelin Pakistan'daki eğitim seviyesini yükselteceğine dair güçlü inançları vardır (Saleem ve diğ., 2012).

Allamar'nın (2015), çalışmasında Suudi Arabistan'daki eğitim sisteminde, devlet okulunun etkililiği ve etkili okuldaki liderlerin rolü ile ilgili araştırma yapmıştır. Suudi Arabistan'ın eğitim kalitesini arttırmada güvenilir politik tavsiyeler vermek, etkililiği engelleyen ve arttıran faktörleri tespit etmek için bu araştırmayı,

179 öğretmen ve 11 okul lideriyle yürütmüştür. Bu araştırma, Suudi Arabistan'daki okulların etkililiğini etkileyen olası sorunları ortaya çıkarmış olup, devlet okulundaki ana sorunun, etkili yöneticiye, etkili öğretmene ve etkili çevreye sahip olmaması olarak tespit edilmiştir, bu ana sorunun ortaya çıkmış olmasının ilgili kişilere, okul etkililiği konusunda yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Okul etkililiği ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, Amerika Birleşik Devleti'nde yürütülmüş, diğer ülkelerde de daha sonra etkili okul üzerine çalışmalar yapılmıştır.

2.2. Örgütsel Kimlik

Örgütsel kimlik; örgütün üyelerinin örgütleri hakkındaki düşüncelerini, hislerini ve örgüt ile ilgili olan tüm görüşlerini ifade etmektedir.

2.2.1. Kimlik Kavramı

Kimlik kavramı, Sokrates'in "kendini tanı" ifadesinden başlayarak, Freud'a kadar birçok bilginin üzerine birçok ifade eklediği felsefenin en önde gelen sorunu olmuştur (Tamer, 2014). Bilim insanlarının ve felsefeyle ilgilenen bireylerin, hepsinin öncelikli olarak yanıtını bulmaya çalıştığı konu, "kim oldukları ve hayattaki amaçlarının" ne olduğudur (Şahin, 2014).

Kimliğin, çeşitli tanımları yapılabilir; kimlik kavramı, bireyin özünde, içinde barındırdığı, fiziki ve duyguyla ilgili niteliklerin hepsi olup, dış çevrenin algılaması değildir (Kuşakçıoğlu, 2003). Kimlik kavramı bireysel düzeyde, psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji disiplinlerinin gelişimiyle araştırılmış olup; grup düzeyinde ise, cinsiyet, ırk, etniklik, ulusallık gibi ortak kimlik analizi olarak çeşitli sosyal yönlerden incelenmiştir (Mael, Ashforth, 1995). Kimlik tabakalaşmada, güçlü bir faktördür; en bölücü ve keskin biçimde farklılaşan boyutlardan biridir (Bauman, 2004).

Kimlik, bireyin, kendi haricindeki kişilerce tanımlanmasına yardım eden niteliklerin tümü olarak ifade edilebilir. Kişilerin yaşamlarında birden fazla gereksinimi bulunmaktadır. Bu gereksinimlerden; ait olma ve birey olabilme, iki temel gereksinimdir. Kimliği belirleyen esas öğeler de bu iki kavramdır. Kimlik, yalnız bir birey ile ilgili olan tüm niteliklerin içinde bulunma, alt kültür sistemlerinin

aşağıdan yukarıya doğru veya aile içi ilişkisinden çevresine doğru sürekliliği olan farklı etkileşimler sunucunda meydana gelen, sosyal algılama ve öğrenme süreci şeklinde tanımlanabilir (Güler, 2013). Kimlik belirleme, bireylerin kendilerini belirli sosyal unsurla ilişkilendirme eğiliminde oldukları, devam eden bir süreçtir (Hamzagic, 2018).

Bireyin tarzı, kendine ait olan kimliğini ifade etmektedir. Kişinin dünya görüşleri hırslarını, hedeflerini belirler ve kişinin seçimleri ve tercihleri onlar sayesinde ortaya çıkmaktadır (Çil, 2002).

Kimlik, öz inançları ya da varsayımları, kıymetli gördükleri, davranışlar, tercihleri, kararsal önermeleri, jestleri, alışmışlıkları, kaideleri ve bunlar gibi unsurları içerir. Kimlikler, kişinin kendisi olmasını sağlayan, oldukça kararlı, tipik nitelikler sağlar. Her kimlik, bireyin kim olduğu, nasıl davrandığı, birey için neyin önemli olduğu hakkında, kesin normlara ve düşüncelere referans sağlamaktadır. Kimlik, sosyal üyeliğin temelinde, kim olduğumuzu ve kim olmadığımızı tanımlamamıza imkan yaratır (Scott ve diğ., 1998).

Her birey, kendine has olan ve çevresine kendisini onunla anlatabildiği, bir kimliğe sahiptir. Birey kendi kimliğine uygun olarak davranır, bununla birlikte, diğer insanlardan da kendine has nitelikleri sayesinde ayrılır ve kişiler bireyi sahip olduğu kimliği ile değerlendirir (Çil, 2002).

Kimlik, birey davranışlarını anlamının en temel kavramıdır. Kim olduğumuzu anlama sadece bireysel bir gayret değil, ait olunan grup ya da çalışılan örgütün kimlikleri gibi ortaklaşa olarak bir çabayı da gerektirir. Bireylerde olduğu gibi, örgütler de, kendilerini tanımlama mücadelesi içine girerler. Kimlik, bireylerin ve örgütlerin-grupların davranışlarını farklı biçimlerde etkiler. Örneğin, grup olarak, grup kimliği, grupta olan kişilerin kimliğini, örgüt kimliği ise, örgüt davranışlarında etki göstermektedir (Sethi, Compeau, 2002'den, aktaran Tüzün, 2006).

Alanyazında, kimlik kavramını oluştururken, bireysel kimlik, kolektif kimlik ve kurumsal kimlik olarak ayırım yapılabilir. Bu kimlik kavramları sırasıyla aşağıdaki gibi açıklanabilir (Okay, 2013).

2.2.1.1. Bireysel Kimlik

Bazı kişilere göre daha hakim, bazı bireylere göre ise daha çekimsiz olmasına rağmen, çevremizdeki her bireyin kendine özgü kimlikleri vardır (Okay, 2013).

Kimlik bireysel düzeyde, bireyin temel varoluşu, temel nitelikleri hakkında bilgi verir ve “kişiyi kişi yapan nedir?” (Gioia, 1998) sorusunun yanıtını içerir.

2.2.1.2. Kolektif Kimlik

Kimlik, içinde çeşitli soruları içeren ve bu soruların odağında, “kişinin kendisini ne olarak tanımladığı” ya da “kendisini diğerlerinden ayıran özelliklerin neler olduğu” bulunan bir sorunsaldır. Bu soruların temelinde ise bireyin özsaygısının arttımında önemli bir ihtiyacı olan, mensup olma ihtiyacı bulunmaktadır. Kolektif kimlikler de, bir gruba mensup olma temelinde kurulurlar ve kendileriyle beraber bağlanma ve bütün haline gelmeyi sağlarlar (Karaduman, 2010). Kişiler, birlikte yaşadıkları çevrelerindeki bireylerin, kendilerini benimsemelerini ve bir topluluğun üyesi olmayı isterler. Kurallarını, ilkelerini tanıdığı, benimsediği gruplar, bireyler için her zaman önemlidir (Okay, 2013).

2.2.1.3. Kurum Kimliği

Günümüz toplumunda, rakiplerle yarışların giderek çoğalması ve artması nedeniyle kuruluşlar, kendilerini, rakip kuruluşlardan farklı şekilde göstermek isterler. Bu nedenle de, kuruluşlar diğer kuruluşlarla arasında farklılık olması için, bir kurumun felsefesinden, benimsedikleri tutum ve tavırlarından meydana gelen ve yapılarında tutarlığa sahip ve bir bütün olan, kurum kimliğini kullanırlar (Çeken, Akengin, Yıldız, 2016).

Sosyalleşen insan topluluklarında, ait ve bütün olma duygusunun birleşimiyle oluşan kurum kimliği, ticaretin ve endüstrinin ilerlemesiyle beraber, kurumlarca benimsenmiştir (Kuşakçioğlu, 2003).

Kurum kimliği, bireysel kimlikten farklı olup, kolektif kimliğe benzerlik göstermektedir ve bir kuruluşun, kurumun, düzenlemenin kimliği için kullanılmaktadır. Kuruluşta çalışan kesimin, hal ve hareketleri, kuruluşun iletişim biçimleri, felsefesi ve görsel unsurları kurum kimliğini oluşturur (Okay, 2013).

Kuruluşların hedef kitlede kuvvetli bir imajlarının bulunması, kurul kimliğiyle ilişkilidir. Kurumun görsel kimliği, kurum kimliğini belirgin kılan, kuruluşlarla hedef kitle arasında dolaysız iletişim ağını sağlayan en önemli araçtır. Görsel kimliğin en önemli ögesi ise; kurumlara kişilik kazandıran, rakiplerinden ayrılmasını sağlayan simgelerdir (Çeken, Akengin, Yıldız, 2016); fakat kurum kimliği ile bireyin aklına kuruluşun logosu, renkleri, amblemi gelmesine karşın, kurum kimliğini tanımında yeterli değildir; çünkü, kurum kimliği kurumsal tasarımlardan başka, kurum kimliğini oluşturan ve birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunan kurumsal iletişimi, kurumsal davranımı ve kurum felsefesini de içermektedir. Tüm bu unsurların, kuruluşa ya da organizasyona özgü bir şekilde kullanılması, kurumun kimliğini meydana getirmektedir. Bunun yanı sıra, kurum kimliğinde etkililiği olan başka bir unsur da, kimliğin içerisine girerek, ya da bağımsız olarak etkileyen kurum kültürüdür. Kurum imajı ise, kurum kimliği etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan ve kuruluşa, organizasyona has olan, bugünün kurumlarının tercih nedenidir; fakat kurum kimliği oluşturulmadan, elde edilemeyen bir değerdir (Okay, 2013).

2.2.2. Kimlik Kuramları

Alanyazında, kimlik kuramları, “bireysel kimlik, sosyal kimlik, örgütsel kimlik” olarak gruplandırılabilir. Aşağıda bu kuramlar sırasıyla açıklanmıştır.

2.2.2.1. Bireysel Kimlik

Öncelikle bireysel kimlik teorisine psikolojik perspektiften bakan, daha sonra ise kimlik teorilerini tüm düzeylerde geliştiren Cooley, 1902’de, James 1918’de ve Mead 1934’te ilk kimlik teorilerini geliştirmişlerdir (Casey, Olson, 2003).

James, 1918 yılında “real me” gerçek ben konusu üzerine çalışmış; daha sonra ise bir kişinin farklı kitleler için uygun birçok sosyal benliğe sahip olduğunu savunarak kimliğin geleneksel varsayımlarına karşı çıkmıştır (Casey, Olson, 2003).

Mead 1934’te, kimlik kavramı “Me” ve “I” dan oluştuğunu belirtmektedir. “Me” ile nesne olarak beni “I” ile de özne olarak ben anlatılmaktadır. “Me”den kişinin rolünü üstlendiği kimliği, “I”dan ise ‘ben kimliği’ni yani, bireyin kendi tutumunu ifade etmektedir. Kişinin ben kimliği, bireyin değiştirilmiş, toplumsal koşullara olan uyumunu sağlamaktadır (Mackeprang, 1993’den, aktaran Okay, 2013).

2.2.2.2. Sosyal Kimlik

Henri Tajfel ve John Turner'ın 1985 yılında geliştirdikleri Sosyal Kimlik Kuramı sosyal psikolojik bir bakış açısı sunar (Ashforth, Mael 1989). Tajfel 1978 yılında sosyal kimlik hakkındaki orijinal tanımını; "bir bireyin bilgisini, sosyal gruba duygusal ve grup üyeliğine verdiği değerden kaynaklı sosyal bağlamın bir parçası" şeklinde yapmıştır. Burada, belirli bir gruba ait olma bilgisi; bilişsel kimliği, duygusal önemi; etkili boyutu ve değer de değerlendirici yönünü işaret eder. Deaux ise 1996'da bilişsel süreçler, duygusal birliktelik ve grup üyeleri arasındaki karşılıklı bağlılığın sosyal kimliğin tüm önemli yönleri olduğunu savunur (Obst ve diğ., 2011).

Sosyal Kimlik Kuramı'nın kimlik geliştirme araştırmalarına yaklaşık olarak kırk yıllık katkısı bulunmaktadır (Göğüş, 2013). Sosyal Kimlik Kuramı'na göre insanlar kendilerini ve diğer kişileri örgütsel üyelik, dini bağlılık, cinsiyet ve yaş gibi bazı sosyal kategorilere sınıflandırmaya yönelmektedirler. Sosyal sınıflandırmanın (kategorizasyon) iki işlevi vardır. Bunlardan birincisi, bilişsel olarak bireye diğerlerini tanımlamanın sistematik yollarını sağlayan sosyal çevreyi ayırır ve sıralar; ikincisi ise, kişinin kendisini sosyal ortamda bulmasını ve tanımlamasını sağlar. Sosyal kimlik, bazı insan topluluklarına ait olma algısıdır (Ashforth, Mael, 1989).

Sosyal Kimlik Kuramı'nın benimsediği görüş; bireylerin tutum ve tavırlarını edinmelerinde yalnız kendilerince meydana getirilen algıları tarafından değil; bununla beraber, özdeşim içinde oldukları veya kendilerinin ait olduklarını hissettikleri sosyal grupların tutum ve tavır biçimleri ya da fikirleri tarafından da etki altında olmalarıdır. Buradan ise, kişisel kimlik kavramının, sosyal kimlik kuramı hatlarının içinde araştırılmış ve çalışılmış olmasının nedeni ortaya çıkmaktadır (Coşkun, 2004).

Kişilerin olumlu bir sosyal kimliğe sahip olma gayreti içinde oldukları belirtilmektedir. Bireyler, kendi grubunun, üyelerine sağladığı olumlu veya olumsuz kimliğin izlerini taşırlar. Bu sağlanan olumlu ya da olumsuz kimlik nitelikleri başka grup nitelikleri ile karşılaştırılır. Bu karşılaştırmalar sonrası ortaya çıkan niteliklerden, grup kendine yarar sağlıyorsa, üyelerin sosyal kimliğine olumlu etki yapar. Bu da grubun üyesi olan kişilerin, benlik algısında pozitif etki sağlar. Eğer ki farklılıklar grup yararına değilse, bu durum üyelerin sosyal kimliği ve benlik algısında olumsuz etkiye neden olur (Arkonaç, 2001'den, aktaran Yetim, 2010).

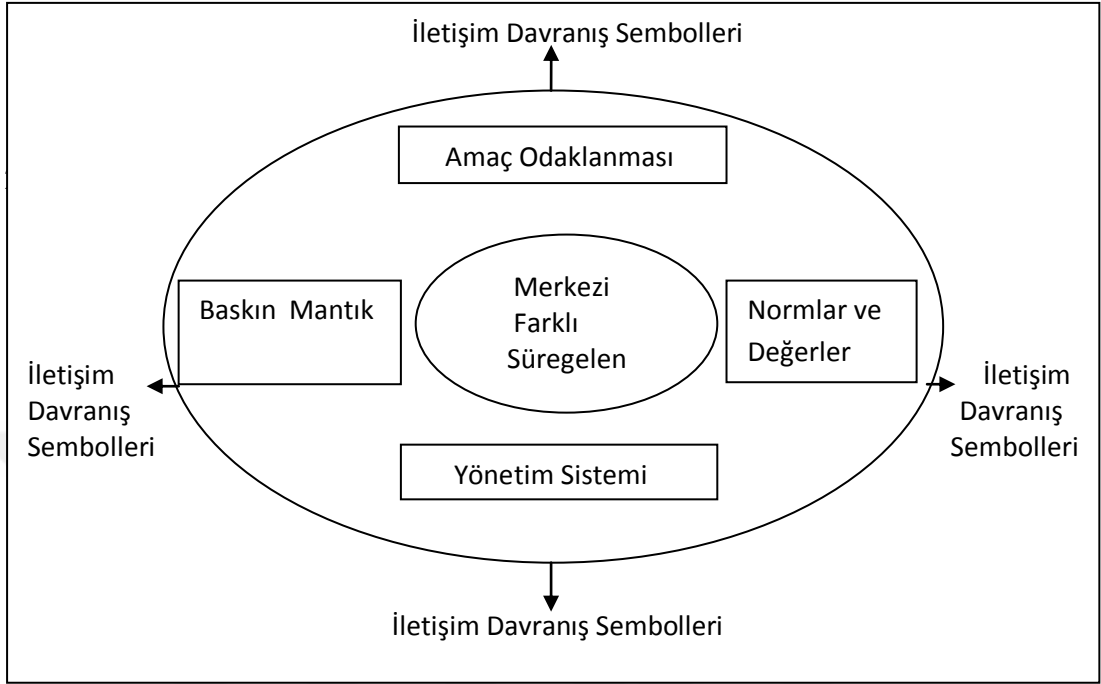
Sınıflandırma ve sosyal karşılaştırma, sosyal kimliği meydana getirmede önemli rollere sahiptirler. Bireylerin, kendilerini ve kendisi dışındakileri belli katmanlar içerisinde algılaması sosyal sınıflandırma; kişinin kendi grubu ile diğer grupların pozitif ve negatif niteliklerini belirlemesi ve pozitif olarak kendi grubunu diğer gruplardan farklı yere koyması, ise sosyal karşılaştırmadır (Ellemers, 2010).

2.2.2.3. Örgütsel Kimlik

Bireysel kimliğin özellikleri, kimlik kavramının, örgüte yayılmasının temelini atmıştır. Örgütsel kimliğe sıçramak, ilk yaklaşım olarak, kavramsal bir uçurumun dışına atlamak için zor bir adımdır; analiz seviyesinde ise, yukarı doğru basit bir sıçramadır (Gioia, 1998). Geniş bir açıdan bakıldığında, toplumun daha karmaşık, daha hareketli duruma dönüşmesi, klasik örgüt biçimlerinin farklılaşması, örgüt yapılarının daha da kendi gibi olmaları, yatay bir sıralamanın olması, örgüt ile ilgili yöntemlerin kurumlara özgü olması, örgüt kimliğine ilgiyi arttırmıştır (Tüzün, Çağlar, 2008).

Örgütsel kimlik ve örgütsel kimlikle ilişkili olan örgütsel kimlik belirleme; yirmi yıldan daha fazla bir süredir, organizasyon ve ilgili araştırmalarla önemli kavramlardan birisi olmuştur. Örgütleri ve örgütün çevre ile ilgili etkileşimleri anlama çabasında, örgütsel kimlik merkezi konumdadır (He, Brown, 2013). Örgütsel kimlik ile ilgili çalışmaların çoğu, Albert ve Whetten'nin 1985 yılında "kimliğin istikrarlı ve kalıcı olduğunu" (Albert, Whetten, 1985) belirten tanımını baz almışlardır (Casey, Olson, 2003). Albert ve Whetten 1985 yılında yaptıkları çalışmada, ise örgütsel kimliği üç boyutta özetlemişlerdir. Bu boyutlar şu şekildedir: (1). Örgütün merkezinde olmak için, örgüt üyeleri neler alır? (2). Örgütü diğer örgütlerden farklı kılan şeyler nelerdir? (3). Örgüt üyelerinin mevcut örgütü geçmişle ilişkilendiren kalıcı ya da sürekli bir özellik olarak algıladıkları nedir? (Albert, Whetten, 1985). Örgütlerde de bireysel kimlik de olduğu gibi, kategorizasyon şemaları kullanır ve sonra ise kendilerine bu alanın içinde yer edinerek, kim olduklarına karar verirler (Gioia, 1998).

Şekil 1’ de “Örgütsel Kimliğin Bileşimi“ açıklanmıştır (Gioai, Schultz, Corley, 2000).



Şekil 1: Örgütsel Kimliğin Bileşimi

Gioai, D.A.Schultz M. ve K. G. Corley, Organizational Identity Image and Adaptive Instability. *Academy of Management Review*. 26, (2000), 63-81 (Akt: Tüzün, 2006, 60).

Çeşitli özelliklerin birleşimiyle oluşan kimlik, amaç yönlendirmesi, yönetim sistemi, baskın olan mantık, normlar ve değerler vasıtasıyla tasarımı yapılır. Bu öğelerin birleşimi, örgütsel kimliğin dinamik ve biçim verilebilir olan kabuğunu meydana getirmekte olup, bu durum, davranış, iletişim ve semboller vasıtasıyla ifade edilebilir (Gioai, Schultz, Corley, 2000).

Örgütün kendine özgü değerleri ve karakteristiği, ortaklaşa olarak paylaşılan bir anlayış olduğu düşünülür. Örgütsel kimlik, örgüt üyeleri arasında sürekliliği olan etkileşimlerden ve üst yönetim etkisinden kaynaklanır (Hatch, Schultz, 1997).

Merkezlilik, devamlılık, ayırt edicilik, bireysel ve örgütsel kimliğin ortak özellikleri olarak belirtilebilir. Bu durumda, örgütsel kimlik, anayasa işlevini üstlenmekte, örgütün kendisini tanımlaması ise, kendi varlığının temel felsefesini ortaya çıkarması anlamına gelmektedir. Kimlik ise bu rol sayesinde, üyelerin

gereksinimlerini giderirken, üye hak ve sorumlulukları için de temyiz mahkemesi rolüne girmiştir (Whetten, Mackey, 2002).

Tablo 2’ de literatürde yer alan, bazı kimlik tanımları bulunmaktadır:

Tablo 2: Kimlik Tanımları

YAZAR	KİMLİK TANIMI
Hall ve diğerleri (1970)	Örgütsel kimliği “örgüt amaçları ile örgütün mensuplarının bütünleştiği ve yakınsaklaştığı süreç” olarak tanımlanır.
Albert ve Whetten (1989)	Örgüt mensuplarının örgütün “özlük kazandıran, ‘süre gelen veya var olan, farklı’ niteliklerine olan inancı.
Elsbach ve Kramer (1996)	Örgütün değişik ve özlük kazandıran nitelikleriyle ilgili, örgüt mensuplarının zihinsel şeması ya da algılaması.
Fiol, Hatch ve Golden - Biddle (1998)	Benlik odaklanmasına kültürel içerilmişlik ögesi.
Hatch (1997)	Örgüt mensuplarının, örgütün tamamına dair inançları ve tecrübeleri, örgüt mensuplarının, kendilerini örgüt olarak açıklama biçimi.
Hatch ve Schultz (2000)	Örgüt mensuplarının, örgütle anlamlı ilişkiler oluşturan, bağlılığını meydana getiren zihinsel ve duyuşsal oluşumu meydana getirir.
Reger, (in Whetten ve Godfrey, 1998)	Örgüt mensuplarının “ben kimim” sorusuna verdiği değişik yanıtların tümü
Scott ve Lane (2000)	Karışık, hareketli ve karşılıklı etkileşimle beliren bilişsel imaj durumu

Garmon, M. **The Relationship Between Organizational Learning, Culture, Image, Identity and Identification, An Empirical Study** (Touro University International College Of Business Administration, Cypress, California, 2004. (Akt: Tüzün, 2006,56).

