

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜDÜRLERİN YÖNETSEL
ETKİLİĞİ VE OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRENCİ KONTROL
İDEOLOJİLERİ ARASINDAKİ İLİŐKI**

Fatma BAYRAM (YAMAN)

**ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA MÜDÜRLERİN YÖNETSEL ETKİLİĞİ
VE OKUL İKLİMİ İLE ÖĞRENCİ KONTROL İDEOLOJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Fatma BAYRAM (YAMAN)

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2012

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Fatma BAYRAM (YAMAN) tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarında Müdürlerin Yönetmelik Etkililiği ve Okul İklimi ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 17/12/2012 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ayhan AYDIN



Danışman: Prof. Dr. Ahmet AYPAY



Üye: Prof. Dr. Selahattin TURAN



Üye: Doç. Dr. Cemil YÜCEL



Üye: Yard. Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK



Prof.Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Öncelikle bu çalışmam sırasında bana yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans eğitimim boyunca bana kattıkları ile hocalarım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Ayhan AYDIN, Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Yard. Doç.Dr. Ümit ÇELEN ve Yard. Doç. Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Yaptığım her şeyde bana daima manevi destek veren aileme teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca hayatıma kattığı neşe ve tarifsiz sevgi için yeğenlerim Zeynep ve Mustafa Enes'e çok teşekkürler. Tez yazım aşamasında üzerimde çok emeği olan arkadaşlarım Öğr. Gör. Gülşen TAŞDELEN TEKER, Arş. Gör. Seval KOÇAK ve Mahmut TEKER'e teşekkür ederim. Tezimin her aşamasında katkıda bulunan ve desteğini hiç esirgemeyen eşim İsmail BAYRAM'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

İlköğretim Okullarında Müdürlerin Yönetsel Etkililiği ve Okul İklimi ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki

ÖZET

Ülkemizde yapılan öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili çalışmalara katkı sağlama düşüncesi ile yürütülen bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenci kontrol ideolojileri ile okul iklimi ve okul müdürlerinin yönetsel etkililiğini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, İnegöl ilçesinde bulunan kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 296 ilköğretim öğretmeninden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Willower, Eidel ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI), Richard L. Andrews (1970) tarafından geliştirilen Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (WPEI) ile Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde korelasyon, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis - H testleri t- testi, Varyans analizi (ANOVA) ve Çoklu Karşılaştırma (Multiple Comparisons) testi (Scheffe) uygulanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar genel olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Çalışmaya katılan öğretmenler öğrenci kontrol ideolojilerinde çoğunlukla gözetimci kontrol ideolojisine sahiptir.
- Okul iklimi boyutlarından sadece öğretmenler arasındaki samimiyet ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında ilişki bulunmaktadır.
- Müdürlerin yönetsel etkililiği ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.
- Müdürlerin yönetsel etkililiği ile okul ikliminin samimiyet boyutu arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş; öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi ve branşlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci kontrol ideolojisi, gözetimci kontrol ideolojisi, insancıl kontrol ideolojisi, okul iklimi, müdürlerin yönetsel etkililik.

The Relationship Between School Principal Managerial Effectiveness and School Climate with Pupil Control Ideologies in Elementary Schools

ABSTRACT

The purpose of this study, which aims to make contribution to the research area of pupil control ideologies, is to determine the level of elementary school teachers' perception about the relationship between school principal managerial effectiveness and school climate with pupil control ideologies. The sample of the study consisted of 296 elementary school teachers were chosen by a convenience sampling. As data collection tools the Pupil Control Ideology (PCI) which was developed by Willower, Eidel and Hoy (1967), the Washington Principal Evaluation Inventory (WPEI) which was developed by Richard L. Andrews (1970) and Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) which was developed by Halpin and Croft (1963) were used. Correlation, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, analysis of variance (ANOVA) and multiple comparisons tests were used for the analysis of data.

The results of research findings can be summarized as follows:

- The teachers involved in this study generally have custodial control ideology in their student control ideologies.
- There is only a significant relationship between the teacher sincerity with pupil control ideology in the dimension of school climate.
- There is no statistically significant relationship between school principal managerial effectiveness and teachers' pupil control ideologies.
- Although there is statistically significant relationship between school principal managerial effectiveness and all the variables of school climate, there is no significant relationship with sincerity.
- Difference between teachers' pupil control ideologies with teachers' demographic characteristics were examined; there is statistically significant difference between school level and teacher specialization.

Key Words: Pupil control ideology, custodial control ideology, humanistic control ideology, school climate and principal managerial effectiveness.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	Error! Bookmark not defined.
ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Tanımlar	4
1.7. İlgili Araştırmalar.....	4
1.7.1. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ile İlgili Araştırmalar.....	4
1.7.2. Okul İklimi ve Müdürlerin yönetsel etkililiği ile İlgili Araştırmalar	12

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Okul İklimi	15
2.1.1. Örgüt iklimi.....	15
2.1.2. Okul iklimi Kavramı	16
2.1.3. Örgüt İklimi Boyutları	18

2.1.4.	Örgüt İklimi Tipleri	21
2.1.5.	Öğretmen-Müdür Davranışları: Açık İklımden Kapalı İklim'e.....	24
2.1.5.1.	Müdür Davranışları	25
2.1.5.2.	Öğretmen davranışları:.....	25
2.1.5.3.	Etkili Okul ve İklim	27
2.1.5.4.	Okul İklimi Nasıl Değıştirilir?	28
2.2.	Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiği	30
2.2.1.	Etkililik Kavramının Tanımı.....	30
2.2.2.	Örgütsel Etkililik ve Modelleri	31
2.2.2.1.	Amaç Modeli (Goal Model).....	32
2.2.2.2.	Sistem-Kaynak Modeli (System Resource Model).....	33
2.2.2.3.	Birleşik Model (Integrated Model)	34
2.2.3.	Etkili Okul.....	35
2.2.4.	Etkili Okulların Özellikleri	38
2.2.5.	Etkili Okulların Boyutları	42
2.2.5.1.	Etkili Okulda Müdür	43
2.2.5.2.	Etkili Okulda Öğretmen	44
2.2.5.3.	Etkili Okulda Öğrenci	46
2.2.5.4.	Okul Kültürü ve Ortamı	46
2.2.5.5.	Okul Çevresi ve Veli.....	47
2.2.5.6.	Etkili Okulda Okul Ortamı ve Çevre	48
2.2.6.	Etkili Liderlik.....	48
2.2.7.	Etkili Müdür.....	50
2.3.	Öğrenci Kontrol İdeolojisi.....	52
2.3.1.	Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi	58
2.3.2.	İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.2.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri.....	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR	75
4.1. Birinci Alt Probleme Ait bulgular	75
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	77
4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri ve Kişisel Özellikleri.....	77
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	78
4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	78
4.2.4. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	79
4.2.5. Okuldaki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	80
4.2.6. Meslekteki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	81
4.2.7. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	81
4.2.8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademeye Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	82
4.2.9. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	83
4.3. Üçüncü Alt Boyuta İlişkin Bulgular	84
4.3.1. Okul Müdürlerinin Yönetmelik Etkililikleri ile Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	84
4.4. Dördüncü Alt Boyuta İlişkin Bulgular	85
4.4.1.1. Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	85
4.5. Beşinci Alt Boyuta İlişkin Bulgular	86
4.5.1. Okul Müdürlerinin Yönetmelik Etkililikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	86

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	88
5.2. ÖNERİLER	96
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	96
5.2.2. Araştırmacıya Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EK A: VERİ TOPLAMA ARACI	110
EK B: İZİN BELGESİ	120

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Sağlıklı Okul İklimi.....	20
Tablo 2. 2. Örgütsel Etkililik Modelleri	35
Tablo 2. 3. Etkili Liderlikle İlişkili Özellik Ve Beceriler.....	49
Tablo 2. 4. Etkili ve Etkisiz Müdürlerin Özellikleri.....	52
Tablo 2. 5. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretmenin Özellikleri	64
Tablo 2. 6. Gözetimci ve İnsancıl Öğretmen Özellikleri.....	57
Tablo 2. 7. İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisini Benimseyen Öğretmenlerin Öz.....	65
Tablo 2. 8. Öğrenci Kontrol İdeolojileri.....	66
Tablo 3. 1. Çalışmanın Yürütüldüğü Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	69
Tablo 3. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	70
Tablo 3. 3. Ölçeğin Boyutları ve Bu Boyutları Ait Maddeler ve Cronbach Alpha	
Katsayısı.....	72
Tablo 3. 5. Ölçeğin Boyutları ve Bu Boyutları Ait Maddeler ve Cronbach Alpha	
Katsayısı.....	73
Tablo 4. 1. Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Veriler Üzerinde Yapılan	
Analizlerden Elde Edilen Bulgular	75
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri.....	76
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Müdürlerin yönetsel etkililiğini Algılama Düzeyleri.....	77
Tablo 4. 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine	
İlişkin t-testi Sonuçları.	78

Tablo 4. 5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Anova Sonuçları.....	79
Tablo 4. 6. Öğrenim Durumları Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4. 7. Okuldaki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Anova Sonuçları	80
Tablo 4. 8. Meslekteki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Anova Sonuçları	81
Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Anova Sonuçları.....	82
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademesine Göre Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	82
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	83
Tablo 4. 12. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Etkililiği Algılama Düzeyleri İle Öğrenci Kontrol İdeolojisi Arasındaki İlişki.....	84
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri İle Öğrenci Kontrol İdeolojisi Arasındaki İlişki.....	85
Tablo 4. 14. Okul İklimi Boyutları İle Müdürlerin yönetsel etkililiği Arasındaki Korelasyon	86

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Açık ve Kapalı İklim ile Öğretmen-Müdür Davranışları	26
Şekil 2. 2. Müdürlerin Yönetsel Düzeyi ve Yönetim Becerileri.....	49

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Öğretmenin en güzel mirası, yetiştirdiği öğrencilerdir. Öğrencilerin iyi bir eğitim-öğretim süreci geçirmeleri ve sağlıklı bir kişilik gelişim süreci geçirmelerinde okulun fiziki özellikleri, öğrencinin arkadaşlık ilişkileri gibi etkenlerin önemli olmasının yanında hiç kuşkusuz öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımlarının ve tutumlarının da etkisi yadsınamaz. Öğrenci eğitim hayatına ilk atıldığı andan itibaren öğretmenlerinden (özellikle eğitimin ilk yıllarında) yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Bu nedenle bir öğretmenin öğrencilerine ayırım yapmadan, onların başarılı olabileceği düşünerek hepsine gereken ilgiyi eşit şekilde vermesi, öğrencinin olumlu veya olumsuz özellikleri hakkında geribildirimler sunması, öğrencinin kendi özellikleri hakkında farkındalık kazanmasını sağlar. Oluşan farkındalık paralelinde öğrencide benlik saygısı yüksek olur ve öğrenci kendisi hakkında gerçekçi olmayan taleplerden kaçınarak kendisi hakkında sağlıklı kararlar alır. Bu şekilde insancıl yaklaşımla yetişen öğrenciler sağlıklı toplum oluşturma yolunda en önemli basamağı oluşturur. Nasıl öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışları öğrencilerin kişilik özelliklerini oluşturan önemli bir etkense; okulun genel yapısı, öğretmenin kişilik özellikleri, okulun iklimi, okul müdürünün etkililiği gibi faktörler de öğretmenin öğrencilere yaklaşımını etkileyen etmenlerdir. Okullar birçok bireyi içinde barındıran sosyal bir kurum olduğu için okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar birbirlerinin davranışlarından etkilenmektedir. Turan (2002)'a göre okula kaynak sağlayan ve kaynakları dağıtan, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çalışanlarına yön veren ve rehberlik eden okul müdürleridir. Aypay, Boyacı ve Taş (2012)'a göre okullarda öğretmenlerin davranışları, okul müdürlerinin davranışlarından ve yönetsel etkililiğinden etkilenmektedir. Karataş (2008)'e göre ise okul iklimi ile müdürlerin etkililiği birbiri ile ilişkili kavramlardır. Bu kavramların öğretmenlerin okul yaşantısını ve dolaylı olarak da sınıf yönetimini, disiplini ve öğrencilere yönelik kontrol davranışlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin öğrencilere yönelik kontrol yaklaşımları ile okul

müdürlerinin yönetsel etkililiği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla yapılmaktadır.

1.2.Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi ile okul iklimi ve müdürlerinin yönetsel etkililiğine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

- 1) İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi, okul iklimi ve müdürlerin yönetsel etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2) İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okuldaki kıdem, meslekteki kıdem, mezun olunun fakülte, görev yaptıkları kademe, branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel etkililik algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öğrenci kontrol ideolojileri algıları arasında ilişki var mıdır?
- 5) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel etkililik algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okul, farklı çevrelerden gelen insanların, eğitim amacıyla bir araya gelmesiyle oluşan eğitim çevresidir. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını, en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Öğretmen ise bu ortak yaşam alanını düzenleyen kişidir. Öğretmen, okul ve sınıf ortamını daha etkin kılmak için sözlü ya da sözlü olmayan davranışları ile öğrencileri kontrol altında tutmaktadır. Öğretmenlerin dersteki öğrenci

davranışlarından haberdar olması ve yapılan hareketlerin kontrol altında olması eğitimin kalitesini etkilemektedir. Okul örgütü içinde birçok etmen hem öğrencinin hem de öğretmenin okul içindeki durumunu etkilemektedir. Öğretmenin kişilik özellikleri, okulun iklimi, okulun çevresi, öğrencilerin maddi olanakları, okul yönetiminin etkililiği öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri gibi birçok etmenin öğretmenin öğrenciler üzerindeki kontrol ideolojileri ile ilişkili olduğuna yönelik birçok araştırma literatürde yer almaktadır.

Öğrenci kontrol ideolojisi yurt dışında çok çalışılmış bir konu olmasına rağmen ülkemizde bu konu ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin yönetsel etkililiği ve okul iklimini algılama düzeyleriyle, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine bakış açısı arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını araştırarak ülkemizde yapılan ve yapılacak araştırmalara katkı sağlamaktadır.

1.4.Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarında öğretmenlerin okul iklimi ve müdürlerin yönetsel etkililiğini algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi bulmak, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları okullardaki kıdem, branş, öğrenim durumu, bitirdiği fakülte) göre, öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisini yansıtan davranışlara sahip olma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bursa ilindeki resmi ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma; 2010 – 2011 eğitim-öğretim yılı, İnegöl ilçesi resmi ilköğretim okulları ile bu okullarda görevli sınıf öğretmenleri ve bunlardan sağlanan verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğrenci Kontrol İdeolojisi: Öğretmenlerin öğrenci kontrolüne yönelik davranış biçimlerini ifade etmektedir.

Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi: Katı ve yüksek derecede kontrole dayanan bir ortamda emirlere bağlı sınıf atmosferidir.

İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi: İki yönlü iletişimin sağlandığı, kural ve statülerde esneklik sağlanan demokratik yaklaşımdır.

Okul İklimi: Bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi atmosferdir.

Etkili Müdür: Okulun kaynaklarını okulun amacına uygun kullanan eğitim yöneticisidir.

1.7.İlgili Araştırmalar

1.7.1. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ile İlgili Araştırmalar

Goldenberg (1971) “Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Sınıfta Öğretmen Etkililiği” isimli çalışmasında; öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin onların sınıftaki davranışları üzerindeki farklı etkilerini araştırmıştır. Araştırma St. Louis kentinin kırsal bölgelerinde gerçekleştirilmiş ve araştırmaya ortaokullarda çalışan 260 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenler insancıl ve gözetimci kontrol ideolojisi benimseyenler olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dolaylı ve dolaysız sözlü davranışları ile öğrencilerin sözlü davranışları arasından anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İnsancıl gruptaki öğretmenler; dolaysız olarak belirtilen sözlü davranışları, gözetimci gruptaki öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Özetle araştırmada öğretmenlerin farklı öğrenci kontrol ideolojisi, öğrencilerin sınıftaki seçilmiş sözlü davranışlarına farklı etkileri olduğu görülmüştür.

Lunenberg ve Schmidt (1988), “Öğrenci Kontrol İdeolojileri, Öğrenci Kontrol Davranışları ve Okul Yaşamının Kalitesi” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile okul tiplerinin, okul yaşamının

kalitesine etkilerini araştırmışlardır. Öğrenci kontrol ideolojileri ve öğretmen davranışları, insancıldan gözetimciliğe doğru değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin benimsediği öğrenci kontrol ideolojileri ile davranışlarının, öğrencilerin okul yaşamının kalitesini etkilediği bulunmuştur. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerinin uygulandığı sınıflarda; güvensizlik, cezalandırıcı yaptırımlar, kurallara uyma gibi öğrenciyi negatif yönde etkileyen sonuçlar ortaya çıkmıştır. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojilerinin uygulandığı sınıflarda ise; anlayış, güven, esneklik, öz disiplin gibi okula karşı pozitif etkiler ve öğretmenlere karşı pozitif reaksiyonlar saptanmıştır. Ancak araştırma, devlet okullarında daha fazla öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ilişkisini benimsedikleri bulunmuş, bu duruma karşı ise araştırmada insancıl öğrenci kontrol ideolojilerinin yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Schmidt ve Jacobson (1990), “Öğrenci Kontrolü ve Okul iklimi” konulu çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenci kontrolünün farklı okullarda ve aynı okuldaki farklı öğretmenler arasında farklı olabileceğini savunmuşlardır. Öğrenci kontrolü, insancılık ile gözetimcilik arasında devam göstermektedir. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisinde, katı ve sıkı kontrollerle düzenin sağlanması söz konusudur. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisinde ise, öğrenciler iş birliği ve deneyimin ön planda olduğu eğitimsel bir topluluk içerisinde düşünülür. Yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin okul iklimini etkilediği ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisinin arzu edilen okul iklimi ile önemli derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi açasından ise, öğretmenlerin düşük moralli oldukları ve motivasyonlarının sağlanması için sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği saptanmıştır. Ayrıca, gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerinin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin daha düşük motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada genel olarak, öğrenci kontrol ideolojisi ve öğrenci kontrol davranışlarının, okul iklimi ve çevresel faktörlere ilişkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Lunenberg (1990) yaptığı çalışmada, Devlet okullar ve Katolik okullarındaki öğretmenlerin, öğrenci kontrol ideolojisi, öğrenci kontrol davranışı ve öğrencilerin sınıf çevresini algılamaları arasındaki farkları değerlendirmiştir. Gözetimci ideoloji, katı ve sıkıca kontrol edilen bir sınıf atmosferini betimlemektedir. İnsancıl ideoloji

ise, öğrencilerin işbirliği ve deneyim içinde eğitimsel bir topluluk olarak görüldüğü sistemdir. Araştırma, 2 devlet okulu ile Orta Batı'daki Katolik okulun öğretmen ve öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Katolik okulundaki öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlere oranla daha insancıl olduklarını görülmektedir. Bunun yanında araştırmada, öğrenci kontrol davranışı ya da öğrencilerin öğretmenlerin kontrol tipleri hakkındaki algıları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmamıştır. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi ve davranışlarının uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algılarının ilgi çekici yönde arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda çıkartılan sonuca göre öğretmenlerin, okul ve sınıfı öğrenciler için farklı şekilde organize etmesi kaliteli okul yaşamı için gerekli olduğu görülmektedir.

Cadavid ve Lunenberg (1991), farklı psikolojik yıpranma seviyelerindeki öğretmenlerin stresli durumları ve öğrenci kontrolünü nasıl algıladıkları konusunu aydınlatmaya çalışmışlardır. Ortaya attıkları hipotezleri test etmek için İç-Dış Yer Kontrol Skalası ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanmışlardır. Bu çalışmaya, Midusestern kentinde yer alan 13 devlet okulundaki 191 öğretmenleri katılmıştır. Çalışmaya katılan okullar, benzer etnik geçmişe sahip öğrencilere hizmet eden Kafkas, Afro-Amerikan, İspanyol öğretmenlerin, çalıştığı çok ırklı ve çok kültürlü yerleridir. Birinci hipoteze göre; dış kontrol merkezi iç kontrol merkezine göre sorunların üstesinden daha çok gelmektedir. İkinci hipoteze göre, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerde daha çok duygusal yorgunluk, kişilik bozukluğu ve kişisel başarısızlık saptanmıştır. Üçüncü hipoteze göre ise, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenlerin dış kontrol mekanizmasına daha çok sahip oldukları bulunmuştur.

Lunenburg (1991)'ün yaptığı araştırmada devlet okulları ve özel okullarda öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini karşılaştırarak, öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin sınıf ortamını sağlıklı yada sağlıklı algılayışları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini devlet okullarından 56 öğretmen ile özel okullardan seçilen 46 öğretmen ile yapılmıştır. Bulgular, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha insancıl kontrol ideolojisine sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmada özel veya devlet okullarındaki öğrencilerin sınıf ortamını algılayışları arasında anlamlı fark

bulunmamıştır. Ancak hem devlet okullarındaki hem de özel okullardaki öğrencilerin sınıf ortamını algılayışları ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında doğrudan ilişki gözlemlenmiştir. İnsancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenler sınıf ortamını daha ilginç, anlamlı ve tartışmaya açık bulurlarken, yasaklayıcı kontrol ideolojisine sahip öğretmenler, öğrencileri daha sıkıcı, anlamsız, duygusuz ve anlayışsız bulmuşlardır.

Richardson ve Payne (1988), ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerini araştırdığı araştırmasını 416 ilkököl öğretmenini (192 erkek, 124 kadın) ve 211 ortaokul öğretmenini (103 erkek, 108 kadın) ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ilkököl öğretmenleri ve ortaokul öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri arasında önemli bir farklılık çıkmıştır. Bunun yanında araştırmada ortaokul öğretmenleri ilkököl öğretmenlerine göre, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha gözetimci oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yeung ve Watkins (1998), “Hong Kong Öğretmen Eğitiminin İçeriğinde Öğrenci Kontrol Yaklaşımının İncelenmesi” konulu araştırmalarında, Hong Kong’ta öğretmenlik eğitimi alan 500 öğrencinin ölçeklere verdiği içsel tutarlılığı olan cevapları temel almaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendine saygı kişisel algıları, öğretme yeteneği ve sınıf yönetim becerileri ile öğrenci kontrolünün insancıl bakış açısıyla daha çok ilgili olduğu ancak bu görüşe Hong Kong’daki öğretme pratiğinin son derece zarar verdiği sonuçları saptanmıştır.

Yılmaz (2002) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları ve Öğrencilerin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Alguları Arasındaki İlişkiler” konulu çalışmasında; Kütahya il merkezinde 13 ilköğretim okulundaki 322 öğretmen ile 1469 öğrenciden veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin kontrol yaklaşımları arasında ters bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenler müdürleri destekleyici olduklarında gözetimci, emredici olduklarında ise insancıl kontrol ideolojisine sahip olmaktadır. Ayrıca müdürlerin liderlik davranışlarının, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Karayaşar (1992)’in “Anaokullarında Görev Yapan Birinci Devre

Öğretmenlerinin Öğrencilerin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgileri ve Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları” isimli yüksek lisans tezinde, ilkokul birinci devre öğretmenlerinin çocuğu tanıma konusundaki eksiklerini saptamak, buna paralel olarak bu alandaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleyip hizmet içi ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarını geliştirmesi için öneriler hazırlamayı amaçlamıştır. Araştırma 6 ilkokulda görev yapan 121 öğretmenin görüşü alınarak yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin meslekteki tecrübesi arttıkça, kendilerini öğrencilerin gelişim özellikleri konusunda yeterli bulduklarını, ancak gelişim özelliklerinden sınıf içi davranışları karşısında gösterdikleri tutumlarda kararsız oldukları görülmektedir.

Öğrenci kontrolü ideolojisi ile ilgili bazı çalışmalar ise öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojilerini insancıl ideolojiye doğru değiştirme çabası ile ilgilidir. Gardiner (1980) ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında, sorunun okulun yönetim mekanizmasından kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu sorunun miktarını azaltmanın bir yöne olarak okul yönetiminde ve müfredat programında değişiklikler yaparak öğretmen davranışlarını daha insancıl ideolojiye doğru çekmeye çalışmıştır. Araştırmacıların bir kısmı ise öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisindeki değişikliklerin, öğretmenin kendisinde olması gerektiğini söyleyerek, öğretmende davranış değişikliğine gidilmesini önermişleridir (Abacı, 1994, s,71).

Yavuzer (1990) “Etkin Öğretmen Uygulaması Eğitiminin Öğretmenlerin Tutumlarına Etkisi”ni araştıran yüksek lisans tezinde, öğretmenlere hizmetiçi eğitim programı olarak tamamen insancıl eğitime dönük etkin alternatiflerin sunulduğu ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına uygun yöntemleri içeren Etkin Öğretmen Eğitimi (Teachers Effectiveness Training) programının öğretmen tutumlarındaki değişikliklere etkisini sınamıştır. Araştırmada 16 öğretmen deney grubunu, 17 öğretmen de kontrol grubunu oluşturmuştur. Bulgular Etkin Öğretmen Eğitimi’nin ilişkilerde ve öğretim alanında yapıcı yararları olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğretmenlerinin demokratik sınıf ortamı oluşturmaya eğilimli oldukları, demokratik sorun çözme yöntemlerini kullandıkları gözlenmiştir.

Abacı (1994) ise, yasaklayıcı kontrol eğilimi gösteren öğretmenlere insan ilişkileri becerileri kursu verildiğinde daha insancıl eğilime sahip olacakları görüşünden hareket ederek 85 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Bu çalışmada insan ilişkileri kursu alan öğretmenlerle kurs almayanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kurs sonrası deney grubundaki öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimlerinin daha insancıl olduğu görülmüştür.

Willover ve Wayne (1977)'in “Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojisi, Davranış Uyumu ve İş Memnuniyeti” isimli makalesinin verilerini 4 okulda görev yapan 95 öğretmenden elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisinin davranış uyumunun öğretmenlerin iş memnuniyetiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu da göstermektedir ki öğrenci kontrolü ile ilgili tutarlı inanç ve davranışlara sahip öğretmenler yaptığı işten daha memnun olmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenlik mesleğinin önemli yönlerinden biri olduğu tespit edilmiştir.

Gossen (1970)'ın “Öğretimde Öğrenci Kontrol İdeolojisi” makalesini, öğrenci kontrol ideolojisi kavramını araştırmak için, 1970 yılının kış ve bahar dönemleri boyunca öğrenci eğitim tecrübelerini tamamlayan aynı zamanda son sınıf öğrencileri olan stajyer öğretmenler yer almıştır. Araştırma sonucunda farklı ekonomik geçmişe sahip stajyer öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. İlköğretim grubu stajyer öğretmenlerini öğretim yılının başında ve sonunda uygulanan öğrenci kontrol ideolojisi envanteri öntest ve sontest sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Yılmaz (2009)'ın “ Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojisi Hakkındaki Görüşleri ve Sınıf Yönetim Stilleri” isimli çalışmasını Kütahya ilinde görev yapan 200 ilköğretim okulu öğretmeni ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenler Kris'in belirlediği sınıf stillerine (otoriter, saygı uyandıran, boş bırakan ve ilgisiz) göre sınıflandırması yapıldı. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve sınıf yönetim stilleri hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları: ilköğretim okulu öğretmenleri çoğunlukla otoriter sınıf stilini benimsemiştir. Sırayla saygı uyandıran sınıf yönetimi stili, boş bırakan sınıf yönetimi stili ve ilgisiz kayıtsız

sınıf yönetimi stili gelmektedir. Araştırma bulguları ilköğretim okulu öğretmenlerinin gözetimci kontrol ideolojisine daha yakın oldukları göstermektedir. Gözetimci kontrol ideolojisinin, sıkı kontrol, emirlerin uygulanması, tek taraflı azalan iletişim, öğrenciye karşı güvensizlik, acımasız cezalandırma, disiplinsiz davranışları kişisel saldırı olarak algılama gibi belli nitelikleri vardır. Katılımcıların gözetimsi kontrol ideolojileri hakkındaki görüşleri ile otoriter sınıf yönetimi arasında ılımlı, pozitif ve önemli bir bağ vardır. Araştırma sonucunda özetle, ne kadar gözetimci kontrol ideolojisi ortaya çıkarsa, o kadar çok saygı uyandıran sınıf yönetimi stilleri gözlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Lunenburg ve Mankowski (2000)'nin "Merkezi Liselerdeki Bürokrasi Ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ve Davranışları" isimli çalışması verileri 297 öğretmen ve 20 farklı lisede okuyan 7376 öğrenciden toplanmıştır. Bu çalışmanın amacı bürokratik yapı ile öğrenci kontrol ideolojileri ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Arama sonuçlarına göre 20 lise arasında bürokratikleşme, öğrenci kontrol ideolojileri ve öğrenci kontrol davranışları arasında önemli farklılıklar elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre, şehirdeki liselerin yapısal öğelere bağlı olarak farklılaşabildiği görülmektedir.

