



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL KİMLİK VE
ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Fatma (Kasap) Çobanoğlu

Doktora Tezi

Ankara, 2008

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL KİMLİK VE ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)

Fatma (Kasap) Çobanoğlu

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Doktora Tezi

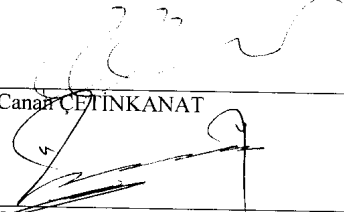
Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

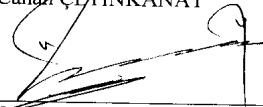
Fatma (Kasap) ÇOBANOĞLU tarafından hazırlanan "İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)" başlıklı bu çalışma, 22.10.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



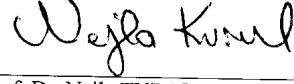
Prof. Dr. Ş. Sule ERÇETİN (Başkan)



Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT



Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN



Prof. Dr. Nejla TURAL



Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAĞAN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

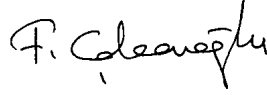
BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

22.10.2008

Fatma (Kasap) ÇOBANOĞLU



*Tez sürecinin bütün sıkıntılarını ve
tamamlamanın mutluluğunu benimle birlikte paylaşan
sevgili eşim Çağlar ÇOBANOĞLU'na
ve biricik oğlum Berkay Ş. ÇOBANOĞLU'na*

TEŞEKKÜR

Çok zevkli bir çalışmanın ürünü olan bu tez hiç kuşkusuz birçok kişinin emeğini ve desteğini taşıyor:

Doktora öğrenciliğim boyunca ders ve tez danışmanlığımı üstlenen, her zaman anlayışla ve sabırla beni dinleyen, titizlikle yol göstererek bu çalışmaya çok önemli katkılar sağlayan, danışman-öğrenci ilişkisini bana zevkle yaşatan ve öğreten sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Yusuf BADAĞAN'a,

Akademik yaşantıma başlamamda büyük emek sahibi olan, ilk günden beri sürekli desteğini hissettiğim, her konuda olduğu gibi bu çalışmanın da her aşamasında bana yardımcı olarak yol gösteren, güçlü deneyim ve bilgisiyle danışmanlık yapan çok değerli hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e,

Özellikle ders aşamasında çağdaş yönetim yaklaşımlarını aktararak yeni bakış açıları geliştirmemi sağlayan ve tezime ilişkin değerli görüşleriyle çalışmayı zenginleştiren sayın hocam EYTPE Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Ş.Şule ERÇETİN'e ve gerek çalışmanın temelini oluştururken derslerde kazandırdıkları bilgilerle gerekse akademik yaşantıya ilişkin deneyimleriyle beni yetiştiren bilim dalı hocalarım sayın Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR'a, Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a ve Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN'a,

Dersine kabul ederek bilgisinden yararlanma fırsatı bulduğum, "Etkili Okul Geliştirme" kitabı ile çalışmaya ilham veren, ölçek geliştirme aşamasında titizlikle her süreci inceleyerek dönüt veren, akademik kişiliği ile örnek aldığım sayın hocam Prof. Dr. Ali BALCI'ya,

Çok değerli zamanlarını bu çalışmanın tamamını incelemek için harcayan ve getirdikleri öneriler ile çalışmayı zenginleştiren değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT'a ve Nejla TURAL'a,

Özellikle çalışmanın yöntem bölümüne katkı sağlayan ve çok kısa sürede verdiği dönütlerle çalışmama hız kazandıran sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU'na ve çalışmaya ilişkin karşılaştığım istatistiksel sorunlarda bilgisine başvurduğum, ilgi ve sabırla bana zaman ayıran ve yardımcı olan Gazi Üniversitesi öğretim üyesi sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Bülent ALTUNKAYNAK'a,

Akademik yaşantıma başladığım ilk günden beri sürekli olarak desteğini hissettiğim ve yakın ilgisiyle motivasyonumu her zaman en üst düzeyde tutan sayın hocam Prof. Dr. Hüseyin KIRAN'a,

Doktora öğrenimim süresince beni güdüleyen, en sıkıntılı günlerimde içten sözleriyle beni destekleyen, her zaman başarabileceğime inanan sevgili dostum Öğr. Gör. Devran KIRAN'a ve verilerin toplanması sırasında, yoğun ders yüküne rağmen zaman ayırarak bu süreci kolaylaştıran, güler yüzüyle neşe kaynağı olan sevgili hocam Öğr. Gör. Dr. Nazmi DURKAN'a,

Tez çalışmasının her aşamasında bana destek olan, zaman zaman alan bilgisinden yararlandığım, Ankara'ya geldiğim günlerde bana sıcak evlerini açan sevgili dostum Arş. Gör. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e ve sevgili eşi Arş. Gör. Dr. İbrahim TUNCEL'e,