Alanyazında, örgütsel kimlik ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, örgütsel kimliğe farklı yönlerden yaklaşarak, farklı tanımlar yapmışlardır.

Bir kurumun tanımlanmasının odağında, örgütsel kimlik bulunmaktadır. Örgüt alt birimlerden ya da alt sistemlerden meydana gelir.”Nasıl davranır?”, “Ne söyler?”, “Ne yapar, ne satar?” sorularının hepsi bir bütünün parçalarıdır ve bütünü oluşturan parçalar parçalanamaz. Örgütü oluşturan her şey birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Bu durumun ise anlamı, örgütsel kimliğin aralarında oldukça yakın ilginin olduğu,

örgütün fiziki, işlemsel, insani nitelikleri bünyesinde bulundurduğudur (Hepkon, 2003).

Dutton ve Dukerich 'in 1991'de yürütmüş oldukları deneysel ve kuramsal araştırmaları, örgütsel kimliğin; kurumların kendilerini müşterilerine, çalışanlarına, tedarikçilerine, kâşiflerine tanıtmaya yollarını ve ayrıca bunun çeşitli paydaş kuruluşların, imajlarını geliştirmelerini de etkilediği yönündedir (Dutton, Dukerich, 1991; Casey, Olson, 2003).

Albert ve Whetten'nin 1985'teki, örgütsel kimlikle ilgili dönemsel çalışmasından sonra, örgütsel kimliğe, kolektif ve özellikle örgütsel benliğin teori ve pratiği üzerine etkileriyle ilgili konuya bir odaklanma olmuştur (He, Brown, 2013).

Örgütsel kimlik, yerel anlamda ve örgütsel sembollere dayanan ve bu sayede, örgüt kimliğinin geliştirilmesi ve devamı için, içten gelen sembolik bağlam olarak, gömülü örgütlenme kültürü şeklinde görülmektedir. (Hatch, Schultz, 1997).

Bireysel kimlikte “ben kimim?” sorusu sorulurken, örgütsel kimlikte bu soru “biz kimiz?” şeklindedir. Örgütsel düzeyde bakıldığında, kişilerin kendilerini işletmede, işletme içinde birey olarak tanımlaması, işletmenin kim olduğunu tanımlama uğraşdır (Sethi, Compau, 2002'den, aktaran Tüzün, 2006).

Örgütsel kimlik ve bireysel kimlik arasında farklar da bulunmaktadır. Örgütsel düzeydeki çoklu kimlik kavramı, bireysel ve örgütler arasındaki en önemli farklardan biridir. Bireyin kişiliğinin bazı özellikleri eş zamanlı anlarda belirgindir, fakat örgütler farklı bileşenlere sahip, karmaşık oldukları için, farklı muhataplarına farklı kimlikler sergileyebilirler. İki kimlik arasındaki diğer bir fark da, kimliğin istikrarı ve dayanıklılığı ile ilgilidir. Örgütsel kimlik, bireysel kimlikten daha hızlı değişir (Gioia, 1998).

Bir örgüte hareketlilik kazandırmakta esas görevi üstlenen örgütsel kimlik, “biz bir örgüt olarak kimiz?” sorusuna cevap aramaktadır. Kimliğin net bir şekilde açıklanması, bir örgütün devamı için önemlidir; çünkü kişilerin aksine örgütlerin hatalı kimlik belirlemeyecekleri belirtilmektedir. Örgüt, eğer kendisini değişim ve gelişime kapalı olarak tanımlıyorsa, devam etmeyip, son bulabilir. Örgütler kendilerini hatalı kimliklerle tanımlarsa, bunun sonucunda varlıkları sona erer. Örgütsel kimlik, örgütün tüm hayati işlevlerinin sorumluluğunu aldığı için, eğer

örgütsel kimlik kendini “içe kapalı”, “değişmez”, “anlaşılmaz”, olarak açıkladıysa, örgüt için bu koşullar telafi edilemez sonuçlara neden olabilir (Gioia, 1998).

Alanyazında, örgütsel kimlik kavramı üzerine araştırmacılar farklı biçimlerde, farklı çalışmışlar yapmışlardır, aşağıdaki örgütsel kimlik modellerini geliştirmişlerdir.

2.2.3. Örgütsel Kimlik Modelleri

Alanyazında örgütsel kimlik üzerine çalışan araştırmacılar tarafından aşağıdaki örgütsel kimlik modelleri belirlenmiştir.

2.2.3.1. Hatch ve Schultz Modeli

Örgüt üyelerinin kimliği, kendisi dışındaki kişilerin, örgütü nasıl gördüklerine dair düşüncelerine karşı da, duyarlıdır (Dutton, Dukerich, Harquail, 1994). Burada, örgütsel imajdan bahsedilebilir. Örgütsel kimlik ve örgütsel imajın karıştırıldığı bazı durumlar görülmektedir. Örgütsel imaj zihinde bulunup, mensubu olduğu kurumu akla getirmekte; örgütsel kimlik ise; fizikseldir ve mensup olunan kurum hakkında bilgi vermektedir (Ak, 1998’den, aktaran Şanlı, 2014). Bir örgütte imaj olması arzu edilenken; var olan ise örgütün kimliğidir (Gülsünler, 2007).

Örgütlerin “tarafsız ve teşhis edilebilir” kimliği sorgulanırken (Gioia, 1998), “algılanan örgütsel kimlik” kavramı ortaya çıkmıştır (Tüzün, Çağlar, 2006). Algılanan örgütsel kimlik ise; bir örgütün karakterinin özellikleri üzerine bir değerlendirme olup, diğer taraftan anlamlandırılmış dış imaj; bireyin, diğerlerinin örgüt hakkında algılarına olan inancını belirtmektedir. Anlamlandırılmış dış imaj, örgütün muhtemel olan sosyal değerlendirilmesinden çok daha fazlasını vermektedir. Örgüt üyeleri için anlamlandırılmış dış imaj, “Diğerleri örgütle olan ilişkimden dolayı beni nasıl düşünür?” sorusunun yanıtını verir ve üyelere örgütün dışarıdan örgütü izleyenler tarafından, nasıl görüldüğünü gösteren bir ayna gibidir (Dutton, Dukerich, Harquail, 1994).

Dutton, Dukerich, Harquail 1994 yılında, örgüt üyelerinin örgütlerine dair, merkezde olanın ne olduğuna, örgütlerinin sürekliliğine ve farklılık oluşturan niteliklerine uygun, öznel algılar geliştirmeleri üzerine çalışmışlardır. Örgüt üyeleri, diğerleri tarafından, örgütlerinin kimliğinin farklı ve paylaşılr olması inançlarına

göre, örgütlerinin kimliğiyle tutarlı biçimde davranış sergilerler (Dutton, Dukerich, Harquail, 1994).

Bir örgütün kimliği ile örgütün sahip olduğu, örgüt kültürü arasında yakın bir ilişki vardır. Örgütün kültürü sayesinde, örgütün yapısı ve nitelikleri anlaşılabilir (Dutton, Dukerich, 1991).

Hatch, Schultz (2002), örgütsel kimliğin örgüt içi ve örgüt dışı tanımlarının nasıl olduğunu anlamak için, örgütsel kimliğin kültür ve imaj ilişkisinin kurumsallaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarında kimliğe, kültür ve imaj ile bağlantı oluşturarak açıklama getiren, dört süreçle modelleştirmişlerdir. “Örgütsel Kimlik Dinamikleri” olarak adlandırdıkları bu dört süreç aşağıdaki sıralanmıştır:

1. İkizleme (mirroring): diğerlerinin imajında kimliğin ikizlenme süreci,
2. Yansıtma (reflection): kültürel anlayışa kimliğin içselleşme süreci,
3. Açıklama (expression): kültürün kimliğin savlarıyla kendini tanıtmaya süreci,
4. Etkileme (impressing): kimlik ifadesinin diğerlerini etkileme sürecidir.

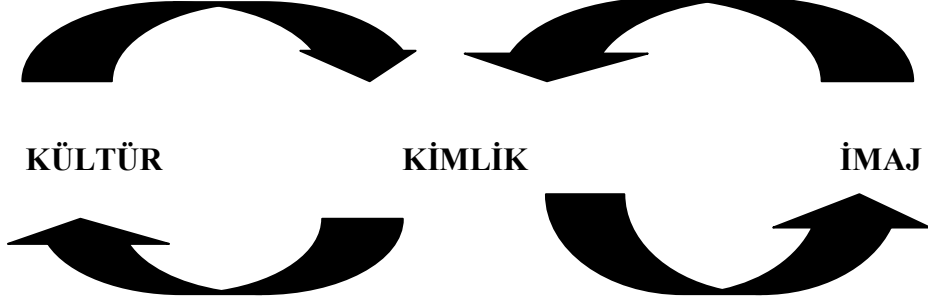
Burada sıralanan dört süreç sayesinde, kimliğin yapısı meydana getirilmekte ve kimliğin örgütsel kültür ve örgütsel imaj ilişkisi sergilenmektedir (Hatch, Schultz, 2002).

Hatch, Schultz (2002), örgütsel imajın, örgütsel kimlikte ikizlendiğinde, kültürel anlayışa içselleşmiş olan tanımlama ilişkisiyle açıklanabileceğini ve yansıtma sonucunda etkin hale gelen kimlik ile de kültürel değerler ve varsayımların arasındaki ilişki, kimlikte değişiklik yaratabileceğini ya da kimliği güçlendireceğini belirtmiştir. Örgütsel kimliğe yansıtma ise, örgütün üyelerinin yükledikleri değerler ve varsayımları harekete geçirerek kimliği örgüt kültürüne içertir. Bu sayede kültür, kimlik ve kimliğin logosu, kimlik ifadesi ve ismi gibi çeşitli görünüşlerle yakından ilişki kurulur. Başka bir ifadeyle de, örgütsel kimlik dinamiklerinin yansıtması, örgüt üyelerinin örgüt olarak, örgütsel kimliği algılayış tarzları ve açıklamalarının süreci olarak ifade edilebilir. Örgüt üyeleri, örgüt için net olarak savlarda bulduklarında, bu savlarda,örgüt üyelerinin içine alındığı kültürlerden izler vardır. Örgüt kimliğini açıklamada kullanılan sembollerin, nesnelere anlamı, örgütün kültürünün farklılığından kaynaklanmaktadır (Hatch, Schultz, 2002).

Şekil 2’de “Örgütsel Kimliğin Dinamik Modeli” yer almaktadır (Hatch, Schultz (1997)).

Kimlik, kültürel anlayışı açıklar.

Kimlik, diğerlerinin imajını yansıtır.



Yansıtma, kültür içine kimliği oturtur. **İfade edilen kimlik**, diğerlerinde etki bırakır.

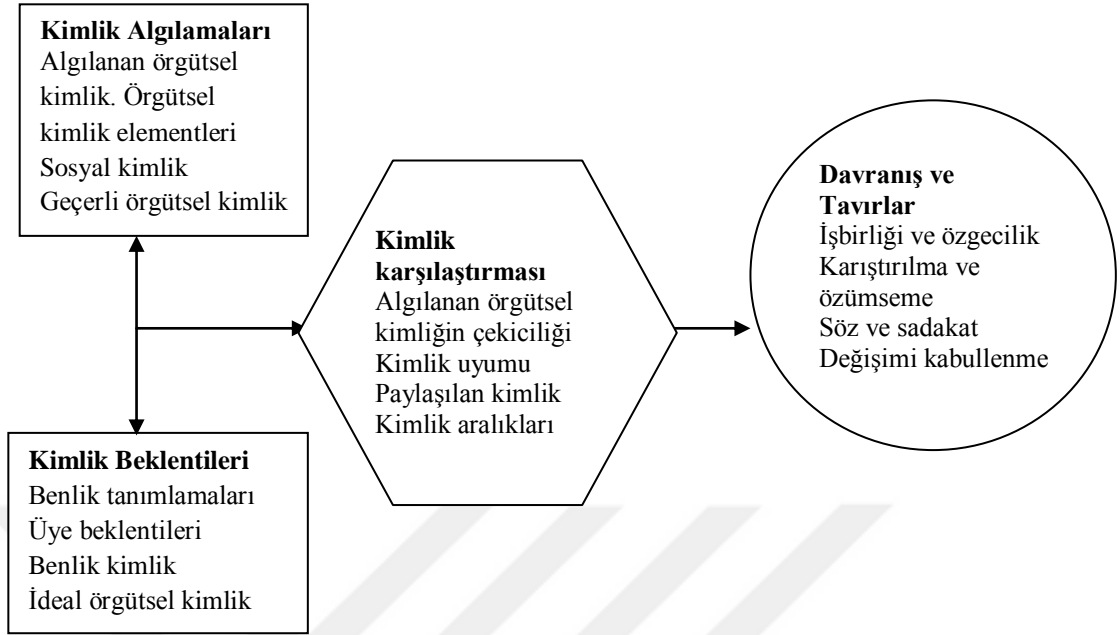
Şekil 2: Örgüt Kimliğinin Dinamik Modeli

Hatch and Schultz (1997) The Organizational Identity Dynamics Model **Human Relations** 2002 55:989

2.2.3.2. Algılanan Örgütsel Kimliklenme ve Özdeşleşme Modeli

Örgütsel kimliğin meydana gelmesinde, çok önemli bir rolü üstlenen kavram, örgütsel kimlik algısıdır. Algılanan örgütsel kimlik, üyenin mensubu olduğu örgütün tipik nitelikleri ile ilgili kıymet biçimidir (Akatay, 2008).

Örgütsel özdeşleşme; örgütsel amaçlarla, bireysel amaçların birbirine uyması ya da örtüşmesi olarak ifade edilebilir (Ashfort, Mael, 1989). Foreman, Whetten (2002), örgütsel özdeşleşmeyi, Şekil 3’te görüldüğü gibi örgüt üyelerinin, örgütün var olan kimliğine yönelik olan algılarıyla, ne olması gerektiğine dair inançların karşılaştırılma süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşıma göre özdeşleşme, kimlik algısı ile kimlik beklentisi arasındaki uyum düzeyi olarak görülmektedir. Kimlik karşılaştırmalarının çeşitli formları içselleşme, işbirliği, kabul, sadakat, hoşnutluk ve işgücü devir hızı gibi önemli üye davranış ve tutumlarını etkiler (Foreman, Whetten, 2002).



Şekil 3: Algılanan Örgütsel Kimlik- Örgütsel Özdeşleşme Birleşik Modeli

Foreman, P., Whetten, D. Members' Identification With Multiple-Identity Organizations *Organization Science*. c. 13 s.6, (2002), 618-635.

Bireyin öz saygısı, başkalarının kuruluşla olan ilişkilerinin yakınlığına göre artabilir ya da zarar görebilir. Bununla beraber, bireyin örgüt kimliğinin çekiciliği de iyi bir değerlendirmeye artabilir ya da zarar görebilir. Bu süreçte, kişilerin örgütsel kimlikleri, bilişsel yapıları içinde ayrıntılı ve birbirleriyle bağlantılı haldedir (Scott, Lane, 2000).

Algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği; örgüt üyesinin (öğretmenin), örgütünde (okulunda) mevcut olduğuna inandığı kimlik nitelikleri ile bu kimlik niteliklerine görev yaptığı örgütün (okulun) ne kadarına sahip olmasını dilediğine dair algıları arasındaki uygunluktur (Çobanoğlu, 2008).

Algılanan örgütsel kimliğin, kişinin özdeşleşme düzeyinde ne derece etki ettiği, örgütsel kimliğin bireyde oluşturduğu çekicilik imajına göre farklılık gösterir. Bu ise, öznel bir değerlendirme gerektirmekte olup, algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği, örgüt üyesinin özdeşleşme durumunu kuvvetlendirir (Dutton ve diğ., 1994).

Örgütsel kimlik hakkında, her zaman örgüt üyeleri yorum yaptığı için örgütsel kimlik, asla yansız değildir. Foreman ve Whetten'in "Örgütsel Kimliklendirme ve

Örgütsel Özdeşleştirme Modeli'nde görüldüğü üzere, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme oldukça ilişkili kavramlardır. Algılanan örgütsel kimlik nitelikleri, özdeşleşmenin belirleyicisidir, bu nedenle de, bu model bir özdeşleşme modeli olarak değil de, örgütsel kimlik modellerinden bir tanesi olarak yorumlanmaktadır (Tüzün, Çağlar, 2008).

2.2.3.3. Örgütsel Kimliğin Alt Boyutları

Ellemers ve arkadaşlarının 1998'de Sosyal Kimlik Kuramı'yla beraber kimliğin alt boyutlarını, bilişsel boyut (bireyin sosyal grubun mensubu olduğuyla ilgili farkındalığı), duyuşsal boyut (grubun içinde olmayla ilgili duygu yüklülük), değerlendirici boyut (gruba dair pozitif ya da negatif bağlanma) olarak sınıflandırmışlardır (Ellemers, Kortekaas, Ouwerkerk, 1999).

Phinney 'nin 1991' deki çalışmasında olduğu gibi etnik kimlik araştırmaları yapan bazı yazarlar ise, kimliğe dördüncü boyut olan davranışsal kimliği de eklemişlerdir. Dördüncü boyut, olan davranışsal boyut ise, etnik gruplara ya da örgütsel geleneksellere katılım gibi grubu tanımlayıcı davranışlara katılımı ifade etmektedir (Van Dick, Wagner, 2002).

Kimliklenmenin çok boyutlu yapısı olarak Van Dick 2001 yılında, bilişsel boyut, duyuşsal boyut, değerlendirici boyut ve davranışsal boyut olarak, dört boyutun birleşimiyle ilgili bir çerçeve sunmuştur (Van Dick, 2001).

Kimliğin alt boyutlarıyla ilgili olan yukarıda açıklanan dört boyuttan başka, Backer, Billings, Eveleth, Gibert 1996 yılında, Van Knippenberg ve Van Schie de 2000 yılında, iş ile ilgili tutumlar ve iş performansı açısından da kimliklenme odaklarını ayırıştırabilmenin önemini belirtmişlerdir. Snape, Redman, Chan 2000 yılında örgütsel grup ya da örgütsel kimlik düşünüldüğünde, en azından dört odak noktasının ayrımının yapılabilceğini belirtmişlerdir. Bunlar; bireyin kendi kariyeriyle ilgili kimliği, bireyin çalışma birimi ya da grubuyla ilgili kimliği, bireyin örgütü bir bütün olarak tanımlaması, meslek ya da meslek grubuyla ilgili olan kimliğidir (Van Dick, Wagner, 2002). Van Dick, Wagner 2002 yılında, öğretmenler ile ilgili yürüttükleri araştırmalarında, burada ifade edilen kimliklenme odak noktalarını "kariyer", "takım", "okul", "meslek" ile ilgili kimlik edinme olarak belirlemişlerdir (Van Dick, Wagner, 2002).

Örgütsel kimlik; kişi ile örgüt arasında psikolojik bir bağ olarak tanımlanabilir, bu sayede birey, sosyal bir varlık olarak örgüt ile arasında derin, kendini tanımlayan, duyuşsal ve bilişsel bağ hisseder (Edwards, 2005). Çalışanlar kendilerini örgütle özdeşleştirdiğinde, örgütün değerlerini, normlarını kabul ederler (Hamzagic, 2018).

Örgütsel kimliğin, bireyin çalıştığı örgütüyle olan duyuşsal ve bilişsel bağlarının gücünü veya derinliğini tanımlayan bir araya getirilmiş olan üç alt bileşenden oluştuğu ifade edilebilir. Bu alt boyutlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Edwards, Peccei, 2007).

- Öz sınıflandırma: Bireyin kendisini grubun üyesi olarak benimsemesi demektir. Birey kendisini, kurumu ve çevresini tanıdıkça özdeşleme de gerçekleşir. Bu konu ise, sosyal kimlik teorisi içerisinde Asforth ve Mael, Dutton ve arkadaşları ve Van Dick tarafından örgütsel kimliklenmede ilişkiler şeklinde incelenmiştir.
- Amaç ve değerlerin paylaşımı: Kişinin üyesi bulunduğu örgütün amaç ve değerlerini paylaşması ve söz konusu olan değerleri hayatlarında uygulamalarıdır. Bireyin özdeşleşmesi amaç ve değerleri benimsemesine bağlıdır. Bu konu üzerine çalışan farklı araştırmacılardan, farklı görüşlere sahip olanlar vardır; fakat genel olarak kabul edilen görüş; üyelerin, örgütlerin değer ve amaçlarının paylaşmalarının, üyeliğin temel özelliklerinden olduğudur.
- Örgüt üyesinin örgütüne bağlılığı ve aidiyet duygusuna sahip olması: Bireyin örgütüyle özdeşleşmesi, ona bağlılık derecesine bağlıdır. Bu konudaki araştırmacıların ortak görüşü; bireyin değerleri benimsemiş olmasının, örgütün değerlerini kolayca yansıtmasının sağlanacağı şeklindedir. Tartışmaya açık olan bu unsur, sosyal grupla özdeşleşen bireylerin, bir üyelik duygusu ve sorunun kendisine ait olma hissini duyması sosyal kimlik ilkelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle örgütün duygusal bağlanması, örgüt kimliğinin tanımlayıcısı olarak görülebilir ve mevcut kavramsallaştırma açıkça ifade edilebilir.

Mevcut örgütsel kimliğin kavramsallaştırmasıyla ilgili olarak iki noktaya dikkat edilmelidir. İlk olarak, aidiyet ve üyelik duygularını ve bununla beraber değerleri, amaçları paylaşarak ve kendini sınıflandırma ile kavramsallaştırma, örgütsel kimliğin hem duygusal hem de bilişsel parçalarını açık olarak

vurgulamaktadır. Özellikle, aidiyet ve üyelik, kimliğin daha çok duyuşsal parçasını kullanır, diğer iki alt boyut ise, daha çok örgütsel kimliğin bilişsel açısını yansıtır. İkincisi ise, mevcut örgütsel kimlik kavramsallaştırması üç boyut içermesine rağmen, kimliğin öznel durumunu oluşturmaktadır ve örgütsel kimliği, örgütsel bağlılıktan ayırt etmeye yardımcı olmak için, kavramın kapsamını kasıtlı olarak sınırlandırır (Edwards, 2005; Edwards, Peccei, 2007).