Baş (2011)'in "Öğrenci Kontrol İdeolojisi ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki" isimli makalesinin amacı ortaokul öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmaya Niğde'de bulunan 12 ortaokuldan 376 öğretmen katılmıştır. Çalışmada PCI ölçeği ve Maslach tükenmişlik envanteri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ve tükenmişlik seviyeleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini gösteren önemli bir öngörücü olduğunu ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili toplam değişkenlerin yaklaşık %17'sinin öğrenci kontrol ideolojisi ile açıklandığını göstermiştir.

Jones ve Blankenship (1970)'in "Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri ve Ders İçi Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişki" isimli makalesine 168 öğretmen ve onların 2040 öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, öğrenci kontrol ideolojisi formu ve biyoloji dersi faaliyet kontrol listesi envanterleri kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı öğrenci kontrol ideolojisi ile biyoloji ders içi öğretim uygulamaları arasında ilişkinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda, öğrenci kontrol ideolojisi ile biyoloji dersi faaliyet kontrol listesinin 7 alt boyutunun dördü ile aralarında yüksek düzeyde negatif ilişki olduğu belirtilmiştir.

Turan ve Altuğ (2008)'un “Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri” isimli makalesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerini bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir il merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul değişkenleri açısından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin gösterdikleri davranış özelliklerine göre insancıl veya gözetimci kontrol ideolojilerinden birini kullandıklarını ve Türkiye'deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğunu göstermektedir.

Kalkan (1996)'ın “Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğiliminin Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenler ile İlişkisi” isimli araştırması ülkemizde yapılan öğrenci kontrol ideolojileri üzerine yapılan ilk çalışma niteliğini taşımaktadır. Araştırmada öğrenci kontrol ideolojisi ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin yanında, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğrenci kontrol ideolojisinin değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında çalışmada, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Oğuz ve Kalkan (2011)'in “Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumlarının İncelenmesi” isimli makalesine Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde okuyan 281 öğretmen aday katılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi için “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojisi seviyelerini belirlemek için “Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci kontrol ideolojisi ile öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında negatif bir

ilişki olduğu saptanmıştır. Basit regresyon analizi göstermektedir ki, öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojisi için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir belirleyicisidir. Bunun yanında araştırmada t-testi analizi göstermektedir ki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretmenlerin cinsiyetleri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

1.7.2. Okul İklimi ve Müdürlerin yönetsel etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Karataş (2008)'in "Müdürlerin Yönetsel Etkililiği ve Okul İklimi" isimli tez çalışmasında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müdür etkililiği ve okul iklimini algılama düzeylerini incelemiştir. Çalışmaya İstanbul ili Fatih ve Eminönü ilçelerinde görev yapan 201 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı çalışmasında şu bulguları elde etmiştir: Okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

Aypay, Boyacı ve Taş, (2011)'nin "RE-visiting School Climate in Turkish Schools" isimli makalelerinde Türkiye'deki okulların okul iklimini kümeleme analizi ile tekrar incelemişlerdir. Araştırmaya Burdur ilinde, 17 kamu ilköğretim okulunda görev yapan 231 öğretmen katılmıştır. Araştırmada açılımlı Faktör Analizi kullanılarak Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği'nin (OCDQ) sekiz faktörlü olduğu bulunmuştur. Çalışmada ortaya çıkan alt boyutlar: Çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekte bakma, yakın kontrol, işe dönük olma ve anlayış göstermedir. Kümeleme (Cluster) analizi sonucunda ve değişkenlerin iki kümede toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda işe dönük olma ile çözülme arasında olumsuz bir ilişkili olduğu ve yüksekte bakma ve yakın kontrol ile çözülme arasında olumlu bir ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Tuna (1996) "Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışlarının Örgüt iklimine Etkisi" isimli araştırmasında Ankara ili örneğini ele almıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin "görev" ya da "ilişki" yönelimli olmasıyla, okulların örgütsel iklim tipinin "çözülme", "engelleme", "moral", "yüksekte bakma", "kendini ise verme" ve "anlayış gösterme" alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu

saptanmıştır. “ Göreve yönelim” alt boyutu ile örgütsel iklimin “çözülme” alt boyutu hariç diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. “İlişkiye yönelim” alt boyutu ile örgütsel iklim alt boyutlarının tümü arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Böylece okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının okulların örgütsel iklimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Helvacı ve Aydoğan (2011) çalışmasını, öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özelliklerini belirlemek amacıyla Uşak ilinde görev yapan 105 ilköğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi –kültürü ve okul aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında toplandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin görüşlerinin, liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki ana tema altında toplandıkları tespit edilmiştir.

Yenipınar (1998) çalışmasında Bolu ilköğretim okullarında yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin etkililiği konusunda teknik, insana ilişkin ve kavramsal beceriler boyutlarında müdür ve öğretmenlerin algıları saptanmıştır. Buna göre, müdür ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknik beceriler, insana ilişkin ve kavramsal beceriler boyutlarında çoğunlukla etkili olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada müdürlerin kendi etkililiklerine ilişkin algıları öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Tınmaz (2000), kamu ve özel sektördeki ilköğretim okullarında yöneticilerinin etkililiği üzerine İstanbul'da yapılan bir araştırmaya göre yönetsel, teknik, kavramsal, insan ilişkileri beceri boyutunun özel sektördeki ilköğretim okulu yöneticilerinin genelde etkili oldukları, kamu ilköğretim okullarındaki müdürlerin ise yönetsel, teknik, kavramsal ve insan ilişkileri boyutlarının bazı konularında etkili olmadıkları belirlenmiştir.

Aksu (1994)'nun yaptığı Malatya İlinde yaptığı araştırmada okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya göre okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklim; etkililik

puanı azaldıkça okul kapalı iklim özelliğine göre yönelmektedir. Bir tanıma göre okul müdürü, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Bu tanımdan anlaşıldığı üzere okuldaki genel atmosferin belirleyicisi okul müdürüdür. Tuna (1996)'nın Ankara ilinde yaptığı çalışmada da yukarıdaki görüşleri destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, okul müdürlerinin “görev” ya da “ilişki” yönelimli olmasıyla, okulların örgütsel iklim tipinin “çözülme”, “engelleme”, “moral”, “yüksekten bakma”, “kendini ise verme” ve “anlayış gösterme” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ve şu sonuca ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin yönetsel davranışları, okulların örgütsel iklimi üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Özdemir ve Sezgin (2010)'nin yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin destekleyici algıları ile öğrenci ve öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2008)'ün yaptığı “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki” isimli araştırmasının sonucunda okul ikliminin samimiyet alt boyutu ile okul müdürlerinin vizyoner liderliğin yaratıcılık davranışı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu çalışma gösteriyor ki, okul müdürlerinin insan ilişkileri, kavramsal beceriler ve teknik beceriler alt boyutlarına sahip olması öğretmenlere samimi bir ortam oluşturmakta etkili olmamaktadır. Bu nedenle okul müdürleri yaratıcılık davranışlarını da okulda etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Şekerci (2006) araştırmasında ise okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenlerin grup çalışmalarındaki etkililiği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin grup çalışmalarında bulunması, okul içi iletişime ve olumlu bir örgüt havasına katkıda bulunarak verimi artırır ve kurumsal gelişime sağlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Okul İklimi

2.1.1. Örgüt iklimi

İklim kavramının ortaya çıkışı, Lewin ve arkadaşlarının motivasyon teorisi alanında yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır. Yönetim literatüründe örgüt iklimi ya da örgütsel iklim olarak geçen kavram, meteoroloji biliminden psikolojiye ve sosyal nitelikli birimlere aktarılmıştır. Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimcilerin örgüt ortamındaki değişimi araştırmaya başlamalarına bağlı olarak 1950’li yılların sonlarında ortaya çıkmıştır. Bu kavram örgüt teorisinde ve yönetim literatüründe 1960’lı yıllarda insan ilişkileri yaklaşımıyla birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar örgüt ikliminin tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi konusunda ilk çabaları göstermiş olmalarına rağmen, kavram ilk defa işletme bilimcileri tarafından ortaya konmuştur. Örgüt iklimi konusunda araştırmalar, bu kavramın tanımlanması ve boyutlarının ölçülmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Hoy ve Miskel, 1987; Hoy ve diğerleri, 1991; Karanlı, 1998; Şişman, 2002; Aypay, Boyacı ve Taş 2012). Bunun yanında örgüt iklimi ile örgüt kültürü (Hoy, 1990; Varol, 1989), müdür becerisi (Karataş, 2008; Aksu, 1994; Tuna, 1996), iş tatmini (Paknadel, 1988; Gündüz, 2008), kaygı düzeyleri (Ekşi, 2006), okul sağlığı (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991), okul başarısı (Dunn ve Harris, 1998) ve örgütsel bağlılık (Turan, 1998) gibi birçok konu ile ilişkisi araştıran çalışmalar literatürde yer almaktadır.

“İklim” kavramı her şeyden önce örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmaktadır. Örgütün içinde bulunduğu ortam, örgüt üyelerinin davranışında, iletişim öğelerinde ve liderlik eylemlerinde büyük roller oynayarak, örgüt iklimini değiştirmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Örgüt iklimleri arasındaki farklılıklar bir bakıma örgütlerin işleyiş biçimlerini belirler. Bir örgütün işleyiş biçimi de örgütsel iklim farklılıklarından doğan durumlarla ilgilidir (Dağlı, 1996). Hersey ve Blanchard (1977), örgütte öyle bir iklim yaratılmalıdır ki örgütteki bireyler (hem müdürler hem de astlar) ya kendi amaçlarıyla örgütün amaçları

arasında aynılık görsünler ya da farklılık olmasına karşın, örgüt amaçları için çalıştıklarında kendi amaçlarının da doyumuna ulaşacağını düşünsünler. Bunun sonucu olarak, örgüt amaçlarıyla bireysel amaçlar birbirine yaklaştıkça, örgütsel daha da başarılı olur.

Bütün bu tanım ve ifadeler ışığında Gündüz (2008, s. 24) örgütsel iklimin tanımını şu şekilde yapmıştır: Örgütsel iklim, örgütü tanımlayan, örgüte egemen olan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütte bulunan çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, çalışanlar tarafından hissedilip algılanabilen psikolojik bir kavramdır. Örgüt iklimi okuldaki bireyler tarafından algılanan ve onların davranış ve tutumlarından etkilenen; bunu yanında onların tutum ve davranışlarını etkileyen geniş bir kavramdır.

2.1.2. Okul iklimi Kavramı

İklim her okulda var olan ve okulun işleyişinde önemli etkilere sahip olan bir olgudur. İklim kavramı okulun etkin olmasında vazgeçilemez bir etkidir ve bu nedenle 1900'lü yılların başından beri örgütsel iklim, okul ile ilgili çalışmaların bir parçası olmuştur.

Karslı (2004), örgüt iklimi bir örgütün kendine göre kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünü olarak tanımlamıştır. Hoy ve Miskel (2010) ise bir okulun örgütsel iklimi, bireylerin davranışlarını etkileyen ve her okuldan okula değişen iç özellikler bütünü olarak yorumlamıştır. Örgüt iklimi okulların doğasını analiz etmede kullanılan bir çerçeve olarak görülebilir (Hoy ve Miskel, 1987). Tanımlarda görüldüğü gibi örgüt iklimi tanımlanırken ortam, atmosfer, nitelik ya da hava gibi kavramların kullanıldığı görülür. Bu nedenle, okul ikliminin nasıl tanımlanması ve ölçülmesi gerektiği konusunda farklı görüşler söz konusudur (Dunn ve Harris, 1998). Okul iklimi genel olarak okulun kişiliği olarak düşünülebilir, yani bir okulu diğer okullardan ayıran özelliklerdir. Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen bir kavram olarak tanımlanabilir.

Örgüt iklimine etkide bulunan temel etmenler kişilerin güdülenmesi, önderlik tarzları ve örgütsel iletişimdir. Bu temel etmenlerdem doğan iş grupları örgütün özellikleri, gözetim ve yönetim gibi etkenler örgütsel iklimi belirleyen temel güçlerdir (Bilgen, 1990, s. 2). Okulda etkili bir iklim oluşturmada, bu temel güçleri bir araya getirme görevi okul müdürüne düşmektedir.

Okul iklimi, toplum, personel, aileler, öğrenciler gibi birçok özelliği etkilediği gibi okul iklimi okul çevresinden de etkilemektedir. Okul iklimi eğitim çevresini önemli bir şekilde etkilemektedir ya da öğrenmeye önemli bir bariyerdir. Okul iklimi okullarla iletişim içinde olan birçok insanı ve alanı etkileyebilmektedir ve etkilenmektedir. Okul iklimini etkileyen faktörleri şu şekilde verilmiştir (Marshall, 2008):

- Yetişkin ve öğrenciler arasındaki etkileşimin kalitesi ve miktarı,
- Öğrenci ve öğretmenlerin okulu ve okulun çevresini algılamaları,
- Çevresel faktörler (sınıflar ve okulun fiziksel yapısı, öğretim için kullanılan materyaller),
- Akademik performans,
- Okulun genişliği,
- Öğretmen ve öğrencilerin kendini güvende hissetmesi,

Eğitim örgütlerinde çalışmayı anlamlı kılmak, işyerlerindeki çalışma koşullarını kolaylaştırmak ve öğretmenlerin daha iyi çalışabilecekleri bir ortam oluşturmak gerekmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi için bireylerin sosyal, kültürel ve psikolojik değerlerini örgütle bütünleştirebilmeleri ve uyumlu bir hale getirilebilmeleri sağlanmalıdır. Meydana gelecek bu bütünleşme ve uyum, örgütlerin kendine özgü kişiliğini oluşturacaktır. Örgütün kendine özgü kişiliği ise, onu diğer örgütlerden ayıran bir iklim yaratacaktır.

2.1.3. Örgüt İklimi Boyutları

İklim geniş bir kavram olduğu için araştırmacıların bakış açısına göre, örgüt ikliminin boyutları farklılık göstermektedir. Panknadel (1988)'e göre, örgüt iklimi çalışanların bakış açısından değerlendirildiğinde engelleme, moral, samimiyet ve çözülme; müdür açısından değerlendirildiğinde ise yüksekte bakma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış boyutlarından oluşmaktadır. Aşağıda bu boyutların tanımları kısaca verilmiştir.

Çözülme: Öğretmenlerin birlikte olmak istememeleri, işle ilgili grup oluşturamama halini ifade eder.

Engellenme: Öğretmenlerde, müdürlerin kendilerine gereksiz, meşgul edici görevler vermeleri nedeniyle engellendikleri ya da işleri kolaylaştırarak yerde zorlaştırdığı kanısının oluşmasını açıklamaktadır.

Moral: Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılandığını anlamaları ve işlerinden hoşlanma boyutunu yansıtmaktadır.

Samimiyet: Öğretmenlerin, birbiriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler kurmaları sonucunda aldıkları hazzı ifade eder. Bu boyut öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılama ile ilgilidir.

Uzak Durma: Müdürlerin, öğretmenlerle yüz yüze ilişkilerden daha çok formal olarak yaklaşmasıdır. Öğretmenlerle arasındaki psikolojik uzaklığı ifade eder.

Yüksekte Bakma: Müdürün, sıkı kontrol ve empoze edici davranış biçimidir. Öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimlere duyarlı olmayan tek yönlü iletişimi ifade eder.

İşe Dönüklük: Örgütü dinamik hale getirme çabasında olan müdür davranışını göstermektedir. İşe dönük davranış, yakın denetimle değil, müdürlerin öğretmenlerde görmek istediği davranışı kendisi göstererek örnek davranışı ile öğretmenleri güdüleme davranışıdır.

Anlayış Gösterme: Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan müdür davranışını ifade eder. İnsan ve insan ilişkileri için daha fazla bir şeyler yapmaya çalışan müdür davranışıdır.

Bir okuldaki sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşmasının birçok faktöre bağlı olduğu ve başarının ilk koşulu olduğu bilinmektedir. Okul ikliminin sağlıklı olup olmadığı belirlemek için aşağıda sıralanan on boyutta belirtmiştir (Taymaz, 1997, s. 107).

Amaçlar: Kolay anlaşılır, benimsenebilir, ulaşılabilir, ölçülebilir, genişletilebilir ve okul-çevrenin istek ve gereksinimlerine uygun olmalıdır.

Yeterli İletişim: Dikey ve yatay iletişim kanallarının kullanılması, personelin gereksinim duyduğu bilginin elde edilmesini sağlar.

Güçleri Dengeme: Bir örgütte görev, yetki ve sorumlulukların uygun bir şekilde dağılımı birey ve gruplar arası çatışma ve anlaşmazlıkları önler.

Kaynakların Kullanımı: Okulun girdilerini oluşturan insan, araç, gereç, para, enerji gibi kaynaklar yerinde, zamanında ve uygun biçimde kullanılmalıdır.

Bağlılık: Personelin kendini tanıması, okulun amaçlarını bilmesi, kendi amaçları ile tutarlı ve dengeli hale getirmesidir.

Moral: Personelin işinde doyum sağlaması, kendini iyi ve başarılı hissetmesidir.

Yenilikler: Okulun çevre ve toplumdaki değişmelere uyum sağlayarak amaçlarını geliştirmeli, yeni politikalar geliştirmeli yöntemler bulup uygulaması gerekir.

Özerklik: Personelin okul amaçlarını gerçekleştirmek üzere yapacağı çalışmalarda kendisini serbest ve bağımsız hissetmesi okul ikliminde önemli bir boyuttur.

Uyum: Personel, çevre, öğrenci ve ailelerin uyum içinde olmasıdır.

Sorun Çözme Yeterliliği: Okul yönetiminin karşılaştığı sorunları önemsemesi ve zamanında ve uyum içinde çözmesi gerekir.

Örgüt iklimine ilişkin önemli bir diğer yaklaşım örgüt iklimi sağlık metaforu kullanılarak incelenmiştir. Özellikle sağlıklı örgütler; kendi ihtiyaçlarını karşılayıp ve dışarıdaki problemlerle başarılı bir şekilde baş etmektedir (Hoy ve Mikel, 2010, s. 191). Sağlıklı okul ikliminin yedi boyutu aşağıdaki tabloda şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 2. 1. Sağlıklı Okul İklimi

Kurumsal Düzey	
Kurumsal Bütünlük	Toplumsal etkilere maruz kalmayan ve dışarıdan gelen yıkıcı güçlerle baş edebilmesidir.
Yönetimsel düzey	
Müdürün Etkisi	Müdürün üstleri etkileyebilme yeteneğidir.
Nezaket	Destekleyici müdür davranışını açıklar.
Teşvik Edici Yapı	Okul müdürünün beklentileri açık bir şekilde ifade etmesidir
Kaynak Desteği	Okuldaki eksik öğretim materyallerini bilir ve temin eder.
Teknik Düzey	
Moral	Öğretmenler arasında güven, dürüstlük, arkadaşlık duygularını ifade eder.
Akademik Vurgu	Okulun başarıya ilişkin beklentileridir. Öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlenir.

Kaynak: Hoy ve Forsyt, 1986, s.165

Haynes, Emmos & Corner (1993) kapsamlı bir okul iklimi anketi geliştirmiştir. Bu okul iklimi ölçeği öğrenci görüşleri alınarak uygulanmaktadır. Bu araştırmada ortaya konan boyutlar şöyle sıralanmıştır: (1) Başarı Motivasyonu, (2) Doğruluk, (3) Düzen ve Disiplin, (4) Veli Katılımı, (5) Kaynakların Paylaşımı, (6) Öğrenci İlişkileri, (7) Öğrenci-Öğretmen İlişkiler. Bu çalışma, okulun içsel paylaşımlarının yanında dışsal paylaşımların da okul ikliminde önemli olduğunu belirtmiştir.

Her ne kadar okul ikliminin bileşenleri ve onların önemi hakkında literatürde tutarlı çok fazla bilgi olmamasına rağmen birçok araştırmacı insancıl ortamı çekirdek parça olarak düşünmektedir. Aşağıdaki belirtilen okulun sosyal ve fiziksel durumuyla ilgili sekiz alan okul ikliminin bileşenleridir (Hoy ve Forsyt, 1986, s. 150) .

1. Okulun görünüşü ve fiziksel özellikleri,
2. Öğretmenler arasındaki ilişki,
3. Öğrenci ilişkileri,
4. Liderlik/ idare etmesi,
5. Disiplin alanı,

6. Öğrenme alanı,
7. Tutum ve kültür,
8. Okul ve toplum ilişkisi.

Yukarıda görüldüğü gibi okul iklimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Okul iklimi kavramsallaştırılırken, aşağıda belirtilen üç önemli faktör üzerinde odaklanıldığı görülmektedir (Çalık ve Kurt, 2010).

- 1) Müdür-öğretmen-öğrenci ilişkisi
- 2) Müdürlerin liderlik özellikleri
- 3) Başarı beklentisi

Okul iklimi okuldaki müdür, öğretmen, öğrenci gibi çok kavramı içinde barındıran kavramdır. Okul iklimi yani okulun genel atmosferi hem içinde barındırdığı bireylerin davranışlarını, tutumlarını etkilerken hem de etkilenmektedir. Okul iklimi çalışanların davranışları, tutumları, birbiri ile ilişkileri gibi birçok kavramı içine almaktadır.

2.1.4. Örgüt İklimi Tipleri

Halpin ve Croft'un (1966) örgütsel iklim alanındaki öncü çalışmaları ve Örgütsel İklimi Betimleme Anketi'nin (Organizational Climate Description Questionnaire/OCDQ) sekiz boyutuna dayanan altı iklim tipi belirlenmiştir. Bunlar; açık, bağımsız (otonom), kontrollü, samimi, babacan (paternal) ve kapalı iklimdir.

1. Açık İklim: Müdür ve öğretmenlerinin büyük bir uyum içinde olduğu okulu tanımlar. Öğretmenler birbiriyle çekişmeden, münakaşa etmeden çalışırlar. Sadece biçimsel ve gereksiz iş yükleriyle uğraşmazlar. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden zevk alırlar; fakat beraber aşırı derecede samimi olma ihtiyacını duymazlar. Öğretmenler gözle görülür derecede iş doyumu içindedirler. Öğretmenler ayrıca zorluklarını ve hayal kırıklığını yenebilecek yeterli derecede güdülenmeye sahiptir. Müdür ve öğretmenler kendi okulları ile gurur duyarlar. Ortalamaya göre açık iklimde sahip okulların çözülme, engellenme, uzak durma ve

yakından kontrol boyutları düşük; moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları ise yüksektir. Müdür her görevi kendi yapma yerine, duruma göre öğretmenlerin liderlik yapmaları için ortam hazırlar. Bununla birlikte durum tamamen müdürün kontrolündedir ve öğretmenler için açıkça bir liderlik ortaya koyar.

2. Bağımsız İklim: Öğretmenlerin morali yüksektir ama açık iklimdeki kadar değildir. Okulların sahip olduğu bu iklimde, sosyal gereksinim ile sosyal doyumlara çok önem verildiği görülür. Okulda küçük baskı grupları olabilir. Bu durum, bütün grubun birbiriyle uyum içinde çalışmasına engel değildir. Okulun her türlü yardımcı hizmetleri öğretmenlerin kullanması için hazırdır. Okul müdürü, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetimin işlerliğini artırmak için ilke kurallar koymuştur. Konulan bu kurallara uyulması istenir. Müdür, öğretmenlerle kendi arasına psikolojik bir kural koyar fakat onlarla her gün ilgilenmek ister. Müdür verim için öğretmenleri ne zorlar ne de çok sıkı çalışıyor olmamız gerekir gibi ifadelerde bulunur. Öğretmenler kendi kendilerine çalışır. Okul müdürü, öğretmenlerin aktivitelerine çok az önerilerde bulunur ve okulun başarısı için öğretmenlerle birlikte çalışır.

3. Kontrollü İklim: Bu iklim tipinde, görevi yapmak esastır. Arkadaşlık ilişkileri için pek zaman verilmez. Sosyal gereksinimlere pek yer yoktur. Moral açık iklime göre düşüktür. Öğretmenler birbirleriyle yakın arkadaşlık kuramazlar. Birbirlerinin kişisel sorunlarıyla ilgilenmezler ve yardımlaşmazlar. Genellikle kendilerine çalışırlar ve sosyal izolasyon (tek başına bırakılma) yaygındır. Öğretmenler arasında sınırlı ilişki vardır.

Okul müdürü, etkili ve emredici olarak tanımlanır. Benim ileri sürdüğüm yol doğrudur, başkasının düşüncesi beni ilgilendirmez ilkesi geçerlidir. Öğretmenlerin sosyal gereksinmelerini karşılamak için çaba sarf etmez. Engellenme ve anlayış gösterme boyutları ise düşüktür.

4. Samimi İklim: Bu iklimde hem müdür hem de öğretmenler göze çarpan bir arkadaşlık tavrı vardır. Amaca ulaşmada grup etkinliklerinin yönetim ve kontrolünün az olmasına karşın, sosyal gereksinmelerin doyumunu yüksektir. Moral ve iş doyumunu ortalamaya eşit veya yakındır. Okul müdürünün aşırı anlayış göstererek, “gelin mutlu bir aile olalım” dediği, kendisinin de öğretmenlerden biri olduğuna inandığı ve bunu

ileri sürdüğü bir durum söz konusudur. Hiç kimse tam kapasite ile çalışmaz. Üyelerin çalışmaları yanlış da olsa asla eleştirilmez. Açık tip iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek, moral boyutunun ortalamaya eşit ve işe dönüklük (kendini işe verme) boyutunun düşük olmasıdır.

5. Babacan İklim: Bu iklimde, öğretmenlerin hem sosyal gereksinimlerini karşılamak hem de onları kontrol etmek isteyen ama girişimlerinde başarılı olamayan müdürün bulunduğu okul olarak tanımlanır. Bu iklim kısmen kapalı iklim tipidir. Çözülme ve yakından kontrol boyutları beklenenin çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutunun düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte iyi çalışmazlar ve küçük gruplara bölünürler. Okul müdürünün, öğretmenleri kontrol edememesinden grupta devamlılık görülmez. Öğretmenler birbirlerinin arkadaşça ilişkilerinden hoşlanmazlar. Okul müdürü, çalışmaları ile iyi bir örnek olmadığı için öğretmenleri güdüleyemez.

6. Kapalı İklim: Müdür, öğretmenlerin etkinliklerinin yönlendirilmesinde etkili değildir. Öğretmenler, birlikte çalışmadıkları için grup başarıları düşüktür. Müdür öğretmenlerin başarılı olmaları için kolaylık sağlamaz. Öğretmenlerin moralleri düşüktür. Öğretmenler oldukça bezgindir; başka bir işe, isteyerek gitmek isterler. Okul müdürü emredicidir. Sık sık daha çok çalışmalıyız der; ancak, kendisi bunu uygulamadığı için etkili olmaz. Söyledikleri ile yaptıkları birbirinden farklıdır. Kendisi çalışmasıyla iyi bir örnek olmadığı için güdüleyici değildir. Eylemlerinde samimi değildir. Öğretmenlerin sosyal gereksinimleri ile ilgilenmez. Herkesin girişimde bulunmasını talep eder ama liderlik yapmalarına fırsat vermez. Öğretmenler ona samimi bakmazlar. Çözülme, engellenme, yakından kontrol boyutları açık iklime göre çok yüksek; moral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının çok düşük olduğu iklim tipidir (Akt. Aksu, 1994).