Ailemden uzak olduğum günlerde aile sıcaklığıyla bana evlerini açan, yoğun stresli olduğum günlerde bana tahammül eden ve adeta ikinci ailem olan sevgili Selma ve Zülfü KILIÇ'a,

Yaşamı boyunca tek kaygıları kızlarının eğitimi olan ve bunun için ellerinden gelenin en iyisini yapan, zor zamanlarımda her zaman yanımda olan sevgili babam Ali KASAP'a ve annem Halime KASAP'a,

Son olarak, sonsuz bir sabırla tezin her aşamasında yanımda olarak bana yardım eden sevgili eşim Çağlar ÇOBANOĞLU'na ve küçük yaşına rağmen bana ihtiyacı olduğu anlarda onunla yeterince zaman harcayamamamı olgunlukla karşılayan sevgili oğlum Berkay Şahin ÇOBANOĞLU'na teşekkür ederim.

Fatma (Kasap) ÇOBANOĞLU

ÖZET

ÇOBANOĞLU, Fatma (Kasap). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)*, Doktora Tezi, Ankara, 2008.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Denizli Merkez ilçede üç farklı bölgede bulunan 44 devlet ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1821 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle bu bölgelerden seçilen 12 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 595 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma için gerekli veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Etkililiği Ölçeği, Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği, Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği ve öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için hazırlanan form ile toplanmıştır.

Verilerin çözümünde, araştırmaya katılan ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin belirlenmesinde öncelikle her bir okuldan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Buna göre, iki okuldan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle, yapılacak çözümlenelerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 12 okulun etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile belirlenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post hoc Tukey HSD) testi yapılmış ve 12 okulun iki alt grupta toplandığı görülmüştür. “çok etkili” ve “az etkili” olarak isimlendirilen bu gruplar arasında farkın olup olmadığı da Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Daha sonra, her grup okul için öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Kimlik ve Anlamlandırılmış Dış İmaj ölçeklerine verdikleri yanıtların betimsel istatistik değerleri hesaplanmış, aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile

incelenmiştir. Ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da Sperman rho korelasyon ile belirlenmiştir.

Buna göre, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre farklı ve daha çekici olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulları diğer okullardan ayırt eden örgütsel kimlik özelliklerinin temizlik-bakım, işbirliği, planlama, demokratiklik, amaçlara odaklanmış misyon, istikrarlılık, samimiyet, personel gelişimine ve araştırmaya önem verilmesi, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiği ve alt boyutları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar ışığında, eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Örgütsel Etkililik, Okul Etkililiği, Örgütsel Kimlik, Anlamlandırılmış Dış İmaj, İlköğretim Okulu.

ABSTRACT

ÇOBANOĞLU, Fatma (Kasap). *Organizational Identity and Organizational Effectiveness in Primary Schools (Sample of Denizli Province)*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2008.

The purpose of the study was to examine how teachers perceived organizational identity and construed external image and whether there were significant differences between teachers' perceptions about attractiveness of organizational identity and construed external image in relation to effectiveness level of primary schools.

The population of the study consists of 1821 teachers working in 44 public primary schools at the three different districts in Centre of Denizli. The sample of the study consists of 595 teachers working in 12 primary schools which were chosen from these districts by cluster sampling method. School Effectiveness Scale, Perceived Organizational Identity Scale and Construed External Image Scale developed by the researcher and a questionnaire to determine the demographic characteristics of the subjects were administered to collect data.

For analyzing data, firstly Shapiro-Wilk test was used to test whether the teachers' responses to School Effectiveness Scale for each school had normal distribution for determining schools' effectiveness levels. According to test results, it has been seen that the data gathered from two schools didn't have normal distribution. So, nonparametric tests were used for analyzing the data. Kruskal Wallis test was used to test whether there was any statistically significant difference among 12 schools' effectiveness level and multiple comparing test (Post hoc HSD) was used to determine which schools were different each other. This statistical analysis has shown that the schools were divided into two groups and these groups were identified as "more effective" and "less effective". However, Mann-Whitney U test was used to test whether there was any statistically significant difference between the groups. Then, descriptive statistics of the teachers' responses to Perceived Organizational Identity and Construed External Image Scale for each group were computed and Mann-Whitney U test was used to test whether there was any statistically significant difference between groups. Also, Spearman rho

Correlation Coefficient was used to test whether there were significant correlation between Perceived Organizational Identity, Image and School Effectiveness, its factors.