Özet olarak, yukarıda ifade dilen örgütsel kimliğin alt boyutları konusunun kavramsallaşması alanyazında yeni değildir; fakat hep bereber ele alındıklarında, daha önce alanyazında belirtilen örgütsel kimliğin kapsamlı olarak kavramsallaşmasını sağlarlar ve özellikle örgütsel kimlik kavramının sınırlarının belirlenmesi için alt boyutlar faydalıdır, aynı zamanda alt boyutlar, örgütsel kimliğin, daha geniş alanı olan örgütsel bağlılıktan daha özel olduğu ve örgütsel bağlılığın alt bileşeni olduğu gerçeğini ön plana çıkarırlar (Edwards, Peccei, 2007).

Alanyazında son yirmi yıldır örgütsel kimlik ile ilgili olarak birçok araştırmacının çalışması olduğu fakat, örgütsel kimliğin yapısıyla ilgili olarak, çok az çalışma yapıldığı belirlenmiştir (Hamzagic, 2018).

Hamzagic (2018) ise yürüttüğü çalışmasında, örgütsel kültürün, kimliğin oluşum aşamalarındaki rolünü birleştiren bir araştırma yapmıştır. Örgütsel kimliğin oluşumunda beş basamak tanımlanmıştır. Bu basamaklar sırasıyla şöyledir:

1. Güçlü örgütsel kimlik,
2. Etkili yönetim,
3. İyi iletişim kanalları,
4. Psikolojik oluşum antlaşması,
5. Ortak örgütsel değerleri paylaşma,
6. Karar verme öncülleridir.

Hamzagic (2018), çalışmasında, en önemli sosyal kategori olarak, bireylerin ve örgütlerinin arasındaki bağla ilgili olan alanyazını özetlemiştir. Sosyal kategori ile kimliklenmenin, bireylere kendi fikirlerini geliştirmelerine olanak sağlayacağı belirtilebilir. Örgütsel kimliğin direkt olarak örgütsel kültürle ilgili olduğu, daha güçlü kimliklenmenin daha etkili örgütsel kültür ile ilişkili olduğu, yönetimin özellikle kimlik belirsiz olduğunda, kimlik ve kültür gibi ilişkilerde sıklıkla aracı faktör olduğu belirtilmiştir. Yine de yüksek örgütsel kimliğe sahip olmanın, yüksek

performans göstereceği anlamına gelmeyebileceği ifade edilmiştir. Etkili örgütsel kimlik de en önemli destek örgütsel kültür olarak ifade edilmiştir. Yöneticiler, örgüt ile ilgili resmi memur olarak, yeni üyelerle bilgileri paylaşmak için sorumludurlar. Çalışanlar kendilerini örgütleriyle tanımladıklarında, örgütsel değerleri kendi bünyelerine alırlar. Transfer yapılırken, örgüt temsilcileri, örgüt ile uyumlu karar verme eğilimindedirler. Böyle “duygusal bir bağ”ın da sosyal kimliğin de bir parçası olabileceği belirtilmiştir (Hamzagic, 2018).

2.2.3.4. Örgütsel Kimlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tüzün (2006) doktora tezinde, “çalışanların algıladıkları örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki”yi incelemiştir ve örgütsel güvenin yardımıyla, örgütsel kimliği algılamanın, örgütsel özdeşleşmeyi sağladığını öneren bir model önerisinin sunumuyla birlikte, çalışanların örgütsel güven, kimlik, özdeşleşme algılarında bireysel niteliklerin etkisini belirlemek istemiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara’da bulunan kamu ve özel bankalar oluşturmuş olup, araştırmada kullanılan anketlerin sayısı 545’tir. Çalışma için kullanılan veri araçları, Bromiley ve Cummins tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği”, Dukerich, Dutton ve Shortell (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği Ölçeği” ve Mael ve Asforth (1992) ‘un geliştirmiş olduğu “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, algılanan örgütsel kimliğin, örgütsel özdeşleşme üzerinde doğrudan etkisinde anlamlılık yoktur, örgütsel güven vasıtasıyla özdeşleşme üzerinde dolaylı etkisi anlamlıdır. Bulgulara göre, önerilen aracı model desteklemiştir. Araştırmadaki bağımlı değişkenler, algılanan örgütsel kimlik, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel güven kriterlerinin hepsinde banka türüne göre farklılık vardır. Ayrıca, bu kriterlere göre, kişisel nitelikler de anlamlı farklılık bulunmaktadır. Örgütsel güven ise, iki boyutta incelenmiş olup, “bilişsel örgütsel güvende; cinsiyet, yaş, toplam iş tecrübesi, statüye göre farklılık yokken, eğitim ve çalışma süresinde” farklılık bulunmaktadır. Duygusal örgütsel güvende, “yaş, cinsiyet, eğitim, çalışma süresi, toplam iş tecrübesi ve statüye” göre farklılaşma yoktur. Algılanan örgütsel kimlik ise, “cinsiyet, yaş, toplam iş tecrübesi ve çalışma süresine göre farklılaşmazken, eğitim ve statüye göre farklılaşmıştır”. Örgütsel özdeşleşmede; “cinsiyet, yaş, eğitim, çalışma süresi ve statüye göre farklılık bulunmazken, toplam iş tecrübesine göre farklılaşma” mevcuttur.

Mamatoğlu (2008), çalışmasında, Bolu’da bulunan, ilköğretim ve lise olmak üzere 14 farklı eğitim kurumundan, katılan 111 kadın, 83 erkek olmak üzere 194 öğretmen ile çalışmıştır. Bu çalışmada, örgütsel kimliklenmenin çoklu yapısı test edilip, örgütsel kimliklenmenin boyutlarının, örgütsel tutum ve algıları yordayıcılığı incelenmiştir. Araştırma verilerini toplamak için, “Çoklu Örgütsel Kimliklenme”, İş Doyumu ve Örgütsel Kültür Tipi Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, “Çoklu Örgütsel Kimliklenme Ölçeği”nin, örgütsel kimliklenmeyi ölçme amacıyla 6 alt faktöre sahip olduğu ifade edilmiştir, örgütsel kimliklenme alt boyutlarının, çalışanların örgüt kültürü alt boyutlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Akatay (2008), çalışmasında, “çalışanların örgütsel kimlik algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışını nasıl etkilediğini tespit etmek” istemiştir. Araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde 2007-2008 eğitim öğretim yılında görev yapan akademisyenlere, 500 anket dağıtılmış, bu anketlerden geriye dönen 180 tanesiyle araştırma yapılmıştır. Veri toplam aracı olarak Ertürk (2003) tarafından uyarlanan, 19 maddelik “Örgütsel Kimlik Ölçeği” ile Basım ve Şeşen (2006) tarafından uyarlanan 12 maddeden oluşan beşli likert tipi “Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” ve ayrıca araştırmacı tarafından kişisel özellikleri belirlemek için geliştirilen form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, akademisyenlerin örgütsel kimlik algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışına olumlu açıdan etkilediği tespit edilmiş, bununla beraber; örgütsel vatandaşlığın alt boyutlarının hepsi modele eklenmiş ve bu sonuçlara göre, örgütsel kimlik algılarının en fazla, örgütsel vatandaşlığın alt boyutlarından olan “nezaket” üzerinde sonrasında ise, sıra ile “sivil erdem, diğergamlık, centilmenlik boyutunda etkili olduğu” görülmüştür. Akademisyenlerin görüşlerine göre, örgütsel kimlik algısında en az etkili olduğu boyut ise “vicdanlılık” olarak tespit edilmiştir.

Akgül (2002) yüksek lisans tezinde, “ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel kimlikleri arasındaki ilişki”yi incelemiştir. Araştırma evrenini Sakarya ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında ilköğretim okulunda görev yapan 2388 öğretmen oluştururken, örneklem 331 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş, bir boyutu olan 6 maddeden oluşan 7’li likert tipinde “Örgütsel Kimlik Ölçeği” ve 5’li likert tipinde Meyer ve Allen (1997) tarafından

geliştirilen Dilek (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan 16 maddeden oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgileri içeren form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel kimlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Şahin'nin (2014) doktora çalışmasında, Bursa ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1245 öğretmene veri toplama araçları dağıtılmış, 620 veri toplama aracı araştırmada kullanılmış olan bu araştırmada, “ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel adalet algılarını tespit etmek ve öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişkinin” var olup olmadığı bulunmak istenmiştir. Araştırmada tespit edilen bulgulara göre; tüm değişkenlerin algılarının okul türüne göre, farklılığın anlamlı olduğu, örgütsel kimlik algısı ve örgütsel imaj algısı arasında anlamlı ilişkinin olduğu, örgütsel imaj algısı ile örgütsel özdeşleşme arasında da anlamlı ilişkinin var olduğu, örgütsel kimlik algısı ile örgütsel özdeşleşme algısı arasında anlamlı ilişkinin mevcut olduğu, örgütsel adalet algısının, örgütsel özdeşleşme algısını anlamlı olarak yordayıcısı olduğu, örgütsel adalet algısının örgütsel kimlik algısını anlamlı bir şekilde yordadığı ve örgütsel kimlik algısını; örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel imaj üçlemesinin, örgütsel kimlik algısını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca; araştırmada, öğretmenlerin kimlik algısını iyileştirmek için; okullarda, akademik başarının ön plana çıkarılması, okulun örgütsel imajının iyileştirilmesi, ödüllendirmenin daha adil olması, karar verme durumlarında öğretmenlerin katılımının sağlanması ve öğretmenlere iyi muamele edilmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

Şanlı (2014) doktora tezinde, “öğretmenlerin örgütsel imaj, örgütsel kimlik algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemek” amacıyla Malatya ili araştırması üzerine çalışmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış olup, evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılında Malatya merkez ve ilçelerinde çalışan 2321 bir lise öğretmeni oluştururken, 6 il ve ilçe merkezinden uygulanan ve geri dönen 521 anket ile analiz yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, 5'li likert türünde olan, “Örgütsel Kimlik Ölçeği”, “Örgütsel İmaj Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda, örgütsel kimliğin, örgütsel bağlılığı olumlu ve anlamlı bir şekilde etkileyip, örgütsel kimliğin, örgütsel bağlılığın %12'sini açıkladığı tespit edilmiş; örgütsel imajın ise, örgütsel bağlılığı olumlu

yönde anlamlı bir şekilde etkilediği ve örgütsel imajın, örgütsel bağlılığın %37'sini açıkladığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre ayrıca, örgütsel kimlik ve örgütsel imajın, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek için yürütülmüş olan yapısal eşitlik modelinin uyumunun yeterli olduğu, örgütsel kimlik, örgütsel imaj ve örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde etkilediği; yapısal eşitlik modellemesi dikkate alındığında, örgütsel imajın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin fazla olduğu, örgütsel kimlik ve örgütsel imajın birlikte, örgütsel bağlılığın %40'ının açıkladığı tespit edilmiştir.

Gül (2015) yüksek lisans tezinde, kişisel özelliklere göre, öğretmenlerin kimliklenme düzeylerini tespit etmek istemiştir. Araştırma, nicel türde bir araştırmadır. Araştırma evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde görev yapan, 6924 öğretmen oluşturmakta, araştırma örneklemini ise, basit seçkisiz örnekleme metodu ile seçilen 364 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, Mamatoğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan likert tipi "Örgütsel Kimliklenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir, kadın öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı, erkeklere göre daha yüksek çıkarken, öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı, okul türü, kıdem ve mezuniyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yörgüç (2016), çalışmasında, "çalışanların kolektif bellek ve örgütsel kimlik algılarının örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık üzerinde etkisinin" olup olmadığına bakmıştır. Araştırma evrenini, Sivas ilinde bulunan ulusal demiryolu sektöründe, mavi ve beyaz yakalı çalışanlar oluşturmuştur. Araştırma sonuçları nicelik olarak belirtilmemiştir, fakat katılımcıların, tutum ve düşünceleri incelenerek, durum çalışması yapılmıştır. Araştırma evreni toplam, 969 kişiyken, geriye dönen 447 anket ile çalışma incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında, kolektif bellek ve örgütsel kimlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüş, katılımcıların kolektif bellek algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ve ayrıca, örgütsel kimlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Literatürde, örgütsel kimlik ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmektedir.

2.2.3.5. Örgütsel Kimlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dukerich, Golden, Shortell (2002), örgütlerdeki profesyonellerin isteğe bağlı olarak işbirlikçi davranışlarını anlamak için örgütsel özdeşleşme modelini kullanmışlardır. Araştırmada hekimlerin bir sağlık bakım sisteminin algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği konusundaki değerlendirmeleri ile örgütün dış imajı, güç tanımlaması ve iş birliğine dayalı davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmaya üç ayrı sağlık sisteminden 1504 hekim katılmış, bir yıl sonra, 285 hekimden veriler alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği ve örgütün dış imajının, hekimlerin örgütle özdeşleşmeleri arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla beraber, örgütsel özdeşleşme ve işbirlikçi davranışlar arasında da pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir (Dukerich, Golden, Shortell, 2002).

Christ ve diğ. (2003), tarafından yürütülmüş olan araştırmada, öğretmenlerin okuldaki örgütsel kimliklenmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki tespit edilmek istenmiştir. Çalışmada, Almanya’da görev yapan 447 öğretmene örgütsel kimliklenme ve örgütsel vatandaşlık ile ilgili kesitsel anket uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, önerilen kariyer kimliklendirmesi, takım kimliklendirmesi ve örgütsel kimliklendirme odakları ile örgütsel vatandaşlığın farklı alt boyutları olan kendi niteliklerine, takıma ve örgüte yönelik boyutlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yapısal denklem modellemesi, örgütsel kimliklenme ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu hipotezini desteklemektedir. Çalışma sonuçları ayrıca, örgütsel kimliklendirmenin, okullarda örgütsel vatandaşlığın bir belirleyicisi olduğu için önemlidir.

Jones, Volpe (2011) tarafından yürütülmüş olan bir akademik çalışmada, bireyin sosyal ağının gücünün ve yapısının hem örgütsel kimliklenmeyi nasıl etkilediğini hem de sosyal kimlik ya da kategorik ve örgütsel kimliklenme ile arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini tespit etmek istemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; bir bireyin sosyal ağının boyutundan başka ilişki gücü ve prestij arasındaki iç görünüm, sınıflandırmanın ve sosyal karşılaştırma aşamalarına dayanan öncüllere göre örgütsel kimliklendirmeyi daha iyi açıkladığı görülmektedir.

2.2.3.6. Etkili Okul ve Algılanan Örgütsel Kimlik Arasındaki İlişki İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında; Abari, Mohammed, Oyetola'nın (2012) güney batı Nijerya'da devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırdıkları görülmüştür. Çalışmalarında, güney batı eyaletlerinde (Ekiti, Lagos, Ogun, Ondo, Osun ve Oya) bulunan altı okulun her birinden yirmi okul başına yirmi öğrencinden yüz yirmi örnek okuldan, toplam 2400 öğrenci ve toplamda 12 okul müdürüyle çalışılmıştır. Araştırmada, "Okul Kimliği Ölçeği", "Okul Etkililiği Ölçeği" ve "Batı Afrika Ortaöğretim Sertifika Sınavı Öğrenci Performans Kayıtları" yardımıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, okullara ayrı ayrı devlet ve özel okullar olarak bakıldığında, örgütsel kimlik ve okul etkililiği arasında önemli bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır; fakat özel okulların Batı Afrika ortaöğretim sertifika sınavından öğrenci performans kayıtları etkililik ölçütü olarak kullanıldığında, örgütsel kimlik ile okul etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, ayrıca, devlet ve özel ortaöğretim kurumları arasında, etkililiği ölçme aracını dikkate almaksızın bakıldığında, örgütsel kimlik ve okul etkililiği arasında önemli farklılıkların olduğunu göstermektedir. Araştırma önerilerinde, okulların kimlik ve etkililiklerinin gelişmesi için, bir seviyeye kadar, okullara özerklik verilmesi gerektiğini ve bu kimlik ve etkililiğin düzenli olarak gözlenmesi ve okulun gelişim amaçları için ölçülmesi belirtilmektedir.

Yurt içinde ise, etkili okul ve örgütsel kimlik arasındaki ilişkiyi Çobanoğlu (2008) araştırmıştır. Çobanoğlu (2008), doktora tezinde, "İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimlik ve anlamlandırılmış dış imajın algılanışına, örgütsel kimlik algısının ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine" bakmıştır. Araştırma evrenini, Denizli merkez ilçesinde 44 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 1821 öğretmen oluştururken, örneklemi küme örneklemi yöntemiyle seçilmiş olan 12 okul ve 595 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacının kendinin geliştirmiş olduğu "Okul Etkililiği Ölçeği", "Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği", "Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği" ve kişisel bilgilere ulaşabilmek için düzenlediği bir form vasıtasıyla araştırma verilerini toplamıştır. Araştırma sonucunda, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı az etkili okuldakilere göre farklı ve

daha çekici algıladıkları tespit edilmiştir. “Temizlik-bakım, işbirliği, planlama, demokratiklik, amaçlara odaklı misyon, istikrarlı olma, samimi olma, personel gelişimi ve araştırmayı değerli görme, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olarak görülmüştür”. Bunun yanında, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiği ile alt boyutları arasında olumlu ilişkiler ortaya çıkmıştır (Çobanoğlu, 2008).

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalarda belirtildiği gibi, okulların etkililik düzeyleri ile algılanan örgütsel kimlik arasında, ilişkinin varlığıyla ilgili dikkat çekici araştırmalar bulunmaktadır.



3. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi bu başlık içinde açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeliyle yapılmış nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama deseni, farklı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceler (Creswell, 2013). Bu çalışmada da, okulların etkilik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı değişkenlerinin arasındaki ilişki incelendiği için araştırma, ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan; 4 Anadolu Lisesi, 6 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 3 Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan, 629 öğretmen oluşturmaktadır. Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi, farklı kategoride olan okullar olduğu için araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Araştırmacı tarafından evrenin ulaşılabilirliği mümkün olduğu için, örneklem belirlenmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılabilme mümkün olduğunda, örnekleme gereksinim duyulmaz (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Gönüllü olarak katılan öğretmenlerden geriye dönen anket sayısı ise, 408 olarak tespit edilmiş olup, 9 katılımcının anketlere verdikleri cevaplarda tutarsızlık olduğu için değerlendirmeden çıkarılmış ve toplam, 399 anket değerlendirmeye alınmıştır. Aşağıda, Tablo 3'te, veri araçları uygulanan okulların türleri; Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak belirtilmiş ve okullarda görev yapan öğretmen sayıları ve geriye dönen anket ve analize dahil edilen anket sayıları ve oranları gösterilmiştir.

Tablo 3: Ölçeğin Uygulandığı Okul Türleri, Dağıtılan ve Geri Dönen Anket Sayıları ve Oranları

Okul Türü	Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Dönen Anket Oranı	Analize Dahil Edilen Anket	Analize Dahil Edilen Anket Oranı
Anadolu Lisesi	261	181	% 69	179	%45
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	307	179	% 58	173	%43
Anadolu İmam Hatip Lisesi	61	48	% 78	47	%12
Toplam	629	408	% 65	399	%100

Veri araçlarının uygulanması sonucunda, toplam 629 veri toplama aracından %65'i geri dönmüştür ve 9 anket birbiriyle tutarsız cevaplar içerdiği için, değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Analize dahil edilen öğretmen sayısı, 399 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyetiniz	N	%
Kadın	230	57,6
Erkek	169	42,4
Kıdem	N	%
1-5 Yıl	38	9,5
6-10 Yıl	55	13,8
11-15 Yıl	56	14,0
16 Yıl Ve Üzeri	250	62,7
Eğitim Durumunuz	N	%
Lisans	335	84,0
Yüksek Lisans	64	16,0
Branşınız	N	%
Sayısal	132	33,1
Sözel	185	46,4
Diğer	82	20,6
Çalıştığınız Okuldaki Görev Süreniz	N	%
4 Yıl ve Daha Az	161	40,4
5-9 Yıl	132	33,1
10 Yıl ve Daha Çok	106	26,6
Çalıştığınız Okul Türü	N	%
Anadolu Lisesi	178	44,6
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	174	43,6
Anadolu İmam Hatip Lisesi	47	11,8
Toplam	399	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,7'si kadın, %42,4'ünün ise erkek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %9,5'inin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Bakioğlu'na göre (1996), 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, oldukça fazla oranda öğrenmeye gereksinim duyulan ve var olan bilgilerin kullanımında zorluklarla karşılaşılacak bir evre olan, “kariyer girişi evresi”ndedirler. Öğretmenlerin %13,8'inin 6-10 yıl arası kıdeminin olduğu tespit edilmiştir. Bakioğlu (1996), 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin, kariyerleriyle ilgili sorumluluk aldıklarını, görevlerinde devam etmeye ya da başka bir kariyere yönelmek istediklerini belirtmekte ve bu evreyi “durulma evresi” olarak adlandırmaktadır. Bu araştırmadaki öğretmenlerin %14,0'ünün 11-15 yıl arası kıdemi olduğu belirlenmiştir, bu kıdem aralığını ise Bakioğlu (1996), öğretmenlerin tüm bildiklerini kullanabildikleri evre olarak ifade ettiği “deneycilik/aktivizm” evresi olarak adlandırmaktadır. Öğretmenlerin %62,7'sinin ise kıdem yılının 16 yıl ve üzeri olduğu tespit edilmiştir ve bu grup, Süleymanpaşa merkez ilçesinde araştırmaya dahil edilen okullarda çalışan öğretmenlerin sayısının en yüksek olduğu gruptur. Bakioğlu (1996), 16 yıl ve 20 yıl arasında kıdemi kapsayan evreyi “uzmanlık evresi” olarak adlandırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,0'ünün lisans, %16,0'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %33,1'inin sayısal branş öğretmeni olduğu, %46,4'ünün sözel, %20,6'sının ise diğer branşlardaki öğretmenler olduğu belirlenmiş olup; %40,4'ünün 4 yıl ve daha az, aynı okulda görev yaptıkları, 33,1'inin 5-9 yıl arası aynı okullarında çalıştıkları, %26,6'sının ise, buldukları okuldaki görev sürelerinin 10 yıl ve daha çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %44,6'sı Anadolu Liselerinde, %43,6'sının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, %11,8'i ise İmam Hatip Anadolu Lisesinde görev yaptıkları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, veri toplama araçlarını uygulayabilmek için, Yıldız Teknik Üniversitesi'ne dilekçe yazımıyla başlamış olup, alınan izin ile beraber Tekirdağ İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ise, başvurunun öncelikle, gerekli belgelerle beraber ayse@meb.gov.tr adresine yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun üzerine, ilgili belgelerle belirtilen adrese

başvuru yapılmış, aynı zamanda araştırmacı tarafından, Süleymanpaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı alınmıştır. Sonrasında, veri toplama araçlarının Süleymanpaşa merkez ilçesinde uygulama izni alınmıştır, belirtilen izinler eklerde mevcuttur. Araştırmacı tarafından okul yöneticileriyle görüşülmüştür. Araştırma verileri, Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında (anadolu liseleri, mesleki teknik ve anadolu liseleri ve anadolu imam hatip liseleri) görev yapan öğretmenlerin, gönüllülük esasına göre, araştırmada kullanılan ölçeklere verdikleri cevaplar vasıtasıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenler ders yoğunluklarının olduğu ve fazla zamanlarının olmadıklarını ve daha önce de anketlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin derslerinin sabah, bazı öğretmenlerin öğleden sonra olduğu görülmüştür; bu yüzden araştırmacı, gönüllülük esasına göre, ankete katılmak isteyen öğretmenlere anketleri dağıtıp, doldurmalarını beklemiş, daha sonraki günlerde de farklı zamanlarda gidip, ulaşamadığı öğretmenlere veri uygulama araçlarını dağıtmıştır. Evrenin ulaşılabilirliği açısından örneklem belirlenmemiştir, verilerin gönüllülüğe göre, doldurulması esastır ve 629 kişilik evrenden 408 tane anket geri dönmüştür. Analiz yapılma aşamasına geçildiğinde ise, 9 anket verilen cevapların tutarsızlığından dolayı değerlendirmeden çıkarılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından, katılımcıların cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, branşı, çalıştığı okuldaki görev süresi, çalıştığı okul türü bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Aşağıda, araştırmada, uygulanan diğer veri toplama araçları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.3.1.1. Etkili Okul Ölçeği

Şişman (1996) tarafından, okul etkililiğini ölçmek amacıyla, 56 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekteki boyutlar ve madde sayıları şu şekildedir: “yönetici boyutu on madde, öğretmen on madde, öğrenci sekiz madde, okul programı ve eğitim-öğretim süreci on madde, okul kültürü ve ortamı on madde, okul çevresi ve veliler boyutu sekiz maddedir”. Ölçek 5’li likert tipinde olup, önerme niteliğinde olan maddelerden oluşmuştur. Katılımcı cevapları “tamamen katılıyorum”-“hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiş ve en çok kabul edilen seçeneğe 5 puan

verilirken, en az kabul edilen seçenek 1 puan ile puanlandırılmıştır. Ölçme aracının iç tutarlık testinde Cronbach Alpha katsayısı ise 0,93 olarak tespit edilmiştir (Şişman, 1996).