Hoy ve Miskel (2010) dört iklim tipi tanımlamışlardır. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim (engaged), çözülmüş iklim ve kapalı iklimdir

Açık iklim: açık okul ikliminin en önemli özelliği öğretmenler ve müdür arasında saygı ve işbirliği bulunmaktadır. Müdürler öğretmenlerin gereksiz bürokratik işlerini azaltarak, öğretmenlere özgürlük sağlamaktadır. Benzer olarak öğretmen davranışları da kendi aralarında açık ve profesyonel ilişkiyi desteklemektedir. Öğretmenler iş

arkadaşlarına içtenlikle davranarak işlerini birlikte yapmaktadırlar. Kısacası öğretmen davranışları açık ve güvenilirdir.

Bağımlı -Engaged- iklim: Bu iklimde müdür etkisiz şekilde kontrol sağlarken öğretmenler yüksek performansa sahiptir. Müdür öğretmenlerin isteklerini ve yeterliliklerini dikkate almayan katı ve otoriterdir. Dahası müdürler yoğun işlerle ve yorucu aktivitelerle öğretmenlerin çalışmasına mani olmaktadır. Buna rağmen öğretmenler müdürün davranışlarını yok sayarak kendi kendilerini yönetmektedirler. Öğretmenler iş arkadaşlarına içtenlikle, samimi ilişki içerisinde davranmaktadırlar. Kısacası öğretmenler müdürlerin zayıf liderlik davranışlarına rağmen mesleğini severek yapmaktadırlar.

Çözülmüş iklim: Bu iklim tipi bağımlı iklime tamamen zıt durmaktadır. Müdür davranışları açık ilgili ve destekleyicidir. Müdür öğretmenleri dinler, öğretmenlere işlerinde özgürlük verir, gereksiz işler ve kurul işleri vermez. Her şeye rağmen öğretmenler yöneticiyi onaylamakta isteksizdir. Öğretmenler yöneticilerine samimiyetsiz davranmakta ve öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkileri zayıftır. Kısacası müdürler destekleyici, ilgili, uysal, kolaylaştırıcı iken (open), öğretmenlerin bölücü, hoşgörüsüz, kapalı (closed) olduğu iklim tipidir.

Kapalı iklim: açık iklimin tamamen zıttıdır. Müdürler gereksiz işlerle baskı yapmaktadırlar. Öğretmenler ise sorumluklarını yerine getirmemektedirler. Müdürler soğuk, ilgisiz ve uyumsuzdurlar. Ayrıca sadece kuşkuyla şekilde öğretmenlerle ilişkiye kapalı olmanın yanında ilgisiz ve asabidirler. Kapalı iklimde müdür inatçı, engelleyici, kontrolcü ve çalışanlarını ayıran, hoşgörüsüz ve kayıtsızdır.

2.1.5. Öğretmen-Müdür Davranışları: Açık İklime Kapalı İklim

Yapılan çalışmalar, okul iklimi üzerinde öğretmen ve müdür davranışlarının etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler arası ilişki ve müdür-öğretmen ilişkisi gibi sosyal davranışlar okul ikliminin iki önemli elemanıdır (Hoy ve Forsyt, 1986, s. 154). Bu iki davranış birbirlerini etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmen-müdür davranışları okulun açık ya da kapalı iklime sahip olmasını da etkilemektedir. Aşağıda okul müdürü davranışları ve öğretmen davranışları verilmiştir.

2.1.5.1.Müdür Davranışları

Okul ikliminin ilk bileşeni öğretmenlerle etkileşim içinde olan müdür stilleridir. Okul iklimini ve bununla birlikte öğretmen-müdür etkileşimini etkileyen müdür davranışlarının üç önemli boyutu; destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışlarıdır (Hoy ve Forsyt, 1986, s. 154).

Destekleyici davranış: Müdürler öğretmenlere müdahale etmezler ve onlara eşit olarak davranırlar. Öğretmenlere yardım etme, övme, yapıcı eleştiriler getirme ve öğretmenin kişisel refahını kollama destekleyici davranış örnekleridir.

Emir verici davranış: Öğretmenin kişisel ihtiyaçlarına çok az önem veren ve onlara sert şekilde davranan müdürlerin davranış şeklidir. Müdürlerin davranışları öğretmenleri sürekli zorlama, doğrulama ve kontrol etme şeklindedir. Açıkçası bu şekilde olan müdür davranışları kapalı, tek taraflı, saldırgan, katı ve kontrolcü olmaktadır.

Kısıtlayıcı davranış: Öğretmenlerin çalışmasını engelleyen müdür davranışlarını ifade etmektedir. Müdürler öğretmenlere çok fazla günlük işler, kâğıt işleri, kurul görevleri gibi gereksiz yorucu işler yüklemektedir.

2.1.5.2.Öğretmen davranışları:

Okul ikliminin diğer bileşeni de okuldaki öğretmen davranışlarıdır. Okulun genel olarak büyük etkiye neden olan üç önemli öğretmen boyutu vardır. Bunlar: işbirlikçi, içten ve serbest öğretmen davranışlarıdır.

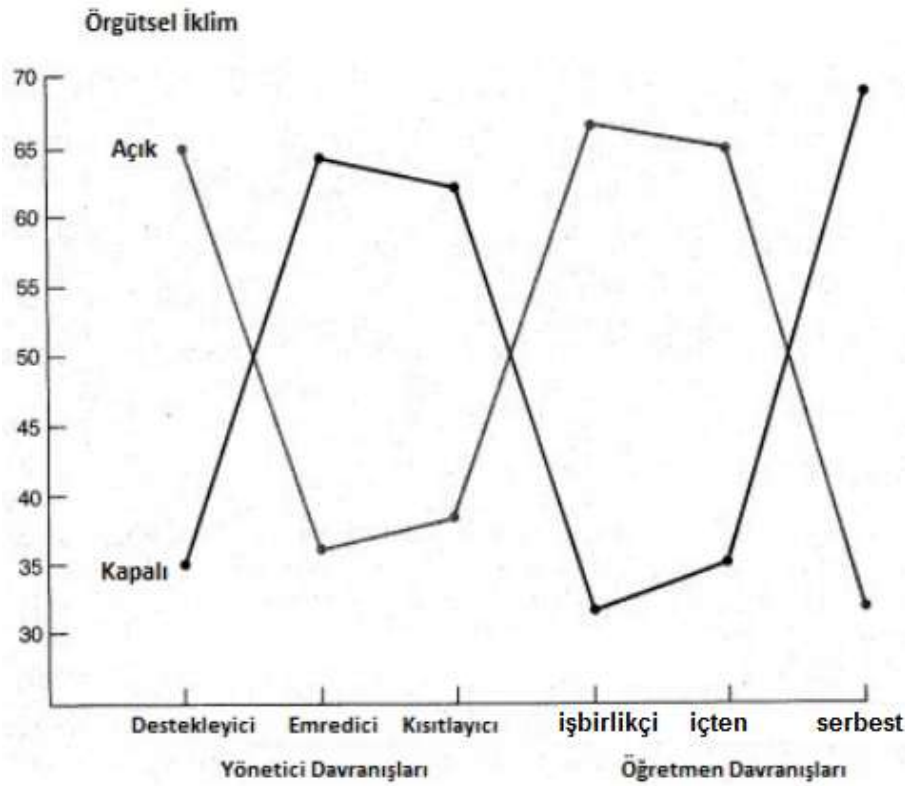
İşbirlikçi davranış: Öğretmenler arasında profesyonel ilişkiyi desteklemektedir. Öğretmenler birbirlerine saygı duyarak, onaylayarak ve destekleyerek okuluyla övmektedir, kendilerini işlerinde başarı hissetmektedir ve meslektaşlarının profesyonel yetkinliklerini gözetmektedirler.

İçten davranış: Okulun sadece içinde değil dışında da öğretmenler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır ve birbirlerini ziyaret etmektedirler. Öğretmenler birbirlerini iyi, sıkı arkadaşı, birbirleriyle sosyalleşen ve birbirlerine güçlü destek sağlayan olarak bilmektedirler.

Serbest davranış: Okulda öğretmenler arasında ayrılma ve yabancılaşma hissedilmektedir. Küçük grup içi bağlılıklar vardır. Öğretmenler konuştuklarında ya konuyu dağıtırlar ya da atışlar. Verimsiz mesai ve takım çalışması yaşanmaktadır.

Aşağıdaki Şekil 1.1.'de müdür ve öğretmenlerin destekleyici, emir verici, kısıtlayıcı, işbirlikçi, içten, serbest davranışlarına göre okul iklimi profilleri verilmiştir. Şekilde, okulların iklim profillerinde iki uç nokta olan açık ve kapalı iklim dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Şekil 2. 1. Açık ve kapalı iklim ile öğretmen-müdür davranışları



Kaynak: Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (1986). Effective Supervision, Theory Into Practice, 1th Ed., McGraw Hill, New York.

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi açık iklimde okul müdürleri destekleyici olduğu okullarda, öğretmenlerin işbirlikçi ve içten olduğu görülmektedir. Kapalı iklime sahip okullarda ise okul müdürlerinin davranışlarının emredici ve kısıtlayıcı, öğretmenler arasında ise ayrılma ve yabancılaşma oluğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve yönetici davranışlarının okul iklimini etkilediğini söyleyebiliriz.

Taymaz (2003), bir okulda sağlıklı bir iklimi, okul etkililiği ve verimliliğinin yükseltilmesinin koşullarından biri olarak görmektedir. Örgüt iklimi üç temel boyutta incelenebilir ve her bir boyutta aşağıdaki özellikler görülür:

Bireysel özellikler: Okulda çalışan insanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, ilişkileri, yükselme ve ilerleme olanakları.

Örgütsel özellikler: Örgütün amacı, politikası, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, çatışmalar, ödül düzeni, sağlanan kaynaklar ve örgütün gelişme durumu.

Çevresel özellikler: Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destekleri.

Buraya kadar yapılan açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda okul iklimi boyutlarının çok yönlü, iç içe geçmiş bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu noktada her bir boyutun bütünlüğün içinde ayrı önemi olduğu ve her bir boyutun diğer boyutları da hem yönlendirdiği hem de kapsadığı ifade edilebilir.

2.1.5.3.Etkili Okul ve İklim

Gelişmiş toplumlarda üyelerin toplumlardan, toplumun da üyelerden beklentileri, istekleri, ilkel toplumlara bakıldığında daha çoktur. Toplum kişilerarası karşılıklı beklenti ve isteklerin davranışa dönüştürülüp gerçekleştirilmesi için üyeler amaçlarına uygun olarak eğitilmek isterler. Bunun sonucu olarak toplum da, ortak amaçlarını gerçekleştirecek planlı bir eğitim örgütlenmeye başlar (Başaran, 1996, s. 46). Örgütler, belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimlerdir (Güçlü, 2002). Amaçlarını gerçekleştirebilen örgütler “etkili”, bireylerin gereksinimlerini karşılayabilen örgütler ise “yeterli” olarak nitelendirilmektedir.

Eğitim örgütlerini eğitim yöneticileri işletirler. Eğitim yöneticisi eğitim örgütünü etkili işletebilmek, geliştirebilmek ve yenileştirebilmek için gerekli olan yeterliklere sahip olmalıdır (Başaran, 1992). Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum okul müdürlerine önemli

sorumluluklar yüklemektedir (Balcı, 2002). Okul müdürleri çalışanlarla etkili bir çalışma ortamı, örgüt iklimi yaratmak ve okul ile çevre arasında etkili bir iletişim kurmak durumundadır.

2.1.5.4.Okul İklimi Nasıl Değiştirilir?

Okul iklimi okullardaki birçok insan ve alanı etkileyebilmektedir. Olumlu açık okul ikliminin etkileri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardaki olumlu etkileri şu başlıklar altında toplayabiliriz. Olumlu-açık iklime sahip okulların;

- Çalışma arkadaşları arasında güven düzeyleri,
- Öğrenci başarıları,
- Öğretim etkililiği,
- Örgütsel bağlılıkları da artmaktadır.

Bu nedenle okullar, iklim düzeylerini artıracak önlemler almalıdır. Aşağıda okul iklimini kapalı iklimden açık iklime doğru değiştirecek müdahaleler yer almaktadır (Marshall, 1998):

- Ailelerin ve toplumun katılımını artırmak,
- Öğrencilere karakter eğitimi vermek ya da öğrencilerin temel manevi değerlerini artırmak,
- Arabuluculuk yapmak,
- Zorbalık davranışlarını engellemek,
- Öğretmen ve müdürlerin öğrencilere saygılı, eşit davranmalarını sağlamak,
- Çalışan ve öğrenciler için güvenli bir çevre sağlamak.

Öğrenci davranışlarını geliştirmek ve akademik performansı artırmak için okul iklimi ve okul kültürünü değiştirmek gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de okulun sisteminde önemli değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. Aşağıda okulun

iklimini değiştirmek bazı öneriler verilmektedir. Bu öneriler üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; güven ve düzen çevresini yükseltmek, iletişimi artırmaya yardımcı olmak ve çevrenin etkisini olumlu yönde değiştirmek olarak belirlenmiştir (Hoy ve Forsyt, 1986, s. 162).

Güven ve düzen çevresini yükseltmek;

- Okulun fiziksel yapısını iyileştirmek,
- Kabul edilir davranışları ödüllendirmek,
- Kabul edilmez davranış için sonuçlar üretmek,
- Akran yardımı sağlamak,
- Okul iklimini artırıcı ya da tehlikeli durumlardan haberdar eden isimsiz öneri kutusu yapmak,
- Stres atma etkinlikleri sağlamak,
- Yemek zamanında sınıflar arası aktiviteler yapmak ve güvenliği sağlayacak stratejiler geliştirmek.

İletişim ve ilişkileri artırmaya yardımcı olmak;

- Daha küçük okullar inşa etmek,
- Okulu daha küçük parçalara ayırarak okulun genişliğini azaltmak. Okulun ortak özelliği olan grupları bir araya toplamak,
- Öğretmen-öğrenci oranının daha az olması,
- Küçük grup aktiviteleri sağlamak,
- Ders dışı etkinliklere katılmak için fazla sayıda ve çeşitli fırsatlar sağlamak.

Olumlu etki çevresini artırmak

- Kazanan kaybeden olmadan yarışma yerine işbirlikçi ortam sağlamak.

- Her öğrencinin okulda en az bir yetişkinle işbirliği yapmasını sağlamak,
- Kültürel sınıf farklılıkları, taciz, ailesel sorunlar, öğrencilerin duygusal ihtiyaçları ile ilgili profesyonel gelişim programı oluşturmak.

Eğitim örgütlerinde çalışmayı anlamlı kılmak, işyerlerindeki çalışma koşullarını kolaylaştırmak ve öğretmenlerin daha iyi çalışabilecekleri bir ortam oluşturmak gerekmektedir. Bunların gerçekleşebilmesi için bireylerin sosyal, kültürel ve psikolojik değerlerini örgütle bütünleştirebilmeleri ve uyumlu bir hale getirilebilmeleri sağlanmalıdır. Meydana gelecek bu bütünleşme ve uyum örgütlerin kendine özgü kişiliğini oluşturacaktır. Örgütün kendine özgü kişiliği, onu diğer örgütlerden ayıran bir iklim yaratacaktır.

2.2.Okul Müdürlerinin Etkililiği

Bu bölümde konu ile ilgili okul müdürlerinin etkililiği başlığı altında etkililik kavramının tanımı, örgütsel etkililik ve modelleri, etkili okul, etkili okulların özellikleri, etkili okulların boyutları, etkili liderlik, etkili müdür başlıkları yer almaktadır.

2.2.1. Etkililik Kavramının Tanımı

Etkililik kavramının yönetim bilimlerinde kullanımı İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlamıştır. Bu terim ekonomi biliminden diğer bilim dallarına yayılmıştır. Etkililik (effectiveness) kavramı, amaçları gerçekleştirme düzeyi, çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Hoy and Miskel, 1987). Preffer ve Salancik (1978) örgütsel etkililiği örgütün çeşitli grupların taleplerini ne ölçüde iyi karşıladığının "*dışsal bir standardı*" olarak ele almışlardır. Bu yazarlar örgütün yaptığı işin yararlılığını ve bu işin yapılması sırasında kaynakların ne ölçüde "iyi" değerlendirildiğini de örgütsel etkililik kavramına dâhil etmişlerdir. Yaklaşım farklılıklarına rağmen örgütsel etkililik literatürde genelde örgütün ulaşmayı amaçladığı "sonucu" elde etme düzeyi olarak açıklanmaktadır (Ergeneli, 2009, s. 188). Etkililik örgütlerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonucunda amaçlara ulaşma

derecesini belirleyen bir performans boyutudur (Horngren, Foster ve Datar, 2000, s. 229).

Etkililik kavramı daha çok örgütün istediği sonuçlara ulaşma düzeyi ve derecesini ifade etmektedir. Burada bahsi geçen sonuç kavramı fiziksel değerlerle ifade edilen çıktıdan daha farklı bir anlam taşımaktadır (Akal, 2005, s. 37). Örneğin; bir işletmenin araştırma ve geliştirme bölümünün geliştirdiği yeni ürün sayısı çıktıdır ancak bu ürünler içinde talebi ya da pazarı hazır olanların sayısı da sonuçtur. Bir başka örnek vermek gerekirse, bir işletmenin bilgi işlem merkezinde hazırlanan programların sayısı çıktıyı belirler ancak bu programlar içinde uygulanabilir nitelikte olanlar ve gereksinimlere cevap verenler sonuçtur.

Görüldüğü gibi etkililik kavramı için değişik zamanlarda değişik anlamlarda kullanılmış, farklı tanımlar ve yorumlar yapılmıştır. Etkililik kavramı hem teorisyenler için hem de araştırmacılar için hala kompleks ve zor bir problem olmaya devam etmektedir. Çünkü ne etkililik tanımında ne de içeriğinde genel bir fikir birliği oluşmamıştır. Bu durumda etkililik bir tek şeyi ifade etmez, çünkü tek bir boyut ile yapılan tanımlar etkililik kavramını açıklamak için yeterli değildir (Karslı, 1994).

2.2.2. Örgütsel Etkililik ve Modelleri

Örgütsel etkililik, geçmişten günümüze kadar yönetim biliminin üzerinde en çok durduğu konulardan biri olmuştur. Bir örgütün etkili mi yoksa etkisiz mi olduğunu belirlemek oldukça zordur. Çünkü her örgüt bir diğerinden farklıdır ve onların etkililik ölçütleri de farklılık göstermektedir (Kaplan, 2008). Örgütsel etkililik (effectiveness) konusunda yapılmış olan pek çok tanım olmasına rağmen, evrensel olarak üzerinde anlaşılmış bir tanım bulunmamaktadır. Örgütü amaçlarına ulaşmak isteyen bir varlık olarak alınırsa etkililik amaçları başarma derecesidir.

Örgütsel etkililik tanımları genellikle ya bir ölçüte ya da teorik bir modele dayanılarak yapılmıştır. Başaran (1982), örgütsel etkililik kavramını, “Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dirikliğini ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Etkililiğe ilişkin

üzerinde durulması gereken üç noktayı Arslan (2001) şu şekilde ifade etmektedir (Akt. Yılmaz, 2006):

- Etkililik bir değişkendir,
- Tanımını yapanların tercih ve değerlerinden etkilenmektedir,
- Ölçülmek durumundadır.

Örgütsel Etkililik tanımlarında olduğu gibi örgütsel etkililik modelleri çok çeşitlilik göstermektedir. Bu en çok bilinen ve en yaygın olarak kullanılan modeller aşağıda kısaca verilmiştir.

2.2.2.1.Amaç Modeli (Goal Model)

Bu yaklaşıma göre örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi etkililik için yeterlidir. Bir başka ifade ile örgütün varoluş nedenidir. Bu nedenle örgütün geleceğe dönük olarak gerçekleştirmeyi öngördükleri eylem ve sonuçlar amaç ile ortaya konulmaktadır. Bu modele göre örgütsel etkililik örgütün amacına ulaşma derecesidir (Hoy and Miskel, 1987). Eğer örgütün eylemleri sonucunda üretilen çıktılar örgütün amacıyla buluşuyorsa veya bu amaçları aşıyorsa örgüt etkili olarak kabul edilir. Amaçlar ve bunların görelisi olarak başarılması örgütsel etkililiğin tanımlanmasında bu modelin temelini oluşturur (Karşlı, 1994). Bu model etkililik değerlendirme için ölçüt olarak kullanılan amacı gerçekleştirmenin merkezi rolünü vurgular. Bu yaklaşımda vurgu çıktı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Amaç modelini belirleyen iki temel sayıltı vardır (Hoy and Miskel, 1987). Birincisi örgütteki karar vericilerden oluşan rasyonel bir grubun aklında elde edilmesi umulan veya ulaşılması beklenen bir dizi amaç vardır. İkincisi amaçlar uygulamak için çok yeterli değildir. Bu nedenle katılanların anlayabilmesi için gerektiğince ve doğru bir şekilde tanımlanmalıdır. Ancak bu yaklaşımlar kabul edildiğinde karar vericiler örgütsel etkililiği değerlendirme olanağına sahip olabilecekler ve böylece amaçlarını daha iyi nasıl başaracağı konusunu geliştirebileceklerdir. Amaçlara ulaşabilmek için fiziki olanaklar ve donanım, insan gücü ve enerjisi, programa uygun teknoloji, diğer kaynaklara ulaşma ve onlarla değişim kolaylığı sağlamakla mümkün kılınabilir.

Amaç modeli aşağıdaki yönlerden eleştirilmiştir (Hoy and Miskel, 1986; Şişman, 2002):

1. Örgütler çeşitli amaçlara sahiptir ve bunlar birbiriyle uyumlu değildir.
2. Örgütlerde daha çok müdürlerin amaçları öne çıkar ve odaklaşma bu amaçlarda oluşur.
3. Amaçlar değişebilmektedir, oysa bu modelde amaçlar sabit olmayı gerektirmektedir.
4. Teorik amaçların işlevselliğinin analizi zordur, bazen yanlış değerlendirmeler olabilir.
5. Amaçlar davranışa dönük olmadığında etkililiğin tek ölçütü olarak görülemezler.

Bu yaklaşıma göre etkili her örgütün bir amacı olmalıdır ve bu amaca ulaşmak için, çalışanlar üzerine düşen görevi yerine getirmelidir. Ancak amaçlar örgütteki bireyler tarafından ortak belirlenmezse, amaçlar kişiden kişiye değişebilir, kişilerin birbirinden beklentileri farklılaşır bunun sonucunda da örgütte uyumsuzluklar, anlaşmazlıklar meydana gelebilir. Bu nedenle bu model dikkatle, ortak kararlar uygulanmalıdır.

2.2.2.2.Sistem-Kaynak Modeli (System Resource Model)

Bu yaklaşım, örgütün kendisi için gerekli olan kaynakları elde etme yeteneği üzerine yoğunlaşmıştır (Hendrix and McNichols, 1984). Sistem modeline göre etkili örgüt büyüme sağlar ve küçülmeyi azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde etme yeteneği örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir. Bu model girdiler üzerine yoğunlaşmış bir modeldir. Sistem kaynak modeline temel eleştiri Cameron (1986)'dan gelmiştir. Cameron'a göre; bu model girdiler üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa kaynak kullanımı ve çıktılar etkililikte en az girdiler kadar önemlidir (Karşlı, 2006).

Görüldüğü üzere amaç modeli ve sistem kaynak modelinin varsayımları birbirini tamamlar niteliktedir. Başka bir ifade ile örgütsel etkililik iki modelin

birleşmesi ile tanımlanabilir. İki modelin birleştirilmesi ile oluşan model birleşik model olarak isimlendirilmiştir.

2.2.2.3. Birleşik Model (Integrated Model)

Bu modele göre, örgütsel etkililik birden çok bileşenin bir arada değerlendirilmesi ile ortaya konulabilecek bir kavramdır. Birleşik model örgütsel etkililiğin dört boyutu üzerinde durmuştur (Hoy and Miskel, 1987). Bunlar; Uyum, Amacı Gerçekleştirme, Entegrasyon ve Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi olarak belirlenmiştir (Karlı, 2006).

Uyum (adaptation) boyutu, sistemin çevresini kontrol etme ihtiyacı ile ilgilidir. Örgüt kendini çevresinin ve üyelerinin örgütten istedikleri temel gereksinimlere uyarlar.

Amacı gerçekleştirme (goal attainment), örgütsel amaçların oluşturulması ve bunlara ulaşılması ile ilgili bir boyuttur. Sistem kendi amaçlarını tanımlar ve istenen sonuca ulaşmak için kaynaklarını harekete geçirir.

Entegrasyon (integration) boyutu, sosyal dayanışmayı ifade eder ve sistemin öğeleri arasında dayanışma ile ilgilidir. Dayanışma kurulması ise; örgütlenme, eş güdüleme ve sosyal ilişkilerin temel yapı içerisinde birleştirilmesi anlamına gelir.

Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi (latency) boyutu, örgütün güdüleme ve değerler örüntüsünü yaratmayı ve sürdürmeyi hedefler. Bu boyut, örgütün kendi değer sistemini kurmak, sürdürmek ve bunları motivasyon için birleştirmek esasına dayanır. Bu da örgüt normlarını ve değerlerini güçlendirmekle mümkündür.

Literatürde yer alan örgütsel etkililik yaklaşımları, bunların temel aldıkları etkililik ölçütleri ve en uygun değerlendirme ortamı bakımından tablo 2.2.'deki gibi karşılaştırılabilir (Karlı 2004, s. 21).

Tablo 2. 2. Örgütsel Etkililik Modelleri

MODEL	ETKİLİLİK ÖLÇÜTÜ	DEĞERLENDİRME ORTAMI
Amaç Modeli	Belirlenen amaçların gerçekleşme derecesi	Açık, üzerine anlaşılmış, vadesi belli, ölçülebilir amaçların olması
Sistem-Kaynak Modeli	Gerekli, kıt ve değerli kaynakları edebilme	Kaynak sağlama ve başarı arasında açık ilişki olması
İçsel Süreçler Modeli	Düzenli bir işleyiş ve örgüt içi gerilim yokluğu ve azlığı	Örgütler süreçler ve başarı arasında ilişki olması
Ekolojik Model	Çevrenin, katılımcıların, veya destek gruplarının isteklerini karşılama düzeyi ve derecesi	Bu unsurların örgütü aşırı etkilemesi ve bunların isteklerine yanıt verme durumunda kalma
Yarışan Değerler Modeli	Katılımcıların tercihlerinin karşılama oranı	Ölçütler hakkında emin olmama, ölçütlerde değişmelerin olmaması
Yasallık Modeli	Yasal faaliyetler yürüterek yaşamını sürdürebilme gücü	Yaşamı sürdürme veya yok olma durumu ile karşılaşma
Hataları Giderme Modeli	Başarıyı kısıtlayan hataların ve eksiklerin olmaması	Ölçütlerin belirsiz olması veya gelişim stratejisine gerek duyma
Yüksek Ulaşımli Model	Aynı veya benzer örgütlerden çok daha iyi durumda olma	Aynı veya benzer örgütlerle mukayese yapma zorunluluğu

Kaynak: (Steers, 1976; Cronolly, Conlon and Deutsch, 1980; Cameron, 1980; Cameron, 1981) den özetlenmiştir (Akt. Karşlı, 2004).

2.2.3. Etkili Okul

Etkililiğin koşulları okulu verimli, sağlıklı, yararlı olarak iş görenlerin işten doyumlarını sağlamaktır. Eğitim yönetiminin amacı toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili yenileştirmektir. Bu anlamda “etkililik” kavramı, eğitim yönetimine “etkili okul” yaklaşımı ile yansımıştır (Balcı, 2002, s.11). Etkili okul öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000, s.36). Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili şekilde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır.

Etkili okul, konusunda yapılan ilk çalışmalar, 1960'ların oralarında Amerika Birleşik Devletlerinde başlamıştır. Bu çalışmalar özellikle, 1966 yılında ABD'de James J. Coleman tarafından yayınlanan "Coleman Raporu"na tepki olarak başlamış ve 1967'de İngiltere'de yayımlanan "Plowden Raporu" ile hız kazanmıştır. 1980 yılından itibaren konu alanı araştırmacıları etkili okul konusunda yoğunlaşmıştır (Teddlie ve Ellet, 2003: Akt. Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006). 1970 dönemi etkili okul araştırmalarının öncü ismi George Weber'dir. Weber (1971) dört ilköğretim okullarının bazı ortak özelliklere sahip olduğunu belirlemiştir. Bu özellikler sırasıyla şu şekildedir:

- Liderlik,
- Öğrencilerden yüksek beklentiler,
- Güvenilir ve sakin bir atmosfere sahip olmaları,
- Okuma becerileri kazanmaya önem verme,
- Öğrenci gelişimini sık sık ve yakından inceleme.