So, results show that the teachers working for “more effective” schools perceived organizational identity and construed external image differently and more attractively than the teachers working for “less effective” schools. According to teachers’ perceptions, the distinctive characteristics of effective schools were being clear and well-cared, cooperative, well-planned, being democratic, focused to mission, being steady, genuineness, pay attention to personal development and research, suitable classroom environment, being well-known and being more successful. Also, positive correlation between perceived organizational identity, construed external image and school effectiveness, its factors were found.

Based on findings of the research, some recommendations have been proposed to education administrators and researchers.

Key Words

Organizational Effectiveness, School Effectiveness, Organizational Identity, Construed External Image, Primary School.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvi
ÖNSÖZ	xxiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	6
1.3. ALT PROBLEMLER.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	8
1.6. TANIMLAR	8

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖRGÜTSEL KİMLİK.....	10
2.1.1.Kimlik Kuramları: Bireysel, Sosyal ve Örgütsel	10
2.1.1.1. Bireysel Kimlik	11
2.1.1.2.Sosyal Kimlik.....	12
2.1.1.3.Örgütsel Kimlik.....	12
2.1.2.Algılanan Örgütsel Kimlik	19
2.1.3. Anlamlandırılmış Dış İmaj	21
2.1.4. Örgütsel Kimlik ve Kültür	23

2.1.5. Örgütsel Kimlikle İlgili Araştırmalar	26
2. 2. OKUL ETKİLİLİĞİ.....	31
2.2.1. Etkili Okulların Tarihi	33
2.2.2.Okul Etkiliği Değişkenleri.....	41
2.2.2.1. Güvenli ve Düzenli Okul Çevresi	42
2.2.2.2. Bütün Öğrenciler İçin Yüksek Beklentiler	47
2.2.2.3. Açık Okul Misyonu	51
2.2.2.4.Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Zamanın Etkili Kullanımı	52
2.2.2.5. Öğrenci Gelişiminin Sürekli Olarak Gözlenmesi.....	55
2.2.2.6. Olumlu Ev-Okul İlişkileri	57
2.2.2.7. Öğretimsel Liderlik.....	60

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	65
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	65
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	68
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	70
3.3.1. Okul Etkililiği Ölçeği'nin Geliştirilmesi	71
3.3.1.1.Yapı Geçerliği	72
3.3.1.2. Güvenirlik Çalışmaları.....	75
3.3.2. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	77
3.3.2.1. Yapı Geçerliği	78
3.3.2.2. Güvenirlik Çalışmaları.....	80
3.3.3. Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeğinin Geliştirilmesi	82
3.3.3.1. Yapı Geçerliği	82
3.3.3.2. Güvenirlik Çalışmaları.....	83
3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI.....	83
3.5. VERİLERİN İŞLENMESİ ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	84

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4. 1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	88
4.1.1. Okulların Okul Etkililiğinin Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılması	91
4.1.1.1. Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutu.....	91
4.1.1.2. Açık Okul Misyonu Alt Boyutu	100
4.1.1.3. Yüksek Beklentiler Alt Boyutu	108
4.1.1.4. Öğrenme Fırsatları Sağlama, Zamanın Etkili Kullanımı Ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi Alt Boyutu	115
4.1.1.5. Okul-Aile İlişkileri Alt Boyutu	133
4.1.1.6. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutu	145
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	160
4.2.1. Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	161
4.2.2. Öğretmen Alt Boyutu	172
4.2.3. Öğrenci Alt Boyutu	180
4.2.4. Çevre Alt Boyutu	185
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	189
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	191
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	196
4.5.1. Az ve Çok Etkili Okullarda Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliği	200
4.5.1.1. Yönetim Alt Boyutu	202
4.5.1.2. Öğretmen Alt Boyutu	204
4.5.1.3. Öğrenci Alt Boyutu	205
4.5.1.4. Çevre Alt Boyutu.....	206
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	207
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	208
4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	214
4.8.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti	214
4.8.2. Öğretmenlerin Branşı	216
4.8.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....	217
4.8.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri	219

4.8.6. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları..	223
--	-----

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	226
5.2. ÖNERİLER	229
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	229
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	231
KAYNAKLAR.....	233
EK I.....	247
EK II.....	254
ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