Tablo 5’te bu araştırma kapsamında yapılan, ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Ölçek/Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Etkili Yönetici	10	0,933
Etkili Öğretmen	10	0,932
Etkili Öğrenci	8	0,935
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	10	0,914
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	10	0,941
Etkili Okul Çevresi ve Veliler	8	0,892
Etkili Okul Genel	56	0,974

Etkili okul ölçeğinin ve alt boyutlarına ait maddelerin iç tutarlıklarının belirlenmesi için Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Kalaycı’ya (2018) göre, 0,80 ve üzerindeki değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre, yapılan güvenirlik analizi sonucunda etkili yönetici alt boyutuna ait güvenirliğin (Cronbach’s Alpha=0,933), olarak hesaplandığı, etkili öğretmen alt boyutuna ait güvenirliğin (Cronbach’s Alpha=0,932), etkili öğrenci alt boyutuna ait güvenirliğin (Cronbach’s Alpha=0,935), etkili okul programı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutuna ait güvenirliğin (Cronbach’s Alpha= 0, 914), etkili okul kültürü ve ortamı alt boyutuna ait güvenirliğin (Cronbach’s Alpha= 0,941), etkili okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait olan güvenirliğin (Cronbach’s Alpha= 0,892 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Etkili okul Ölçeğine ait olan güvenirlik ise (Cronbach’s Alpha= 0, 974), olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçek ve alt boyutlarının yüksek olduğu (cronbach Alpha > 70) olarak belirlenmiştir.

3.3.1.2. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği

Çobanoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği” yirmi beş maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “ilk boyutu on maddeden ve varyansın 53. 98 ‘inin açıklayan yönetim boyutu, ikinci boyutu yedi maddeden oluşan varyansın 7. 29’unu açıklayan öğretmen boyutu, üçüncü boyutu beş madde ile varyansın 5.57’sini açıklayan öğrenci boyutu ve en son ve dördüncü boyut olan çevre boyutu da üç madde ile varyansın 4, 49 ‘unu” açıklamaktadır.

Ölçekteki alt boyutlar, ölçeğin sağ tarafında her madde için “Tanımlanan özelliklere okulunuzun sahip olduğu görüşüne ne derece katılıyorsunuz?” ve sol tarafında ise “Okulunuzun bu özelliklere ne derece sahip olmasını isterseniz?” soruları bulunmaktadır. Hem sağ hem sol taraf için “Hiç (1), Az (2), Biraz /Orta (3), Çok (4), Pek Çok (5)” biçiminde ifade edilen seçeneklerden birinin seçilmesini istenmiştir (Çobanoğlu, 2008). “Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği”nin faktörleri arasındaki korelasyon değerlerine bakılarak, alt ölçeklerin birbirinden bağımsız değerleri ölçtükleri bununla beraber ise, ölçeğin tamamıyla homojenlik gösterdiği belirtilebilir (Çobanoğlu, 2008). Çobanoğlu, geliştirdiği ölçeği hem sağ hem sol tarafta işaretleme yapılmasını sağlayarak, “okulun sahip olduğu her bir özellik ile, sahip olmasının istendiği her bir özelliğin derecelerinin çarpımı sonucu elde edilen algılanan örgütsel kimliğin çekicilik düzeyine” (Çobanoğlu, 2008) de bakmak istemiştir. “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmen Kimlik Algısı Arasındaki İlişki” yi inceleyen bu çalışmada ise, anketin algılanan örgütsel kimliğe bakmak için, sadece sahip olan özelliklerin derecelendirilmesinin yapıldığı sağ tarafa göre ölçek değerlendirilmesi yapılmış olup, sol taraf analize katılmamış ve bu çalışmada algılan örgütsel kimliğin çekiciliğine bakılmamıştır.

Tablo 6’ da ölçeğin, bu çalışma kapsamındaki güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Tablo 6: Araştırmada Kullanılan Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek/Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Yönetim	10	0,945
Öğretmen	7	0,899
Öğrenci	5	0,882
Çevre	3	0,805
Örgütsel Kimlik	25	0,967

Algılanan örgüt kimliği ölçeğinin ve alt boyutlarına ait maddelerinin iç tutarlıklarının belirlenmesi için Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Kalaycı (2018), 0,80 ve üzerindeki değerlerin, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Yapılan analiz sonucunda, yönetim alt boyutuna ait güvenilirlik (Cronbach’s Alpha =0,945), öğretmen alt boyutuna ait güvenilirlik (Cronbach’s Alpha =0,899) olarak hesaplanırken, öğrenci alt boyutuna ait güvenilirlik (Cronbach’s Alpha =0, 882) olarak hesaplanmıştır. Çevre alt boyutuna ait güvenilirlik (Cronbach’s Alpha =0, 805) olarak hesaplanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçeğin

güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu (Cronbach's Alpha =0, 967), Cronbach's Alpha>70 olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS 22.0 programı ile aracılığıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ait dağılımlarını belirlemek için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere katılım düzeylerinin belirlenmesi için, tanımlayıcı istatistiklerden, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Araştırmada verilerin dağılımını belirlemek için, basıklık-çarpıklık, ortalama-medyan değerleri incelenmiştir, dağılımın normal olması sonucu, alt problemlere ait sonuçların belirlenmesi için parametrik analizlerden ikili grup karşılaştırması için, bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu, anlamlı farklılığın nerden kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc analizlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise, basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlık düzeylerini (güvenirlilik) belirlemek için ise, croncbach's alpha analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, “Etkili Okul Ölçeği”, “Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”nda elde edilen verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeylerine Ait Betimsel İstatistiklere Dair Bulgu ve Yorumlar

Verilerin dağılımını incelemek için, normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda, ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -2,0 ile +2,0 arasında olması sonucu verilen dağılımın normallikten uzaklaşmadığı belirlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda, algılanan örgütsel kimlik düzeyine ait betimsel istatistikler ve demografik özelliklerine ait karşılaştırmalarına yer verilmiştir

Tablo 7: Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Ölçek/Maddeler	N	Madde Sayısı	\bar{x}	s.s
Yönetim	399	10	35,24	8,54
Öğretmen	399	7	24,83	5,51
Öğrenci	399	5	17,00	4,39
Çevre	399	3	9,65	2,84
Algılanan Örgütsel Kimliği	399	25	86,71	19,48

Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeyleri ve alt boyut düzeyleri incelendiğinde, 10 maddeden oluşan yönetim düzeyinin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu ($\bar{x}=35,24$); 7 maddeden oluşan öğretmen boyutu düzeyinin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}=24,83$). 5 maddeden oluşan öğrenci boyutu düzeylerinin “Çoğunlukla katılıyorum” seçeneğinde toplanmış olduğu görülmüştür ($\bar{x}= 17,00$). 3 maddeden oluşan çevre boyutu düzeylerinin ($\bar{x}=9,65$) “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen algılarına göre, öğretmen düzeyi yüksek çıkarken; çevre düzeyi en düşük çıkmıştır. Başka bir ifadeyle Süleymanpaşa merkez ilçesinde,

öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeyi algıları, öğretmen ve yönetici alt boyutları düzeyleri “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde, öğretmenlerin öğrenci ve çevre alt boyutlarındaki algıları “orta derecede katılıyorum” düzeyindedir. Genel olarak bakıldığında ve ilgili anket maddeleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algılarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin gerek kendileri gerekse diğer öğretmenler hakkında görüşlerinin de olumsuz olmadığı tespit edilmiştir. Çevre ve veliler boyutuyla ilgili olarak ise, öğretmenlerin bu iki boyuttaki maddeler dahilinde olan algıları incelendiğinde, öğretmenlerin çevre ve veliler boyutuyla ilgili çok fazla olumlu algıya sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum velilerin eğitim, öğretim ile yeterince ilgilenmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Çevre boyutu açısından ise, okulların çevre tarafından algılanan imajları iyi ya da kötü olarak farklılık gösterebilir, bu durumun çevre boyutuna yansiyebileceği ve öğretmenlerin örgütsel kimlik algısında, kendi algılarının yanında, çevrenin okulu nasıl algıladığının da etkisinin olabileceği belirtilebilir. Bu araştırmada, bu durumun etkisi olarak, öğretmenlerin, çevre boyutundan olumlu yansımalar almadıkları şeklinde belirtilebilir. 25 maddeden oluşan genel algılanan örgütsel kimlik düzeyinin ($\bar{x}= 86,71$) “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Şanlı'nın (2014) ortaöğretim kurumlarında yapmış olduğu araştırmasında örgütsel kimlik algısı bu araştırmadaki gibi yüksek düzeydedir ve bu araştırma ile örtüşmektedir. Bu çalışmada, genel olarak öğretmenlerin örgütlerine dair görüşlerinin, inançlarının, tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeylerinde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, algıladıkları örgütsel kimlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için incelen bağımsız t-testi sonuçları aşağıda Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılanan t- Testi Sonuçları

Ölçek/Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s	T	Sd	P
Yönetim	Kadın	230	34,79	8,56	-1,225	397	0,221
	Erkek	169	35,85	8,50			
Öğretmen	Kadın	230	24,60	5,48	-0,989	397	0,323
	Erkek	169	25,15	5,55			

Tablo 8 – devam

Öğrenci	Kadın	230	16,87	4,47	-0,656	397	0,512
	Erkek	169	17,17	4,28			
Çevre	Kadın	230	9,42	2,88	-1,848	397	0,065
	Erkek	169	9,95	2,77			
Algılanan Örgütsel Kimliği	Kadın	230	85,68	19,51	-1,234	397	0,218
	Erkek	169	88,11	19,41			

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t- testi sonucunda genel olarak algılanan örgütsel kimlik ve alt boyut düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılığın anlamlı olmadığı ($p>0.05$) belirlenmiştir. Tüzün (2006) ve Çobanoğlu'nun (2008) doktora tezlerinde yürüttükleri araştırmalarda, bu çalışmadaki gibi, öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre örgütsel kimlik algılarında, anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Gül (2015) tarafından yüksek lisans tezinde yürütülen araştırmada ise, bu çalışmadan farklı olarak kadın öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumu Gül (2015), öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlara uygun bir meslek olarak görüldüğü ve erken yaşta öğretmenlik görevine başlayan kadın öğretmenlerin daha fazla sahiplenme duygusuna sahip olup, kimlik algılarının da daha fazla olabileceği şeklinde belirtmiştir. Ertürk (2018) ve Şanlı'nın (2014) yürütmüş olduğu araştırmada ise cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel kimlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Arslantaş'ın (2015) “ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel kimlik algılarının bazı değişkenlere göre incelediği” yüksek lisans tezinde, örgütsel kimlik algısı cinsiyete göre anlamlı bulunmuş olup, kadın katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından örgütsel kimlik algısı ortalaması, erkeklere göre daha az çıkmıştır. Bu bağlamda, farklı araştırmalarda, örgütsel kimlik algısı düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre, anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buradaki farklılık, Çobanoğlu'nun (2008) araştırmasında ve bu araştırmada kullanılan “Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği”nin aynı ölçek olup, aynı alt boyutları ölçmesinden kaynaklı olabileceği; fakat Gül (2015), Ertürk (2018) ve Arslantaş'ın (2015) araştırmalarında

farklı ölçek kullanmaları ve veri toplama araçlarının farklı boyutlarının olmasının yanı sıra katılımcılar ve çalıştıkları okulların farklı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, Gül'ün (2015) çalışmasında belirttiği yorumlardan farklı olarak, bazı mesleklerin artık sadece kadınlara özgü görülmemesi düşüncesi, günümüzde yaygınlaşmıştır. Hemen hemen her meslekte hem kadının hem de erkeğin yer aldığı görülmektedir. Böyle olduğunda da, cinsiyete göre farklı vasıflar gerektirmeyen öğretmenlik mesleği gibi mesleklerde, öğretmenler cinsiyete göre herhangi bir ayırım ile karşılaşmadıkları, iki cinsiyet arasında mesleğe yaklaşımda ve meslekte karşılaşmada eşitlik olduğundan, kurumlarıyla ilgili örgütsel kimlik algı düzeylerinde de farklılık görülüyor olabilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, algıladıkları örgütsel kimlik düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmış, bu amaçla gerçekleştirilen t- testi sonucu aşağıdaki Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri t- Testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	s.s	T	Sd	P
Yönetim	Lisans	335	35,31	8,63	0,400	397	0,689
	Yüksek Lisans	64	34,84	8,09			
Öğretmen	Lisans	335	24,88	5,57	0,423	397	0,673
	Yüksek Lisans	64	24,56	5,20			
Öğrenci	Lisans	335	17,16	4,50	1,965	397	0,052
	Yüksek Lisans	64	16,14	3,66			
Çevre	Lisans	335	9,73	2,90	1,404	397	0,163
	Yüksek Lisans	64	9,23	2,49			
Algılanan Örgütsel Kimliği	Lisans	335	87,08	19,97	0,977	397	0,331
	Yüksek Lisans	64	84,78	16,65			

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre algılanan örgütsel kimlik düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonucunda genel algılanan örgüt kimliği ve alt boyut düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumları gruplarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.0.5$). Araştırmaya dahil edilen okullarda, 64 kişinin yüksek lisans, 335 kişinin ise, lisans eğitimi aldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin kurumlarıyla ilgili olarak örgütsel kimlik algılarında daha fazla beklenti içinde olacakları düşünülebilir; fakat bu araştırmada katılımcıların eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarında farklılaşma olmadığı için, örgütleriyle ilgili fazla beklenti içine girmemiş

olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Gül (2015) yürüttüğü araştırmasında, bu çalışmadaki gibi eğitim durumuna göre örgütsel kimlik algısında anlamlı bir farklılık yoktur. Tüzün'nün (2006) farklı bir sektörde yürüttüğü araştırmasında (bankacılık sektörü) ise, örgütsel kimlik algısı ile eğitim durumunda farklılaşma vardır. Bu sonuç, karşılaştırılan sektörlerin birinin eğitim, diğerinin ise bankacılık olduğu ve çalışanlarının farklı eğitim kurumlarından mezun olmalarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre algılanan örgütsel kimlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	sd	K.O	F	P
Yönetim	A. Lisesi	178	34,81	8,51	G.A.	71,26	2	35,63	0,49	0,615
	M. ve T. Lise	174	35,71	8,54	G.İ.	28942,59	396	73,09		
	İmam Hatip Lisesi	47	35,09	8,72	T	29013,86	398			
Öğretmen	A. Lisesi	178	24,13	5,88	G.A.	191,68	2	95,84	3,19	0,052
	M. ve T. Lise	174	25,19	5,27	G.İ.	11894,73	396	30,04		
	İmam Hatip Lisesi	47	26,15	4,61	T	12086,41	398			
Öğrenci	A. Lisesi	178	16,98	4,70	G.A.	2,54	2	1,27	0,07	0,936
	M. ve T. Lise	174	16,95	4,07	G.İ.	7666,45	396	19,36		
	İmam Hatip Lisesi	47	17,21	4,41	T	7669,00	398			
Çevre	Anad. Lisesi	178	9,55	2,97	G.A.	5,65	2	2,83	0,35	0,706
	Meslek ve Tek. And. Lisesi	174	9,67	2,76	G.İ.	3213,52	396	8,12		
	And. İmam Hat. Lisesi	47	9,94	2,71	T	3219,17	398			
Algılanan Örgütsel Kimliği	Anad. Lisesi	178	85,48	20,42	G.A.	515,31	2	257,66	0,68	0,508
	Meslek ve Tek. And. Lisesi	174	87,52	18,82	G.İ.	150468,97	396	379,97		
	And. İmam Hat. Lisesi	47	88,38	18,28	T	150984,28	398			

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları kurum türüne göre örgütsel kimlik algılarında, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Şanlı'nın (2014) yaptığı araştırmada ise, okul türleri genel lise ve meslek lisesi olarak belirlenmiştir ve araştırmasında, okul türü değişkenine göre, her iki okul türünde de görev yapan öğretmenlerin,

örgütsel kimlik algılarına yönelik verdikleri cevapların ortalamalarının birbirine yakın olduğunu tespit etmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, kültür dersi öğretmenleriyle aynı okul içinde olmalarına rağmen, kültür dersi öğretmenlerine göre farklı bölüm ve kültürlerde geliştikleri için, örgütsel kimlik algısıyla ilgili okul türü değişkenine göre, yalnızca meslek dersi öğretmenlerini içeren bir araştırmada farklı bulgulara ulaşılabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da, üç okul türüne göre, Anadolu Liselerinde sadece kültür dersleri diğer iki okulda ise hem meslek hem de kültür dersleri okutulduğu ve üç okul türünün okul özelliklerinin ve algılarının farklı olabileceği düşünülebilir; fakat bu araştırmada örgütsel kimlik algısı, okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Bu durum ise, öğretmenlerin örgütsel kimlik algısında okul türünün farklılaşma sağlayan bir değişken olarak görmedikleri belirtilebilir; bu durum ise dikkat çekici bir husus olarak ifade edilebilir. Gül'ün (2015) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kimlik algısı ve okul türü arasında bu çalışmadaki gibi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre algıladıkları örgütsel kimlikte farklılık olup olmadığını bakmak amacıyla tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	Sd	K.O	F	P	Fark
Yönetim	1-5 yıl	38	35,45	7,61	G.A.	4,35	3	1,45	0,02	0,996	
	6-10 yıl	55	35,40	8,41	G.İ.	29009,50	395	73,44			
	11-15 yıl	56	35,13	7,89	T	29013,86	398				
	16 +	250	35,19	8,88							
Öğretmen	1-5 yıl	38	24,03	5,35	G.A.	38,91	3	12,97	0,43	0,735	
	6-10 yıl	55	24,91	5,46	G.İ.	12047,50	395	30,50			
	11-15 yıl	56	24,50	5,01	T	12086,41	398				
	16 +	250	25,01	5,67							
Öğrenci	1-5 yıl	38	15,87	4,18	G.A.	165,28	3	55,10	2,90	0,035*	1-4
	6-10 yıl	55	16,42	4,04	G.İ.	7503,71	395	19,00			
	11-15 yıl	56	16,16	4,09	T	7669,00	398				
	16 +	250	17,48	4,51							
Çevre	1-5 yıl	38	9,21	2,88	G.A.	9,27	3	3,09	0,38	0,767	
	6-10 yıl	55	9,71	2,62	G.İ.	3209,90	395	8,13			
	11-15 yıl	56	9,55	2,87	T	3219,17	398				
	16 +	250	9,72	2,89							

Tablo 11 - devam

Algılanan Örgütsel Kimliği	1-5 yıl	38	84,55	18,25	G.A.	406,60	3	135,54	0,36	0,785
	6-10 yıl	55	86,44	18,70	G.İ.	150577,67	395	381,21		
	11-15 yıl	56	85,34	18,03	T	150984,28	398			
	16 +	250	87,40	20,19						

* $p < 0.05$; 1= 1-5 yıl; 2=6-10 yıl; 3=11-15 yıl; 4=16 yıl ve üzeri

Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğrenci alt boyut düzeylerinin farklılığının anlamlı olduğu [$F_{(3,395)}=2,90$; $p=0,035$; $p < 0.05$] belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucuna göre, kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olanlar ile kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin öğrenci alt boyutu düzeylerinde farklılık olduğu belirlenmiştir. Kıdem yılları 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{x}=17,48$) öğrenci alt boyutu düzeyleri, kıdemleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=15,87$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu, öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin fazlalığından dolayı farklı öğrencilerle karşılaştıkları ve daha fazla öğrenci tanıma fırsatı buldukları yorumuyla açıklamak mümkün olabilir. Öğretmenlerin yönetim, öğretmen, çevre ve algılanan örgütsel kimlik algı düzeyleri kıdem yıllarına göre farklılıklarının anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. ($p > 0.05$). Ertürk'ün (2018) yürüttüğü çalışmada ise, kıdem değişkeninin örgütsel kimlik algısında anlamlı bir fark ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Ertürk'ün bu araştırmasında kıdem arttıkça, örgütsel kimliğin de artacağı düşüncesi vurgulanmıştır; Arslantaş'ın (2015) ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ve örgütsel kimlik algılarının bazı değişkenlere göre incelediği yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir; Şahin'in (2014) çalışmasında ise, örgütsel kimlik ve kıdem değişkeni arasındaki ortalamalara bakıldığında, farkın anlamlı olduğu bulunmuş olup, örgütsel kimlik algısı için hesaplanan etki büyüklüğünde, bu fark düzeyinin küçük olduğu belirlenmiştir; fakat, Çobanoğlu (2008) ve Gül'ün (2015) araştırmaları bu çalışmayı desteklemektedir; kıdem değişkeni, algılanan örgütsel kimlikte bir farklılık oluşturmamıştır. Süleymanpaşa merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında

da, 16 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin, öğretmen sayısının % 62,7'sini oluşturdukları görülmüştür. Süleymanpaşa merkez ilçesinde öğretmenlerin yarısından fazlası 16 yıl ve üzerinde görev yapmakta, fakat algılanan örgütsel kimlik düzeyi, kıdem yıllarına göre öğrenci boyutu hariç, diğer boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir, öğretmenlerin kıdemleri artıkça, örgütsel kimlik algılarında bir değişiklik görülmemiştir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları okullara uyum sağlayıp, alışmış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre algılanan örgütsel kimlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan tek yönlü anova analizi Tablo 12'te gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Branş	N	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Yönetim	Sayısal	132	36,77	8,59	G.A.	695,53	2	347,76	4,86	0,008**	1-3
	Sözel	185	35,10	8,59	G.İ.	28318,33	396	71,51			
	Diğer	82	33,07	7,91	T	29013,86	398				
Öğretmen	Sayısal	132	26,06	5,50	G.A.	327,26	2	163,63	5,51	0,004**	1-2
	Sözel	185	24,44	5,53	G.İ.	11759,15	396	29,70			
	Diğer	82	23,73	5,18	T	12086,41	398				
Öğrenci	Sayısal	132	17,94	4,35	G.A.	191,50	2	95,75	5,07	0,007**	1-2
	Sözel	185	16,70	4,42	G.İ.	7477,50	396	18,88			
	Diğer	82	16,16	4,15	T	7669,00	398				
Çevre	Sayısal	132	10,24	2,92	G.A.	93,95	2	46,97	5,95	0,003**	1-2
	Sözel	185	9,55	2,81	G.İ.	3125,22	396	7,89			
	Diğer	82	8,90	2,60	T	3219,17	398				
Algılanan Örgütsel Kimliği	Sayısal	132	91,01	19,59	G.A.	4518,98	2	2259,49	6,11	0,002**	1-2
	Sözel	185	85,79	19,66	G.İ.	146465,30	396	369,86			
	Diğer	82	81,87	17,61	T	150984,28	398				