1980 dönemi ve sonrasında yapılan araştırmalar, etkili okul araştırmalarının II. Dönemi olarak kabul edilir. Bu dönem araştırmalarında anket aracı ile görüşme yöntemi de kullanılmıştır.

Etkili okul araştırmaları 1960'larda dünyada bir trend haline gelirken; Türkiye'de 1990'lardan itibaren okul yönetiminin önemi ve gençlerin gelişiminde okulun rolü gibi konuların fazla ilgi görmesi ile çalışılmaya başlanmıştır. Doğrudan okul etkililiği ile ilgili çalışmalar Balcı (1993), Şişman (1996) ve Baştepe'nin (2002) çalışmaları ile başlamıştır. Bunların dışında doğrudan okul etkililiği ile ilgili olmayan ancak okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, okul programları, eğitim ve öğretim süreci, okul kültürü ve çevresi ile ilgili başka çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları; "Okul Yöneticilerinin Etkiliği ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkiler" Tanrıöğen (1988), "Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Örgütsel İklim" Aksu (1994), "Eğitimde Etkili Müdür Davranışları"

Açıkgöz (1994), “İstanbul’daki İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitimsel Liderlik Becerileri” Gümüşeli, “Etkili Öğretmen” Tatar (1996).

Etkililikle ilgili benzer ya da birbirinden farklı boyutlarda farklı göstere ve sonuçlardan yola çıkarak yapılan araştırmalarda, etkili okul ya da okulun etkileri bağlamında cevaplandırılmaya çalışılan temel sorular şunlardır (Şişman, 2002, s. 37):

- Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
- Okul dış çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
- Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okul ile ilgili hangi değişkenlere göre değişmektedir?
- Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre, aile mi etkilidir?

Balcı (1996)’ya göre, öğrencilere temel beceri, tutum ve davranışları öğretirken sadece seçilmiş öğrenciler değil, tüm öğrenciler üzerinde etkili olan okuldur. Etkili okulda; öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yoğunlaşma, öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahip olma, akademik öğrenme zamanının etkili ve etkin bir şekilde kullanma, düzenli ve destekleyici okul iklimine sahip olma öğretmen ve öğrenciler için öğrenme imkânı sağlama, düzenli değerlendirme programları kullanma ve sonuçları öğrencilere duyurma eylemleri vardır (Aydoğan, 1999, s. 214). Etkili okul bu gerçek başarıyı yaratmaya çalışan okuldur. Etkili okul akademik olmayan mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, işbirliği yapma ve bilinçli vatandaş olma gibi özellikleri de hesaba katmalıdır (Balcı, 2001, s. 85-86).

Okulların etkililiğine ilişkin araştırmalar, etkili okulların genellikle şu ortak özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir, 2000; Karip ve Köksal, 1996):

1. Açık ve belirgin amaçlar üzerine odaklanan bir misyonları vardır.
2. Okul yöneticileri, güçlü bir öğretimsel liderdir.

3. Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.
4. Öğrenci başarısı sürekli gözlenir ve değerlendirilir.
5. Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi mevcuttur.
6. Veli/toplum desteği vardır ve okul-aile işbirliği gelişmiştir.
7. Temel becerilerin kazanılmasına önem verilir.

Kısaca etkili okul, öğrenci merkezli, zengin akademik beklentileri olan, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren olumlu açık bir iklime sahip, mesleki etkileşimi besleyen, yoğun hizmet içi eğitim ortamı olan, paylaşımcı liderlik yapılan, aile ve toplum katılımını sağlayan okuldur (Oral, 2005, s.34). Etkili okulların tam zıttı olarak etkisiz okullar, yapılan iş ve işlemlerde bir karmaşıklık, verimsizlik, hoşnutsuzluğun egemen olduğu; öğrenci başarısının düşük ve devamsızlığın fazla olduğu; öğretmenin fazla mesai yapma eğiliminde olmadığı; disiplin konularında birtakım sorunların yaşandığı; kişiler arası ilişkilerde öğretmen ve müdürler arasında çatışmanın egemen olduğu ve ailelerin okuldan soyutlandığı söylenebilir (Şişman, 2002, s. 47-48).

2.2.4. Etkili Okulların Özellikleri

Etkili okul sistemin çok sayıdaki girdisi nedeniyle oldukça geniş değerlerle yüklü bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bütün bu güçlük ve sınırlılıklara rağmen etkili okul konusundaki çalışma ve araştırmalar başlangıcından bugüne kadar okulların yapısal özelliklerine karşılık daha çok yapısal olmayan, niteliksel ve kültürel özelliklerini ön plana çıkarmışlardır.

Etkili okulların temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Balcı, 2002, s. 10):

1. Açık hedefleri ve bu hedeflere odaklanmış bir okul misyonu vardır,
2. İdarecileri bürokratik işlerden ziyade öğretimsel bir lider olarak davranır,
3. Öğrencilere öğrenme fırsatları sunar ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirir,

4. Öğrencilerinin akademik gelişimlerini takip eder ve akademik programlar bakımından zengindir,
5. Okul-aile ilişkileri gelişmiştir,
6. Güçlü bir liderlik sistemini kabul etmiştir,
7. Sağlıklı bir okul iklimine sahiptir,
8. Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanmıştır,
9. Etkili bir yöneltme/yönlendirme sistemine sahiptir,
10. Okul kaynaklarını öğrencilerin başarılarının geliştirilmesi için kullanır.

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar esas itibariyle okulların iyi/başarılı ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabilir ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özellikler olduğu, etkili okulu başarılı kılan etmenlerin okulun iç çevresi ile ilgili bir takım farklı özelliklerin olduğu ve bu özelliklerin de daha çok nitel mahiyette olduğu varsayımı üzerinde durulmuştur (Şişman ve Turan, 2004, s. 124-125). Etkili okulla ilgili olarak yapılan araştırmalardan hareketle etkili okulla ilgili bulunan ve görülen bazı özellikler müdür özellikleri, okul kültürü ve ortamı, öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri-başarısı ve okul- aile ilişkisi şeklinde sıralanmıştır (Şişman, 1996, s. 45-48). Bu özellikler,

Müdür özellikleri:

- Güçlü öğretim liderliği,
- Okul yönetiminin dış çevre ile ilgili özerkliğe sahip olması,
- Gezinerek yönetim anlayışı.

Okul Kültürü ve Ortamı:

- Amaç, vizyon ve felsefenin açık bir şekilde ortaya konulması,
- Güvenli ve düzenli okul havası ve ortamı,
- Program ve etkinliklerin ortaklaşa planlanması ve amaca dönük olması,

- Okuldaki disiplin ve davranışlarla ilgili açık ve net politikaların olması,
- Öğrencilerin karara katılımlarına ve sorumluluk üstlenmelerine fırsat verilmesi,
- Müdür, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğine dayalı planlama ve değerlendirme,
- Kararlara katılma ve birlikte sorun çözme üzerinde yoğunlaşma,
- Doğrudan öğretim yaklaşımının kullanılması,
- Okulda topluluk duygusunun egemen olması,
- Okul kadrosunun mesleki yönden yenileşme ve gelişmesine yönelik etkinlikler,
- Eğitimde mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilmesi,
- Okulda örnek davranışların ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesi.

Öğretmen Özellikleri:

- İstikrarlı/uzun süreli beraberliğe dayalı bir öğretim kadrosu,
- Öğretmenler arasında, her öğrencinin öğrenebileceği inancının egemen olması,
- Öğretmenin yüksek derecede sorumluluk duygusuna sahip olması,
- Öğretmenlerin performansının düzenli değerlendirilmesi.

Öğrenci Özellikleri ve Başarısı:

- Akademik başarı üzerine yoğunlaşma,
- Öğrenci gelişim ve performansının izlenmesi ve takip edilmesi,
- Öğretim üzerinde yoğunlaşma ve öğrenmeye azami zaman ayırma,

- Öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentilere sahip olma,
- Eleştirel düşünme, ezberden çok düşünmeye yönelik yüksek düzeyde becerilerin vurgulanması,
- Öğrencilerin yüksek derecede sorumluluk duygusuna sahip olması,
- Okul programının, öğrenciye temel becerilerinin kazandırılması üzerinde yoğunlaşması,
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinlikler,
- Öğrencilerin öğrenebileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanması,
- Öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre değişebilen esnek zaman kullanımı.

Okul- aile İlişkisi:

- Aile, çevre ve toplumun okula destek ve katılımı.

İyi, verimli ve etkili okul öğretmenleri iyi eğitilmiş, motive olmuş ve etkili öğretim tekniklerine sahip olan okuldur. Bir okula etkili okul denebilmesi için çeşitli özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilebilir (Balcı, 2001):

1. Etkili okullarda başkalarını harekete geçiren, eğitimle ilgili geniş bir vizyonu olan müdürler liderlik etmektedir. Lider, vizyonunu, sınıf uygulamalarına aktarabilmektedir.
2. Etkili okullarda, etkili iletişim ve güvenli ilişkiler öğretmenlere okul politikalarının geliştirilme ve uygulamasında söz sahibi olma imkânı vermektedir. Etkili okulların herkes için yazıya dökülmüş, açık amaç ve hedefleri vardır. Bu hedef ve amaçlar tüm personelin katılımı ile geliştirilmiştir.
3. Etkili okullarda rahat, düzenli ve sağlam bir atmosferde dersler yapılmaktadır.

4. Etkili okullar, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini güçlendirmektedir.
5. Etkili okullar, açık ve belirgin amaçlar üzerinde odaklanmış okul misyonuna sahiptirler.
6. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkânları sunarlar.
7. Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.
8. Okul – aile ilişkisini geliştirirler.
9. Uygun okul iklimine sahiptirler.
10. Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirilir.

Görüldüğü gibi yüksek başarı beklentisine sahip akademik iklim, yaygın disiplin anlayışı, düzenli ve güvenli bir çevre, başarının düzenli olarak izlenmesi ve sıkça ve anında ödüllendirilmesi, güçlü toplum desteği ve güçlü liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile ilgisi bulunmaktadır (Yılmaz, 2006, s.20). Etkili okullar öğrencilerin bireysel, akademik ve toplumsal gelişimlerini sağlayan, okulun ve eğitimin evrensel amaçları doğrultusunda her düzeyde etkili öğretim yapan, eğitim ve öğretimin destekçisi ailenin ve çevrenin katılımını sağlayan, demokratik bir toplumu oluşturmada üzerine düşen eğitim-öğretim görevini etkili bir şekilde yerine getiren bir kurum olarak tanımlanabilir.

2.2.5. Etkili Okulların Boyutları

Etkili okul kavramı eğitim kurumlarının yirmi birinci yüzyılda değişen dünya koşullarına ayak uyduramaması ile etkili okul kavramı ortaya çıktı. Etkili okullarda amaç, eğitimin niteliğini artırıp, arz ve talebe göre birey yetiştirmektir. Etkili okul birçok boyutun bir araya gelmesi ile oluşur. Bunlar; (1) okul yöneticisinin liderlik özellikleri, (2) başarı konusunda yüksek beklentiler, (3) etkili okul iklimi, (4) okul-aile-çevre işbirliği, (5) öğrenen okul ve (6) karar alma sürecine katılım (Çubukçu ve Girmen, 2006, s.122).

2.2.5.1.Etkili Okulda Müdür

Okul müdürü okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Okulun toplam performansı okul içerisinde çalışan tüm insanlara bağlı olduğundan, okul müdürü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için diğer insanların sahip olduğu bedensel ve zihinsel güçlerin yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır. Okul müdürünün kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi rol ve işlevleri vardır (Şişman, 2002, s.136). Okul müdürü okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programlarının uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Okul müdürü okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik önemdeki kişidir (Balcı, 2002, s. 112).

Etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul müdüründen beklenen davranışlar şöyle özetlenebilmektedir (Şişman, 2002, s. 153): Etkili okullarda okul müdürleri:

- Bir eğitim ve öğretim lideridir,
- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir,
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim becerilerine sahiptir,
- Okulun amaç, misyon ve vizyonunun okulun bütün üyeleri tarafından paylaşılmasını sağlar,
- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir,
- Açık okul kuralları belirler ve uygular,
- Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okulun bütün üyelerine iletir,

- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır,
- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar,
- Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar,
- Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar.

Pehlivan (1997, s. 83-84) etkili okulların oluşturulması konusunda önemli boyutların başında okul müdürlerinin geldiğini belirtmektedir. Bu yüzden etkili okula ulaşmak için okul müdürlerinin öğretim lideri olabilmeleri, yeterlik ve etkililiklerinin geliştirilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Etkili okullar genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderleri tarafından yönetilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışını, okulun sosyal ve kültürel ortamını, okulu etkileyen diğer özellikleri dikkate almaksızın etkililiğin tek belirleyici olarak görmek eksik bir değerlendirme olacaktır.

2.2.5.2.Etkili Okulda Öğretmen

Okulda etkili öğretimi sağlayan etkenlerin başında öğretmen gelmektedir. Başka bir ifadeyle etkili okulun temelinde, etkili öğretmen bulunmaktadır (Balcı, 1993, s. 30). Etkili okullarda öğretmenler öğrencilere okulun, eğitimin ve kendi derslerinin hedeflerini açıklamakta ve kendilerinden neler beklendiğini bilmelerini sağlamaktadırlar. Öğretmen, öğrenciler arasında ayırım yapmamakta, öğrencilerin konulara olan ilgisini sürekli kontrol etmektedir. Öğretmen tek bir yöntem ve programa bağlı kalmamakta; öğrencilerin sadece ne öğreneceklerini değil, nasıl öğreneceklerini de açıklamaktadır.

Etkili okullarda okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme ve grup etkileşimi önemli yer tutar. Öğretmenin her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması gerekmektedir. Bunun içinde mümkün olduğu kadar

sınıf içinde bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri uygulanması, her öğrencinin eğitimle bütünleşmesi gerekmektedir. Etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması ön görülen davranışlar şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002, s.164):

1. Okul kadrosu arasında güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkiler vardır.
2. Kendilerini mesleki yönden sürekli geliştirme çabası içindedirler.
3. Sınıflarını etkili bir şekilde yönetirler.
4. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inanırlar.
5. Ailelerle iyi ilişkiler ve iş birliği geliştirmeye çalışırlar.
6. Öğrenciler için iyi bir model olurlar.
7. Öğrencilerin öğrenmeye aktif bir biçimde katıldığı sınıf atmosferi oluştururlar.
8. Farklı öğrencilerin farklı alanlarda ve konularda daha iyi olabilecekleri inancının, öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini görmelerine fırsat sağlarlar.
9. Sınıfta geçen zamanın çoğunu öğrenmeye ayırırlar.

Görüldüğü gibi etkili öğretmenin pek çok özelliği vardır. Bu özelliklerin hepsine birden sahip olmak mümkün olmayabilir. Fakat ne kadar çoğuna sahip olunursa o kadar etkili olunacağı da kesindir. Etkili öğretmen iyi eğitim almıştır ve alanına hâkimdir; dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkanlara göre en uygun yöntemleri kullanır, dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır, öğrencilerin öğreneceğine ve kendisinin de öğretebileceğine olan güven ve inancı tamdır; öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak mesleki ve kişisel özelliklere sahiptir. Bu bağlamda öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir.

2.2.5.3.Etkili Okulda Öğrenci

Okul öğrenciyi hızla sanayileşen ve şehirleşen çevreye ve topluma, sosyo-ekonomik hayatın özelliklerine, demokratik vatandaşlığın giderek güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerliği olduğu bir dünyaya, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere, ayrıca her öğrencinin yetenekleri, ilgileri ve gereksemelerine göre yetiştirmelidir (Bursalıoğlu, 2008, s. 48). Şişman (1996, s. 34), British Columbia Üniversitesi'nin (1988) etkili okullardaki öğrencilerin nitelikleri konusundaki araştırma bulgularını şöyle aktarmaktadır. Etkili okullarda öğrenciler;

1. Kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılırlar ve sorumluluklar alırlar.
2. Eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde rol alırlar.
3. Okul yaşamının çeşitli yönlerine katılırlar.
4. Okul yaşamının geliştirilmesi konusunda sorumluluk alır, öneri geliştirmeye çalışırlar.
5. Öğrenme süreçlerinde aktiftirler.
6. Yüksek eğitimsel beklentilere sahiptirler.
7. Kendilerinden neler beklenildiği konularında bilinçlidirler.

Öğrenciler sınıftaki öğretime aktif bir şekilde katılırlar, düşüncelerini söyleme imkânlarını rahatlıkla bulurlar, belli konulardaki başarısı öğretmen tarafından göz ardı edilmez, bilakis öğretmen öğrencinin öğrenmedeki başarısını tanır ve onu ödüllendirir (Aydoğan, 1999, s. 218). Etkili okulda öğrenci sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, başarı konusunda inançlı, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak önemlidir.

2.2.5.4.Okul Kültürü ve Ortamı

Kültür, bir okulda yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıltı inanç ve değerler bütünüdür. Kültür, okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Çelik, 2000). Örgüt kültürü, örgütsel yapı hakkında örgüt üyelerinin algılarını yansıtır. Bu nedenle etkililikle doğrudan

ilişkilidir. Örgütün kültür, değer, norma ve inançları, bireylerin kültür, değer, norm ve inançları ile bütünlük sağlayabildiği ölçüde örgüt etkilidir. Bu süreç içerisinde örgüt ve birey karşılıklı etkileşim içerisindedir (Karşlı, 2004, s. 36-37). Etkili okulun kültürü karar sürecine herkesin katılmasına da olanak sağlar (Şişman, 2002, s. 184-186). Güçlü ve işlevsel örgüt kültürüne sahip etkili okullarda da şu özellikler sıralanmıştır:

1. Okulun amaçlarında ve yapılan işlerde büyük ölçüde uzlaşma,
2. Öğretim ve öğrenme konusunda güçlü inançlar,
3. Müdürün lider olarak görülmesi,
4. Öğretmenlerin rol modeli olması,
5. Öğrencilerin sorumluluk duygusuna sahip olması,
6. Planlama ve sorun çözme stratejilerine etkili katılım,
7. Örgütsel karar süreçlerine katılma.

Etkili okul ortamında, okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere, her çalışan görevini bilir, görevini yerine getirebilmek için etkili olarak çalışır. Aynı zamanda farklı diğer okullar arasında farklılık yaratan okullardır. Etkili okul kültürü farklı düşüncelere ve bu düşünceleri ifade etmeye imkân sağlayan bir kültürdür. Böylece etkili okul içi ve okul dışı çevreden gelebilecek her türlü önerilere açık olurlar.

2.2.5.5.Okul Çevresi ve Veli

Okul yönetiminde rol oynayan çeşitli öğeler okul içi ve okul dışı öğeler olarak ikiye ayrılabilir. Ana-babalar, baskı grupları, kamu yönetiminin yapısı, iş piyasası gibi öğeler okul dışı öğeler içinde sayılabilir (Bursalıoğlu, 2008, s. 39). Okulların en önemli görevlerinden ve sorumluluklarından birisi okulun amaçlarını, çalışmalarını ve çocuklar ile çevre halkına kazandırmak istediğini, bütün eğitimleri ailelere tanıtmak, kavratmak ve aileleri bu hizmetlere inandırmaktır. Okul bu yolla hem ailelerin bilgisini artıracak, hem de okulu sevmelerine, okula bağlanmalarına, okulu korumalarına ve desteklemelerine fırsat vermiş olacaktır.

Öğrenci veli ilişkileri, öğretmenin yeterlik duygusunun gelişiminde önemli etkenlerden biridir. Veli okula, programa, öğretmenin çabasına ilgisiz kalırsa, öğretmen bozulmaya uğramaktadır (Balcı, 2001, s. 143). Etkili okulda veliler okulun misyonunu bilir ve destekler ve velilere bu okul misyonunun gerçekleştirilmesinde okul yönetimi tarafından fırsat verilir. Etkili okulda, okul- veli ilişkisine bakıldığında aşağıdaki maddeler göze çarpmaktadır.

- Veliler okul ile sürekli irtibat halinde olduklarından, okulun hedefleri ile müfredattan haberdardır.
- Velilere, çocuklarına evde nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgi verilir.
- Velilere öğrencilerin başarısı hakkında ayrıntılı bilgi verilir.

Kısacası okul ile ailenin işbirliği halinde çalışmalarını okulun etkililiğinde büyük önem taşımaktadır. Olumlu okul-aile ilişkilerinin varlığı veya yokluğu okulun etkililiğini belirleyici niteliktedir.

2.2.5.6.Etkili Okulda Okul Ortamı ve Çevre

Okullar belirli bir toplumsal çevrede bulunurlar ve aynı zamanda çevre ile etkileşim halindedirler. Okulu etkili kılma yollarından biri de çevreyi öğrenmeye uygun hale getirmek ve dış çevrenin desteğini almaktır. Etkili öğretim yapabilmek düzenli bir okul çevresini gerektirir. Eğer okulda düzensizlik varsa öğrenme disiplin sorunları ile sık sık bölünüyorsa öğrenme yeterince gerçekleşmiyor denebilir. Bu nedenle etkili okulun hedefi, tamamen yok edemese de böyle olayları en aza indirmektir.

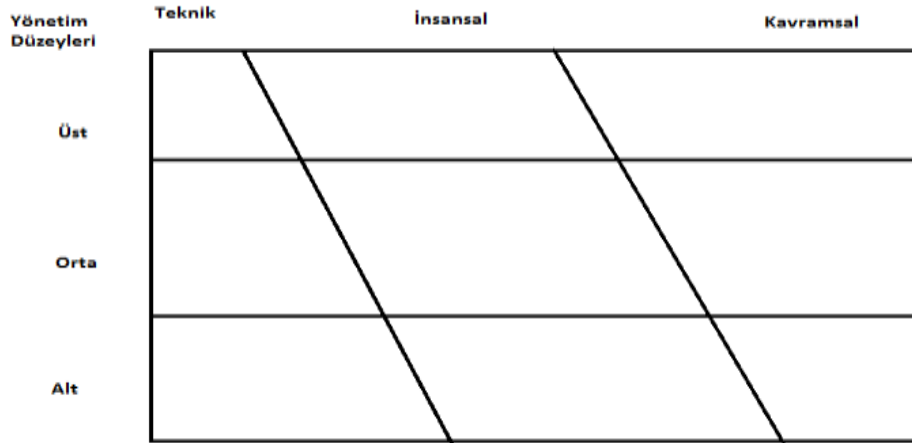
2.2.6. Etkili Liderlik

Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticisine büyük görev düşmektedir. Başka bir deyişle, etkili okula ulaşmada atılacak en önemli adımlardan birisi okul yöneticisinin liderlik özelliğidir. Etkili bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken beceriler üçe ayrılmaktadır (Karataş, 2008):

- Teknik beceri
- Kavramsal beceri
- İnsansal beceri

Müdürün bulunduğu yönetsel düzey ile taşıması gereken yönetim becerileri ilişkisi şekil 2.2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. 2. Müdürlerin Yönetsel Düzeyi ve Yönetim Becerileri



Kaynak: Stoner, J.A.F. (1982). Management (Second Ed.) Akt. Karataş, 2008, s. 8

Glenn L. Immegart (1988), liderlerin ortak özelliklerini zeka, baskınlık, özgüven ve yüksek enerji olarak sıralamıştır (Akt. Hoy ve Miskel, 2010, s. 380). Bu gösteriyor ki belirli özelliklere sahip olma bir kişinin lider olabilme olasılığını artırır, ama “*lider, lider doğar*” demek yanlış olur. Hoy ve Miskel (2010, s. 380)’e göre etkili liderlerin kişilik özelliklerini ve yeteneklerini üç kategori içerisinde toplayabiliriz. Bu kategoriler: kişilik, motivasyon ve yeteneklerdir. Aşağıdaki tabloda liderin kişilik özellikleri ve becerileri özet olarak verilmiştir.

Tablo 2. 3. Etkili Liderlikle İlişkili Özellik ve Beceriler

Kişilik	Motivasyon	Beceriler
Öz-güven	Görevler ve kişiler arası	Teknik
Stresle başa çıkma	ihtiyaçlar	Kişilerarası
Duyusal olgunluk	Başarı yönelimi	Kavramsal
Dürüstlük	Güç ihtiyaçları	
	Tatminler	

Eğitimde iyileşme, okulların daha etkili olması büyük ölçüde müdürlere bağlıdır. Bu yüzden okul müdürlerinin liderlik özellikleri olan ve hem eğitim almış hem de mesleğindeki gelişmeleri takip eden kişilerden seçilmelidir. Eğitim sisteminin etkililiği şüphesiz okulun iyi yönetilmesine bağlıdır (Başaran, 2008). Okul müdürü, bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Müdürün, okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılıp öğretimi yakından izlemesi, sınıfları ziyaret etmesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması doğrudan etkinliklere örnek olarak verilebilir ve bu durumlar da okulun çıktıları üzerinde etkili olabilir (Şişman, 2004). Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi ve ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortam hazırlanmalıdır ve bu konuda da en etkili belirleyici okul müdürü olmaktadır. Okul müdürü hem okulun amaçlarını sağlayan kişi olmasının yanı sıra okul atmosferinin oluşmasında belirleyici kişidir. Çünkü okul müdürü hem okul için gerekli kaynakları sağlarken, hem de okulda çalışanların ortak amaç için işe koşulması sağlayan kişidir. Okul müdürü okulun amaçlarını gerçekleştirirken, çalışanlar arasındaki iletişimi artırıp, okulun genel durumu ile ilgili kararların birlikte alınmasını sağlayabilir.

2.2.7. Etkili Müdür

Örgütsel etkililiğin sağlanması yönetimin görevidir. Yönetim sürecini işleten müdür, üstünde bu konuda sorumluluk bulunan kişidir. Bu nedenle müdürler duruma uygun her bir koşul için etkililik ölçütü hazırlamaya ve eşleştirmeye ihtiyaç duyarlar. Kreitner ve Kinicki'nin (1995) ortaya koyduğu bazı genel etkililik ölçütleri Karşlı (2004) tarafından dört ana başlık altında özetlenmiştir:

1. Amacın gerçekleşmesi- belirlenen amaçlara ulaşma,
2. Kaynak elde etme- gerekli üretim girdilerin genişletilmesi,
3. İç süreçler – sağlıklı örgüt sistemleri kurma ve devam ettirme,
4. Stratejik oluşumların doymu–tüm önemli ve kilit hissedarların veya katılımcıların doyumunun sağlanması.

Tüm etkili müdürlerde bulunan ortak özellik, sahip oldukları şeyleri etkin kılan pratikleridir. Bu pratikler müdür nerede çalışırsa çalışsın aynıdır. Başka bir deyişle, etkililik pratiklerin bütününden oluşan bir alışkanlıktır. Etkili bir müdürün beş zihni özelliği şunlardır (Drucker, 1996):

1. Zamanını nerede harcayacağını bilir. Denetim altında tutabildiği en asgari zamanı dahi sistematik olarak kullanmaya çalışır.
2. Kendine somut hedefler koyar. Çalışmaktan çok sonuç elde etmek için çaba harcar. “Benden ne yapmam bekleniyor.” Sorusuyla başlar.
3. Sahip olduğu güçlere dayalı olarak çalışır. Bunlar; kendi güçleri, amirlerinin güçleri, meslektaşları ve dostlarının güçleridir. Elinden gelini yapmaya çalışır, yapamayacağı işlere girmez.
4. Daha yüksek bir performansın olağanüstü bir sonuç vereceği birkaç alan üzerinde yoğunlaşır. Öncelikleri belirler ve bunlara ilişkin aldıkları kararları korur. Bunun alternatifinin hiçbir şey yapılmaması olduğunu bilir.
5. Etkili kararlar almak durumunda olan kişidir. Bunun, her şeyden önce bir sistem işi olduğunu bilir. Etkili bir kararın, olgular üzerinde konsensüsten ziyade birbiriyle çelişen düşüncelere dayanan bir yargıdan kaynaklandığını bilir. Birçok kararı hızla almanın yanlış karar almak olduğunun farkındadır. Gerekli olan stratejidir.