**p<0.01; 1= Sayısal; 2=Sözel; 3=Diğer

Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre anlamlılığın farklı olduğu [$F_{(2,396)}= 6,11$; $p=0,002$; $p<0.01$] tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, sözel branş ile sayısal branş arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sayısal branştaki öğretmenlerin

($\bar{x}=91,01$), örgütsel kimlik düzeyleri, branşı sözel olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=85,79$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Algılanan örgütsel kimlik ölçeğinin yönetim alt boyutu düzeyleri öğretmenlerin branşlarına göre anlamlılığın farklı olduğu [$F_{(2,396)}= 4,86$; $p=0,008$; $p<0.01$] belirlenmiştir. Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucuna göre, diğer branş ile sayısal branş grupları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Branşı sayısal olan öğretmenlerin ($\bar{x}=36,77$), yönetim düzeyleri branşı diğer olanlara ($\bar{x}=33,07$) göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Algılanan örgütsel kimlik ölçeğinin öğretmen düzeyinde, öğretmenlerin branşlarına göre farklılığının anlamlı olduğu [$F_{(2,396)}= 5,51$; $p=0,004$; $p<0.01$] tespit edilmiştir. Scheffe analizi, anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılmıştır. Scheffe analizi sonucu, sözel branş ve sayısal branş grupları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Branşı sayısal olan öğretmenlerin öğretmen düzeyleri ($\bar{x}=26,06$), branşı sözel olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=24,44$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Algılanan örgütsel kimlik ölçeğinin öğrenci düzeyleri öğretmen branşlarına göre anlamlılığın farklı olduğu [$F_{(2,396)}= 5,07$; $p=0,007$; $p<0.01$] belirlenmiş, Scheffe analizi anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılmış ve analiz sonucunda ise, sözel branş ile sayısal branş grupları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Branşı sayısal olan öğretmenlerin öğrenci düzeyleri ($\bar{x}=17,94$), branşı sözel olanlara göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Algılanan örgütsel kimlik ölçeğinin çevre düzeyleri öğretmen branşlarına göre farklılığın anlamlı olduğu [$F_{(2,396)}= 5,95$; $p=0,003$; $p<0.01$] belirlenmiştir. Anlamli farklılığın nerden kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, sözel branş ile sayısal branş grupları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Branşı sayısal olan öğretmenlerin çevre düzeyleri ($\bar{x}=10,24$), branşı sözel olanlara göre daha yüksek olduğu ($\bar{x}=9,55$) tespit edilmiştir.

Algılanan örgütsel kimliği ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, öğretmen branşlarına göre alt boyutlarda sayısal branş ile sözel boyut arasında anlamlı farklılığın görülmesi ve sayısal branşın yüksek olmasının nedeni olarak, araştırmaya dahil edilen kurumlarda, her derse önem verilmesine rağmen, ortaöğretim kurumlarında gerek velilerin, gerek öğrencilerin, gerekse zaman zaman yönetimin

üniversite sınavını da düşünerek sayısal dersleri daha ön planda görmeleri, öğretmenlerin kimlik algısı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, ders programlarında sayısal dersleri sabah saatlerine almaları, sözel ve diğer derslerin saatlerini, öğleden sonraki ders saatlerine yerleştirilmesi gibi, sayısal dersleri daha ön planda tutmaları nedeniyle, bu derslere verilen önemin öğretmen branşlarına da etkisinin olabileceği ve branşı sayısal olan öğretmenlerin kendilerine verilen önemin farkına vararak, örgütsel kimlik algılarının hem genel hem de ölçeğin alt boyut düzeylerinde yüksek çıkmasının nedeni olarak belirtilebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre, algılanan örgütsel kimlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumdaki Görev Süresine Göre Algılanan Örgütsel Kimlik Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek Boyutlar	Kurumdaki Tecrübe	N	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Yönetim	4 (-)	161	35,47	8,24	G.A.	38,36	2	19,18	0,26	0,770	
	5-9 yıl	132	34,80	8,49	G.İ.	28975,50	396	73,17			
	10 +	106	35,42	9,09	T	29013,86	398				
Öğretmen	4 (-)	161	24,64	5,56	G.A.	24,48	2	12,24	0,40	0,669	
	5-9 yıl	132	24,73	5,42	G.İ.	12061,93	396	30,46			
	10 +	106	25,24	5,57	T	12086,41	398				
Öğrenci	4 (-)	161	16,65	4,42	G.A.	147,89	2	73,95	3,89	0,021*	1-3
	5-9 yıl	132	16,61	4,33	G.İ.	7521,11	396	18,99			2-3
	10 +	106	18,01	4,30	T	7669,00	398				
Çevre	4 (-)	161	9,52	2,88	G.A.	4,32	2	2,16	0,27	0,767	
	5-9 yıl	132	9,71	2,68	G.İ.	3214,86	396	8,12			
	10 +	106	9,75	3,01	T	3219,17	398				
Algılanan Örgütsel Kimliği	4 (-)	161	86,28	19,14	G.A.	437,69	2	218,85	0,58	0,563	
	5-9 yıl	132	85,86	19,22	G.İ.	150546,58	396	380,17			
	10 +	106	88,42	20,36	T	150984,28	398				

*p<0.01; 1= 4 yıl ve daha az; 2=5-9 yıl; 3=10+

Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeylerin öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ölçeğin alt boyutu olan

öğrenci düzeyleri öğretmenlerin kurumdaki çalışma sürelerine göre farklılığın anlamlı olduğu [$F(2,396)= 3,89; p=0,021; p<0,05$] tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Süleymanpaşa merkez ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik algısında sadece öğrenci düzeyinde, öğretmenlerin okuldaki görev süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucu, çalıştıkları kurumdaki süreleri 10 yıl ve üzeri olanlar ile 4 yıl veya altı, 5-9 yıl arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Kurumdaki çalışma süreleri 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin öğrenci düzeyleri ($\bar{x}=18,01$), kurum tecrübesi 4 yıl veya altı ($\bar{x}=16,65$) ile 5-9 yıl arasında olan ($\bar{x}=16,61$) öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada, ölçekteki öğrenci alt boyutuyla ilgili maddeler tekrar incelendiğinde, öğrenci merkezli eğitim, başarının artırılmasının çabalanması, öğrenci ile bireysel ilgilenme, öğrenci gelişimi için sosyal etkinliklere önem gibi maddelerde Süleymanpaşa'daki ortaöğretim kurumlarında örnekleme dahil edilen okullarda 10 yıl ve üzerinde çalışan %26, 6'lık bölümü oluşturan öğretmenlerin öğrenci düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çalışma sürelerinin diğer gruplara göre çokluğu nedeniyle 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi tanıdıkları, öğrenci gereksinimlerinin daha fazla farkında oldukları ve öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu yorumlarıyla açıklanabilir. Arslantaş (2015), yapmış olduğu çalışmasında, aynı okulda çalışma süreleri daha fazla olan yönetici ve öğretmenlerin, çalıştıkları kurumları daha fazla sahiplendiklerini belirtmişlerdir. Şahin (2014) doktora tezi için yürütmüş olduğu araştırmasında ise, devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arttıkça, örgütsel kimlik algıları azalmakta olup, okulda geçen çalışma süresi ile, öğretmenlerin örgütsel kimliği arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buradaki farklılık, araştırmanın farklı özelliklere sahip olan özel ve devlet ortaöğretim kurumlarında yapılmış olmasından olabilir. Bu çalışmada ise, algılanan örgütsel kimlik ölçeğinin diğer alt boyutları olan “öğretmenlerin yönetim, öğretmen, çevre” ve algılanan örgütsel kimlik düzeyleri çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre farklılıkları anlamlı olmadığı belirlenmiştir, okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılığın görülmemesi ise, öğretmenlerin örgütleriyle ilgili izlenimlerinin, inançlarının yıllara göre değişiklik göstermediği, öğretmenlerce belirli bir düzeyin benimsenilmiş olabileceği şeklinde ifade edilebilir. Çobanoğlu (2008) araştırmasında da, algılanan

örgütsel kimlikte, okuldaki görev süresi anlamlı bir farklılık yaratmamış, Çobanoğlu (2008), okuldaki çalıştığı görev süresi en az bir yıl olan bir öğretmenin bu boyutlara benzer görüşlere sahip olmasında, bu sürenin yeterli gelmiş olabileceği biçiminde yorum yapmıştır.

4.3. Öğretmenlerin Etkili Okul Düzeylerine Ait Betimsel İstatistiklere Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ait betimsel istatistikler ve demografik özelliklerine ait karşılaştırmalarında elde edilen bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Verilerin dağılımını incelemek için yapılan normal dağılım analizlerinden Kolmogorov-Smirnova analizi sonucunda, ortalama- medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın -2 ile +2 arasında olması sonucu verilerin dağılımının normalden uzaklaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14: Etkili Okul Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Ölçek/Maddeler	N	Madde Sayısı	\bar{x}	s.s
Etkili Yönetici	399	10	37,77	8,38
Etkili Öğretmen	399	10	36,28	7,85
Etkili Öğrenci	399	8	22,64	6,83
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	399	10	33,99	7,36
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	399	10	34,84	8,36
Etkili Okul Çevresi ve Veliler	399	8	24,75	6,12
Etkili Okul Genel	399	56	190,27	36,44

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okul düzeyleri ve alt boyut düzeyleri incelendiğinde, 10 maddeden oluşan, etkili yönetici düzeyinin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu ($\bar{x}=37,77$), tespit edilmiştir ve en yüksek boyut etkili yönetici boyutudur. Şişman’ın (1996) ilkokullarda okul etkililiğini inceleyen araştırmasında da, okul yöneticisi boyutunun “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olup, en etkili boyut olduğu tespit edilmiştir. Şişman’ın (1996) araştırmasının sonucu da, bu araştırmayı desteklemektedir. Toprak’ın (2011) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini araştıran çalışmasında, yönetici boyutunda okulların çok etkili olduğu belirtilmese de, diğer boyutlara göre okul yöneticisinin etkili olduğunu belirtmiştir.

10 maddeden oluşan etkili öğretmen boyutunun ($\bar{x}=36,28$) “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Toprak (2011) araştırmasında da öğretmenlerin kendileriyle ilgili öz değerlendirme sonuçlarına bakıldığında, öğretmen alt boyuta dair olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ayık, Ada'nın (2009) Erzurum il merkezinde, devlet ilköğretim okulunda yönetici ve öğretmenlere uyguladıkları araştırmanın değerlendirmesine, etkili okulun boyutları açısından bakıldığında, en yüksek olan boyutun, öğretmen boyutu olduğu belirtilebilir.

Bu çalışmada, 8 maddeden oluşan etkili öğrenci boyutunun “Orta Derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu ($\bar{x}=22,64$), tespit edilmiştir. Şişman'nın (1996) araştırmasında da diğerlerine göre en az etkili olan boyut, öğrenci boyutu olmuştur, bu çalışmada da öğretmen görüşlerine göre öğrenci boyutunun orta düzeyde olup, diğerlerine göre ortalaması en düşük olan boyut olduğu görülmüştür.

10 maddeden oluşan etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci düzeylerinin ($\bar{x}=33,99$) “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu, 10 maddeden oluşan etkili okul kültürü ve ortamı süreci düzeylerinin ($\bar{x}=34,84$) “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, 8 maddeden oluşan etkili okul çevresi ve veliler düzeylerinin ($\bar{x}=24,75$) “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Şişman'nın (1996) araştırmasında, okul yöneticisi boyutunu, okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretmen süreci, öğrenci, okul çevresi ve veli boyutları izlemektedir (Şişman, 1996; Şişman, 2013). Bu çalışmada ise, okul yöneticisi boyutunu, öğretmen, okul kültürü ve ortamı süreci, eğitim programı ve eğitim öğretim süreci, okul çevresi ve veliler ile öğrenci boyutları izlemektedir. Balcı (1993), Şişman'nın (1996) etkili okul ile ilgili olarak yapmış oldukları araştırmalarda ve bu araştırma sonuçlarına benzer sonuçlar bulunmuştur ve en az etkili olan boyutlar, öğrenci ve veli alt boyutları olarak tespit edilmiştir. Yağız'ın (2016) araştırmasında ise, en etkili boyut öğretmenler boyutu olmuş, onu sırasıyla, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul yöneticisi, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutları izlemiştir. En az etkili boyut ise, bu çalışmayla örtüşen, öğrenci alt boyutu olmuştur. Ayık, Ada'nın (2009) çalışmasında ise, en yüksek boyut, öğretmen boyutu olmuş, sonraki boyutlar ise sırasıyla, eğitim öğretim süreci ve ortamı, okulun yöneticisi, öğrenciler ve veli boyutları olmuştur. Bu çalışmadaki gibi en etkisiz boyutlar, öğrenci ve veli boyutları olmuştur. Toprak'ın (2011)

ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini araştıran çalışmada, öğretmenler, öğrencilerin etkililiklerine dair kuşkulu düşünceler geliştirmişler ve öğrencileri “etkisiz” olarak nitelendirmişlerdir ve bu görüşleri, bu çalışmayı destekler niteliktedir. Aynı zamanda, Toprak’ın (2011) bahsi geçen bu çalışmada, öğretmen algılarına göre, veliler en az etkili boyut olmuştur ve öğretmenler, velilerin etkili olmadığını düşünmektedirler, araştırma bu açıdan da Süleymanpaşa merkez ilçesinde yürütülmüş olan bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Genel olarak ise, öğretmen görüşlerine göre, 56 maddeden oluşan genel etkili okul düzeylerinin ($\bar{x}=190,27$) “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Şenel’in (2015) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin görüşleri “katılıyorum” aralığında olup, okullarının etkili okul özelliği gösterdiğine inanmaktadırlar. Buradaki farklılık, etkili okul ölçeklerinin farklılığından kaynaklanabilir. Balcı’nın (1993) araştırması ise, bu çalışmaya benzer bir araştırmadır ve araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre, etkili okulun alt boyutlarında etkili okul özellikleri ortalama ve altında olduğu belirlenmiştir (Balcı, 1993; Balcı, 2014). Bu araştırmayı destekleyen bir diğer araştırma olan, Oral’ın (2005) araştırmasında, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarının etkililiği, genel olarak “orta düzey”de olduğu tespit edilmiştir. Burada belirtilen araştırmalar ve Süleymanpaşa merkez ilçesinde yürütülen araştırma, 1993’ten bu yana değişik yıllarda ve değişik bölgelerde yapılan araştırmalar olmalarına rağmen, genel olarak bakıldığında, birbirlerine benzerlik gösterdikleri ve okulların etkililik düzeylerinin “orta derecede katılıyorum” aralığında çıktığı tespit edilmiştir. Yurt dışında 1960’lı yıllarda başlayan “etkili okul hareketi”nin, Türkiye’de Balcı tarafından 1993 yılında çalışılmış olması ve o zamandan bu zamana, okul etkililiği düzeyinde fazla bir değişiklik olmayıp, yüksek düzeyde çıkmaması dikkat çekici bir noktadır. Bu noktada, okul etkililiğinin öneminin ölçekte yer alan alt boyutlar olan tüm paydaşlarca, tam olarak kavranamamış olma olasılığı; bu yüzden de okul etkililiğini artırıcı uğraşlar içine girilmemiş olabileceği yorumuna gidilebilir.

4.4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Etkili Okul Düzeylerinde Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, etkili okul düzeylerinde anlamli bir farkın olup olmadığına bakmak için bağımsız t- testi yapılmıştır. Bağımsız t- testinin sonuçları Tablo 15 'te belirtilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri t- testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s	T	Sd	P
Etkili Yönetici	Kadın	230	37,65	8,68	-0,326	397	0,745
	Erkek	169	37,93	7,96			
Etkili Öğretmen	Kadın	230	36,15	7,70	-0,374	397	0,709
	Erkek	169	36,45	8,07			
Etkili Öğrenci	Kadın	230	22,18	6,60	-1,576	397	0,116
	Erkek	169	23,27	7,09			
Etkili Okul Programı Ve Eğitim-Öğretim Süreci	Kadın	230	34,50	7,44	1,633	397	0,103
	Erkek	169	33,28	7,22			
Etkili Okul Kültürü Ve Ortamı	Kadın	230	34,75	8,52	-0,257	397	0,797
	Erkek	169	34,97	8,17			
Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Kadın	230	24,63	6,13	-0,452	397	0,651
	Erkek	169	24,91	6,12			
Etkili Okul Genel	Kadın	230	189,87	36,82	-0,256	397	0,798
	Erkek	169	190,81	36,02			

Öğretmenlerin algılanan etkili okul düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız t- testi sonucunda; genel algılanan etkili okul özelliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılığın anlamli olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Toplumda genel olarak, kadınların görevlerini daha özverili ya da titiz yaptıklarına dair bazı inançlar yaygın olabilmektedir bu durum kadınların etkili okul ile ilgili beklentilerine yansiyabilir ve bazı araştırmalarda Aslan'ın (2014) araştırmasında olduğu gibi kadınların etkili okul düzeyleri erkeklere göre yüksek çıkabilir; fakat bu çalışmada, Süleymanpaşa merkez ilçesinde araştırmaya dahil edilen okullarda çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların etkililiğinin, yukarıda belirtilen düşünceyle örtüşmediği ve etkili okul algı düzeyinin cinsiyete göre değişmediği tespit edilmiştir. Toprak'ın (2011) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında ise, etkili okul düzeyleri cinsiyet değişkenine, göre her bir alt boyutta anlamli farklılık göstermiş olup, bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul etkililiğiyle ilgili olarak daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Kanmaz, Uyar'ın (2016), araştırmalarında, öğretmen

cinsiyetlerine göre, etkili okula ilişkin algılar farklılaşmakta olup, okul aile ilişkileri değişkeni dışında, diğer boyutlarda, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre çalıştıkları okulları daha etkili görmektedirler. Bu iki çalışmada görülen farklılığın nedeni olarak, bölgesel farklılıkların yapısı ve okul türlerinin farklılıkları olduğu belirtilebilir. Kuzubaşoğlu'nun (2008) “genel liselerde yaptığı ve öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesiyle” ilgili olan araştırmasında, etkili okul alt boyut düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamsal bir farklılık tespit edilmemiş olup, bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu örtüşmenin nedeni olarak ise, bahsi geçen araştırma ile Süleymanpaşa merkez ilçesinde yürütülmüş olan bu çalışmanın, her ikisinin de ortaöğretim kurumlarında çalışılmış olması ve her iki cinsiyetin de etkili okul ile ilgili beklentilerinin örtüştüğü ya da iki cinsiyetin de görev yaptıkları okulların genel kapasitelerinin farkında oldukları ve bu yüzden de farklı beklentiler içine girmedikleri belirtilebilir.

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre algılanan etkili okul düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 16’da ifade edilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri t-testi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	s.s	t	sd	P																																																																				
Etkili Yönetici	Lisans	335	37,90	8,53	0,736	397	0,462																																																																				
	Yüksek Lisans	64	37,06	7,53				Etkili Öğretmen	Lisans	335	36,23	8,07	-0,301	397	0,764	Yüksek Lisans	64	36,52	6,64	Etkili Öğrenci	Lisans	335	22,84	7,03	1,338	397	0,182	Yüksek Lisans	64	21,59	5,55	Etkili Okul Programı Ve Eğitim-Öğretim Süreci	Lisans	335	33,93	7,52	-0,351	397	0,726	Yüksek Lisans	64	34,28	6,56	Etkili Okul Kültürü Ve Ortamı	Lisans	335	34,88	8,63	0,249	397	0,804	Yüksek Lisans	64	34,64	6,83	Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Lisans	335	24,75	6,22	-0,023	397	0,982	Yüksek Lisans	64	24,77	5,63	Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684
Etkili Öğretmen	Lisans	335	36,23	8,07	-0,301	397	0,764																																																																				
	Yüksek Lisans	64	36,52	6,64				Etkili Öğrenci	Lisans	335	22,84	7,03	1,338	397	0,182	Yüksek Lisans	64	21,59	5,55	Etkili Okul Programı Ve Eğitim-Öğretim Süreci	Lisans	335	33,93	7,52	-0,351	397	0,726	Yüksek Lisans	64	34,28	6,56	Etkili Okul Kültürü Ve Ortamı	Lisans	335	34,88	8,63	0,249	397	0,804	Yüksek Lisans	64	34,64	6,83	Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Lisans	335	24,75	6,22	-0,023	397	0,982	Yüksek Lisans	64	24,77	5,63	Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684	Yüksek Lisans	64	188,86	28,38								
Etkili Öğrenci	Lisans	335	22,84	7,03	1,338	397	0,182																																																																				
	Yüksek Lisans	64	21,59	5,55				Etkili Okul Programı Ve Eğitim-Öğretim Süreci	Lisans	335	33,93	7,52	-0,351	397	0,726	Yüksek Lisans	64	34,28	6,56	Etkili Okul Kültürü Ve Ortamı	Lisans	335	34,88	8,63	0,249	397	0,804	Yüksek Lisans	64	34,64	6,83	Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Lisans	335	24,75	6,22	-0,023	397	0,982	Yüksek Lisans	64	24,77	5,63	Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684	Yüksek Lisans	64	188,86	28,38																				
Etkili Okul Programı Ve Eğitim-Öğretim Süreci	Lisans	335	33,93	7,52	-0,351	397	0,726																																																																				
	Yüksek Lisans	64	34,28	6,56				Etkili Okul Kültürü Ve Ortamı	Lisans	335	34,88	8,63	0,249	397	0,804	Yüksek Lisans	64	34,64	6,83	Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Lisans	335	24,75	6,22	-0,023	397	0,982	Yüksek Lisans	64	24,77	5,63	Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684	Yüksek Lisans	64	188,86	28,38																																
Etkili Okul Kültürü Ve Ortamı	Lisans	335	34,88	8,63	0,249	397	0,804																																																																				
	Yüksek Lisans	64	34,64	6,83				Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Lisans	335	24,75	6,22	-0,023	397	0,982	Yüksek Lisans	64	24,77	5,63	Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684	Yüksek Lisans	64	188,86	28,38																																												
Etkili Okul Çevresi Ve Veliler	Lisans	335	24,75	6,22	-0,023	397	0,982																																																																				
	Yüksek Lisans	64	24,77	5,63				Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684	Yüksek Lisans	64	188,86	28,38																																																								
Etkili Okul Genel	Lisans	335	190,53	37,81	0,408	397	0,684																																																																				
	Yüksek Lisans	64	188,86	28,38																																																																							

Öğretmenlerin algıladıkları etkili okul düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız t- testi sonucunda, genel algılanan etkili okul ve alt boyut düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Kanmaz,

Uyar'ın (2016) araştırmasında, Kuzubaşoğlu'nun (2008) çalışmasında da etkili okul alt boyut düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre, etkili okul düzeylerinin, eğitim durumuna göre farklılığın anlamlı olmaması dikkat çeken bir husus olarak görülebilir. Bu durumun, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin okul etkililiği ile ilgili daha fazla beklenti içine girebileceği düşünülebilir. Nitekim Aslan'ın (2014) yüksek lisans tezinde, bu yorumu destekler nitelikte olup, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenciler ve veliler boyutlarında eğitim fakültesinden mezun olan yönetici ve öğretmenler ile yüksek lisan mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durumun yüksek lisans mezunu olan katılımcıların, daha fazla beklenti içine girdikleri ve akademik düzey arttıkça, katılımcıların beklenti ve algılarının da yükselebileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada eğitim durumlarına farklılık olmamasının nedeni olarak, yüksek lisans öğrenimini bitirmiş olan öğretmenlerin, lisans öğrenimini bitiren öğretmenlere göre, sayılarının az olması nedeniyle eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna gidilebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre algılanan etkili okul düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 17'de ifade edilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	sd	K.O	F	P	Fark
Etkili Yönetici	A. Lisesi	178	38,93	7,99	G.A.	471,52	2	235,76	3,40	0,034*	1-2
	M. ve T. Lise	174	36,62	8,75	G.İ.	27447,26	396	69,31			
	İmam Hatip Lisesi	47	37,62	7,94	T	27918,79	398				
Etkili Öğretmen	A. Lisesi	178	35,58	7,98	G.A.	160,87	2	80,44	1,31	0,271	
	M. ve T. Lise	174	36,91	7,77	G.İ.	24345,25	396	61,48			
	İmam Hatip Lisesi	47	36,60	7,55	T	24506,12	398				
Etkili Öğrenci	A. Lisesi	178	24,76	6,90	G.A.	1462,56	2	731,28	16,96	0,000**	1-2
	M. ve T. Lise	174	21,05	6,34	G.İ.	17079,47	396	43,13			
	İmam Hatip Lisesi	47	20,49	6,11	T	18542,03	398				
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	A. Lisesi	178	34,37	7,83	G.A.	55,12	2	27,56	0,51	0,603	
	M. ve T. Lise	174	33,78	6,82	G.İ.	21528,80	396	54,37			
	İmam Hatip Lisesi	47	33,30	7,55	T	21583,91	398				

Tablo 17 - devam

Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	A. Lisesi	178	35,06	9,21	G.A.	78,66	2	39,33	0,56	0,571
	M. ve T. Lise	174	34,95	7,53	G.İ.	27741,71	396	70,06		
	İmam Hatip Lisesi	47	33,64	7,96	T	27820,37	398			
Etkili Okul Çevresi ve Veliler	A. Lisesi	178	25,18	6,38	G.A.	67,41	2	33,70	0,90	0,408
	M. ve T. Lise	174	24,30	5,59	G.İ.	14843,53	396	37,48		
	İmam Hatip Lisesi	47	24,77	6,96	T	14910,94	398			
Etkili Okul Genel	A. Lisesi	178	193,88	39,50	G.A.	4256,57	2	2128,29	1,61	0,202
	M. ve T. Lise	174	187,61	33,49	G.İ.	524209,27	396	1323,761		
	İmam Hatip Lisesi	47	186,40	34,24	T	528465,84	398			

***p<0.05; **p<0.01 1= Anadolu Lisesi; 2= Meslek Ve Teknik Anadolu Lisesi; 3= Anadolu İmam Hatip Lisesi**

Öğretmenlerin algıladıkları etkili okul düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin algıladıkları etkili yönetici düzeylerinde anlamlılığın farklı olduğu [$F_{(2,396)}= 3,40$; $p=0,034$; $p<0.05$] tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda kurum türü Anadolu Lisesi olanlar ile kurum türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=38,93$) etkili yönetici düzeyleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre etkili öğrenci düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılığın anlamlı olduğu [$F_{(2,396)}= 16,96$; $p=0,000$; $p<0.01$] belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe analizi sonucunda kurum türü Anadolu Lisesi olanlar ile Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi grupları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=24,76$) etkili öğrenci düzeyleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=21,05$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın yapıldığı dönemler olan 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Anadolu Liselerine öğrenci yerleştirmenin sınavla yapılması ve bu sayede bu okullara başarılı öğrencilerin gelmesi nedeniyle, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre, öğrenci alt boyutlarına dair algılarının yüksek çıkmasında

etkisinin olabileceği ifade edilebilir. Öğretmenlerin etkili öğretmen, etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okul kültürü ve ortam düzeyleri, etkili okul çevresi ve veliler düzeyi ve etkili okul genel düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılıkları anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Araştırmaya dahil edilen okul türlerinin ve bu okulların karakteristik özelliklerinin farklı olmasına rağmen, Anadolu Liselerinde, Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerine göre sadece öğrenci alt boyutunda anlamlı farklılık çıkması, araştırmada dikkat çeken bir nokta olarak yerini almıştır. Bu noktada, öğretmenlerin okul türlerinin özelliklerini bilerek, fazla beklenti içinde girmedikleri, bunun da öğretmenlerin etkili okul algılarına yansıdığı belirtilebilir.

Bu bölümde öğretmenlerin kıdemlerine göre algılanan etkili okul düzeylerin de anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de ifade edilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek/Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	sd	K.O	F	P	Fark
Etkili Yönetici	1-5 yıl	38	37,50	7,59	G.A.	103,30	3	34,43	0,49	0,690	
	6-10 yıl	55	36,69	7,92	G.İ.	27815,49	395	70,42			
	11-15 yıl	56	37,45	7,64	T	27918,79	398				
	16 +	250	38,12	8,76							
Etkili Öğretmen	1-5 yıl	38	34,37	7,61	G.A.	564,93	3	188,31	3,11	0,026*	4-1
	6-10 yıl	55	34,71	7,63	G.İ.	23941,19	395	60,61			4-2
	11-15 yıl	56	35,05	7,80	T	24506,12	398				
	16 +	250	37,19	7,84							
Etkili Öğrenci	1-5 yıl	38	22,16	5,64	G.A.	305,05	3	101,69	2,20	0,087	
	6-10 yıl	55	20,87	6,75	G.İ.	18236,98	395	46,17			
	11-15 yıl	56	21,93	7,00	T	18542,03	398				
	16 +	250	23,26	6,91							
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	1-5 yıl	38	33,08	6,86	G.A.	248,94	3	82,98	1,54	0,205	
	6-10 yıl	55	32,29	7,33	G.İ.	21334,97	395	54,01			
	11-15 yıl	56	34,09	6,11	T	21583,91	398				
	16 +	250	34,47	7,67							
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	1-5 yıl	38	32,63	8,78	G.A.	456,18	3	152,06	2,20	0,088	
	6-10 yıl	55	33,13	8,06	G.İ.	27364,19	395	69,28			
	11-15 yıl	56	35,20	7,30	T	27820,37	398				
	16 +	250	35,48	8,52							
Etkili Okul Çevresi ve Veliler	1-5 yıl	38	25,11	5,18	G.A.	50,20	3	16,73	0,45	0,721	
	6-10 yıl	55	24,40	6,62	G.İ.	14860,74	395	37,62			
	11-15 yıl	56	24,02	5,28	T	14910,94	398				
	16 +	250	24,94	6,33							
Etkili Okul Genel	1-5 yıl	38	184,84	33,29	G.A.	7697,24	3	2565,75	1,95	0,122	
	6-10 yıl	55	182,09	35,75	G.İ.	520768,60	395	1318,40			
	11-15 yıl	56	187,73	32,68	T	528465,84	398				
	16 +	250	193,46	37,60							

* $p<0.05$; ** $p<0.01$ 1= 1-5 yıl; 2= 6-10 yıl; 3=11-15 yıl; 4= 16 yıl ve üzeri

Öğretmenlerin algıladıkları etkili okul düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin algıladıkları etkili öğretmen düzeyleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılığın olduğu ($F_{(3,395)}= 3,11$; $p=0,026$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda kıdemi 16 yıl ve üzeri olanlar ile 1-5 yıl ile 6-10 yıl grupları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{x}=37,19$), algıladıkları etkili öğretmen düzeyleri 1-5 yıl ($\bar{x}=34,37$), ile 6-10 yıl ($\bar{x}=34,71$) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bakioğlu (1996), 16 yıl ile 20 yıl arasındaki evreyi, öğretme işinin ihtislaşştığı ve öğretmenin kendisini tenkit yoluyla değerlendirdiği “uzmanlaşma evresi” olarak adlandırmaktadır. Bu çalışmada 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul düzeyleri diğer kıdemlere göre yüksek olduğu için, Bakioğlu'nun (1996) kariyer evreleri hakkındaki görüşleri bu çalışmayı destekler niteliktedir. Toprak 'ın (2011) çalışmasında da, 16 yıl ve üzere kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüş olup bu araştırma ile örtüşmektedir. Başka bir ifadeyle, bu araştırmanın, Süleymanpaşa merkez ilçesinde araştırmaya dahil edilen okullarda 16 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin etkili öğretmen düzeylerinin yüksek çıkmasının nedeni olarak, öğretmenlerin görevde çalıştıkları yıllara bağlı olarak edindikleri tecrübeleri nedeniyle olabileceği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre etkili yönetici, etkili öğrenci, etkili eğitim programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okul kültürü ve ortam düzeyleri, etkili okul çevresi ve veliler düzeyi ile etkili okul genel düzeyleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılıkları anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kuzubaşoğlu'nun (2008) genel liselerde yürüttüğü araştırmasında, hiç bir alt boyutta hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aslan'nın (2014) anadolu liselerinin etkili okul düzeyleri ile ilgili olan ve katılımcıların yönetici ve öğretmen grupları olan araştırmasında, katılımcıların kıdemlerine göre, etkili okula ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yagız'ın (2016) araştırma sonucunda ise, bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, yönetici alt boyutu hariç, diğer alt boyutlarda farklılık vardır ve ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekteki

kıdemlerinin fazlalığı, okul etkiliği ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmalarını etkilemiştir. Bu iki araştırmadaki sonuçların birbiriyle örtüşmemesinin sebebi olarak bu araştırmanın ortaöğretim kurumlarında katılımcıların branş ve meslek dersi öğretmenleri olmaları ve bu öğretmenlerin birçok sınıfa girip, birçok öğrenci ya da veli ile iletişim içinde olmaları nedeniyle belirtilen boyutlarda yeterli algı geliştiremedikleri ifade edilebilir; Yagız'ın (2016) araştırması ise, ilkokullarda yapılmış ve katılımcılarını sadece sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Bu bölümde öğretmenlerin branş türlerine göre algılanan etkili okul düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 19'da belirtilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Branş Türüne Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek Boyutlar	Branş Türü	N	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Etkili Yönetici	Sayısal	132	38,58	7,86	G.A.	261,14	2	130,57	1,87	0,156	
	Sözel	185	37,83	8,64	G.İ.	27657,65	396	69,84			
	Diğer	82	36,32	8,48	T	27918,79	398				
Etkili Öğretmen	Sayısal	132	37,25	8,13	G.A.	197,66	2	98,83	1,61	0,201	
	Sözel	185	35,94	7,42	G.İ.	24308,46	396	61,39			
	Diğer	82	35,49	8,25	T	24506,12	398				
Etkili Öğrenci	Sayısal	132	23,48	7,75	G.A.	147,55	2	73,78	1,59	0,206	
	Sözel	185	22,10	6,57	G.İ.	18394,48	396	46,45			
	Diğer	82	22,50	5,66	T	18542,03	398				
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	Sayısal	132	35,38	7,29	G.A.	470,11	2	235,06	4,41	0,013*	1-2
	Sözel	185	33,68	7,58	G.İ.	21113,80	396	53,32			
	Diğer	82	32,44	6,67	T	21583,91	398				
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	Sayısal	132	35,91	8,24	G.A.	276,96	2	138,48	1,99	0,138	
	Sözel	185	34,62	8,67	G.İ.	27543,40	396	69,55			
	Diğer	82	33,65	7,70	T	27820,37	398				
Etkili Okul Çevresi ve Veliler	Sayısal	132	25,63	6,44	G.A.	155,00	2	77,50	2,08	0,126	
	Sözel	185	24,38	6,01	G.İ.	14755,93	396	37,26			
	Diğer	82	24,17	5,75	T	14910,94	398				
Etkili Okul Genel	Sayısal	132	196,23	38,22	G.A.	7910,52	2	3955,26	3,01	0,051	
	Sözel	185	188,54	35,62	G.İ.	520555,32	396	1314,53			
	Diğer	82	184,56	34,38	T	528465,84	398				

*p<0.05; 1=Sayısal; 2=Sözel; 3=Diğer

Öğretmen görüşlerine göre, etkili okul düzeyleri branş türüne göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci düzeylerinde öğretmenlerin branş türüne göre anlamlılığın farklı olduğu [$F_{(2,396)}=4,41$; $p=0,013$; $p<0,05$] görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda; branşı sayısal

olan öğretmenler ile branşı sözel ve diğer gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sayısal branşı olan öğretmenlerin ($\bar{x}=35,38$), etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci düzeyleri, sözel ve diğer ($\bar{x}=32,44$) branşlarda olan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden branşı sayısal olan öğretmenler, görev yaptıkları okulların okul programından ve eğitim öğretim sürecinin işleyişinden memnundurlar. Ayrıca, okul programı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu, sayısal öğretmenlerin beklentilerini sözel ve diğer branştaki öğretmenlere göre daha fazla karşılamaktadır. Bu bağlamda; okul idaresi, öğrenci ve velilerin diğer derslere göre sayısal derslere daha fazla önem vermesinin de okul programı ve eğitim öğretim sürecinde öğretmen algılarının yüksek olmasında etkili olduğu belirtilebilir. Kuzubaşoğlu'nun (2008) araştırması ise, bu araştırmayla örtüşmemekte ve branşa göre etkili okul alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre, algılanan etkili okul düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de belirtilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Algılanan Etkili Okul Düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçek Boyutlar	Kurum Tecrübesi	N	\bar{x}	s.s	V.K	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Etkili Yönetici	4 (-)	161	37,94	8,03	G.A.	25,65	2	12,83	0,18	0,834	
	5-9 yıl	132	37,41	8,22	G.İ.	27893,14	396	70,44			
	10 +	106	37,96	9,12	T	27918,79	398				
Etkili Öğretmen	4 (-)	161	36,07	8,03	G.A.	68,23	2	34,12	0,55	0,576	
	5-9 yıl	132	35,98	7,63	G.İ.	24437,89	396	61,71			
	10 +	106	36,96	7,86	T	24506,12	398				
Etkili Öğrenci	4 (-)	161	21,90	6,83	G.A.	328,71	2	164,36	3,57	0,029	1-3
	5-9 yıl	132	22,36	6,62	G.İ.	18213,32	396	45,99			
	10 +	106	24,11	6,90	T	18542,03	398				
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	4 (-)	161	33,33	7,34	G.A.	243,55	2	121,78	2,26	0,106	
	5-9 yıl	132	33,77	7,14	G.İ.	21340,36	396	53,89			
	10 +	106			T						
			35,25	7,59		21583,91	398				
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı	4 (-)	161	34,50	8,46	G.A.	184,66	2	92,33	1,32	0,268	
	5-9 yıl	132	34,36	8,16	G.İ.	27635,71	396	69,79			
	10 +	106	35,97	8,44	T	27820,37	398				

Tablo 20 - devam

Etkili Okul	4 (-)	161	24,19	6,01	G.A.	159,22	2	79,61	2,14	0,119
Çevresi ve Veliler	5-9 yıl	132	24,62	6,12	G.İ.	14751,71	396	37,25		
	10 +	106	25,75	6,23	T	14910,94	398			
Etkili Okul Genel	4 (-)	161	187,93	35,83	G.A.	4785,60	2	2392,80	1,81	0,165
	5-9 yıl	132	188,50	35,44	G.İ.	523680,24	396	1322,43		
	10 +	106	196,01	38,27	T					

***p<0.05; 1=4 yıl veya altı; 2= 5-9 yıl; 3= 10+**

Öğretmenlerin algılanan etkili okul düzeyleri ile okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin görüşlerine göre etkili öğrenci düzeyleri öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre farklılığın anlamlı olduğu [$F_{(2,396)}=3,57$; $p=0,029$; $p<0,05$] görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, okuldaki çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olanlar ile çalışma süresi 4 yıl veya altı ile 5-9 yıl arasında olan gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okullarındaki çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{x}=24,11$), etkili öğrenci düzeyleri okuldaki çalışma süreleri 4 yıl ve altı olan öğretmenlerle ($\bar{x}=21,90$), çalışma süreleri 5-9 yıl arasında olan ($\bar{x}=22,36$) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, Süleymanpaşa merkez ilçesinde araştırmaya dahil olan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okuldaki çalışma süreleri fazla olan öğretmenler, çalışma süreleri az olan öğretmenlere göre öğrenci düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, buldukları okulda görev süresi diğerlerine göre fazla olan öğretmenler, öğrencileri daha iyi tanıdıkları, öğrencilerle arasındaki iletişim daha iyi olabileceği için, öğrencilerle ilgili olumlu algılara sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, “etkili yönetici, etkili öğretmen, etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci, etkili okul kültürü ve ortam düzeyleri, etkili okul çevresi ve veliler düzeyi ve etkili okul genel düzeyleri” öğretmenlerin kurumlarındaki çalışma süresine göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiş, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinin azlığı ya da çokluğu öğrenci hariç, diğer boyutların etkililiğine dair, öğretmen algılarında farklılaşma yaratmamıştır. Kuzubaşoğlu'nun (2008) araştırmasında ise, bu çalışmadan farklı olarak, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okuldaki hizmet sürelerine göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık görülmemiştir. Kanmaz, Uyar'ın (2016) ortaokullarda

yaptıkları araştırmalarında ise, beş yıldan daha fazla aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, okullarını daha etkili gördükleri tespit edilmiştir. Bu durum, okul türlerinin farklılığından kaynaklanabilir.

4.5. Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi İle Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Kimliği Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye basit doğrusal korelasyon analizi ile bakılmış ve Tablo 21’de şu sonuçlar yer almıştır:

Tablo 21: Algılanan Örgütsel Kimlik İle Etkili Okul Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçekler / Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Yönetim (1)	1	,777**	,703**	,797**	,933**	,716**	,465**	,381**	,549**	,746**	,553**	,711**
Öğretmen (2)		1	,806**	,820**	,925**	,563**	,586**	,437**	,593**	,704**	,590**	,718**
Öğrenci (3)			1	,780**	,875**	,570**	,534**	,576**	,614**	,688**	,649**	,745**
Çevre (4)				1	,903**	,576**	,499**	,463**	,526**	,679**	,584**	,687**
Algılanan Örgütsel Kimliği (5)					1	,685**	,563**	,488**	,624**	,780**	,641**	,783**
Etkili Yönetici (6)						1	,488**	,436**	,520**	,710**	,524**	,773**
Etkili Öğretmen (7)							1	,525**	,662**	,623**	,506**	,787**
Etkili Öğrenci (8)								1	,664**	,537**	,612**	,761**
Etkili Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci (9)									1	,731**	,628**	,861**
Etkili Okul Kültürü ve Ortamı (10)										1	,663**	,886**
Etkili Okul Çevresi ve Veliler (11)											1	,791**
Etkili Okul Genel (12)												1

Öğretmen görüşlerine algılanan örgütsel kimlik ile etkili okul düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin genel algılanan örgütsel kimlik düzeyleri ile genel etkili okul düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,783>0,70$). Bu sonuç, etkili okul düzeyleri arttırıldığında, öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı düzeylerinde artış olması beklendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın yapıldığı Süleymanpaşa merkez ilçesinde, öğretmenlerin algıladıkları etkili okul düzeyinin artması için gösterilen gayretin, öğretmenlerin örgütsel kimlik algısında da artışa sebep olacağı beklenmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek çıkması ise, bu araştırmanın yapılaş amacını desteklemektedir. Abari, Mohammed, Oyetola'nın (2012) güney batı

Nijerya'da yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre, örgütsel kimliğin ve etkililiğin kamu ve özel okullarda birbiriyle ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır, ilişkinin gücü, yönü ve öneminin ancak, ister kamu ister özel ortaöğretim kurumu olsun, okulun yapısına bağlı olarak değiştiğini, bunun yanında da, okul etkililiğini ölçme araçlarına, okul etkililiği ölçeğine ve Batı Afrika ortaöğretim sertifika sınavından öğrenci performans kayıtlarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Abari, Mohammed, Oyetola, 2012).

Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik alt boyut düzeyleri ile etkili okul alt boyut düzeyleri arasında en yüksek ilişkinin yönetim düzeyleri ile etkili okul kültürü ve ortamı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,746>0,70$). Bu sonuç, etkili okul kültürü ve ortamı düzeyleri arttırıldığında, algılanan örgütsel kimliğin yönetim alt boyutunda da artış beklendiğini belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, araştırmanın yapıldığı Süleymanpaşa merkez ilçesinde araştırmaya dahil edilen ortaöğretim kurumlarında, okul kültürü ve ortamı düzeylerinde iyileştirmeler yapıldığında, öğretmenlerin yapılan iyileştirmelerden olumlu etkilenecekleri görülmektedir. Bu sayede ise, algılan örgütsel kimliğin alt boyutu olan yönetim düzeyinde de öğretmen algılarının düzeyinin yükseleceği beklenmektedir.

Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik alt boyut düzeyleri ile etkili okul alt boyut düzeyleri arasında en düşük ilişkinin ise, yönetim düzeyi ile etkili öğrenci düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r= 0,381<0,40$). Bu sonuç, öğretmenlerin algılan örgütsel kimlik alt boyutu olan yönetim düzeyleri arttırıldığında, etkili öğrenci düzeylerinde de düşük seviyede bir artış olacağı beklenmektedir. Tüm değişkenlerin arasındaki ilişkilerin istatistiki düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulguların yorumlarına dayanarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik yapılabilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik düzeyi, “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir. Algılanan örgütsel kimlik düzeyinin en yüksek düzeydeki alt boyutu, yönetim boyutu olup, “Çoğunlukla katılıyorum” aralığındadır, bu boyutu sırasıyla öğretmen, öğrenci ve çevre boyutları izlemektedir.
2. Öğretmen algılarına göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliğine sahip olma düzeyi “Orta derecede katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek düzeye sahip olan boyut, yönetici alt boyutu olup, “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir, bu boyutu sırasıyla, öğretmen, okul kültürü ve ortamı süreci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul çevresi ve veliler alt boyutları ile öğrenci alt boyutu izlemektedir.
3. Cinsiyet gruplarına göre, algılanan örgütsel kimlik düzeyi ve alt boyut düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir.
4. Cinsiyet gruplarına göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul düzeyleri ve alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.
5. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, algılanan örgütsel kimlik düzeyinde ve alt boyut düzeylerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.
6. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre genel etkili okul düzeyleri ve alt boyut düzeylerinde anlamlı farklılık yoktur.
7. Öğretmen görüşlerine göre genel algılanan örgütsel kimlik düzeyinin ve alt boyut düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
8. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, algılanan etkili okul düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, Anadolu Lisesi ve

Mesleki ve Teknik Lisesi arasında anlamlı farklılık vardır. Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici alt boyutu düzeyleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, Anadolu Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlere göre öğrenci alt boyutu düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, algılanan etkili okul düzeylerinde, öğretmen, etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortam düzeyleri, etkili okul çevresi ve veliler ile genel etkili okul düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.
10. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, algılanan örgütsel kimlik düzeylerinin öğrenci alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenci alt boyut düzeyleri kıdemleri 1-5 yıl olanlara göre yüksek olduğu belirlenmiştir.
11. Öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı düzeylerinin alt boyutları olan yönetim, öğretmen, çevre ve algılanan örgütsel kimlik düzeyleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.
12. Öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul öğretmen alt boyutu düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, öğretmen alt boyut düzeyi, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.
13. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, etkili okulun alt boyutları olan yönetici, öğrenci, etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortam, okul çevresi ve veliler düzeyleri ile genel etkili okul düzeylerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir.
14. Öğretmenlerin branşlarına göre, algılanan örgütsel kimlik düzeylerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre, branşı sayısal olan öğretmenlerin örgütsel kimlik düzeyleri, branşı sözel olan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.
15. Öğretmenlerin branşlarına göre, algılanan örgütsel kimliğin alt boyutu olan yönetim düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, branşı sayısal olan öğretmenlerin branşı diğer olan öğretmenlere göre yönetim düzeyi yüksektir.
16. Öğretmenlerin branşlarına göre, algılanan örgütsel kimliğin alt boyut olan öğretmen düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, branşı sayısal

olan öğretmenlerin öğretmen düzeyi algıları, branşı sözel olan öğretmenlere göre yüksektir.

17. Öğretmenlerin branşlarına göre, algılanan örgütsel kimliğin alt boyut olan öğrenci düzey algılarında, farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiş olup, branşı sayısal olan öğretmenlerin, öğrenci düzey algıları branşı sözel olan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.
18. Öğretmenlerin çevre düzey algıları, öğretmen branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, branşı sayısal olan öğretmenlerin çevre düzeyleri branşı sözel olan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.
19. Öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okul düzeyleri, branş türlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, etkili okul düzeylerinin alt boyutu olan etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci düzeylerinde branşı sayısal olan öğretmenler ile branşı sözel ve branşı diğer olan öğretmenler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre ise, sayısal branşlı olan öğretmenlerin etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci düzeyi, branşı sözel ve diğer olan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.
20. Öğretmen algılarına göre, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli düzeyleri ile etkili okul genel düzeylerinin öğretmen branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
21. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri ile örgütsel kimlik algısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiş olup, bu farklılığın, öğrenci alt boyut düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrenci alt boyut düzeyleri, 4 yıl ve altı ile 5- 9 yıl arasında olan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür.
22. Öğretmenlerin örgütsel kimlik algısının alt boyut düzeyleri olan yönetim, öğretmen, çevre ve genel algılanan örgütsel kimlik düzeylerinde okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
23. Öğretmenlerin algıladıkları etkili okul düzeyleri ile okuldaki çalışma süreleri arasında öğrenci alt boyutu düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür. Aynı kurumda 10 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin etkili öğrenci düzeyleri, okuldaki çalışma süreleri 4 yıl ve altı ile 5- 9 yıl kurum tecrübesi olan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.
24. Öğretmenlerin algıladıkları etkili okul düzeyi alt boyutları olan yönetici, öğretmen, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortam

düzeyleri, okul çevresi ve veliler düzeyleri ve genel etkili okul düzeyleri, öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

25. Öğretmenlerin görüşlerine göre, genel algılanan örgütsel kimlik düzeyleri ile genel etkili okul düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
26. Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik alt boyut düzeyleri ile etkili okul alt boyut düzeyleri arasında en yüksek ilişkinin yönetim düzeyi ile etkili okul kültürü düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
27. Öğretmenlerin algılanan örgütsel kimlik alt boyut düzeyleri ile etkili okul alt boyut düzeyleri arasında en düşük ilişkinin yönetim alt boyut düzeyleri ile etkili öğrenci arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ve yorumları ışığında, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma bulguları ışığında, öğretmen algılarına göre “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde olan; fakat diğer boyutlarla karşılaştırıldığında en az etkili olan boyut, öğrenci boyutu olmuştur. Öğrenci boyutunun etkililik düzeyini arttırmak için, okul yönetimi tarafından, öğrencileri başarılı olabilecekleri konusunda kendilerine güvenmelerinin ve inanmalarının sağlanması amacıyla ve eğitim öğretimle bütünleşebilmeleri için, öğrenci motivasyonunu arttırıcı, gerekli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir.
2. Etkili okul boyutlarından okul çevresi ve veliler boyutu da, öğretmen algılarına göre düşük düzeyde çıkan ikinci boyut olmuştur. Bu konuda okul-çevre-veli işbirliğinin geliştirilmesi için, çevre ve velinin beklentileri, istekleri göz önüne alınarak, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Çevre ve veliler ile iletişim sağlanıp toplantılar, etkinlikler yapılarak, okulun ve okul başarılarının tanınması ve tanıtılması sağlanabilir.
3. Araştırma bulgularında, genel algılanan örgütsel kimlik düzeyi ile genel etkili okul düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Buna göre, okulların etkililik düzeylerini arttırmak için çalışmalar yapılmalı,

okul yöneticilerine, etkili okul hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu sayede, öğretmenler, daha etkili okullarda çalıştıkça, örgütsel kimlik algıları artabilir, bu artış ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına ve öğrencilerine olumlu bir şekilde geri dönebilir.

4. Öğretmenlere etkili, başarılı okulun nasıl olduğu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerin sayesinde, öğretmenler, okul etkililiği hakkında kendileriyle beraber, tüm paydaşların sorumlulukları hakkında bilinçlenebilirler ve okul etkililiğinin gereklerini kendileri yerine getirip, diğer paydaşlardan da bunu talep edebilirler.
5. Algılanan örgütsel kimliğin alt boyutlarıyla, etkili okulun alt boyutları arasında pozitif yönlü en düşük ilişki yönetim alt boyut düzeyiyle, etkili öğrenci alt boyut düzeyi arasında görülmüştür. Bu durum için, yönetim alt boyutu, etkili öğrenci alt boyutuyla ilgili olarak, öğrenci başarısını temel alıp, öğrenci merkezli bir eğitim öğretim anlayışının benimsemeli, öğrencilerle bireysel ilgilenmeli ve öğrenci gelişiminin sağlıklı olması için, öğrencileri çeşitli sosyal aktivitelere yönlendirecek, düzenlemeler yapmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma, Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesinde bulunan Anadolu Liseleri, Meslek ve Teknik Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleriyle sınırlıdır. Araştırma değişik bölgelerde, değişik okul kademeleriyle de çalışılabileceği gibi, farklı kademeler arasında mukayese edilerek de incelenebilir.
2. Araştırma ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin kimlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir araştırmadır ve veri toplama araçları, öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu araştırmanın konusu olan iki değişken arasındaki ilişki hakkında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, nitel yöntemler kullanılmasıyla da araştırma incelenebilir.
3. Çağımız eğitim sistemine uygun olarak, okul etkililiği çalışmaları için neler yapılabileceğine dair, bulunulan yerdeki Milli Eğitim Müdürlüğü ile iş birliğine gidilip, öğrenci başarısının artırma, etkili okulun önemini vurgulama adına inceleme ve değerlendirmeler yapılabilir.

4. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan, algılanan örgütsel kimlik ölçeğinin ve etkili okul ölçeğinin alt boyutları bulunmaktadır. Her iki ölçekte bulunan bu alt boyutlar ayrı ayrı, farklı bir çalışma olarak araştırılabilir. Bu alt boyutlarla, farklı değişkenler arasındaki ilişkiye de bakılabilir, böylece alan yazına farklı açılardan kaynaklık edecek araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- AASA. (1992). An Effective School Primer. Arlington, VA: AASA Publications.
- Abari, Avodeji, Olasunkanmi, Mubashir Olayiwola Babatunde Mohammed, Idowu Olufunke Oyetola. 2012. Organizational Identity and Effectiveness of Public and Private Senior Secondary Schools in South West Nigeria. **Problems of Education in the 21st Century**. c: 40.
- Ada, Sefer, Z. Nurdan Baysal. 2015. **Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ak, Mehmet. 1998. **Kurumsal Kimlik ve İmaj**. Işıl Ofset Ltd (Aktaran: Şanlı, Önder. 2014. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akar, Şerafettin. 2015. Hizmet İşletmelerinde Toplam Kalite Yönetim Yüksek Lisans Projesi Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akatay, Ayten. 2008. Çalışanların Örgütsel Kimlik Algılarının Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi. **SÜ. İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**. c.8. s.16: 299-315.
- Akgül, Selma. 2002. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. (Sakarya İli Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albert, Stuart, David A. Whetten. 1985. **Organizational Identity**. ed. Cummings Larry L., Barry M. Staw. **Research in Organizational Behaviour**. c.7: 263-295. Greenwich CT: JAI Press.
- Albert, Stuart, Blake E. Ashfort, Jane E. Dutton, 2000. Organizational Identity and Identification: Charting New Waters and Building New Bridges. **Academy of Management Review**. c. 25. s.1: 13-17.
- Allamar, Laila. 2015. The Effective School: The Role of the Leaders in School Effectiveness. **Academic Journals**. c. 10. s. 6: 695-721.
- Arkonaç, Sibel, Ayşen. 2001. **Sosyal Psikoloji**. 2.bs. İstanbul: Alfa Yayınları (Aktaran: Yetim, Erel, Ece, A. 2010. Genel Liselerde Örgütsel İletişim İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Arslantaş, Murat. 2015. İlkokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Örgütsel Kimlik Algılarının Bazı Değişkenler

- Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ashforth, Blake, E., Fred A. Mael. 1989, Social Identity Theory and The Organization. **Academy of Management Review**. c. 14. s. 1: 20-39.
- Aslan, Şehmus. 2014. Anadolu Liselerinde Etkili Okul Kavramının Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi. (Batman İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Mustafa, 1985. **Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu (A.Ü.E.B.F.)**. Ankara. 43-64. (Aktaran: Aydın, Mustafa. 2014. **Eğitim Yönetimi** 10. bs. Ankara: Gazi Kitabevi).
- _____. 2014. **Eğitim Yönetimi**. 10. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İsmail. 1999. Etkili Okul. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 8.
- Ayık, Ahmet, Şükrü Ada. 2009. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 2: 429-446.
- Bakioğlu, Ayşen. 1996. Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma). **2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. 18-20 Eylül 1996**. İstanbul: MÜ. Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Balcı, Ali. 1993. **Etkili Okul-Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Erek Ofset (Aktaran: Balcı, Ali. 2014. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. 7. bs. Ankara: PegemA Yayınları).
- _____. 2014. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. 7. bs. Ankara: PegemA Yayınları.
- Balyer, Aydın, 2013. Okul Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Bir Model Önerisi. **8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri, 07-09 Kasım 2013**. İstanbul: Marmara Üniversitesi: 264-266.
- Barnard, Chester. 1938. **The Functions of Executive**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baştepe, İsmail. 2002. Normal ve Taşımali Eğitim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları Malatya İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. 2009. Etkili Okulun Eğitim Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 29: 76-83.
- Batten, Joe, D. 1989. **Though-Minded Leadership**. New York: AMACOM.
- Bauman, Zygmunt, 2004. **Identity: Conversation with Benedetto Veccei**. 1. bs. UK: Polity Press.

- Binbaşıoğlu, Cavit. 1993. [15.03.2019]. Etkili Okul Kavramı ve Buna Etki Eden Bazı Etmenler. **Çağdaş Eğitim**. c. 18. s. 185: 22-28. cavitbinbasioglu.org/cavitbinbasioglu/wp-content/uploads/2014/10/Bel127.pdf
- Brookover, Wilbur, B. Jonh, H. Schweitzer, Jeffrey M. Scheider, Charles H. Beady, Patricia K. Flood and Joseph M. Wisenbaker. 1978. [08.03.2019]. Elementary School Social Climate and School Achievement. **American Educational Research Journal**. 15: 301- 318. <http://aer.sagepub.com/content/15/2/301>
- Brookover, Wilbur, B., Lawrence W. Lezotte. 1979. **Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievent**. Michigan: MSU. Press (Aktaran: Purkey, Stewart, C., Smith Marshall S. 1983. Effective Schools: A Review. Eric No: ED:221534). [09.05.2019].
- Bursalıoğlu, Ziya. 2015. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. 19. bs. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Çakmak, Özcan Kılıç, Akgün Erkan, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 21. bs. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Niyazi. 2014. Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 16: 103-119.
- Casey, Andrea, Tova Olson. 2003. The Relationship of Organizational Identity and Memory in Knowledge Creation. **Organizational Learning and Knowledge. 5th International Conferance. 30 Mayıs-2 Haziran 2003**. [07.03.2019].
- Cheng, Yin, Cheong. 1996. **School Effectiveness & School Based Managemet. A Mechanism for Development**. London: Falmer Press.
- Christ, Oliver, Wagner Ulrich, Rolf Van Dick, Jost Stellmacher. 2003. When Teachers Got the Extra Mile: Foci of Organizational Identification As Determinants of Different Forms of Organizational Citizenship Behaviour Among Schoolteachers. **British Journal of Educational Psychology**. c.73. s. 3: 329-41.
- Coşkun, Hamit. 2004. Kimlik Ölçeğinin Bir Türk Örneğinde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikoloji Yazıları**. c.7. s. 14: 49-60.
- Creemers, Bert, P. M., Gerry J. Reezigt. 2005. Linking School Effectiveness And School Improvement: The Background and Outline of the Project, School Efectiveness and School Improvement: **An International Journal of Research, Policy and Practice**. c. 16. s. 4. Decembre: 359-371.
- Creswell, John, W. 2013. **Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları**. 2. bs. çev. Demir Trans. Ankara Eğiten Kitap.
- Çeken, Birsen, Gültekin Akengin, Elif Yıldız. 2016. Logo Değişiminin Kurumsal Kimlikle Bağlantısı: 2015 Yılında Kimlik Tazeleyen Marka Yörsan Örneği. **İdil**. c. 5. s. 25. 1401-1411.

- Çelikten, Mustafa. 2001. Etkili Okullarda Karar Süreci. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** c.1. s.11: 1-12.
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal, Yeliz Yeni. 2005. Öğretmelik Mesleği ve Özellikleri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** c.1. s. 19: 207-237.
- Çınkır, Şakir. 2004. Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. **Milli Eğitim Dergisi**. s.161.
- Çil, Makbule, Evrim. 2002. Kurum Kimliği Süreci ve İşleyişi Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, Fatma 2008. İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği). Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çubukçu, Zühal, Pınar Girmen. 2006. Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 16: 121-136.
- Dukerich, Janet, M., Golden Brain R., Stephen M. Shortell. 2002. Beauty Is In the Eyes of the Beholder: The Impact of Organizational Identification, Identity and Image On the Cooperative Behaviours of Physicians. **Administrative Science Quarterly**. 47: 507-533.
- Dutton, Jane, E., Janet M. Dukerich, 1991. Keeping An Eye On The Mirror : Image and Identity in Organizational Adaptation. **Academy of Management Journal**. c. 34. s. 3: 517-554.
- Dutton, Jane. E., Janet M. Dukerich, Celia V. Harquail. 1994. Organizational Image and Member Identification. **Administrative Science Quarterly**. c. 39. s. 2: 239-263.
- Edmonds, Ronald. 1979. Effective School for Urban Poor. **Educational Leadership**. c. 37. s. 1:15-23.
- Edwards Martin R., 2005. Organizational Identification: A Conceptual and Operational Review. **International Journal of Management Reviews**. c.7. s. 4: 207-230.
- Edwards, Martin R., Riccardo Peccei. 2007. Organizational Identification: Development and Testing of A Conceptually Grounded Measure. **European Journal of Work and Organizational Psychology**. c. 16. S. 1: 25-27
- Ellemers, Naomi, Paulien Kortekaas, Jaap W. Ouwerkerk. 1999. Self-Categorization, Commitment to the Group and Group Self – Esteem As Related But Distinct Aspects o Social Identity. **European Journal of Social Psychology**. s. 29: 317-389.

- Ellemers, Naomi. 2010. Social Identity Theory. ed. J. M. Levine, M. A. Hogg. **Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations**. Ca: SAGE Pub.
- Erdinç, Hafize. Selda. 2006. Toplam Kalite Yönetimi Yönünden Müfredat Laboratuvar Okulları ve Diğer Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Nitelikleri İle Okula Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, Ramazan. 2018. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Kimlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi**. c. 4. s.1: 89-98.
- Foreman, Peter, David A. Whetten, 2002. Member's Identification with Multiple-Identity Organizations. **Organization Science**. c.13. s. 6: 618-635.
- Garmon, M. 2004. **The Relationship Between Organizational Learning, Culture, Image, Identity and Identification, An Empirical Study** (Touro University International College of Business Administration, Cypress, California (Aktaran: Tüzün, İpek Kalemci. 2006. Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gioia, Dennis, A. 1998. **From Individual to Organizational Identity**. David.A. Whetten and Paul C. Godfrey. (Eds). Identity in Organizations: Building Theory Through Conversation. (17-31). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Gioia, Dennis, A. Schultz Majken, Kevin G. Corley. 2000. Organizational Identity Image and Adaptive Instability. **Academy of Management Review**. c. 25. s. 1: 63-81.
- _____. 2000. Organizational Identity Image and Adaptive Instability. **Academy of Management Review**. c. 25. s. 1: 63-81 (Aktaran: Tüzün, İpek Kalemci. 2006. Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Göğüş, Aytaç, Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Oluşumu ve Demografik Özellikleri. 2013. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**. c. 3. s. 2: 59-90.
- Gökçe, Erten. 2002. İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 35. s. 1-2.
- Göksoy, Süleyman. Mahmut Sağır, Şenyurt Yenipınar. 2013. İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Yönetimsel Etkililik Düzeyi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 2. s.1. Yaz:18-31. <http://dergibak.gov.tr.buefad/issue/3812/51097>. [04. 04.2019].

- Gustafson, Loren, T., Rhonda K. Reger, 1995. Using Organizational Identity To Achieve Stability and Change In High Velocity Environments. **Academy of Management Proceedings**. 464-468.
- Gül, Yeliz. 2015. Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algılarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, Ali. 2013. Dünya İle Bütünleşme Evrensel Kimlik Sorunu. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.3. s.1. Jun. ISSN 2148-4929 <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1095>. [06.04.2019].
- Gülsünler, Makbule, Evrim. 2007. Kurum Kimliği Süreci ve İşleyişi Üzerine Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.17: 281-294.
- Gümüşeli, Ali, İlker. 1996. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. **Eğitim Yönetimi**. c. 2: 1-12.
- _____. 2001. Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 28: 531-546.
- Gündüz, Seydi. 2015. Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etkili Okul Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, Philip, Joseph Murphy. 1985. Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. **The Elementary School Journal**. c. 86. s. 2: 217-247.
- Hamzagic, Enes. 2018. The Importance of the Organizational Identification in Forming Organizational Perception. **Faculty of Business Economics and Entrepreneurship International Review**. s. 1-2.
- Hatch, Mary, Jo, Majken Schultz. 1997. Relations Between Organizational Culture, Identity and Image. **European Journal of Marketing** c. 31. s. 5-6: 356-365.
- _____. 2002. The Dynamics of Organizational Identity. **Human Relations**. c. 55. s. 8: 989 <http://hum.sagepub.com/content/55/8/989> [13.02.1019].
- He, Hongwei, Andrew D. Brown. 2013. Organizational Identity and Identification: A Review of the Literature and Suggestions for Future Research. **Group and Organization Management**. c. 38. s. 1: 3-35.
- Hejres, Sabah, Ashley Braganza, Tillai Aldabi. 2017. Investigating the Effectiveness of Leadership Styles on Instructional Leadership and Teachers Job Expectancy in Kingdom of Bahrain. **American Journal of Educational Research**. c. 5. s. 2: 694-709.
- Helvacı, Mehmet Akif, İsmail Aydoğan. 2011. Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 4. s. 2: 41-60.