Etkili bir müdür, sistemin sınırlayıcı bir faktör olduğunu bilir. Yapılan her işteki verimin sınırları en kıt kaynaklar tarafından belirlenir, bu da müdür için zamandır. O halde etkili bir müdür, vaktini denetim altında tutabilmek için genellikle onun nereye gittiğini bilmek zorundadır. Etkili müdür, ne katkıda bulunabileceği üzerinde yoğunlaşır. Başını işinden kaldırıp, örgütün hedeflerine yönelir. Katkıda bulunmaya yoğunlaşma müdürün yanında çalışanların gelişmesi için önemli bir etkidir. Çünkü insanlar kendilerinden talep edilenlere göre kendilerine yön verirler. Karar vermek etkili müdürün görevlerinden biridir. Etkili müdürler detaylara kapmaktan kaçınırlar ve büyük betimlemeler yaparlar. Objektif bir görüş elde etmek için çalışmalardan ziyade geride dururlar, örgütün farklı alanlarına ve ihtiyaçlarına ilişkin geniş bir

vizyona sahiptirler. Aşağıdaki tabloda Cammok, Nilekant ve Dakin (1995)'in çalışmasından etkili ve etkisiz müdürlerin özellikleri kısaca verilmiştir.

Tablo 2. 4. Etkili ve Etkisiz Müdürlerin Özellikleri

ETKİSİZ YÖNETİCİ	ETKİLİ YÖNETİCİ
Kendisi için hedef oluşturmaya ihtiyaç var.	Kendi hedefini oluşturabilir.
Biriminde amaç duygusu yok.	Biriminde amaç duygusu var.
Statükolardan memnundur, değişmeden kaçınır.	Sürekli olarak yeni yaklaşımlar arar.
Kısa vadeli düşünür geleceği kestirmez.	Geleceğe yöneliktir ve uzun vadeli düşünür.
Detaylarla uğraşır, geniş perspektifi kaybeder.	Geniş görüşlüdür detaylarla uğraşmaz.
Sıradan işlerin ayrıntılarına çok eğilir.	Sıradan işlerin ayrıntılarıyla uğraşmaz.
Yönetimi çok az zaman ayırır.	Yönetim işlerine yeterince zaman ayırır.
Girişkenliği ve hırsı yoktur.	Üst düzeyde cesareti ve hırsı vardır.
Sınırlı bir iş kapasitesi vardır.	İş için yüksek ve kapasitesi vardır.
Kararsızdır.	Kararlıdır.
Az duyarlıdır ve kolayca yanlış yapabilir.	Duyarlıdır, sonucu göze alır.
Zamanı iyi kullanmaz, işleri iyi dağıtmaz.	Zamanı iyi kullanır.
İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında zayıftır.	İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında iyidir.
Çok şey yapmaya çalışır.	Görevlendirmeler yapar, diğerlerine katılır.
Olumsuz görüştedir ve başkaları ile ilişkilerinde güçlükleri vardır.	Olumlu görüştedir ve başkaları ile iyi ilişkiler kurmada rahattır.
İkiyüzlüdür, güvenilmez.	Dürüst ve güvenilir kişiliği vardır.

Kaynak: Cammok, Nilekant ve Dakin, "Developing a Lay Model of Managerial Effectiveness: A Social Constructionist Perspective", Journal of Management Studies, 32, 4, July 1995,p.456 (Akt. Karşlı, 2004, s. 94)

2.3.Öğrenci Kontrol İdeolojisi

İnsan toplumsal, sosyal bir varlıktır. Doğumundan ölümüne kadar çevresi ile etkileşim halindedir. Bireyler gündelik hayatta bireylerin içinde bulunduğu sosyal ilişkiler ağında, toplumla uyum içinde yaşayabilmek için, toplumun mevcut değerler ve normlarına uygun şekilde davranışlar göstermesi gerekmektedir. Kontrol, kavramının sözlük anlamı: "denetleme; bir şeyin gerçeğe ve aslına uygunluğuna bakma." olarak yer almaktadır. Kontrol, potansiyel tehdit veya problem

oluşturanların davranışlarını teşvik etmemek, kısıtlamak ya da değiştirmek için çeşitli mekanizmaların ve tekniklerin kullanılmasıdır (Edwards, 1998; akt. Bakacak ve Bektaş, 2009). Okullar, hapisaneler, hastaneler gibi birçok bireyin bir arada bulunduğu kurumlarda bireylerin davranışlarını kontrol altına alabilmek için belli kurallar, değer ve normlar yer almaktadır. Bu kurumlarda yönetim ise bireylerin ortak değer ve normlara göre tutum ve davranışa sahip olmalarını sağlamakla görevlidir. Foucault'a göre aile, okul, mahkeme, kışla, işyeri gibi kurumlarda beşeri bilimler kendi normallik standardını tanımlayarak, bu anormalliği kurumsallaştırıp bize hayat tarzı olarak sunarlar. Ona göre disiplinler, insani çeşitliliği düzene sokmaya yarayan tekniklerdir ve bu durumun sonucu olarak da bireyler normalleşmekte, ürün haline gelmektedir (Kurt 2004). Diğer kurumlar gibi eğitim kurumları, koruyucu merkezler olarak, bireyler üzerinde modern gardiyanlık işlevini üstlenir. Bu bağlamda eğitim; bireyleri toplumsal 'normalliğe' uygun olarak gelişme sürecine uyarlama ve toplumsal normalliğin dışındaki 'patolojik' kişilikleri eleme işlevi üstlenir. Bu süreçte eğitim yöneticilerinin işlevi, verili toplumsal düzende 'büyük kapatılmaya' katkı sağlayan, normalleştirilmiş toplumsal düzene uyumlu ve hizada sokulmuş bireylerin yetiştirilmesini denetleme ve gözetlemedir (Şentürk ve Turan, 2012). Bu durumun sonucu olarak okullar, öğrencilerin kişiliklerini oluştururken, düzene uyan bireyler yetiştirip toplumun normalleşmesini sağlayan kurumlardır. Öğretmenler ise okulun belirlenen amaçlarını öğrencilerle birebir ilişki kurarak uygulayan kişilerdir. Tabi ki sınıf içinde öğretmen öğrencileri kontrol altına alabilmek için belli kurallar belirler. Sınıf içinde öğrenciler bu kurallara göre belli standartlarda davranış ve tutumlara sahip olup normalleşmektedir. Öğretmen, sınıfta öğrencilerin davranışlarını kontrol altına alan kişidir. Öğretmenin öğrencilere yönelik öğrenci kontrol yaklaşımları, öğrencilerin hem sınıf içinde hem de buna bağlı olarak toplumdaki davranışlarını belirlemektedir.

Okullar insanları değiştiren, geliştiren, eğiten organizasyonlardır. Eşya ile değil insanlarla çalışan okullar insani tepki ve motivasyonların çeşitliliği ile yaratılan özel sıkıntılar ile karşılaşmaktadır. Dahası kontrol bütün organizasyonlarda problemdir ama bu katılımın zorunlu ve seçim olmadan belirlenen müşterilerin olduğu okullar gibi hizmet organizasyonlarında özellikle kesindir (Bean ve Hoy, 1974). Yani genellikle okul müşterilerini yani öğrencilerini seçmezler ve müşteriler de yasal olarak organizasyonlara katılmaya mecburdur. Bu organizasyonlar müşteri

kontrolünün öneminin altını çizmeyi teklif etmiş servisler için az ya da hiç isteğe sahip olan müşterilerle karşılaşmak zorunda kalmaktadır. Resmi okullar gibi hapishane, resmi akıl hastaneleri gibi örgüte katılmak zorunda olmak ve katılanların seçme olmadığı hizmet örgütlerinde de kontrol ciddi bir problemdir (Hoy ve Forsyth, 1986).

Hapishaneler ve sinir hastalıkları hastaneleri gözetimci kuruluşlar olarak bilinmektedir. Onlar toplumdan ayrı düzenlenen kuruluşlar olarak bilinmektedir. Kamu okulları bu kuruluşlarla tamamen aynı olmamalarına rağmen aralarından dikkat çeken bazı benzerlikler bulunmaktadır. Bu kurumlarda ne kurum ne de müşteriler ilişkilerinde katılıma ilişkin seçimler yaparlar (Willower, Eidell ve Hoy, 1967). Seçim yaparak gelmeyen ve birbirinden farklı özelliklere sahip bireyleri bir arada tutmak ve ortaya çıkacak sorunları engellemek için müşterileri kontrol kavramı devreye girmektedir.

Öğrenci kontrol İdeolojisi, Willower ve arkadaşları tarafından ileri sürülmüş bir kavram olup bu kavramda öğrencilerin öğretmene yaklaşım biçimi ele alınmıştır. Öğrenci kontrol eğilimi ile ilgili çalışmalar 1962'de Pennsylvania'nın devlet okullarında başlamıştır. Willower ve Jones tarafından 1600 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Bir yılı aşkın bir süre boyunca, okulun dinlenme odası, öğretmen toplantıları, dernekler ve kantin gibi izlenebilirliği yüksek alanlarda yüzlerce saat gözlem ve kayıtlar olarak öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve yönetici öğretmen etkileşimleri için geniş çaplı bir etnografik araştırma yapmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimleri ilk önce içsel kontrol (internal control) ve dışsal kontrol (external control) şeklinde isimlendirilmiştir. Ancak bu isimlendirme daha sonra insancıl ve gözetimci olarak değiştirilmiştir.

Öğretmen sınıf içinde her koşulda dikkatli olmalı, hem uygulayacağı faaliyetleri uygulamalı, hem de öğrencileri kontrol altında tutmalı ve böylece öğrencileri etkinlilerin içine çekebilmelidir. Kontrol öğrenci kontrolü okul yaşamının merkezinde bulunmaktadır. Kontrol altına alma kavramı, öğrenme sürecinde öğrencinin sözel ve sözel olmayan davranışlarını dikkatle izleme durumunu ifade etmektedir. Duyarlı bir öğretmen dikkatsiz öğrencileri görür ve onların derse dönmelerini sağlamak yönünde öğrencilerin problemlerini çözmelerinde yardımcı

olur. Bu nedenle öğretmen, etkili öğretim yöntemi için öğrencilerin davranışlarını kontrol altında tutmalıdır.

Öğrenci Kontrol İdeolojisine ait çalışmaların sayısı yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de artmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojisi betimlemek amacıyla Turan ve Altuğ (2008) yaptığı araştırmanın yanı sıra, öğrenci kontrol ideolojisi ile öğretmenlerin tükenmişliği (Kalkan, 1996), okul müdürlerinin liderlik davranışları (Yılmaz, 2007), yapılandırmacı öğrenme ortamı (Baş, 2011), okul yaşamının niteliği (Yılmaz, 2002), sınıf yönetim stili (Yılmaz, 2009), öğretmenlerin tükenmişliği (Baş, 2011), öğretmenlerin insan ilişkileri becerisi (Abacı, 1994), öğretmen adaylarının tutumları (Oğuz ve Kalkan, 2011) ve demokratik değerler (Yılmaz, 2012) konuları ile ilişkisini araştıran çalışmalar yapılmıştır

Willower, Eidell ve Hoy (1967), devlet okullarına sosyal bir sistem gözü ile bakmış ve okul kültürünün en göze çarpan niteliği olarak öğrenci kontrolü ile ilgilenmişlerdir. Öğrenci kontrolü, okulların organizasyonel yaşamında merkezde yerini almaktadır. Öğrenci kontrol problemleri öğretmen-öğretmen ve öğretmen-müdür ilişkilerinin büyük bölümünde rol almaktadır. Gilbert ve Levinson (1957) yaptıkları araştırmada kontrol yaklaşımını, “Gözetimci ve İnsancıl” olarak iki zıt uçta kavramlaştırmışlardır. Gözetimcilik bir akıl hastanesinin geleneksel bakış açısını ve politikasını göstermekte iken insancıl bakış açısı geniş ölçüde insani ihtiyaçlar ile karşılaşan insanlar topluluğunun oluşturduğu örgütlerde çıkan kavramlara işaret etmektedir (Akt. Yılmaz, 2007, s. 17). Willower, Eidell ve Hoy (1967)’un çalışması Gilbert ve Levinson’un yapmış oldukları çalışmalardan okullara uyarlanmıştır. Bu uyarlamaya göre, (a) Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve (b) İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi şeklinde yapılan sınıflandırma aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Willower (1973) öğrenci kontrol ideolojisini öğretmenin, öğrencinin sınıfta ve okuldaki kontrolüyle ilgili inancı olarak tanımlamıştır. Öğrenci kontrol ideolojisi gözetimciden insancıla doğru olan bir aralıkta derecelendirilmiş olan PCI formu ile ölçülür. Bu ideolojinin bir boyutu olan gözetimci kontrol ideolojisi, emirlerin uygulanmasını, kişisel olmayı, tek yanlı aşağı doğru bir iletişimi, öğrencilere

güvenmemeyi ve öğrenci kontrolünde acımasız olmayı vurgular. Skalanın diğer ucundaki insancıl kontrol eğilimi ise davranışların ve öğrenmenin sosyolojik ve psikolojik temellerini kabullenmeyi, öğrencilere güvenle bakmayı ve onlara kendilerini disipline etme ve sorumluluk almalarında güvenmeyi vurgular (Schmidt, 1992). Öğretmenin öğrencilere yönelik kontrol ideolojileri okul iklimi, müdürlerin yönetsel becerileri, öğrenci ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre değişebilir.

Birçok öğretmen, bireylerin eğitimine katkı sağlamak için öğretmenlik mesleğini seçmesine rağmen araştırmalar öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin büyük ölçüde öğrencilerini kontrol etmede güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Zeichner ve Kore, 1990: Akt. Celep, 2000). Öğretmenlerin, seçme şansı olmadan okullara gelen öğrencileri etkili bir şekilde kontrol edememesi öğretmenlerin iş tatminlerinin ya da iş doyumlarının düşük düzeyde olmasına neden olmaktadır. (Lunenberg, 1984). Bu durum, öğrenci kontrol ideolojisinin önemli bir kavram olduğunu göstermektedir.

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmen ile gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. 5. Gözetimci ve İnsancıl Öğretmen Özellikleri

İnsancıl Kontrol İdeolojisini Benimseyen Öğretmenin Özellikleri		Gözetimci Kontrol İdeolojisini Benimseyen Öğretmenin Özellikleri	
Daha az dogmatik	Willower, Eidell ve Hoy, 1973. s. 4.	Yüksek dogmatizm	Lunenburg, O'Reilly, 1974, s.32
Ahlaki kurallarda katı olmama	Hensel, 1971. s.28.	Moralistik yaklaşım	
Öğrenci eleştirisine açık olma	Jones ve Blankenship, 1972, s.281	Eleştiriye açık	Lunenburg, O'Reilly, 1974, s.32
Daha az sınıf düzeni merkezli olma	Rexford, Willower ve Lynch,1972,s.78	Düzenin ağılanması	Willower, Eidell ve Hoy, 1973. s. 4.
Öğrenci fikirlerini daha fazla kabul	Rexford, Willower ve Lynch,1972,s.78	Öğrenci ile fikir ayrılığı	Fooley, Brooks, 1978, s.106
Yüksek benlik algısı	Rafalides ve Hoy, 1971, s.101	Düşük benlik algısı	Lunenburg, 1983, s.37
Daha fazla esprili	Helvig, 1973, s.139	Esprili olmayan	Lunenburg, 1983, s.38
Daha fazla güven	Halphin, Goldenberg, Halpin, 1973, s.282	Öğrenciye duyulan güvensizlik	Willower, Eidell ve Hoy, 1973. s. 5
Yeniliklere açık olan	Jones ve Blankenship, 1972, s.281	Yeniliklere açık olmayan	Haris, Halphin ve Halpin, 1982,s.11
Öğrencilerin daha çok sözel etkinliklerde bulunduğu ortam	Dobson, Goldenderg, Elson, 1972, s.76	Öğrencilerin daha dogmatik ve kapalı algıladıkları ortam	Lunenburg, O'Reilly, 1974, s.32
Derste alternatif öğrenme yöntemlerini kullanma	Bean, Hoy, 1972, s.61	Öğrenme ortamı ilgi çekici olmayan ve sınıf ortamı daha fazla problemlili	Deibert, Hoy, 1977, s.25
Doygusal olgunluk, uygunluk, sosyallik	Halphin, Goldenberg, Halpin, 1973, s.11	Gergin, sınırlı, endişeli, vesveseli	Haris, Halphin ve Halpin, 1982,s.12
Öğrenci izolasyonu olan ortam oluşmasını engellemek	Rafalides ve Hoy, 1971, s.101	Öğrenciler ile daha fazla anlaşmazlık	Fooley, Brooks, 1978, s.107
Öğrenciyi teşvik etme, daha fazla destekleme	Bean, Hoy, 1972, s.61	Öğrenciyi reddetme, cezalandırma	Willower, Eidell ve Hoy, 1973. s. 4.

Kaynak: Kalkan, M. (1996). Lise Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol Eğiliminin Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. s. 23-24.

İnsancıl ve gözetimci okulların özelliklerini karşılaştırdığımızda; İnsancıl Kontrol ideolojiyi benimseyen okullar gözetimci okullardan daha güvenilir, samimi esprili ve daha az çözülmeye sahip olduğu görülmüş. Diğer bir deyişleri insancıl okullar gözetimci okullara göre;

1. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme işleri daha saygılı olmaktadır.
2. Öğretmenler yüksek morale sahipler.
3. Müdürler kurallara göre gitmek yerine öğretmenlerle resmi olmayan şekilde iletişim kurmaktadır.
4. Müdürler teftiş yapmak yerine kişisel örneklerle motive etmektedirler.
5. Onaylayıcı ve açıkli iklime sahiptir.

2.3.1. Gözetimci Öğrenci Kontrol İdeolojisi

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojini benimseyen öğretmenler, geleneksel sınıf yönetimlerinde olduğu gibi, öğretmenin belirlediği sert kurallar vardır. Öğrenci bu kuralları sorgulamadan kabul edip uygulamak zorundadır. Öğrenci kurallara uymadığında disiplin kuralları devreye girmektedir. Bu yaklaşım, öğrenci velilerinin söylediği “*eti senin kemiği benim*” atasözüyle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrenciye bir birey olarak yaklaşp saygı duymanın yerine, söz hakkı bile verilmemektedir.

Bu gözetimci kontrol yaklaşımında, verilen emirlerin yerine getirilmesinin önemsendiği, katı ve üst düzey kontrol uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda yetişen öğrenciler görünüş, davranış ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları açısından sıradandırlar. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmazlar, bunun yerine öğrencileri sorumsuz, disiplinsiz kontrol edilmesi gerekli kişiler olarak kabul ederler. Bu yaklaşımı benimseyen okul iklimini genellikle kişiliksizlik, kötümserlik ve güvensizlik oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 183).

Cicmanac ve Diğerlerine (2001) göre gözetimci öğrenci kontrol deolojisini benimseyen sınıflarda genellikle aşağıdaki durumlar gözlemlenir:

1. Düzenin korunması,
2. Sınıfta resmi ilişkilerin tercih edilmesi,
3. Öğrencilere yönelik cezalandırıcı davranışın ön plana çıkması,
4. Öğrencilere güvensizlik.

Gözetimci görüşü savunan kişilerde kötümserlik olduğundan ve öğrenciye inanç olmadığından, bunlar öğrenciyi gözlemeyi, ceza taraftarı görüşü desteklemektedirler. Hem iletişim hem de güç akışı dikey bir hiyerarşi izlemekte ve tek yönlü olarak gerçekleşmektedir. Öğrencilerden öğretmenlerin kararlarına sorgulamaksızın uymaları beklenmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler eylemlerinden, emirlerin yerine getirilip getirilmemesi ölçüsünde sorumludurlar (Lunenberg, 1983).

Öğrenci kontrol eğilimi “gözetimci” olan okullar, katı disiplin kurallarının sürekli uygulanması ve kontrol edilmesiyle öğrencilerin disiplinli olacağına inanmaktadırlar. Öğrenciler davranışları, görünüşleri ve ailelerinin statülerine göre kalıplaşmıştır. Öğretmenlerin gözetimci kontrolü ile tek taraflı güç ve ilişkileri, bunun yanında katı öğrenci-öğretmen hiyerarşisinde otokratik bir okul meydana gelmektedir. Öğrenciler kontrol edilmesi gereken, disiplinsiz ve sorumluluk sahibi olmayan kişiler olarak algılanır. Böylece gözetimci okulda güvenilmez, karamsar bir atmosfer oluşur. Gözetimci kontrol ideolojisini uygulayan okullar öğrencileri sıkı bir şekilde kontrol altında tutmak istemektedirler (Baş, 2011). Bu tarz okullarda öğrenciler yakından kontrol edilmesi gereken, disiplinsiz, sorumsuz ve sorunlu bireyler olarak algılanmaktadırlar.

Gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenler sınıflarda sessizliğe, aşırı düzene, otoriteye, cezaya ve tek yönlü iletişime çok fazla önem verirken, öğrenci katılımı, sınıfta çift yönlü iletişim, eleştiri, ödül gibi iletişime ilgili kavramları göz ardı etmektedirler. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenler öğrencilerin davranışlarını ve tutumlarını anlamak istemezler. Öğrenci ve öğretmenler arasında katı bir hiyerarşi söz konusudur. Bu yaklaşımda öğrenciler öğretmenin vermiş

olduğu her yönergeyi harfiyen yerine getirmek zorunda olan ve kafaları boş, bilgi ile doldurulmayı bekleyen bireylerdir.

Gözetimci kontrol ideolojisine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları, onların davranışlarının altında yatan nedene bakılmaksızın cezalandırılmaktadırlar. Korku, umutsuzluk, güvensizlik ve ceza gibi faktörler gözetimci okulun özellikleri arasında yer almaktadır. Bunun yanında bu modelde öğrencilerin sergilemiş oldukları terbiyesizlikler, kişisel algılamalar olarak görülür. Öğrenciler nedensiz yaptırımlarla kontrol edilmesi gereken kişiler gözüyle bakılır.

Öğrenci kontrol ideolojisinde öğretmenler, öğrencileri idare etmek için öğrencilerden bekledikleri davranışları şu şekilde ifade etmektedirler (Awender ve Plantus, 1983: Akt. Altuğ, 2007. s. 14).

1. Okulda üye olduğu programların çalışmalarında öğretmenlerine karşı gayretli olmalıdır.
2. Kendi disiplinini kendi uygulamalıdır.
3. Aileleri tarafından uygulandığı şekliyle sağduyulu, saygılı ve nazik disiplinleri kabul etmelidir.
4. Sınıfa zamanında ve düzenli olarak katılmalıdır.
5. Arkadaşlarına karşı nazik, öğretmenlerine karşı itaatkâr ve nazik olmalıdır
6. Müdürün emrettiği şekliyle veya istenildiği şekilde testler ve sınavlara girmelidir.
7. Okul eşyalarına dikkat etmelidir.
8. Okul binasında, okul dışında, okul programının bir parçasında ve okula ait bir otobüste seyahat ederken yada okul adına kiralanan bir otobüste müdüre karşı kendi yaptığı hareketlerden sorumlu olmalıdır.

Öğrencileri sürekli kontrol eden gözetimci öğretmenler, derslerde tartışma ve sorgulama gibi öğretim etkinliklerinden kaçınmaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler ders içerikleri konusunda kendilerini yeterli bulma dereceleri düşüktür (Enochs;

Scharman ve Riggs, 1985: Akt. Celep, 2000). Gözetimci öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri kişisel olmayan resmi temeller üzerine kuruludur. Öğretmenler öğrencilerin yanlış davranışlarının nedenini anlamaya çalışmazlar, bunun yanında bu davranışları kişisel olarak algırlarlar.

Otoriter öğretmenlerin eğilimleri onların otoriter davranışlarıyla pozitif olarak ilişkilidir. Otoriter eğitimciler, öğrencilere güvenmez ve şüpheyile bakarlar, onlara genelde nahoş ve sınırlı tarzda yaklaşırlar. Terbiyesizlik yapan öğrencilere kişisel ve yargılayıcı davranırlar (Lunenberg ve Mankowsky, 2000). Gözetimci öğretmenler öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışmazlar, öyle ki terbiyesizlikleri ahlaki olarak ve aşağılayıcı görürler. Bu yaklaşımda öğretmenler okulu da sabit öğrenci statülü hiyerarşik bir yapıda otokratik bir organizasyon olarak görürler. Okullarda gücün akışı ve iletişim, tek yanlı ve yukarıdan aşağı doğru olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Okullarda gözetimci kontrol zorlayıcı yapının görünen yüzüdür. Okullarda kontrol eden ve baskı kurandan ziyade fayda sağlayan ve müsaadeci bir yapı oluşturulması gereklidir. Öğrenci kontrol ideolojisinde daha gözetimci olmak ve okul ortamını daha kapalı hale getirmek, öğrencilerin okuldan daha çok yabancılaşmasına neden olur (Lunenberg, 1984). Bunun yanında okulları daha çok gözetimci hale getirmek öğrencileri daha az aktifleştirmektedirler.

Gözetimci okulların insancıl okullarla kıyaslandığında öğretmenler daha düşük moralli, görevlerini başarma ve sosyal gereksinimlerin tatminiyle ilgili olarak daha az tatminkâr öğretmenlere, bunun yanında öğretmenlerin aktivitelerini kontrol etmekte yetersiz okul müdürlerine ve grup başarımlarını azaltmayla sonuçlanan grup çalışması yapamayan öğretmenlere sahip oldukları görülür. Öğrenciler giyimleri, görünüşleri, davranışları ve ailelerin sosyal statüleri açısından basmakalıptır (Hoy ve Woolfolk, 1990; Willower ve Diğerleri, 1973: Akt. Celep, 2000). Aşağıda öğrencilere daha özgür bir öğrenme ortamı sağlayan ve onların görüşlerine daha çok önem veren, daha iyimser olan iletişime kapalı olmayan insancıl kontrol ideolojisi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi

Öğrencilerin öğrenmesi ve davranışları ahlaki boyuttan çok, psikolojik ve sosyolojik şartlarda ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler gerçekleri pasif bir şekilde öğrenmek yerine, kendilerinin de dahil olduğu aktivitelerle öğrenirler. Bu yaklaşımda, ileri derecede öğretmen kontrolünün yerini öğrencilerin kendi kendini kontrol etmesi yer almaktadır. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıf atmosferi genellikle öğrenci ve öğretmen arasında çift yönlü iletişimin olduğu demokratik ortamlardır. İnsancıl yönelim terimi, Eric Fromm (1948) tarafından sosyo-psikolojik bağlamda kullanılmış ve bireylerin önemini korunduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlar oluşturulmuştur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 184). Öğretmen öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışır, empati kurar öğrencilere değer verir. Olumsuz davranış değerlendirilirken öğrencinin yargılanması yerine davranışın her yönden incelenmesine yer verilir.

İnsancıl kontrol ideolojisinin uygulandığı sınıf atmosferi hakkında aşydaki maddeler söylenebilir (Cicmanec ve Diğerleri, 2001).

- Öğrencilere güvenilir.
- Öğrenciler kendi kendilerini disipline edebilir.
- Öğrencilerin bireysellikleri önemlidir

İnsancıl öğrenci kontrol yaklaşımına sahip öğretmenler, çocuklarla ilişkilerinde karşılıklı arkadaşlık ve saygıya dayalı bir ortamı hazırlamak için mücadele ederler. Bu öğretmenler, sabırlı, sepatik ve öğrencilerin kolayca yaklaşabildiği kişilerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerin öneri ve düşüncelerini dikkate alan ve öğrencileri kendiliğinden disiplin ve bağımsızlık konularında cesaretlendiren kişilerdir. Bu tarz bir düşünceyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin yanlış davranışlarını anlamaya çalışırlar ve öğrencilerle ilgilenirken esnek ve hoşgörülüdürler (Schmidt, 1992).

İnsancıl kontrol ideolojisine sahip okullar sıkı kontrol, yakından öğretim gibi uygulamaların yerine, öğrencinin öz denetimli olarak yetişmesine önem vermektedirler. Bu ideolojiye sahip öğretmenler öğrencilerle yakın ve sıcak ilişki kurmakta, her öğrenciyi dikkate almakta, açık ve çift yönlü iletişim ağı kurarak

sınıfta demokratik bir sınıf iklimi oluşturmaya özen göstermektedirler. Bu ideolojiye benzer olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrencinin öz disiplinini geliştirmeye çalışan felsefi bir yaklaşımdır. Bu açıdan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile insancıl kontrol ideolojisi birbirine benzemektedir (Baş, 2011). Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan öğrencinin sorumluluğunu ve öz disiplinini geliştirmeye çalışan ortamlardır. Öğrenci öğrenme stilini ve yöntemini dikkate alan, öğrenciye kendi öğrenmelerini sağladığı ve bu noktada öğretmeninde öğrenciye rehber olduğu çok yönlü iletişim ve paylaşım iklimine dayanan ortamdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre;

- Bilgi, birey tarafından aktif bir şekilde yapılandırılır, çevreden pasif olarak alınmaz.
- Birey, sahip olduğu eski bilgilerle yeni bilgiler arasında etkileşim kurarak bilgiyi yapılandırır. Bireylerin ön bilgileri farklı olduğu için her birey bilgiyi kendine özgü bir şekilde yapılandırır.
- Öğrencilerin öğrenmelerinde tecrübeleri, inançları, tutumları ve kültürleri etkilidir.
- Öğrenme, hem bireysel hem de sosyal bir süreçtir. Bilgi, bireyin diğer insanlarla olan iletişimi neticesinde yapılandırılır.
- Öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini başka problemlere de uygulayabilme becerisi kazanmalarını gerektirir (Smerdon, Burkam ve Lee, 1999; Shiland, 1999; Simon, 2004: Akt. Saygın, Atılboz ve Salman, 2006).

Bu açıdan bakıldığında gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrencileri daha fazla baskı altında tutacakları kapalı ve tek yönlü eğitim ortamı oluşturacakları söylenebilir. Öğretmenler öğrencileri katı bir şekilde kontrol etmelerinden ziyade, onların katılımına önem vermeleri, sınıfta paylaşım ve iletişim ortamlarının oluşturulmasında öğretmenin insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olması ile mümkün olabilir. Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmen ile

yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenin özellikleri arasında farklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. 6. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretmenin Özellikleri

Öğrenciyi Merkez Alan Öğretmenlerin Özellikleri	Geleneksel Öğretmenlerin Özellikleri
Öğrencinin kendi kendisini kontrol etmesini isteyen bir tutum	Öğretmen tarafından öğrenci kontrolünü isteyen bir tutum
İtimat eden, güvenen	Şüpheli, öğrenciye güvenmeyen
Eşit davranan, saygılı	Taraf tutan, saygısız
Öğrenciyi olduğu gibi kabul eden	Öğrenciyi ahlaki kurallara göre değerlendiren
İyimser	Kötümser
Demokratik	Otokratik
Sosyal düzen içinde uyumlu	Duruma göre uyum sağlayan
Cesaret veren, teşvik eden	Öven, özendiren
Duygulara açık	Duygulara kapalı
Eksikliklerini kabul eden	Eksiklik korkusu taşıyan

Kaynak: Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. İlköğretim-Online, 4(2), 55-64,

İnsancıl öğretmenler genel olarak öğrencilere güvenen; onları kabul eden ve öz disiplinli olarak yetiştiren; öğrenmeyi, fizyolojik ve sosyolojik tabanlara oturtan insancıl görüşü benimsemektedirler. İnsancıl öğretmenler, okulu öğrenci ve öğretmenlerin demokratik olarak etkileşimde bulunduğu bir topluluk olarak görmektedirler. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin sınıf ortamında istenmeyen davranışta bulunmaları durumunda öğretmen şunları yapar (Akar, 2003, s. 21):

- Öğrencileri dikkatli bir biçimde dinler.
- Öğrencilerle kendi duygu ve düşüncelerini paylaşır.
- Kesin bir ifade ile istenmeyen davranışlar hakkındaki düşüncelerini ortaya koyar.

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş öğretmenlerin, öğrenciler için gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerden daha pozitif ve kaliteli bir okul hayatı oluşturdukları, yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Lunenberg ve Mankowsky, 2000). İnsancıl öğretmenlerin öğrencilerdeki motivasyon beklentileri; beklenti, değerlilik ve yararlılık yönünden değerlendirildiğinde, gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. İnsancıl kontrol ideolojisine sahip öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin okul hayatının kalitesini algılamaları, sınıf işlerine olan motivasyonları ve kendilerini kontrolde öğrencilerin seviyeleri ile pozitif olarak ilişkilidir

Aşağıdaki tabloda insancıl kontrol ideolojisine sahip bir öğretmenin bulunduğu sınıf çeşitli açılardan değerlendirilmektedir.

Tablo 2. 5.İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisini Benimseyen Öğretmenlerin Özellikleri

İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisini Benimseyen Öğretmenlerin Özellikleri	
İletişim	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf iletişimi öğretmen etkileşiminden çok kendiliğinden oluşur. • Ders düz anlatımdan çok, sorularla tartışmalı yürütülür. • Öğretmeden çok öğrencilerin konuşması söz konusudur.
Sınıf Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen soruların cevabını bulmak için öğrencileri destekler. • Öğretmen bilgi aktarmaktan çok yönlendirme ve danışmanlık yapar.
Sınıf Motivasyonu	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ceza ve notla tehdit etmez. • Konular istenilirse bağımsız olarak ele alınıp araştırılabilir. • Öğretmen sınıfından çok bizim sınıf anlayışı ağırlık kazanmıştır.
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirmenin yarış için değil öğrenmeleri artırmak için yapılır. • Değerlendirme konularla ve yaşamla bağımlı yapılır.
Fiziksel Yapı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci çalışmaları sınıfta rahatlıkla sergileyebileceği yerler hazırlanmalıdır. • Sınıfın fiziksel yapısı öğrencilere güven verecek şekilde öğrenci görüşleri alınarak düzenlenmelidir.

Kaynak: <http://egitimcihaber.net/haber/bilgi/inceleme-bilgi/yapilandirmaci-sinif-ozellikleri-egitimcihaber.html> sayfasından 09.08.2012 tarihinde alınmıştır.

İnsancıl kontrol ideolojisine sahip okullar bazı öğretim uygulamaları, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri gözetimci okullardan daha etkilidir. Okullar öğrencilerde köklü değişiklikleri yaşanmasını istemektedirler. Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisinin genel özellikleri aşağıdaki tabloda karşılaştırılmalı olarak verilmektedir.

Tablo 2. 6. Öğrenci Kontrol İdeolojileri

Gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi (Geleneksel Okul)	İnsancıl öğrenci kontrol ideolojileri (Öğrenme Topluluğu)
1. Davranış, katı ve sıkıca kontrol edilir	1. Kendi kendine disiplin ve düzenleme ile kendi kendine kontrol ön plandadır.
2. Öncelikli olan, düzeni sürdürmektir.	2. Öğrenme ve davranış ahlaki olarak değil psikolojik şartlarda değerlendirilir.
3. Öğrenciler, cezalandırıcı yaptırımlarda kontrol edilirken sorumsuz bireyler olarak değerlendirilir.	3. Kişiler arası ilişkiler yakın, samimi ve dostçadır.
4. Kötü davranış ahlaki ilkelere göre değerlendirilir.	4. Demokratik, iki yönlü iletişim, Güvenli, açık, iyimser, esnek ve öğrencilerin kendi iradesi ile karar vermeleri önemlidir.
5. Öğretmen Kötü veya yanlış davranışı, kişisel hakaret olarak algılar.	5. Öğretmen, kötü veya yanlış davranışı, kişisel hakaret olarak algılamamaktadır.
6. Güç ve iletişim tek taraflı ve aşağıya doğrudur.	6. Güç ve iletişim çift taraflı ve yukarı doğrudur.
7. Güvensizlik vb. Kişilik dışı özellikler ön plandadır.	7. Güven, saygı, hoşgörü ve esneklik ön plandadır.

Kaynak: Altuğ Can, 2007, s. 13

İnsancıl kontrol ideolojisinde öğrenciler gerçekleri pasif bir şekilde öğrenmek yerine, kendilerinin de dahil olduğu aktivitelerle öğrenirler. Bu yaklaşımda, ileri derecede öğretmen kontrolünün yerini öğrencilerin kendi kendini kontrol etmesi yer

almaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). İnsancıl öğrenci kontrol yaklaşımına sahip öğretmenler, çocuklarla ilişkilerinde karşılıklı arkadaşlık ve saygıya dayalı bir ortamı hazırlamak için mücadele ederler. Bu öğretmenler, sabırlı, sempatik ve öğrencilerin kolayca yaklaşabildiği kişilerdir. Bu öğretmenler, öğrencilerin öneri ve düşüncelerini dikkate alan ve öğrencileri kendiliğinden disiplin ve bağımsızlık konularında cesaretlendiren kişilerdir. Bu tarz bir düşünceyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin yanlış davranışlarını anlamaya çalışırlar ve öğrencilerle ilgilenirken esnek ve hoşgörülüdürler (Schmidt, 1992). İnsancıl kontrol ideolojisine sahip okullar sıkı kontrol, yakından öğretim gibi uygulamaların yerine, öğrencinin öz denetimli olarak yetişmesine önem vermektedirler. Gözetimci kontrol yaklaşımında ise, Öğrenciler kontrol edilmesi gereken, disiplinsiz ve sorumluluk sahibi olmayan kişiler olarak algılanır. Böylece gözetimci okulda güvenilmez, karamsar bir atmosfer oluşur. Gözetimci kontrol ideolojisini uygulayan okullar öğrencileri sıkı bir şekilde kontrol altında tutmak istemektedirler (Baş, 2011). Bu tarz okullarda öğrenciler yakından kontrol edilmesi gereken, disiplinsiz, sorumsuz ve sorunlu bireyler olarak algılanmaktadırlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1991, s. 81). Betimsel nitelikli bu araştırma temelde, uygulanan anketlerden ve ilgili literatürden elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Bu araştırma ile araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, öğrenci kontrol eğilimleri, okul iklimi ve müdürlerin yönetsel etkililiğini algılama düzeylerini belirlemeye, bunun yanında okul iklimi ve müdürlerin yönetsel etkililiği ile öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimleri ile ilişkisini belirlemeye çalışılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okullardaki çalışma süresi ve branşlarına göre farklılaşp, farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Bursa ili İnegöl ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler araştırmanın hedef kitlesini oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan incelemede İnegöl ilçesinde yer alan 75 adet ilköğretim okulunda yaklaşık 1236 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Anketler kolayda örnekleme olan 20 okuldaki öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırma örnekleme ise %95'lik güven düzeyinde ($\alpha=0,05$), $H=+ - 0,05$ örnekleme hatasıyla, $p=0,5$ ve $q=0,5$ oranlarında, Cochran formülü ile hesaplanmıştır (Balcı, 2005, s.95). Cochran formülü kullanılarak homojen bir yapıda olduğu değerlendirilen bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 293.1$ olarak bulunmuş ve örneklem sayısı 294 olarak alınmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. 1. Çalışmanın Yürütüldüğü Okullar ve Öğretmen Sayıları

Okullar	Öğretmen Sayısı
100.Yıl İlköğretim Okulu	6
80.Yıl İlköğretim Okulu	17
Alanyurt Kocatepe İlköğretim Okulu	43
Altıeylül İlköğretim Okulu	20
Atatürk İlköğretim Okulu	12
Cemil Sönmez İlköğretim Okulu	14
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	10
Dumlupınar İlköğretim Okulu	13
Hacer Salih Yıldız İlköğretim Okulu	23
Ishakpaşa İlköğretim Okulu	15
Istaş Kentaş İlköğretim Okulu	24
Kaşıkçıoğlu İlköğretim Okulu	4
Mesudiye İlköğretim Okulu	14
Müşerref-Muzaffer Samda İlköğretim Okulu	15
Prof.Dr.Selçukyahşi İlköğretim Okulu	15
Sinanbey İlköğretim Okulu	7
Şakir Lakşe İlköğretim Okulu	10
Şükrünailipaşa İlköğretim Okulu	13
Ticaret Ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu	5
Vehbi Koç İlköğretim Okulu	16
TOPLAM	296

*2010-2011 Öğretim Yılı İnegöl Merkez İlköğretim Kurumlarının Öğretmen Sayıları, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgileri

Öğretmenlerin demografik özellikleri, çalışmanın amacına hizmet edebilecek şekilde, öğrenim durumu, yaşı, mezun olduğu fakülte, cinsiyeti, meslekteki kıdemi, çalıştığı okuldaki kıdemi, çalıştığı öğretim kademesi, branşı olmak üzere 8 grupta ele alınmıştır. Tablo 3.2.'te öğretmenlerin demografik özelliklerine ait veriler sunulmaktadır.

Tablo 3. 2. Araştırmaya Katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sayıları

Değişkenler	Kategoriler	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	157	53
	Erkek	139	47
Yaş	20-30 yaş	91	30,7
	31-45 yaş	159	53,7
	46 ve üstü	46	15,5
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	32	10,8
	Lisans	254	85,8
	Yüksek Lisans	10	3,4
Bitirdiği Fakülte	Eğitim fakültesi	208	70,3
	Diğer	88	29,7
Öğretimdeki Kıdem	1-5 yıl	73	24,7
	6-10 yıl	57	19,3
	11-15 yıl	68	23,0
	16-20 yıl	40	13,5
	21 ve üstü	58	19,6
Okuldaki Kıdem	1-3 yıl	137	46,3
	4-6 yıl	67	22,6
	7-10 yıl	64	21,6
	11 yıl ve üstü	28	9,5
Branş	Sınıf Öğretmenliği	138	46,6
	Türkçe	19	6,4
	Matematik	16	5,4
	Fen ve Teknoloji	23	7,8
	Sosyal Bilgiler	19	6,4
	İngilizce	23	7,8
	Diğer Branşlar	45	15,2
	Ana sınıfı	13	4,4
Öğretim Kademesi	I. Kademe	143	48,3
		140	47,3
	I. Kademe	13	4,4
	Okul Öncesi		
TOPLAM		296	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından çok yakın sayıdadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü (% 53,7) 31-45 yaşları arasında bulunmakta, (% 70,3) Eğitim Fakültesi mezunu, (%85,8) lisans mezunu, (% 46,3) okuldaki kıdemi 1-3 yıl arasında ve (% 47) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 2010–2011 öğretim yılı İnegöl ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Willower, Eidel ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI), Richard L. Andrews (1970) tarafından geliştirilen Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (WPEI) ile Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama anketi dört bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici 9 madde yer almaktadır. Bu maddeler ile öğretmenlerin ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki kıdem, öğrenim durumu, branş, eğitim gördüğü fakülte bilgilerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir.

Anketin *ikinci bölümünde* öğretmenlerin kontrol ideolojilerini belirlemeye yönelik hazırlanan ve Willower, Eidel ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen “*Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (Pupil Control Ideology-PCI)*” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerini belirlemek için Yılmaz (2002) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yılmaz (2002)’ın yaptığı faktör analizi sonucunda ölçekteki 20 maddeden 10 maddenin tek boyut oluşturup öğretmenleri öğrenci kontrol ideolojisini belirlediği bulmuş ve diğer maddeleri elemiştir. Öğretmenlerin kontrol ideolojilerine ilişkin görüşlerine yönelik toplam puanların belirlenmesi için beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Seçenekler; “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Hiç Katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi gözetimci kontrol ideolojisini, düşmesi ise hümanist kontrol ideolojisini göstermektedir.

Daha önce yapılan çalışmalarda, ilköğretim kurumları için ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği uygun bulunmuştur (Turan ve Altuğ, 2008). Bu çalışmanın yürütüldüğü örneklem için ölçeğin güvenilirliği test edilmiş, Cronbah Alpha katsayısı 10 maddelik tek boyut için hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik testi sunucunda bulunan Cronbach Alpha değeri 0.834 bulunmuştur. Yani ölçek yeterli güvenilirliğe sahiptir.

Anketin üçüncü bölümünde, “Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (Washington Principal Evaluation Inventory-WPEI)” kullanılmıştır. Washington Müdür Değerlendirme Envanteri’nin ilk şekli “Washington Principal Evaluation Inventory” ismiyle 1967 yılında Griffiths, Clark, Wynn ve Iannaconne tarafından geliştirilmiştir. Anketin gözden geçirilmiş ve yeni boyutlar eklenmiş şimdiki hali ise 1970 yılında Richard L. Andrews tarafından geliştirilmiştir. Bu araç okul müdürlerinin genel etkililiklerini ölçerken aynı zamanda müdürlerinin “teknik”, “insan ilişkileri” ve “kavramsal” düzeydeki becerilerine ilişkin puanlarda vermektedir. 60 maddeden oluşan bu ölçek okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiyi bulmak için Tanrıoğen (1988) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçek kavramsal beceriler, teknik beceriler ve insan ilişkileri olmak üzere 3 alt boyut içermektedir. Bu boyutlara ait maddeler ve çalışmanın yürütüldüğü örneklem için ölçeğin güvenirliği-Cronbah Alpha katsayıları Tablo 3.3.’te belirtilmiştir.

Tablo 3. 3. Ölçeğin Boyutları ve Bu Boyutları Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Katsayısı

Boyutlar	Maddeler	Cronbach Alpha
İnsan İlişkileri	1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 14, 16, 22, 26, 28, 30, 35, 37, 45, 46, 51, 53, 57, 58	,76
Kavramsal Beceriler	6, 9, 15, 19, 21, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 40, 43, 44, 48, 49, 50, 52, 55, 56	,75
Teknik Beceriler	5, 7, 11, 13, 17, 18, 20, 23, 27, 29, 35, 38, 39, 41, 42, 47, 54, 59, 60	,75

Ölçekte olumsuz madde bulunmadığından, tüm maddeler benzer biçimde puanlanmaktadır. Puanlama yapılırken “her zaman” seçeneği 5, “çoğunlukla” seçeneği 4, “ara sıra seçeneği 3, “seyrek olarak” seçeneği 2 ve “hiçbir zaman” seçeneği 1 olarak hesaplanmaktadır. Böylece en yüksek müdürlerin yönetsel etkililiği puanı 300, en düşük müdürlerin yönetsel etkililiği puanı ise 60 olmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin yeterli güvenirlikte olduğunu göstermektedir.

Anketin dördüncü bölümünde ise Halpin ve Croft tarafından geliştirilen ” Örgütsel İklim Betimleme Envanteri (Organizational Climate Description Questionnaire -OCDQ)” kullanılmıştır. Envanter, Peker (1978) tarafından orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin ve müdürlerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini saptamak amacıyla hazırlanan doktora tezi ile Paknadel (1988) tarafından ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma çerçevesinde iki kez Türkçe’ye uyarlanmıştır (Akt: Dağlı, 1996). Bu çalışmada envanterin Paknadel tarafından uyarlanmış hali kullanılmıştır.

OCDQ öğretmen grubu ve müdür davranışlarını ölçen iki bölümden oluşan 64 maddeden oluşmaktadır. İlk 33 madde öğretmen grubu davranışlarını ve sonraki maddeler ise müdür davranışlarını içermektedir. Örgütsel iklim boyutları Tablo 2.5.’te görüleceği gibi alt boyutlara ayrılmaktadır. Alt boyutların yanında, anket soru numaraları ve çalışmanın yürütüldüğü örneklem için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 3.4.’da belirtilmiştir. belirtilmektedir.

Tablo 3.4. Ölçeğin Boyutları ve Bu Boyutları Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Katsayısı

Tablo 2. Örgütsel İklimin Boyutları		
Örgütsel İklim Boyutları	Anket Madde Numaraları	Cronbach Alpha
Öğretmen Grubu		
Davranışları	1-33	
1. Çözülme	1-10	,81
2. Engelleme	11-16	,81
3. Moral	17-26	,81
4. Samimiyet	27-33	,82
Müdür Grubu Davranışları		
1. Yüksekten Bakma	34-42	,82
2. Yakından Kontrol	43-52	,82
3. İşe Dönüklük	53-58	,81
4. Anlayış Gösterme	59-64	,78

Ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4.'de görülen öğretmen ve müdür davranışlarının ilk ikisi olumsuz (çözülme, engelleme, yüksekten bakma, yakından kontrol), son ikisi ise olumlu (Moral, Samimiyet, İşe Dönüklük, Anlayış Gösterme) davranışlardır. OCDQ'de 15, 16, 33, 41 ve 42. maddeler tersten, diğerleri doğrudan olarak puanlanmıştır. 64 sorudan oluşan bu anketin yönergesinde 1, 2, 3, 4 seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. 1 (Tamamen Katılıyorum), 2 (Katılıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılmıyorum) ve 5 (Hiç Katılmıyorum) olmak üzere ölçülen davranışın sıklığını göstermektedir. Her bir alt boyut için puanlama yapılırken o alt boyuta ait tüm maddelere verilen puanlar toplanmış ve o alt boyuttaki madde sayısına bölünmüştür (Dağlı, 1996).

3.4. Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması

İstatistiksel analizler verilerin normal dağılıma uyup uymamasına göre parametrik ve non-parametrik olarak iki kısma ayrılırlar. Bu nedenle bu çalışmada ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda iki grubun (örneğin cinsiyet) karşılaştırmasına ilişkin testlerde Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun olduğu durumda (örneğin eğitim durumu) ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlandığı durumlarda (ki bu durumlar faktör gruplarının karşılaştırıldığı durumlardır) ise iki grubun karşılaştırılmasında t- testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Eğer ikiden fazla grubun karşılaştırmasında gruplar arası farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ise hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için Çoklu Karşılaştırma (Multiple Comparisons) testi (Scheffe) kullanılmıştır. Ayrıca faktör grupları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi, bu ilişkinin gücü ve yönü hakkında yorumların yapılabilmesi için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Çalışmada testler için hata düzeyi 0.05 ve 0.01 olarak alınmıştır. Dolayısıyla çalışmadaki analiz sonuçları % 95 ve % 99 güven seviyesinden yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çalışmada yer alan analizler “SPSS” paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

DÜRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, toplanmış olan verilere uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analizler yapılmış ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak sırasıyla araştırmanın sonuçları verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsediği öğrenci kontrol ideolojisi yöntemlerini kullanma düzeyleri, betimsel istatistik yöntemleriyle belirlenmiştir.

Yöntemlerin kullanılma düzeyine yönelik öğretmen algıları, her soru için verilen puanların ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisini kullanılma düzeyine yönelik puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 4. 1. Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Veriler Üzerinde Yapılan Analizlerden Elde Edilen Bulgular

	n	Ortalama	Standart sapma
Öğrenci Kontrol İdeolojileri Ölçeği	296	3.22	.33

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ortalaması $\bar{X} = 3,22$ olduğu görülmektedir. Öğrenci kontrol ideolojisi ölçeğinden alınan puanların yükselmesi gözetimci kontrol ideolojisine işaret ettiğinden araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin gözetimci kontrol ideolojisine daha yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri, betimsel istatistik yöntemleri ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyine yönelik öğretmen algıları, her bir boyut için verilen puanların ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Öğretmenler okul iklimini algılama düzeyine yönelik puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.'de sunulmaktadır.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri (n=296)

Okul İklimi Boyutları	\bar{X}	S
Çözülme	3,65	,79
Engelleme	3,56	,89
Moral	3,62	,74
Samimiyet	3,41	,75
Uzak Durma	3,49	,85
Anlayış Gösterme	3,49	,74
Yakından Kontrol	3,51	,66
İşe Dönüklük	3,73	,79

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin, okul iklimi boyutlarını algılama düzeyleri ortalamasının ($\bar{X}=2,5$) üzerinde olduğu görülmektedir. İlköğretim öğretmenleri en yüksek ortalamaya yönetici davranışlarından olan işe dönüklük alt boyutu ($\bar{X}=4,54$) sahiptir. Ancak en düşük ortalamaya öğretmen grubu davranışlarından olan samimiyet alt boyutu ($\bar{X}=4,54$) sahiptir. İlköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel ikliminin boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla işe dönüklük ($\bar{X}=3,73$), çözülme ($\bar{X}=3,65$), moral ($\bar{X}=3,62$), engelleme ($\bar{X}=3,56$), yakından kontrol ($\bar{X}=3,51$), uzak durma ($\bar{X}=3,49$), anlayış gösterme ($\bar{X}=3,49$) ve samimiyet ($\bar{X}=3,41$) olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiğini Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel etkililiğini algılama düzeyleri, betimsel istatistik yöntemleri ile belirlenmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel

etkililiğini algılama düzeyine yönelik öğretmen algıları incelenirken, hem tüm maddelerin puan ortalamaları alınarak müdürlerin yönetsel etkililiği puanı hesaplanmıştır hem de her bir boyut için verilen madde puanların ortalamaları alınarak okul müdürlerinin kavramsal beceriler, teknik beceriler ve insan ilişkileri etkililikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algularına göre genel müdürlerin yönetsel etkililiğini algılama düzeyi ve kavramsal beceriler, teknik beceriler ve insan ilişkileri alt boyutlarına yönelik puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.3.'te sunulmaktadır.

Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Müdürlerin yönetsel etkililiğini Algılama Düzeyleri

Müdürlerin yönetsel etkililiği Boyutları	n	\bar{X}	S
Kavramsal Beceriler	296	3,99	,68
İnsan ilişkileri	296	3,96	,71
Teknik Beceriler	296	3,73	,69
Genel Müdürlerin Yönetsel Etkililiği	296	3,90	,70

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin, genel olarak müdürlerin yönetsel etkililiğini algılama düzeyleri ($\bar{X}=3,90$) görülmektedir. Öğretmenlerin, müdürlerin yönetsel etkililiğini algılama düzeyleri genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında tabloya göre ilköğretim okullarında öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel etkililiğinin boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla **kavramsal beceriler** ($\bar{X} = 3,99$), **insan ilişkileri** ($\bar{X} = 3,96$), **teknik beceriler** ($\bar{X} = 3,73$) olduğu gözlemlenmektedir.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri ve Kişisel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında Bağımsız Örneklem t

Testi, ikiden fazla küme karşılaştırmalarında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucu F-testi istatistiğinin anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	157	3.2	0.61	294	0.735	0.463
Erkek	139	3.25	0.71			

Yukarıdaki tablo 4.4. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri cinsiyete göre anlamlı bir ilişki göstermemektedir, ($t_{(294)}=0.735$, $p>.05$). Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin, öğretmenlerin cinsiyetinden etkilenmediği ya da cinsiyete göre farklılık göstermediği % 95 güven seviyesinde söylenebilir.

4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ANOVA testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik

görüşlerinin yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5.'ta verilmiştir.

Tablo 4. 5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	,591	2	,296	,687	,504
Guruplar İçi	126,103	293	,430		
Toplam	126,694	295			

Yukarıdaki tablo 4.5. incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri, öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir, ($F_{(2, 293)}=0.687$, $p>.05$). Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin, yaşlarından etkilenmediği yada yaşa göre farklılık göstermediği % 95 güven seviyesinde söylenebilir ($p>.05$).

4.2.4. Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı Kruskal Wallis H-Testi ile sınınmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerinin öğrenim durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğrenim durumları Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretim Kademesi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Ön lisans	32	124,39	2	4.303	,116
Lisans	254	152,68			
Yüksek Lisans	10	119,50			

Yukarıdaki tablo 4.6. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenlerin öğrenim durumları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($X^2_{(sd=2, n=294)}=24,05, p<.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yani öğretmenlerin lisans, ön lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları, onların öğrenci kontrol ideolojilerini değiştirmede göstermektedir.

4.2.5. Okuldaki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ANOVA testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerinin okuldaki kıdemleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Okuldaki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	1,152	3	,384	,893	,445
Guruplar İçi	125,543	292	,430		
Toplam	126,694	295			

Yukarıdaki tablo 4.7. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenlerin okuldaki kıdemlerine göre anlamlı bir fark

göstermemektedir ($F_{(2, 292)}=0.893$, $p>.05$). Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin, okuldaki kıdemlerinden etkilenmediği yada okuldaki kıdemlerine göre farklılık göstermediği % 95 güven seviyesinde söylenebilir ($p>.05$).