- Hepkon, Zeliha, 2003. Kurumsal Kimlik İnşasını Belirleyen Faktörler: Bir Literatür Taraması. **İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi**. c. 2. s. 4: 175-211.
- Jansen, Jonathan, D. 1995. [07.03.2019]. Effective Schools? <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/1352/Jansen%20%281995%29b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Jones, Candace, Elizabeth Hamilton Volpe. 2011. Organizational Identification: Extending Our Understanding of Social Identities Through Social Networks. **Journal of Organizational Behaviour**. c. 32. s. 3.
- Kalaycı, Şeref. 2018. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. 9. bs. Ankara: Dinamik Akademi.
- Kanmaz, Ahmet, Lütfi Uyar. 2016. The Effect of School Efficiency On Student Achievement. **International Journal of Assesment Tools in Education**. c. 3. s. 2: 123- 136.
- Karaduman, Sibel. 2010. Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü. **Journal of Yasar University**. c.17. s. 5: 2886-2899.
- Korumaz, Mithat, İbrahim Kocabaş. 2013. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yeterlilikleri. **8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. Bildiri Özetleri. 07-09 Kasım 2013**. İstanbul Marmara Üniversitesi: 392-395.
- Kuşakçıoğlu, Arzu. 2003. Marka Kimliği Kurum Kimliği ve Aralarındaki Bağntı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzubaşoğlu, Demet. 2008. Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Faktörlerine İlişkin Algılarının Okul Etkililiği Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lockheed, Marlaine, E., Henry M. Levin. 2012. **Traditional Routes to Improvement. Effective Schools in Developing Countries**. ed. Levin, Henry, M., Lockheed Marlaine E. Routledge Libarary Editions: Education. 1- 19.
- Mackeprang Christiane. 1993. Der Einfluss von Rollenkonflikten Auf Die Personliche Identitaet und Die Unternehmensidentitset. Unternehmensidentitat. Corporate Identity. Betriebswirtschaftliche Theorie und Praxis. (Hrsg).Theo Bungarten. Tostedt: Attikon – Verl (Aktaran: Okay, Ayla. 2013. **Kurum Kimliği**. 7. bs. Derin Yayınları).
- Mael, Fred, A., Blake E. Ashforth. 1995. Loyal From One: Biodata, Organization and Turnover Among Newcomers. **Personnel Psychology**. c. 48. s. 2: 309.
- Mamatoğlu, Nihal. 2008. Öğretmenlerde Kimliklenme ve Kimliklenmenin İşe Yönelik Tutum ve Algıları Yordayıcılığı. **Türk Psikoloji Yazıları**. c. 11. s. 22: 47-62.
- Mendels, Pamela. 2012. The Effective Principal. **Journal of Staff Development**. c. 33. s. 1: 54-58.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.) 1973. **Resmi Gazete** 14574, Haziran. [04.05.2019].ogm.meb.gov.tr/meb._iys_dosyalar/2015_04/16103627_mevzuat ktabia5.pdf
- Mortimore Peter, Pam Sammons. 1987. New Evidence On Effective Elementary Schools. **Educational Leadership**. c.45.s.1:4-8. https://www.researchgate.net/profile/Pam_Sammomns/publication/238760695_New_Evidence_On_Effective_Elementary_Schools/links/55a77b1908ae0b4e871221d6.pdf [09.03.2019].
- Mortimore, Peter. 1995. **The Road To Improvement Reflections On School Effectiveness London: University of London**. Published by Taylor Francis.
- _____. 1995. Effective School: Current **Impact and Future Potential**. **University of London Institute of Education**. London: Wcih Oal (Aktaran: Balcı, Ali. 2014. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. 7. bs. Ankara: PegemA Yayınları).
- Murnane, Richard J. 1975. **The Impact of School Resources On The Learning Of Inner City Children**. MA: Boillinger Publishing (Aktaran: Şişman, Mehmet. 2013. **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar** 4. bs. Ankara Pegem Akademi Yayınları).
- Obst, Patricia L., Katherine M.White, Kenneth I. Mavor, Rosland M. Baker. 2011. Social Identification Dimensions as Mediators of the Effect of Prototypicality on Intergroup Behaviours. **Psychology**. c. 2. s. 5: 426-432.
- Okay, Ayla. 2013. **Kurum Kimliği**. 7. bs. Derin Yayınları.
- Oral, Şehmus. 2005. İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi.
- Özdemir, Servet. 2000. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık (Aktaran: Helvacı, Mehmet, Akif, İsmail Aydoğan, 2011. Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.4. s. 2: 41-60).
- Özmen, Fatma, Hasan Harktı. 2005. Denizli İlindeki İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarının Çevresiyle Bütünleşebilme Düzeyleri. **Milli Eğitim Dergisi**. Ankara. s.165.
- Polatcan, Mahmut, Ramazan Cansoy. 2018. Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaları Analizi. **Sakarya Üniversitesi Journal of Education**. c. 8. s. 3: 8-24.
- Price, James L. 1972. The Study of Organizational Effectiveness. **The Sociological Quarterly**. c. 13. s.1: Winter, 3-15.
- Purkey, Stewart, C., Marshall, S. Smith. 1983. Effective Schools: A Review. Eric No: ED:221534.
- Rutter, Michael, Maughan Barbara, Peter Mortimore, J. Ouston. 1979. **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects On Children**. Ma.

- Harvard University Press (Aktaran: Mortimore, Peter. 1995. **The Road To Improvement Reflection On School Effectiveness London: University of London.** Published by Taylor Francis).
- Saleem, Farhat, Zarghuna Naseem, Khalid Ibrahim, Ashig Hussain, Muhammad Azeem. 2012. Determinants of School Effectiveness: A study at Punjab Level. **International Journal of Humanities and Social Science.** c.2. s.14/ Special Issue.
- Sammons Pam, Linda Bakkum. 2011. Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. **Profesadora.** c.15. s. 3: 9-26.
- Scheerens, Jaap. 2013. What Is Effective Schooling? A review of Current Thought and Practice. **International Baccalaureate Organization.** <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf> [10.03.2019].
- Scott, Craig, R., Steven Corman, George Cheney. 1998. Development of A Structural Model of Identification In the Organization. **Communication Theory.** c. 8. s. 3: 298-306.
- Scott, Susanne, G., Vicki R. Lane. 2000. A Stakeholder Approach To Organizational Identity. **Academy of Management Review.** c. 25. s. 1: 43-62.
- Sergiovanni, Thomas J. 1995. **The Principalsip: A Reflective Practice perspective.** Needham Heights: Allyn and Bycon.
- Sethi, R., L. Compeau. 2002. Social Construction, Organizational Identity and Market Orientation of the Firm. American Marketing Association Preceding (Aktaran: Tüzün, İpek Kalemci. 2006. Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sewell, William, H., Leonard A. Marascuilo, Harold W. Pfautz. 1967. W. James S. Coleman and Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M., Mood, Frederick D. Weinfeld, Robert L. York. Equality of Educational Oppotunity. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office, 1996. c.737:4.25. (Supplemental Appendix, vii, 548 pp. \$ 3.00) **Reprinted from American Sociological Review.** c. 32. s. 3, June.
- Sezer, Özcan, Murat Ak. 2017. Örgütsel Etkililiği Oluşturan Unsurların Katılımcı Yönetim Boyutu Açısından Değerlendirilmesi. **International Journal of Academic Value Studies.** c. 3. s. 17: 165-181.
- Stoll, Louse An. 2002. Making School Matter: Linking Scholl Effectiveness and School Improvement In Canadian School District. Doktora Tezi. Institute of Education University Of London.
- Strasser, Stephen, J. D. Eveland, Gaylord Cummins, O. Lynn Deniston, John H. Romani. 1981. Conceptualizing the Goal and System Models of Organizational Effectiveness Implications for Comparative Evaluation Research. **Journal of Management Studies.** c. 18. s. 3: 321-340.

- Stringfield, Sam, Teddlie Charles. 1987. A time to Summarize: Six Years and Three Phases of the Louisiana School Effectiveness Study. (Eric No: ED 288248).
- _____. 1988. A time to Summarize: The Louisiana School Effectiveness Study. **Educational Leadership**, 43-47 (Aktaran: Balcı, Ali. 2014. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. 7. bs. Ankara: PegemA Yayınları).
- Şahin, Eyüp. 2014. Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kimlik Örgütsel İmaj, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Adalet (Bursa Örneği) Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şanlı, Önder. 2014. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenel, Taha. 2015. İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasında İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, Mehmet. 1996. Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Osmangazi Üniversitesi. Fen Edebiyat Fakültesi.
- _____. 2013. **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**. 4. bs. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- _____. 2014. **Öğretim Liderliği**. 5. bs. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- Tajfel, Henri, John C. Turner. 1985. The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In Worchel, S. And Austin, W. G. Eds. Psychology of Intergroup Relations, 2nd Edition, Nelson Hall, Chicago, 7-24 (Aktaran: Ashforth, Blake, E. Fred, A. Mael. 1989, Social Identity Theory and The Organization. **Academy of Management Review**. c. 14. s. 1: 20-39.
- Tamer, Mine Gözübüyük. 2014. Kimliklerin Seyrine Bir Keşif. Cyprus International University. **Folklor /Edebiyat**. c. 20. s. 77.
- Toprak, Mustafa. 2011. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Townsend, Tony. 1997. What Makes School Effective? A Comprasion Between School Communities In Australia and the USA. **School Effectiveness and School Improvement**. c.8. s. 3: 311-326.
- Tüzün, İpek Kalemci. 2006. Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi: Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüzün, İpek, Kalemci, İrfan Çağlar. 2008. Örgütsel Özdeşleşme Kavramı ve İletişim Etkinliği İlişkisi. **Journal of Yaşam University**. c. 3. s. 9: 1011-1027.

- Uline, Cynthia, L., Daniel, M. Miller, Megan, Tschannen Moran. 1998. **Educational Administration Quarterly**. c. 34. s. 40: 462-483.
- Van Dick, Rolf. 2001. Identification in Organizational Contexts: Linking Theory and Research From Social and Organizational Psychology. **Intentional Journal of Management Reviews**. c. 3. s. 4: 265-283.
- Van Dick, Rolf, Ulrich Wagner. 2002. Social Identification Among School Teachers: Dimensions, Foci and Correlates. **European Journal of Work and Organizational Psychology**. c. 11. s. 2: 129-149.
- Venkataiah, Peddaboina. 2006. Models of Organizational Effectiveness. **Osmania Journal of Management**. s.7: 1-7.
- Walker, Robert, J. 2008. **Twelve Characteristics of an Effective Teacher**. 2. bs. NC: Lulu Publishing.
- Weber, George. 1971. Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. Washington, D.C. : **Council for Basic Education**. (Aktaran: Edmonds, Ronald. 1979. Effective School for Urban Poor. **Educational Leadership**. c. 37. s.1:15-23. <https://pdfs.semanticscholar.org/550b/740eb13c411d36d38f498293472cf64fdcef.pdf> [15.03.2019]).
- Whetten, David, Allred, Alison Mackey. 2002. A Social Actor Conception of Organizational Identity and Its Implications for the Study of Organizational Reputation. **Business and Society**. c. 41. s. 4: 393 - 414.
- Yagız, Muhammed, Said. 2016. İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenipınar, Şenyurt. 1998. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetim, Erel, Ece, Ayşe. 2010. Genel Liselerde Örgütsel İletişim İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Gültekin, Kadir Ardıç. 1999. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. **Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.1. s.1: 73-82.
- Yörgüç, Pınar. 2016. Örgütsel Kimlik-Kollektif Bellek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zel, Uğur. 2011. **Kişilik ve Liderlik**. 3. bs. Nobel Akademik Yayıncılık Dağıtım.
- Zigarelli, Michael, A. 1996. An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools Research. **The Journal of Educational Research**. c. 90. s. 2: 103-110.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım;

Bu veri toplama aracı ‘Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Arasındaki İlişki’ konulu yüksek lisans tez çalışması için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde ‘Kişisel Bilgiler Formu’, İkinci bölümde ‘Okul Etkililiği Ölçeği’ üçüncü bölümde ise, ‘Örgütsel Kimlik Algısı Ölçeği’ yer almaktadır. Formda bulunan her bir maddeyi okuduktan sonra, sizin için en uygun olan seçeneği, ilgili yerine çarpı işareti (x) koyarak belirtiniz. Doğru ve samimi cevaplar vermeniz, araştırmanın sonuçlarının daha sağlıklı olmasına katkıda bulunacaktır. Lütfen cevaplanmamış madde bırakmayınız. Verdiğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Neşe DAĞ YALNIZLAR

Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I- Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz?

() Kadın

() Erkek

2. Kariyer evreniz?

() 1 – 5 yıl

() 6 - 10 yıl

() 11 -15 yıl

() 16 yıl ve üzeri

3. Eğitim Durumunuz?

() Eğitim Enstitüsü

() Ön lisans

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

4. Branşınız?

() Sayısal () Sözel () Diğer

5.Çalıştığınız okuldaki görev süreniz?

() 4 yıl ve daha az () 5 - 9 yıl () 10 yıl ve daha çok

6.Çalıştığınız okul türü?

() Anadolu Lisesi
() Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Anadolu İmam Hatip Lisesi

Ek 2. Ölçekler

Bölüm II-Etkili okul ölçeği

Aşağıda, bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen her cümlede ifade edilen yargıya, kendi okulunuzdaki durumu düşünerek ne ölçede katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılmadüzeyinizi, ilgili rakam (1, 2, 3, 4, 5) yuvarlak (0) içine alarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Seçenekler:

1. Hiç katılmıyorum.
2. Az katılıyorum.
3. Orta derecede katılıyorum.
4. Çoğunlukla katılıyorum.
5. Tamamen katılıyorum.

Bölüm II – Etkili okul ölçęi - devam

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
A. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda okul müdürü” ifadesi getirerek cevaplayınız.)					
Bu okulda okul müdürü;					
1. Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2. Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar.	1	2	3	4	5
3. Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.	1	2	3	4	5
5. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
6. Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
7. Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.	1	2	3	4	5
8. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5
10. Çevrenin, velilerin okula gerekli desteğini sağlar.	1	2	3	4	5
B. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okuldaki öğretmenler” ifadesi getirerek cevaplayınız.)					
Genel olarak bu okuldaki öğretmenler;					
1. Eğitim-öğretimle ilgili konularda, iş birliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
2. Her öğrenciye öğretebileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5
3. Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler.	1	2	3	4	5
4. Her öğrencinin, öğrenebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.	1	2	3	4	5
6. Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştırırlar.	1	2	3	4	5
8. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.	1	2	3	4	5
9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
C. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Genel olarak bu okuldaki öğrenciler” ifadesi getirerek cevaplayınız.)					
Genel olarak bu okuldaki öğrenciler;					
1. Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptir.	1	2	3	4	5
2. Kendilerinden neler beklediğinin bilinci içindedirler.	1	2	3	4	5
3. Başarılı olabileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5
4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir.	1	2	3	4	5

6. Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
7. Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.	1	2	3	4	5
D. Okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci:					
1. Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.'den çok konunun öğretimine ayrılır.	1	2	3	4	5
2. Gerekğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır.	1	2	3	4	5
3. Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.	1	2	3	4	5
5. Eğitim-öğretimde öğrencinin sadece "ne?" sorusuna değil, "niçin?" ve "nasıl?" sorularına da cevap verilir.	1	2	3	4	5
6. Eğitim-öğretimde öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.	1	2	3	4	5
7. Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir.	1	2	3	4	5
8. Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar / araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.	1	2	3	4	5
9. Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir.	1	2	3	4	5
E. Okul Kültürü ve Ortamı					
1. Okul, çevrenin ve velinin her türlü önerilerine daima açıktır.	1	2	3	4	5
2. Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.	1	2	3	4	5
3. Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.	1	2	3	4	5
4. Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.	1	2	3	4	5
5. Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir.	1	2	3	4	5
6. Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılır.	1	2	3	4	5
7. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır.	1	2	3	4	5
8. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.	1	2	3	4	5
9. Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.	1	2	3	4	5
10. Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliği vardır.	1	2	3	4	5

F.Okul çevresi ve veliler;	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
2. Veliler, öğrenci hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
3. Veliler, okulla ilgili şikayet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.	1	2	3	4	5
4. Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
5. Veliler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	1	2	3	4	5
6. Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.	1	2	3	4	5
7. Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır.	1	2	3	4	5
8. Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	1	2	3	4	5

Teşekkür ederim.

Bölüm III - Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği

Açıklama: Aşağıda okulları tanımlayan bazı özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Lütfen her bir maddede ifade edilen özelliğe okulunuzun **ne derece sahip olmasını istediğinize** ilişkin görüşünüzü **maddenin solundaki sütunda**, her bir maddede ifade edilen özelliği okulunuzda **ne derece gözlemlediğinize** ilişkin görüşünüzü de **maddenin sağındaki sütunda** yer alan ölçek üzerindeki seçeneklerden görüşünüze uygun olanını daire içine alarak belirtiniz. Lütfen **işaretlenmemiş madde bırakmayınız.**

Teşekkür ederim.

Bölüm III - Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği -devam

Okulunuzun bu özelliklere ne derece sahip olmasını istersiniz?					Okulda,	Tanımlanan özelliklere okulunuzun sahip olduğu görüşüne ne derecede katılıyorsunuz?				
Hiç	Az	Biraz/Orta	Çok	Pek Çok		Hiç	Az	Biraz/Orta	Çok	Pek Çok
1	2	3	4	5	1. Yönetimin çalışanlarına karşı sorumlu olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	2. Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliğinin olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	3. Kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	4. İyi yönetilmesi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	5. Amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6. Demokratik bir ortamın olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	7. Alınan kararlara öğretmenlerin de katılımının sağlanması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	8. Bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	9. İstikrarın olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	10. Temiz ve bakımlı olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	11. Sıcak bir aile ortamının olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	12. Samimi bir ortamın olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	13. Personel gelişimine önem verilmesi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	14. Deneyimli ve uzman öğretmenlerin olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	15. Öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	16. Öğretmenler arasında kaynaşmanın olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	17. Öğretmenler arasında işbirliğinin olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	18. Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	19. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	20. Öğrenci başarısını arttırmanın amaçlanması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	21. Öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	22. Her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	23. Eğitim alanında iyi bir üne sahip olunması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	24. Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	25. Çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması	1	2	3	4	5

Teşekkür ederim.

Ek 3. Ölçekleri Kullanım İzni

Re: Alınan Örgüt Kimlik Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

Tarih : 20 Mart 2018 Salı 21:30

Kimden : Fatma Çobanoğlu <fatmaco@gmail.com> [Adres Defterine Ekle]
Kime : happy84@mynet.com

Neşe merhaba
Kaynak göstererek ölçeği kullanabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.

20 Mar 2018 Sal 20:22 tarihinde <happy84@mynet.com> şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Tekirdağ'da İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım.Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim.'Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Arasındaki İlişki' konusunu tez konum olarak çalışmaktayım.Geliştirmiş olduğunuz Alınan Örgüt Kimliği Ölçeği'nizi izninizle kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Neşe DAĞ YALNIZLAR
YTÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

Yanıtla Tümüünü yanıtla İlet Yazdır ◀Önceki Sonrak▶

Re: 'Etkili Okul Ölçeği' Anketi Kullanım İzni Hakkında

Tarih : 17 Ocak 2018 Çarşamba 21:30

Kimden : 'M. ŞİŞMAN' <msisman51@gmail.com> [Adres Defterine Ekle]
Kime : happy84@mynet.com

Merhaba Neşe Hanımefendi,
Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Selamlar. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

17 Ocak 2018 23:33 tarihinde <happy84@mynet.com> yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Tekirdağ'da İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım.Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim.'Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Arasındaki İlişki'(Tekirdağ İli Örneği) konulu yüksek lisans tezim için 'Etkili Okul Ölçeği' anketinizi izninizle kullanmak istiyorum.Saygılarımla...

Neşe DAĞ YALNIZLAR
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 4. Anket Formu Uygulama İzni



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270-44-E.8553658
Konu : Neşe DAĞ YALNIZLAR
Anket Uygulaması

30.04.2018

SÜLEYMANPAŞA İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı 16705011 numaralı öğrencisi **Neşe DAĞ YALNIZLAR**'ın "*Ortaöğretim Kurumlarının Etik Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Arasındaki İlişki*" başlıklı tez çalışmasını ilçeniz ortaöğretim kurumlarında görev yapan gönüllü öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği, Valilik Makamının 11/04/2018 tarih ve 7334487 sayılı oluru ile uygun görülmüş olup, ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ersan ULUSAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
-Valilik Oluru (1 Sayfa)
-Başvuru Dosyaları (9 Sayfa)

Adres: 100. Yıl Mh. İnci Sk. No:15 Süleymanpaşa/TEKİRDAĞ
Elektronik Ağ: tekirdag.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirne59@meb.gov.tr

Bilgi için: Alper YILMAZ (Dahili:148)
Tel: 0 (282) 261 21 20
Faks: 0 (282) 261 87 22

Bu evrak güvenli elektronik iletme ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ff45-02be-3841-a2c3-4c7f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270-44-E.8496808
Konu : Neşe DAĞ YALNIZLAR
Anket Uygulaması

27/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yıldız Teknik Üniversitesi'nin 02.04.2018 tarih ve 1804020293 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans programı öğrencisi 16705011 nolu Neşe DAĞ YALNIZLAR, Tekirdağ İli Süleymanpaşa ilçesinde bulunan Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan gönüllü öğretmenlere yönelik "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Arasındaki İlişki" konulu anketi uygulama isteğini ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürlerinin koordinasyonunda ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla yukarıda belirtilen söz konusu okullara yönelik olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususu Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İnceleme Raporu (1 Sayfa)
2-Başvuru Dosyaları (9 Sayfa)

OLUR
27/04/2018

Suat YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: 100. Yıl Mh. İnci Sk. No:15 Süleymanpaşa/TEKİRDAĞ
Elektronik Ağ: tekirdag.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr

Bilgi için: Alper YILMAZ (Dahili:148)
Tel: 0 (282) 261 21 20
Faks: 0 (282) 261 87 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c36b-148b-308b-980b-607c kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad-Soyad : Neşe DAĞ YALNIZLAR
Doğum Tarihi : 10.04.1984
İletişim : happynese84@gmail.com

Eğitim Bilgileri

2016- devam ediyor : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Programı, **Tezli Yüksek Lisans**
2016- devam ediyor : Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Fransız Dili ve Edebiyatı, **Lisans**
2002- 2006 : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
İngilizce Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği, **Lisans**
1998-2002 : Lüleburgaz Lisesi/ Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
1990-1998 : Büyükkarıştıran İlköğretim Okulu

Mesleki Denevim

2011-devam ediyor : Fatih Anadolu Lisesi/ Süleymanpaşa/Tekirdağ
İngilizce Öğretmeni
2010-2011 : Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
Muratlı/Tekirdağ- İngilizce Öğretmeni
2008-2010 : Demirciler İlköğretim Okulu/Kürtün/Gümüşhane
İngilizce Öğretmeni

Yayın Bilgileri

Uluslararası Konferans Bildirisi : Yalnızlar, Dağ, Neşe, Erkan Tabancalı. 2019
Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine
Sahip Olma Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel
Kimlik Algısı Arasındaki İlişki. **3. Uluslararası
UBEK –ICSE Kongresi.** Afyonkarahisar.
21-24 Mart.