4.2.6. Meslekteki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ANOVA testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerinin meslekteki kıdemleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Meslekteki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Guruplar Arası	2,188	4	,547	1,278	,278
Gruplar İçi	124,506	291	,428		
Toplam	126,694	295			

Yukarıdaki tablo 4.8. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F_{(2, 291)}=1.278$, $p>.05$). Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin, meslekteki kıdemlerinden etkilenmediği yada meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2.7. Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı ANOVA testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik

görüşlerinin mezun olduğu fakülte açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin ANOVA sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	X	S	sd	t	p
Eğitim	208	3,25	,65	294	0.954	0.341
Diğer	88	3,17	,67			

Yukarıdaki tablo 4.9. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri mezun oldukları fakülte ile anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{(294)}=0.954$, $p>.05$). Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteden etkilenmediği yada mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermediği % 95 güven seviyesinde söylenebilir ($p>.05$).

4.2.8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademeye Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı Kruskal Wallis H-Testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerinin görev yaptıkları öğretim kademesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademesine Göre Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretim Kademesi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
I. kademe(A)	143	136,83	2	24.05	,000
II. kademe(B)	140	168,56			
Okulöncesi(C)	13	60,81			

Yukarıdaki tablo 4.10. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademeleri bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($X^2_{(sd=2, n=296)}=24,05, p<.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre, öğrenci kontrol ideolojilerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin en fazla insancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimsediği, bunu I. Kademe ve sonrasında II. Kademe öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Başka bir deyişle II. Kademe öğretmenlerinin diğer kademelere göre daha fazla gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsemektedir.

4.2.9. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı Kruskal Wallis H-Testi ile sınınmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik görüşlerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Öğretim Kademesi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Sınıf Öğretmenliği	138	136,11	7	31.78	,000
Türkçe	19	157,34			
Matematik	16	168,16			
Fen ve Teknoloji	23	164,15			
Sosyal Bilgiler	19	129,71			
İngilizce	23	199,22			
Diğer Branşlar	45	175,13			
Ana Sınıfı	13	60,81			

Yukarıdaki tablo 4.11. incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri öğretmenlerin branşları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($X^2_{(sd=7, n=296)}=31.78, p<.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin branşlarına göre, öğrenci kontrol ideolojilerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi öğretmenlerinin en fazla insancıl öğrenci kontrol ideolojisini, İngilizce öğretmenlerinin ise en fazla gözetimci öğrenci kontrol ideolojisini benimsediği görülmektedir.

4.3.Üçüncü Alt Boyuta İlişkin Bulgular

4.3.1. Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililikleri ile Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul müdürlerinin yönetsel etkililiklerinin öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile ilişkileri incelenmiştir. Bu çerçevede yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12.'de sunulmuştur. Tablo 4.12.'deki verilerden söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin $p > .05$ düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. 12. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel etkililiği algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojisi arasındaki ilişki (n=296)

	Teknik Beceriler	Kavramsal Beceriler	İnsan İlişkileri Becerisi
Öğrenci Kontrol İdeolojisi	,058	,044	,090

Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiye ait tablo incelendiğinde; okul müdürlerinin **teknik becerileri, kavramsal becerileri ve insan ilişkileri becerisi** ile öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>.05$).

4.4.Dördüncü Alt Boyuta İlişkin Bulgular

4.4.1.1.Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul ikliminin öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile ilişkileri incelenmiştir. Bu çerçevede okul ikliminin çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun sonucunda analiz sonuçları Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojisi arasındaki ilişki (n=296)

	Çözülme	Engelleme	Moral	Samimiyet	Uzak Durma	Anlayış	Gösterme	Yakından Kontrol	İşe Dönüklük
Öğrenci Kontrol İdeolojisi	r -0,055	-0,046	-0,01	0,152*	-0,049	0,02	0,075	0,034	

*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiye ait tablo incelendiğinde; okul ikliminin **samimiyet** boyutu ile öğretmenlerin benimsediği öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğretmenlerin okul iklimini algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiye ait tablo incelendiğinde; okul ikliminin **çözülme, engelleme, moral, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük** boyutları ile öğretmenlerin benimsediği öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>.05$).

4.5.Beşinci Alt Boyuta İlişkin Bulgular

4.5.1. Okul Müdürlerinin Yönetmel Etkililikleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde okul ikliminin boyutları ile okul müdürlerinin yönetmel etkililiklerinin boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çerçevede okul ikliminin çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutları ile okul müdürlerinin yönetmel etkililiklerinin teknik beceriler, insan ilişkileri becerisi ve kavramsal beceriler boyutları arasında ilişki incelenmiştir. Korelasyon sonuçları tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4. 14. Okul İklimi Boyutları ile Müdürlerin Yönetmel Etkililiği Arasındaki Korelasyon (n=296)

		Çözülme	Engelleme	Moral	Samimiyet	Uzak Durma	Anlayış Gösterme	Yakın Kontrol	İşe Dönüklük
İnsan İlişkileri Boyutu	r	,367*	,327*	,336*	-,043	,239*	,400*	,591*	,708*
Kavramsal Beceriler	r	,335*	,286*	,276*	-,015	,200*	,328*	,566*	,650*
Teknik Beceriler	r	,353*	,268*	,328*	-,026	,202*	,425*	,583*	,697*

*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.14. incelendiğinde öğretmenlerin okul ikliminin **çözülme** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri** becerileri boyutu ($r=.367$, $p<.01$), **kavramsal beceriler** boyutu ($r=.335$, $p<.01$) ve **teknik beceriler** boyutu ($r=.353$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **engelleme** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri** becerileri boyutu ($r=.327$, $p<.01$), **kavramsal beceriler** boyutu ($r=.286$, $p<.01$) ve **teknik beceriler** boyutu ($r=.268$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **moral** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri becerileri** boyutu ($r=.336, p<.01$), **kavramsal beceriler** boyutu ($r=.276, p<.01$) ve **teknik beceriler** boyutu ($r=.328, p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **samimiyet** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri becerileri** boyutu ($r=-.043, p>.01$), **kavramsal beceriler** boyutu ($r=-.015, p>.01$) ve **teknik beceriler** boyutu ($r=-.026, p>.01$) arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **uzak durma** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri becerileri** boyutu ($r=.239, p<.01$), **kavramsal becerileri** boyutu ($r=.200, p<.01$) ve **teknik becerileri** boyutu ($r=.202, p<.01$) arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **anlayış gösterme** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri becerileri** boyutu ($r=.400, p<.01$), **kavramsal becerileri** boyutu ($r=.328, p<.01$) ve **teknik becerileri** boyutu ($r=.425, p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **yakından kontrol** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri becerileri** boyutu ($r=.591, p<.01$), **kavramsal becerileri** boyutu ($r=.566, p<.01$) ve **teknik becerileri** boyutu ($r=.583, p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul ikliminin **işe dönüklük** boyutuna ilişkin algıları ile okul müdürlerinin **insan ilişkileri becerileri** boyutu ($r=.708, p<.01$) arasında mükemmel düzeyde; **kavramsal becerileri** boyutu ($r=.650, p<.01$) ve **teknik becerileri** boyutu ($r=.697, p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle bulgulardan elde edilen sonuçlar özet şeklinde verilmiş ardından da Bölüm III'de verilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların özeti şu şekildedir:

- Çalışmaya katılan öğretmenler, gözetimci kontrol ideolojisine sahiptir.
- Okul ikliminin öğretmen grubu davranışlarından samimiyet ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Okul iklimi müdür grubu davranışları ile öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- Müdürlerin etkililiği ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Müdürlerin yönetsel etkililiği okul ikliminin tüm boyutları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmasına rağmen öğretmenler arası samimiyet ile anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.
- İlköğretim öğretmenlerinin yaşına, meslekteki kıdemine, okuldaki kıdemine, mezun olduğu fakülteye, öğrenim durumlarına göre öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine ve branşlarına göre öğrenci kontrol ideolojileri anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi ile okul iklimi ve müdürün yönetsel etkililiği arasındaki ilişliyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İnegöl ilçesinde görev yapan 267 öğretmeninden toplanan veriler derinlemesine irdelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların sonuçlarına ve yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojisi Algılarına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojisine yönelik algılarının daha çok gözetimci yönde olduğu görölmektedir.

Araştırma bulgusu, Yılmaz (2007), Altuğ (2007), Turan ve Altuğ (2008), Baş (2011), Kalkan (1996)'nın bulgularına benzerlik göstermektedir. Türkiye'deki gibi öğretmen merkezli eğitim yapılan ve sınıf ortamında öğretmenin, okul ortamında ise okul yöneticisinin belirleyiciliğine dayanan bir eğitim sisteminde bu tip bir sonuç normal karşılanmalıdır. Çünkü Türkiye'de verilen eğitim ve takip edilen program gittikçe öğrenci merkezliliğe doğru eğilim göstermesine rağmen, öğretmen yetiştirme stillerini de, okul müdürlerinin tutumlarında ve bakış açılarında, okulların bürokratik özelliklerinde bir değişiklik yaşanmadığı için öğretmenlerin öğrenci kontrol eğiliminde bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Kanungo ve Ayçan (1997)'a göre Türkiye'de yönetim daha çok geleneksel yapıya sahip olduğu için yöneticiler de geleneksel düşünelere sahipler. Bu durumda öğretmenleri daha gözetimci olmaya yöneltmektedir (Akt. Baş, 2011). Bilinmelidir ki ihtiyaçları, düşünceleri dikkate alınmayan, sürekli öğretmen tarafından yönlendirilen öğrencilerin hayatı sorgulama, kendine güven, bir işi kendi başına halledebilme yetileri gelişemez. Bu durumda hem bireyde hem toplumda gelişme yaşanamaz.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yüksek olduğu görölmektedir. Tek tek boyutlar incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algılarının boyutlar bazında incelediğimizde en yüksek ortalamaya yönetici davranışlarından olan işe dönüklük alt boyutu, en düşük ortalamaya öğretmen grubu davranışlarından

olan samimiyet alt boyutu sahiptir. Bunun yanında ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel ikliminin boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla işe dönüklük, çözülme, moral, engelleme, yakından kontrol, uzak durma, anlayış gösterme ve samimiyet olduğu gözlemlenmektedir. Görülmektedir ki öğretmenler okul müdürlerini işe dönük olarak algılamalarına rağmen, öğretmenler arasında çözülmenin yaşandığını ve samimi bir ortamın bulunmadığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin Müdürlerin Yönetmel Etkililiği Algularına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim öğretmenlerinin okul müdürünün yönetmel etkililiğini yüksek düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel müdürlerin yönetmel etkililiğini boyutlarını algılama düzeyleri sırasıyla kavramsal beceriler, insan ilişkileri, teknik beceriler olduğu gözlemlenmektedir. Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğretmenleri okul müdürlerinin görevini gerektiği gibi yaptığına, sistemin bütününe görebilecek formasyona sahip olduklarına inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin müdürlere yönelik öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı anlamına gelen teknik beceriler boyutundaki algılarının diğer boyutlara göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Stoner (1982) okul müdürünün kavramsal becerisi fazla, teknik becerileri az olanları üst düzey yönetim becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu görüşe göre ilköğretim okulu öğretmenleri okul müdürlerini üst düzey yönetim becerisine sahip olarak görmektedir.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenci Kontrol İdeolojileri Algularına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, son çalıştığı okulda görev yapma süresi, meslekteki görev süresi, öğrenim durumu, mezun olduğu fakülte, çalıştığı kademe ve branşlarına yönelik öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenci kontrol eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Chyn (1992), Kalkan (1996)'nın bulguları da benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci kontrol eğiliminin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Meslek olarak öğretmenlik

mesleğinin değeri toplumsal saygınlık bakımından kadın ve erkekler açısından aynı görülmesi ve her iki cinsiyete sahip öğretmenlerin okullarda benzer sorunlarla karşılaşması öğretmenlerin öğrenci kontrol eğilimleri arasında fark görülmemesinin sebebi olabilir. Ancak Willower ve Licata (1978), Richardson ve Payne (1988), Willower, Eidell ve Hoy (1967)'nin araştırmalarında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha gözetimci olduklarını bulmuşlardır.

2. İlköğretim öğretmenlerinin yaş düzeylerine göre öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lunenburg ve Schmidt (1989), Kalkan (1996)'nın bulguları da benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin yaş düzeylerine göre öğrenci kontrol eğilimleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
3. İlköğretim öğretmenlerin çalışma sürelerine göre ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Kalkan (1996) ve Sparks ve Lipka (1992)'nin yaptığı çalışmada da öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre öğrenci kontrol ideolojilerinin değişme göstermemesi, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemi ile yaşları doğru orantılı olduğu için, öğrenci kontrol ideolojisinin bu iki faktöre göre farklılaşmaması benzerlik göstermektedir. Ancak Templin (1979: Akt. Lunenburg, 1985), yeni göreve başlayan öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduklarını ama zamanla öğretmenlerin deneyimleri arttıkça gözetimci kontrol ideolojilerinin de artış gözlemlendiğini bulmuşlardır. Korkut ve Babaoğlu (2012)'in yaptığı çalışmasında öğretmenlerin meslekteki kıdemi arttıkça öz yeterlilik inançlarında azalma meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca dayanılarak öğretmenlerin meslekteki kıdemi arttıkça öz yeterlilik inançları azaldığı için otorite sağlama konusunda daha fazla gözetimci ideolojiyi benimsedikleri söylenebilir.
4. İlköğretim öğretmenlerinin okuldaki çalışma sürelerine göre kontrol ideolojileri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuç ilköğretim öğretmenlerinin okuldaki deneyimlerinin artmasıyla öğretmenlerin, öğrencilere yönelik kontrol yaklaşımlarının değişmediğini göstermektedir.

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç Kalkan (1996), Lunenberg ve Schmidt (1989) ile Sparks ve Lipka (1992)'nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakmaksızın aynı koşullarda aynı yönetmelik ve aynı özlük haklara sahip olarak görev yapmaları olabilir.
6. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri, mezun oldukları fakülteye göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durumun nedeni olarak, vicdan ve sevgi ile yapılan bir mesleğe sahip öğretmenlerin hangi fakülteden mezun olurlarsa olsunlar aynı koşullarda, aynı eğitim sistemi içinde öğretmenlik yapmaları söylenebilir.
7. İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptığı kademeye göre öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmaya göre anasınıfı öğretmenlerinin insancıl öğrenci kontrol ideolojilerini benimsedikleri görülmektedir. Birinci kademe (1-5. sınıflar) ve ikinci kademe (6-8. sınıflar) öğretmenlerinin gözetimci öğrenci kontrol ideolojilerine sahip olmalarına rağmen ikinci kademe öğretmenlerinin daha gözetimci oldukları görülmektedir. Araştırmanın bulgusu, Gossen (1970), Payne ve Richardson (1988)'nin çalışmalarının bulgularına benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha çok gözetimci kontrol ideolojilerini benimsedikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki; öğrencilerin yaşları arttıkça, öğretmenlerinde öğrencilere kontrol yaklaşımları gözetimci yönde değişmektedir.
8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İnsancıldan gözetimciye doğru branşların sıralaması şu şekildedir: Ana Sınıfı, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Diğer Branşlar (Resim, Müzik, Beden E, Din, Teknoloji Tasarım), İngilizce. Anasınıfı eğitiminin amacı çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmak ve çocuğun var olan yeteneklerini görünür kılmaktır. Eğitimin ilk basamağını oluşturan bu dönemde anasınıfı öğretmenlerinin de, öğrencilerin eğitim yaşamında ve gelişiminde olumlu izler bırakabilmek için öğrencilere daha

insancıl yaklaşıtları söylenebilir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri ve diğer branşlardaki ikinci kademe öğretmenlerinin gözetimci kontrol ideolojisine sahip oldukları görölmektedir. Öğrenciler bu dönemlerde ergenlik çağına girmeleri ile öğrencilerin kişilikleri ve düşünceleri hem değişmekte hem de gelişmektedir. Öğrenciler, kendi kişiliğini ve hayatı tanıırken, kendilerini arkadaşlarına ve öğretmenlerine kanıtlamaya çalışmaktadırlar. Bu durumun sonucu olarak da öğretmenler, öğrencilerin değişimlerinden ortaya çıkabilecek soruları önlemek amacı ile sınıf içi davranışlarında daha çok gözetimci kontrol ideolojisini benimsemektedirler. Ortaokul öğretmenlerinden Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi derslerde öğretmenler diğer branş öğretmenlerine göre daha insancıl oldukları görölmektedir. Bu branşlarda dersler günlük yaşamdan örneklerle desteklenebilmesi, öğrencilerin kolay anlayabilmesi ve öğretmen-öğrenci iletişiminin etkili olması nedeniyle öğrencilerin dikkatleri dağılmamaktadır. Bunun yanında Türkçe, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri sözel zekaya sahip oldukları için öğrencilerle iletişimlerinde dahi insancıl oldukları görölmektedir. Diğer branşlar grubu altında topladığımız Resim, Müzik dersi öğretmenlerinin gözetimci kontrol ideolojisine sahip olmasının nedeni, bu dersler SBS sınavında çıkmaması nedeniyle öğrencilerin bu dersleri başarı daha az önemsememesi olabilir. İngilizce dersi öğretmenlerinin ise gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğu görölmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin yabancı dili anlamakta ve kendilerini ifade etmekte güçlük çekmesiyle öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması olabilir.

Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkinlikleri ile Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

İlköğretimde çalışan okul müdürlerinin yönetsel etkinliklerinin kavramsal beceriler, insan ilişkileri ve teknik beceriler boyutlarının öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Öğretmen derse girdiğinde yaşadığı olumlu ya da olumsuz yaşantıların etkisinden uzaklaşarak dersi işler. Öğretmenin derste öğrencilere davranışlarını belirleyen en önemli faktörün öğretmen kendi vicdanıdır. Kamu okullarında öğretmeni denetleyen sistem gelişmediği ve performans yönetim sistemi olmadığı için öğretmenlerin öğrencilere

yaklaşımı daha çok öğretmenin inisiyatifine kalmıştır. Bu nedenle müdürün yönetsel etkinliklerinden etkilenmediği söylenebilir.

Yılmaz (2002) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin kontrol yaklaşımları kontrol yaklaşımları arasında ters bir ilişki olduğu bulmuştur. Bu ilişki şu şekilde belirtilmiştir; öğretmenler, müdürleri destekleyici olduklarında gözetimci, emredici olduklarında ise insancıl kontrol ideolojisine sahip olmaktadır.

Öğretmenlerin Okul İklimini Algılama Düzeyleri ile Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul ikliminin çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarını algılama düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında öğretmen grubu davranışlarından olan samimiyet boyutu dışında tüm boyutlar ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucuna göre, okul ikliminde öğretmenler arası ilişkinin samimi olması öğretmenlerin yakın ilişkilerine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi arasında yakın ilişkiler kurup hoş sohbet etmeleri onları mutlu kılmakta, psikolojisini olumlu yönde etkilemektedir. Psikolojik açıdan mutlu öğretmenlerin derslerde öğrencilere daha insancıl davrandıkları söylenebilir. Bunun yanında öğretmenler iletişim içindeyken, öğrenciler hakkında bilgi paylaşımında bulunurlar, böylece öğrenci hakkında daha fazla bilgiye sahip olan öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını daha normal görmeye başlar. Bu durumda öğretmenlerin daha insancıl olmalarını sağlayabilir.

Schmidt ve Jacobson (1990), araştırmasında bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi açısından, öğretmenlerin düşük moralli oldukları ve motivasyonlarının sağlanması için sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği saptamıştır. Appleberry (1971) açık ortamlarda görev yapan öğretmen ve müdürlerin, kapalı ortamda görev yapan öğretmenlerin daha çok insancıl kontrol ideolojisini benimsediğini belirtmişlerdir. Yine belirtilen çalışmalarla benzer olarak Lunenburg ve O'Reilly (1974), Hoy (1969), Keefe (1969), Waldman (1971) ve Washington (1981) açık okul iklimi ile öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol ideolojisi arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt.

Lunenburg, 1985). Hoy ve Miskel (1996) yaptığı çalışmalarında okul ikliminin açık ve sağlıklı olması ile insancıl kontrol ideolojisi arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi ile Müdürlerin Yönetsel Etkililiğini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişki Sonuçlar

İlköğretimde çalışan öğretmenlerin okul ikliminin çözülme, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarını algılama düzeyleri ile müdürlerin yönetsel etkililiğinin kavramsal beceriler, insan ilişkileri ve teknik beceri boyutlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; müdürlerin etkililiğini ölçen tüm boyutları ile okul ikliminin samimiyet boyutu dışındaki tüm boyutları arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Bulgulara dayanarak okul müdürlerinin okuldaki etkililiği okulun iklimini çözülme, engelleme, moral, uzak durma, anlayış gösterme, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarıyla ilişkilendirilebilir ama öğretmenlerin kendi aralarındaki samimiyeti ile ilişkilendirilememektedir. Buna dayanarak okul müdürlerinin okulun en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenler arasında ilişkinin yönetimden bağımsız olan özel bir ilişki olduğu söylenebilir. Okul müdürleri daha çok öğrenci başarısı, okul başarısı, okulun parasal durumu gibi konularla ilgilenirken, öğretmenler arasındaki ilişkiyi göz ardı ettikleri söylenebilir. Aypay, Boyacı ve Taş (2012)'a göre ülkemizdeki okulların okul iklimini kümeleme analizine göre inceledikleri araştırmalarında, bu inceleme sonucuna benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen grubu davranışlarından okul ikliminin moral alt boyutu, samimilik, anlayışlılık ve verimliliği vurgulama gibi okul müdürü davranışlarından etkilenmektedir. Eğer ilköğretim okul müdürleri okullarındaki moral düzeyini artırmak istiyorlarsa daha sıcak ve arkadaşça bir ortam yaratmaları gerekmektedir. Böyle ortamda çalışan öğretmen de hem işini daha çok severek yaptığı için öğrencilere yaklaşımı da daha insancıl yönde değişeceği söylenebilir.

Karataş (2008)'in araştırmasında ise bu araştırmadan biraz farklı olarak okul müdürlerinin etkililiği boyutları olan kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanlar ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmuştur. Buna karşın araştırmada müdürlerin yönetsel etkililiği boyutları ile okul ikliminin

boyutlarından olan çözümlenme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Karataş (2008)'in çalışmasına benzer olarak, Aksu (1994)'nin Malatya ilinde yaptığı çalışmasında da okul müdürlerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklim; etkililik puanı azaldıkça okul kapalı iklim özelliğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma gösteriyor ki öğretmenlerin okul dışında ve okul içinde birbirleriyle etkileşim içinde olmaları, birlikte sosyal ortamlarda bulunmaları, onların morallerini artırmakta bu da öğretmenlerin öğrencilere daha ılımlı yaklaşımlarını sağlamaktadır. Bu durumun sunucu olarak, öğretmenler öğrencilere yaklaşımlarında daha insancıl oldukları söylenebilir.

5.2.ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler yapılabilir.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojisi ile öğretmenler arasındaki samimiyetin ilişkili olmasına rağmen öğretmenler arasındaki samimiyet ile okul müdürlerinin yönetsel etkililiği arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bu nedenle özellikle okul müdürleri öğretmenler arası ilişkilerin artırılmasına yönelik etkinliklere önem vermelidir. Bunun yanında okul müdürlerinin öğretmenler arası çatışmaları yönetebilecek becerilere sahip olması sağlanmalıdır.
2. Okul müdürlerinin yönetsel etkililiği ile okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu nedene okul müdürleri, okuldaki okul iklimi belirlemek ve olumlu okul iklimi yaratmak için yılda en az bir kere okulun iklimini belirlemek amacıyla merkezi bir anket düzenleyebilir. Anket sonuçlarına göre olumlu okul iklimi oluşturan okul müdürleri ödüllendirilebilir.
3. Matematik, İngilizce, Resim, Müzik gibi branşlarda öğretmenlerin diğer branşlara göre daha gözetimci oldukları görülmektedir. Bu nedenle bu branşlardaki öğretmenler; öğrenci kontrol ideolojileri, insancıl kontrol

ideolojisine sahip olan öğretmenlerin öğretim yöntem, teknikleri ve ders etkinlikleri konularını içeren hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirilebilir.

4. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci kontrol ideolojileri konusu sınıf yönetimi dersinin programına entegre edilebilir. Çünkü öğretmenliğe hazırlanan öğrencilere öğrenci kontrolü ile ilgili gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması onlara öğretmenlik yaşantılarında olumlu deneyimler yaşamasını sağlayabilir. Bunun yanında öğretmenliğin ilerleyen yıllarında öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemi uygulanması, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin insancıl olarak kalmasını sağlayabilir. Ayrıca insancıl öğrenci kontrol ideolojisini sınıflarında etkili bir şekilde uygulayan öğretmenler mesleki açıdan daha fazla motive edilmelidir.

5.2.2. Araştırmacıya Öneriler

1. Öğrenci kontrol ideolojisi ile ilgili araştırma sayısının ve niteliğinin artması için sadece ilköğretim kurumları değil, ortaöğretim kurumlarını da kapsayan araştırmalar yapılabilir. Bunun yanında araştırma nitel olarak da yapılabilir ya da daha geniş örnekleme uygulanabilir.
2. Bu çalışmada kullanılan öğrenci kontrol ideolojisi, okul iklimi ve müdürlerin yönetsel etkililiğini belirleyen ölçekler kullanılırken daha güncel ölçekler kullanılabilir.
3. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul ikliminin ilişkisinin dışında, öğretmenlerin sınıf etkililiği, okul yaşamının kalitesi, müdür ve öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri, öğrenci davranışları, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri ve örgütsel bağlılığı gibi farklı konularla ilişkisi araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin kontrol ideolojilerinin öğrenciler tarafından algılanma düzeyleri, okulun ve öğrencilerin akademik başarısı ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

5. Öğretmenlerin özgeçmişi ve sosyo-ekonomik durumları gibi kişisel özelliklerinin öğrenci kontrol ideolojisine etkisi araştırılabilir.
6. Okul iklimi, müdürlerin yönetsel etkililiği ve öğrenci kontrol ideolojileri envanterleri öğretmenler dışında okul müdürlerine, öğrencilere ve velilere uygulanabilir.
7. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi ile müdürün sergilediği liderlik türleri arasında ilişki olduğunu bulmak amacı ile müdürlerin yönetsel etkililiği envanteri yerine vizyoner liderlik envanteri, liderlik davranışları anketi, hizmet yönelimli liderlik anketi gibi farklı ölçekler kullanılarak araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1994). Human relations training and pupil control ideology. *O.M.U. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-14.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili müdür davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akal, Z. (2005). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi: Çok yönlü performans göstergeleri*. Ankara:Mpm Yayıncılık.
- Akar, İ. (2003). *Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Sınıf yönetimi (Ed: Z. Kaya)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aklan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: AÜEF Yayınları.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Can Altuğ, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Appleberry, J. B. (1971). Pupil control ideology and organizational climate: an empirical assessment. a paper presented to the national association of elementary school principals. [ERIC:ED053407]
- Arslan, H., Saticı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(42), 15-25.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.160.

- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3),79-99.
- Aypay, A., Taş, A. ve Boyacı, A. (2012). Teacher perceptions of school climate in elementary schools. *The New Educational Review*. 29(3).
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Cevizkabuğu Yayınları.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Balcı, A. (1996). *Etkili okul ve Türkiye’de uygulanabilirliği*. Yeni Türkiye. Özel Sayı.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, G. (2011). *Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişki*. I. Uluslar Arası Eğitim Programları Sempozyumu.
- Baş, G. (2011). Teacher student control ideology and burnout: their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*. 36(4), 32-43.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın denetimi*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını: Ankara
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. 1996 (1983, 1988, 1993, 1994). *Eğitim yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

- Bastepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul müdür, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bean, J. S. ve Hoy, W. K. (1974), Pupil control ideology of teachers and instructional climate in the classroom. *High School Journal*, 58, 61-9.
- Bilgen, H. N. (1990). *Örgüt iklimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002, 2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cadavid, V. ve Lunenburg, F. C. (1991). Locus of control, pupil control ideology and dimensions of teacher burnout. [ERIC:ED333560].
- Cammok, P., Nilekant, V. ve Dakin, S. (1995). Developing a lay model of managerial effectiveness: a social constructionist perspective. *Journal of Management Studies*, 32(4), p.456.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cicmanec, K. ve Diğerleri. (2001). High school mathematics teachers: grading practise and pupil control ideology. [ERIC:ED453290].
- Chyn, M. C. (1992). Pupil control ideology, locus of control effects in students' study habits and attitudes. *Journal of Education and Psychology*, 15, 129-172.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2010). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve öğretim Dergisi*, 4(73-85).
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Drucker, P.F. (1996). *Etkin yöneticilik (Çev: A. Özden ve N. Tunalı)*. İstanbul: Eti Kitapları.
- Ergeneli, A. (2009). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. [Http://Dergiler.Ankara. Edu.Tr/Dergiler/42/468/5390.Pdf](http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/42/468/5390.Pdf). Erişim: 14.08.2009.
- Ertekin, Y. (1993). Örgüt ve stres üzerine düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(1), 145-157.
- Gaffney, P. V. ve Byrd-Gaffney, S. (1996). An investigation into the test reliability of the pupil control ideology form. [ERIC:ED397098].
- Gardiner, D. (1980). Control ideology: implication for curriculum change. [ERIC:ED267057].
- Girmen, P. ve Çubukçu, Z. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 122-124.
- Goldenberg, R. (1971). Pupil Control Ideology and Teacher Influence in the Classroom. [ERIC:ED048099].
- Gossen, H. (1970). Pupil control in student teaching. [ERIC:ED093839].
- Güçlü, N. (2002). Örgüt kültürü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, s:147-159.<http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf6/Guclu.pdf> den 13.02.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Gümüseli, A. İ. (1996). *İstanbul ili ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Haynes, N.M., Emmons, C. L. ve Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hendrix, W. H. ve C. W. McNichols, (1984). Organizational effectiveness as a function of managerial style, situational environment, and effectiveness criterion. *Journal of Experimental Education*, 52,(3), 145-151.
- Hersey, P. ve Blanchard, K. H. (1977). *The management of organizational behaviour*. 3e, Upper Saddle River N. J.: Prentice Hall.
- Horngren, T. C., Foster, G. ve Datar, M. S. (2000). *Cost accounting a managerial emphasis (10th ed)*. Prentice Hall International, Inc., London.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149- 168.
- Hoy, W. K. ve C. G. Miskel. (2010). *Eğitim yönetimi. teori, araştırma ve uygulama (Çev. Ed. Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision, theory into practice (1th ed)*. McGraw Hill, New York.
- Hoy, W. K. ve Henderson, J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research*, 29(2), 123-130.
- Hoy, W. K. ve Miskel, G. C. (1987). *Educational administration: theory, research and practise (Third Edition)*. Rondon House, Inc., New York.
- Jones, L. P. ve Blankenship, J. W. (1972). The relationship of pupil control ideology and innovative classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*. 9(3), 281-285.

- Jones, L. P. ve Blankenship, J. W. (1970). A correlation of biology teachers' pupil control ideology and their class-room teaching practices. *Science Education*, 54(3), 263–265,
- Kalkan, M. (1996). *Lise öğretmenlerinin öğrenci kontrol eğiliminin tükenmişlik ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi (4. Basım)*. Ankara
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karayaşar, A. (1992). *Ankara ilkokullarında görev yapan birinci devre öğretmenlerinin öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgileri ve öğrenci davranışlarına karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996), Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (2), 245-257.
- Karlı, M. D. (1994). *The effectiveness of supervisory activities at the first level of Turkish Elementary Education*. Ph.D., Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, 196.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik (2. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Korkut K. ve Babaoğlu, E. (2012.) Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16).
- Lunenburg, F. C. (1983). Pupil control ideology and self-concept as a learner. *Educational Research Quarterly*, 8(3), 33-39.

- Lunenburg, F. C. (1984). *Custodial teachers: Negative effects on schools*. Clearing House, Loyola 68 University of Chicago, 58(3).
- Lunenburg, F. C. (1985). Pupil control ideology/behavior: School climate measures. *Education*, 105(3), 294-298.
- Lunenburg, F. C. (1990). Teacher pupil control ideology and behavior as predictors of classroom environment: Puplic and catholic school compared. [ERIC:ED322115].
- Lunenburg, F. C. (1991). Pupil control ideology and behavior as predictors of enviromental robustness. 24(3), ss.15-17. [ERIC: EJ430628].
- Lunenburg, F. C. ve Mankowsky, S. (2000). Bureaucracy and pupil control orientation and behavior in urban secondary school. [ERIC:ED445154].
- Lunenberg, F. C. ve Schmidt, L. (1988). Pupil control ideology and behavior and the quality of school life. [ERIC:ED294938].
- Lunenburg, F. C. ve Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- Marshall, M. L. (2008). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. center for research on school safety, school climate and classroom management. <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>. Erişim: Mayıs 24, 2008.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2011). Examining teacher candidates' attitudes towards teaching profession and pupil control ideology. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 903-917.
- Oral, ř. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değeriendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2010). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd3/sbd-3-16.pdf>.
Erişim: 09.08.2012.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Paknadel, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1997). *Cincinnati Üniversitesi müdür yetiştirme akademisi: Okul müdürü yetiştirmede farklı bir yaklaşım*. Ankara: Eğitim Yönetimi, 3(1).
- Pfeffer, J. and Salancik, G. R. (1978). The external control of organizations: A resource dependence perspective. *harper and row*. New York, NY.
- Richardson, A. G., & Payne, M. A. (1988). The pupil control ideology of elementary and secondary school teachers: Some caribbean findings. *Education*, 108(3), 409.
- Saygın, Ö., Atılboz, N. G. ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlılığın temel birimi-hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), s 51-64.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889-896.
- Schmidt, L. ve Jacobson, M. (1990). Pupil control in the school climate. [ERIC:ED319692].

- Sparks, R. ve Lipka, R. P. (1992). Characteristics of master teachers: Personality factors self-concept, locus of control and pupil control ideology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), 303-311.
- Şekerci, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, T. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 243-272.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002), *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Gazi Üniversitesi Dergisi*, (2) 1, s.1-13.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatar, M. (1996). Etkili öğretmen. <http://efdergi.yyuedu.tr/makaleler/cilt> adresinden 7 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş (kavramlar, ilkeler yöntemler)*. Ankara:TAKAV Matbaası.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tınmaz, M. (2000). *Kamu ve özel sektör ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği (İstanbul ili örneği)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tuna, Z. (1996). *Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının örgüt iklimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Turan, S. (2002). Eğitim ve okul yönetiminde eğitim bölgesi danışma kurullarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(6), 136–146.
- Turan, S. ve Altuğ, S. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1), 95-113.
- Weber, G. (1971). *Innercity children can be taught to read four successful schools. council for basic education*. Washington, DC.
- Willower, D. J., Eidell, T. L. ve Hoy, W. K. (1967-1973). *The school and pupil control ideolgy*. Monograph Nu.24, Pennsylvania State University, University Park.
- Willover, D. J. ve Licata, L. P. (1978). Teacher pupil control ideology and classroom enviromental robustness. [ERIC:ED153982].
- Willover, D. ve Wayne, H. (1977). Teachers pupil control ideology-behavior congruence and job satisfaction. [ERIC:ED138569].
- Yavuzer, N. (1990). *Etkin öğretmen eğitimi uygulamasının öğretmenlerin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililik düzeyler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yeung, K. W. ve Watkins, D. (1998). Assessing pupil control ideology in the concept of Hong Kong teacher education. [ERIC:ED439109].
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (146), 12–23.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EK A: VERİ TOPLAMA ARACI
OKUL İKLİMİ VE MÜDÜR ETKİLİLİĞİ İLE ÖĞRENCİ KONTROL
İDEOLOJİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI

Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu anket, ilköğretim okullarında okul iklimi ve müdürlerin yönetsel etkililiğinin, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri, üçüncü bölüm öğretmenlerin okul iklimi ve dördüncü bölüm öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri istenmektedir.

Bu anket ve toplanacak bilgiler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Bilgiler, bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Ankete adınızı soyadınızı belirtecek herhangi bir şey yazmanız gerekmemektedir.

Anketleri tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşmasını önemli ölçüde etkileyecektir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatma YAMAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
EYTPE Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu anket formu, bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki _ içine × işareti koyunuz. İsim yazmanız gerekmemektedir. Bilgileriniz gizli kalacaktır. Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1) Öğrenim Durumunuz (en son aldığınız diploma derecesi) nedir?

- ön lisans
 lisans
 yüksek lisans
 doktora

2) Üniversite eğitimi gördüğünüz fakültenin adı?

3) Üniversite eğitimi gördüğünüz anabilim dalının adı?

4) Yaşınız?

5) Cinsiyetiniz?

- Kadın
 Erkek

6) Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

7) Çalıştığınız okulda kaç senedir öğretmenlik yapmaktasınız?

8) Hangi öğretim kademesinde görev yapmaktasınız?

- İlköğretim I. Kademe (1-5. Sınıflar)
 İlköğretim II. Kademe (6-8. Sınıflar)

9) Branşınız nedir?

BÖLÜM II
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINI KONTROL
EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda okullara, öğretmenlere ve öğrencilere ait 20 adet ifade bulunmaktadır. Maddeler arasında doğru yada yanlış yoktur. Burada önemli olan ifadeler hakkındaki duygularınızdır.

No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım (orta)	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğrenciler, öğretmenin gösterdiği yerde oturmalıdır.	5	4	3	2	1
2	Öğrenciler, problemlerini yardım almadan mantıklı olarak çözemezler.	5	4	3	2	1
3	Öğretmenlere karşı gelen öğrencilere öğretmenin sert bir tutum sergilemesi doğru bir yaklaşımdır.	5	4	3	2	1
4	Göreve yeni başlayan öğretmenler, öğrenciler üzerinde yeterli kontrolü sağlayamazlar.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenler, eğer öğretmenler tarafından eleştiriliyorsa öğretmen yöntemlerini değiştirmeyi düşünmelidir.	5	4	3	2	1
6	En iyi müdür, öğrencileri disiplin altına almasında öğretmenlerini kayıtsız şartsız destekleyen müdürdür.	5	4	3	2	1
7	Öğrencilerin, öğretmenlerin ifadelerine muhalefet etmelerine izin vermemelidir.	5	4	3	2	1
8	Öğrenciler, öğrendiklerini hemen uygulamasalar bile konuların öğretilmesi uygun davranıştır.	5	4	3	2	1
9	Öğrencilere ayrılan zamanın büyük bölümü rehberlik ve öğrenci etkinlikleri olmalı, bilgi aktarımına daha az zaman ayrılmalıdır.	5	4	3	2	1
10	Öğrencilere arkadaşça davranmak, genellikle öğretmen öğrenci arasında yakın ilişkiye neden olur.	5	4	3	2	1
11	Öğrencilere kurallara uyması, kendilerine özgü kararlar vermelerinden daha önemlidir.	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerin okul içinde gruplar oluşturmaları normaldir, ama bu gruplar okul politikalarında etkili olmamalıdır.	5	4	3	2	1
13	Öğrencilere başkasının gözetiminde olmadan iş yapmaları konusunda güvenilmelidir.	5	4	3	2	1
14	Eğer öğrenciler okulda kaba veya argo bir dil kullanırsa bu durum, öğretmenler tarafından ahlaki bir saldırı olarak kabul edilmelidir.	5	4	3	2	1
15	Eğer öğrenciler lavabolara izinsiz olarak giderse bu ayrıcalığı kötüye kullanabilirler.	5	4	3	2	1
16	Öğrencilerin çok azı kötüdür. Buna göre davranılmalıdır.	5	4	3	2	1
17	Öğrencilerle öğretmenlerin okuldaki statülerinin farklı olduğu öğrencilere hatırlatılmalıdır.	5	4	3	2	1
18	Okuldaki eşya ve binaya zarar veren öğrenciler, ciddi şekilde cezalandırılmalıdır.	5	4	3	2	1
19	Öğrenciler sınıf içerisinde uygulanan durumun demokratik mi, baskıcı mı olduğunu kavrayamazlar.	5	4	3	2	1
20	Öğrenciler öğretmenleri kötü göstermek için kötü davranışlarda bulunurlar.	5	4	3	2	1

Lütfen aşağıdaki ifadelerde görüşlerinizi yansıtan bir seçeneği (O) içine alınız.

BÖLÜM III

OKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİLİĞİ ANKETİ

Bu bölümde okul müdürünüzün etkililiği hakkında sizin görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okul müdürünüzde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Verilen bu davranışların okul müdürünüzün hangi sıklıkta gösterdiğini karar vererek, kararınıza uygun olan beş seçenekten birini işaretleyiniz.

		Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Seyrek	Hiçbir zaman
1	Okul personeline içten bir saygı göstererek onların takdirini kazanmaktadır.	A	B	C	D	E
2	Öğretmenler, büro personeli ve çevre ile anlaşılabilir bir iletişim kurmaktadır	A	B	C	D	E
3	Mesleksel gelişme etkinliklerinde sürekli ve Etkin olarak katılmaları için personel özendirilmektedir.	A	B	C	D	E
4	Çevrede eğitim üzerine etkisi olan ileri gelen kişilerle iyi iletişim kurmaktadır.	A	B	C	D	E
5	Okuldaki eğitim etkinliklerine değerlendirmeleri için velilere, personele, öğrencilere olanak hazırlamıştır.	A	B	C	D	E
6	Disiplini sadece cezalandırıcı değil, eğitici bir önlem olarak görmektedir.	A	B	C	D	E
7	Okul personelinin okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımını kolaylaştırmaktadır.	A	B	C	D	E
8	Okul personeline görev sorumluluklarını anlamada yardımcı olmaktadır.	A	B	C	D	E
9	Okul personelinin iyi örgütlenmesini, iyi insan ilişkileri doğuracağını düşünmektedir.	A	B	C	D	E
10	Okulun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesinde geniş bir katılımı özendirilmektedir.	A	B	C	D	E
11	Öğretmenlerin okuldaki çalışmalarını yürütmeleri için yollar saptamaktadır.	A	B	C	D	E
12	Okulun mevcut programına ilişkin bilgileri öğretmenlere ve diğer personele iletmektedir.	A	B	C	D	E
13	Öğrencilere ait kişisel kayıtları ve bilgileri anlamada ve kullanmada öğretmenlere yardım etmektedir.	A	B	C	D	E
14	Okul dışındaki eğitsel etkinliklerde müdürlerin etkili bir rol oynaması gerektiğine inanmaktadır.	A	B	C	D	E
15	Öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde etkili olmaktadır.	A	B	C	D	E
16	Okul içerisinde yeterli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	A	B	C	D	E
17	Öğretmenlerin zamanlarını iyi kullanabilecekleri bir okul çevresi sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
18	Okulun varlığını etkili örgüt olarak sürdürmesi için öğretmenlerin geliştirilmesi, yönlendirilmesi gerekli görülmektedir.	A	B	C	D	E

		Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Seyrek	Hiçbir zaman
19	Okuldaki personelin kendi resmi görevlerine ilişkin bilgi edinmesine yardım etmektedir.	A	B	C	D	E
20	Çevre tarafından iyi olarak bilinen okulun çevrenin desteğini kazanacağına inanmaktadır.	A	B	C	D	E
21	Personel ile iletişim kanallarını açık tutmaktadır.	A	B	C	D	E
22	Okul yönetiminin günlük görevlerini yeterli bir biçimde yerine getirmektedir.	A	B	C	D	E
23	Personelin okula ve okul amaçlarına erişmesine ilişkin yaklaşım biçimlerine göre görevlendirilmeleri gereğine inanmaktadır.	A	B	C	D	E
24	Eğitimde yerel ve merkezi birimleri birbirlerine tamamlayıcı olarak düşünmektedir.	A	B	C	D	E
25	Personelin ve sistemin düzenli olarak değişmesine katkıda bulunmaktadır.	A	B	C	D	E
26	Okulun personel araç - gereçler ve çeşitli kaynakları hakkında yeterli bir kayıt tutma sistemi geliştirilmektedir.	A	B	C	D	E
27	Okulda çalışan personele görev verirken görevin onların yeterliliklerine uygun olmasına dikkate etmektedir.	A	B	C	D	E
28	Program çalışması yapmaları için personele araç ve gereç sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
29	Konferans, ziyaret ve benzeri yollarla öğretmen-veli etkileşimini güçlendirmek için yöntemler geliştirmektedir.	A	B	C	D	E
30	Personelle çalışmalarına okul planındaki günlük etkinlikleri herkese en az yük getirecek biçimde düzenlemektedir.	A	B	C	D	E
31	Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını iyi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için yararlı bulmaktadır.	A	B	C	D	E
32	Okul yöneticisinin programı değerlendirmeyi özendirme ve kolaylaştırması gerektiğine inanmaktadır.	A	B	C	D	E
33	Kişisel ilişkilerin iyiliği ile personelin veriminin yüksekliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünmektedir.	A	B	C	D	E
34	Çevreyi okul hakkında bilgilendirmek için çalışmalar yapmaktadır.	A	B	C	D	E
35	Okul çevresine bilgi verme çalışmalarına katılmaları için öğretmen ve öğrencileri özendirilmektedir.	A	B	C	D	E
36	Öğretmenler ile hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurmaktadır.	A	B	C	D	E

		Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Seyrek	Hiçbir zaman
37	Okuldaki görevini yerine getirirken var olan okul düzenine uymaya özen göstermektedir.	A	B	C	D	E
38	Personelin ihtiyaçlarını ve görevlerini belirlemek için işe yarar yollar geliştirmektedir.	A	B	C	D	E
39	Yeniliklerin uygulanmasında kendi rolünün önemli olduğunu farkındadır.	A	B	C	D	E
40	Okul programlarının öğretmenler tarafından düzenli olarak değerlendirilmesi için gerekli hazırlıkları yapmaktadır.	A	B	C	D	E
41	Personelin hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlamasına katılması için olanak sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
42	Her kurumu kendi bütünlüğü içinde ele almaya okul müdürünün en önemli işlevlerinden biri olarak kabul etmektedir.	A	B	C	D	E
43	Okuldaki öğrenci yaşantılarının tümünün eğitiminin bir parçası olduğunu düşünmektedir.	A	B	C	D	E
44	Çevredeki derneklere ve faaliyetlere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılmaktadır.	A	B	C	D	E
45	Personel değerlendirmede nesnel davranmakta ve tüm grubun görüşünü almaktadır.	A	B	C	D	E
46	Okul çevresinin bilgi kaynaklarından yararlanabilmesi için olanaklar sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
47	Personel için iyi bir iş düzeni geliştirilmenin önemli bir yönetim işlevi olduğuna inanmaktadır.	A	B	C	D	E
48	Okulun işlevini çevre ile bağlantılı düşünmektedir.	A	B	C	D	E
49	İyi iletişimin okulun işleyişi için gerekli bir etken olduğuna inanmaktadır.	A	B	C	D	E
50	Öğretmenlerin eğitim programları üzerinde çalışmalarını özendirir.	A	B	C	D	E
51	Program değişikliğinin öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkilerini dikkate almaktadır.	A	B	C	D	E
52	Her bireyin okulun başarısına olan katkısını takdir etmektedir.	A	B	C	D	E
53	Personelin malzeme ve kaynak gereksinimlerini uygun yöntemler ile saptamaktadır.	A	B	C	D	E
54	Okul çevresini ve onun eğitime olan katkısını anlamaktadır.	A	B	C	D	E
55	Okulun işlevlerini yerine getirmek için yapılması gerekenleri önceden görmektedir.	A	B	C	D	E
56	İzlenen eğitim politikalarını okul personeline açık olarak anlatmaktadır.	A	B	C	D	E

		Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Seyrek	Hiçbir zaman
57	Öğrencilerin kültürel kökenlerine göre ayırım yapmadan sağlıklı bir okul iklimi yaratmaktadır.	A	B	C	D	E
58	Öğretmeni toplumun hizmetinde çalışan bir görevli olarak kabul etmektedir.	A	B	C	D	E
59	Okuldaki araç-gereç ve donanımın yeterli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır.	A	B	C	D	E
60	Okul ve çevresi arasında yeteli bir iletişim ağı oluşturmaktadır.	A	B	C	D	E

BÖLÜM IV

OKUL İKLİMİ ANKETİ

Bu bölümde okulunuzun iklimi hakkında sizin görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okulunuzdaki öğretmenlerde ve okul müdürünüzde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Verilen bu davranışları okulunuzdaki öğretmenlerin ya da okul müdürünüzün hangi ölçüde gösterdiğini karar vererek kararınıza uygun seçeneklerden birini işaretleyin.

No		Tümüyle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.	A	B	C	D	E
2	Okulumuzda çoğunluğa her zaman karşı çıkan bir azınlık grubu vardır.	A	B	C	D	E
3	Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere grup baskısı yaparlar.	A	B	C	D	E
4	Okulumuzdaki öğretmenler, okul müdüründen özel isteklerde bulunurlar.	A	B	C	D	E
5	Okulumuzdaki öğretmenler, öğretmenler toplantısında konuşan diğer arkadaşlarının sözünü keserler.	A	B	C	D	E
6	Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda anlamsız sorular sorarlar.	A	B	C	D	E
7	Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda konuyu dağıtırlar.	A	B	C	D	E
8	Okulumuzdaki öğretmenler, bu okulda kendi başlarındırlar.	A	B	C	D	E
9	Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldan ayrılmaktan söz ederler.	A	B	C	D	E
10	Okulumuzdaki öğretmenler, kendi aralarındaki küçük gruplarda sosyal ilişkilerini sürdürürler.	A	B	C	D	E
11	Okulumuzdaki günlük görevler eğitim-öğretim işimi engeller.	A	B	C	D	E
12	Okulumuzdaki öğretmenler, kulüp faaliyetleriyle ilgili fazla işleri vardır.	A	B	C	D	E
13	Okulumuzda öğrenci gelişimi ile ilgili kayıt/raporlar çok çalışmayı gerektirir.	A	B	C	D	E
14	Okulumuzda yönetimle ilgili yazışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.	A	B	C	D	E
15	Okulumuzda, yönetimle ilgili raporların hazırlanması için yeterli zaman verilir.	A	B	C	D	E
16	Okulumuzda eğitim-öğretim araçlarının kullanımına ilişkin yönerge ve açıklamalar vardır.	A	B	C	D	E
17	Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir.	A	B	C	D	E

		Tümüyle katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
18	Okulumuzdaki öğretmenler, işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar.	A	B	C	D	E
19	Okulumuzdaki öğretmenler, genellikle okulun ruhunu yansıtırlar.	A	B	C	D	E
20	Okulumuzda gereksinim duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri hazırdır.	A	B	C	D	E
21	Okulumuzda öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışa karşılarlar.	A	B	C	D	E
22	Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırdır.	A	B	C	D	E
23	Okulumuzdaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.	A	B	C	D	E
24	Okulumuzdaki öğretmen toplantılarında, gereken işleri hemen bitirelim duygusu hâkimdir.	A	B	C	D	E
25	Okulumuzda sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca yardımcı kitap vardır.	A	B	C	D	E
26	Okulumuzda öğretmenler, okuldan sonra da bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırırlar.	A	B	C	D	E
27	Okulumuzdaki öğretmenlerin en yakın arkadaşları bu okuldaki diğer öğretmenlerdir.	A	B	C	D	E
28	Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.	A	B	C	D	E
29	Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin aile özgeçmişlerini bilirler.	A	B	C	D	E
30	Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel yaşamlarında diğer öğretmenlerle konuşurlar.	A	B	C	D	E
31	Okulumuzdaki öğretmenler, okul süresince birlikte olmaktan hoşlanırlar.	A	B	C	D	E
32	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları müdürün tek yanlı bilgi verdikleri toplantılardır.	A	B	C	D	E
33	Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporların hazırlanmasında birlikte çalışırlar.	A	B	C	D	E
34	Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporları kendi başlarına hazırlar.	A	B	C	D	E
35	Okulumuzdaki öğretmen toplantıları müdürün çalışmaları konusunda duyuru yaptığı toplantılardır.	A	B	C	D	E
36	Müdür, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürür.	A	B	C	D	E
37	Okulumuzdaki öğretmenler, çalışma saatinde okulu terk ederler.	A	B	C	D	E
38	Okulumuzdaki öğretmenler, öğle yemeklerini kendi başlarına yerler.	A	B	C	D	E
39	Okulumuzda, müdürün koyduğu kurallarla ilgili soru sorulmaz ve kesinlikle eleştirilmez.	A	B	C	D	E

		Tümüyle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
40	Okul müdürümüz öğretmenlerle her gün görüşür.	A	B	C	D	E
41	Okulumuzun sekreterlik hizmetlerinden, öğretmenler her zaman yararlanabilirler.	A	B	C	D	E
42	Denetimle ilgili izlemelerin sonuçları öğretmenlere bildirilir.	A	B	C	D	E
43	Okul müdürümüz, ders dağıtımına kendisi karar verir.	A	B	C	D	E
44	Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışma programlarını düzenler	A	B	C	D	E
45	Okul müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol eder.	A	B	C	D	E
46	Okul müdürümüz, öğretmenlerin yanlışlarını düzeltir.	A	B	C	D	E
47	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.	A	B	C	D	E
48	Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilir.	A	B	C	D	E
49	Okul müdürümüz, gereğinden çok konuşur.	A	B	C	D	E
50	Okul müdürümüz, öğretmenlere yardımcı olmak için gerektiğinde görevinin dışına çıkar.	A	B	C	D	E
51	Okul müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olur.	A	B	C	D	E
52	Okul müdürümüz, olumlu eleştirilerde bulunur.	A	B	C	D	E
53	Okul müdürümüz, okul faaliyetleriyle ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanır.	A	B	C	D	E
54	Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin nedenlerini açıklar.	A	B	C	D	E
55	Okul müdürümüz, öğretmenlerinin bireysel çıkarlarını, refahlarını gözetir.	A	B	C	D	E
56	Okul müdürümüz, okula öğretmenlerden önce gelir.	A	B	C	D	E
57	Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatır.	A	B	C	D	E
58	Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.	A	B	C	D	E
59	Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.	A	B	C	D	E
60	Okul müdürümüz, öğretmenlere gerektiğinde özel yardım yapar ve kolaylıklar sağlar.	A	B	C	D	E
61	Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalır.	A	B	C	D	E
62	Okul müdürümüz, çalışma arkadaşları arasında küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olur.	A	B	C	D	E
63	Okul müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır.	A	B	C	D	E
64	Okul müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için çaba gösterir.	A	B	C	D	E

EK B: İZİN BELGESİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.15.355/19973

02 Mayıs 2011

Konu : Anket Uygulaması.

İNEĞÖL.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma YAMAN' ın "İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği ve Okul İklimi ile Öğrenci Kontrol İdeolojisi Arasındaki İlişki" konulu anketini ekli listede adı geçen ilçeniz ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanması ile ilgili onay örneği ve mühürlü veri toplama araçları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, konunun ekli onayda adı geçen ilçeniz okullarına duyurulması ve ilgi yönergenin (m) maddesine göre işlem yapılmasının sağlanmasını arz ederim.


Recep ALBAY
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

1-Onay örneği ve veri araçları

Milli Eğitim Md.
05...10.5.2011
Kaymakam




Yeni Hükümet Konuğu A Blok Osmangazi16050 BURSA
Tel: (0 224)256 70 00/ 179-137 Faks: (0 224) 256 66 80
Ayrıntılı bilgi için iribot: Kültür Bölümü
web.bursameb.gov.tr e-mail:kultur16@meh.gov.tr



EĞİTİM
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad, Soyad :Fatma Bayram (Yaman)

Doğum Tarihi : 04/12/1984

Medeni Durum : Evli

İletişim Bilgileri

e-posta :fdyf02@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Yüksek Lisans :Osmangazi Üniversitesi- Eskişehir
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi

Üniversite : Hacettepe Üniversitesi- Ankara
Fen Bilgisi Öğretmenliği

İŞ DEYİMİ

2008-2011 : Mesudiye İlköğretim Okulu-Bursa
Fen ve Teknoloji Öğrt.

2011-..... : Adnan Menderes İlköğretim Okulu- Bursa
Fen ve Teknoloji Öğrt.