\tilde{x}	Ortanca (Medyan)
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
Ss	Standart Sapma
R	Sıra Ortalaması
OEÖ	Okul Etkililiği Ölçeği
AÖKÖ	Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge: 2.1. Seçilen Örgütsel Kimlik Tanımları	15
Çizelge: 2. 2. Örgüt Kimliğinin Dinamikleri Modelinin Ögeleri ve Yorumu	26
Çizelge: 2.3. Etkili Okul Araştırmalarında Ortaya Konan Değişkenler	39
Çizelge: 3.1. Eğitim Bölgelerine Göre Seçilen Okul ve Öğretmen Sayıları.....	66
Çizelge: 3.2. Ölçeğin Uygulandığı Öğretmen Sayıları ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler	67
Çizelge: 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	68
Çizelge: 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	68
Çizelge: 3.5. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı	69
Çizelge: 3.6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	69
Çizelge: 3.7. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	70
Çizelge: 3.8. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Konusunda Hizmetiçi Eğitim Almalarına Göre Dağılımı	70
Çizelge: 3.9. Okul Etkililiği Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	74
Çizelge: 3.10. Okul Etkililiği Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları.....	76
Çizelge: 3.11. Okul Etkililiği Ölçeği'nde Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları	77
Çizelge: 3.12. Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	80
Çizelge: 3.13. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları.....	81
Çizelge: 3.14. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nde Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları	81
Çizelge: 3.15. Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	83
Çizelge: 4.1. Okulların Etkililik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puanları ve Normal Dağılım Testi Sonuçları	88
Çizelge: 4.2. Araştırmaya Katılan Okulların Etkililik Düzeyleri Açısından	

Karşılaştırılması	89
Çizelge: 4.3. “ Az Etkili” ve “Çok Etkili” Gruplarında Yer Alan Okullar	90
Çizelge: 4.4. Okulların Gruplandırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
Çizelge: 4.5. Az Etkili ve Çok Etkili Okulların Güvenli ve Düzenli Çevre Boyutunda Karşılaştırılması.....	99
Çizelge: 4.6. Okulların Açık Okul Misyonu Boyutunda Karşılaştırılması	107
Çizelge: 4.7. Okulların Yüksek Beklentiler Boyutunda Karşılaştırılması.....	114
Çizelge: 4.8. Okulların Öğrenme Fırsatları Sağlama, Zamanın Etkili Kullanımı ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi Boyutunda Karşılaştırılması	132
Çizelge: 4.9. Okulların Okul-Aile İlişkileri Boyutunda Karşılaştırılması	144
Çizelge: 4.10. Okulların Öğretimsel Liderlik Boyutunda Karşılaştırılması	159
Çizelge 4.11. AÖK ‘den Elde Edilen Verilere İlişkin Normal Dağılım Testi	160
Çizelge: 4.12. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Yönetim Boyutunda Karşılaştırılması	171
Çizelge: 4.13. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Öğretmen Boyutunda Karşılaştırılması	179
Çizelge: 4.14. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Öğrenci Boyutunda Karşılaştırılması	185
Çizelge: 4.15. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Çevre Boyutunda Karşılaştırılması.....	189
Çizelge: 4.16. Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Karşılaştırılması	190
Çizelge 4.17. Okullarının Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nde Yer Alan Özelliklere Ne Derecede Sahip Olduğuna İlişin Görüşler.....	197
Çizelge: 4.18. Okulların Örgüt Kimliği Özelliklerine Sahip Olmasını İstemeye Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	198
Çizelge: 4.19. Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt Kimliğini Çekici Bulma Düzeylerinin Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	201
Çizelge: 4.20. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Yönetim Boyutunda Karşılaştırılması	203

Çizelge: 4.21. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Öğretmen Boyutunda Karşılaştırılması	204
Çizelge: 4.22. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Öğrenci Boyutunda Karşılaştırılması	205
Çizelge: 4.23. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Çevre Boyutunda Karşılaştırılması.....	206
Çizelge: 4.24. Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğinin Karşılaştırılması	207
Çizelge: 4.25. Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği ile Okul Etkililiğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	211
Çizelge: 4.26. Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliği ile Okul Etkililiğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	212
Çizelge: 4.27. Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimliği, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	215
Çizelge: 4.28. Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Branşlara Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	216
Çizelge: 4.29. Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	218
Çizelge: 4.30. Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdemlere Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi Sonuçları).....	220
Çizelge: 4.31. Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Okullardaki Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi Sonuçları).....	222

Çizelge: 4.32. Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Okul Etkililiğine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	224
--	-----

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Örgütsel Özdeşleşme Modeli.....	21
Şekil 2.2. Hatch ve Schultz (1997) Tarafından Geliştirilen Örgüt Kimliğinin Dinamikleri Modeli	25
Grafik 4.1. Öğretmenlerin “Bu okuldaki öğrenciler kendilerini evlerinde gibi hissederler” ifadesine Katılma Yüzdeleri	91
Grafik 4.2. Öğretmenlerin “Okul personeli, öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içindedir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	92
Grafik 4.3. Öğretmenlerin “Bu okulda, her öğrencinin problemiyle bireysel olarak ilgilenilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	93
Grafik 4.4. Öğretmenlerin “Derslerde sınıf düzenini bozan öğrenci davranışları en az düzeydedir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	94
Grafik 4.5. Öğretmenlerin “Bu okuldaki kurallar öğrencilere açıklanarak onların kuralları anlamalarına yardımcı olunur” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	95
Grafik 4.6. Öğretmenlerin “Okulun kuralları tutarlı ve tarafsız bir biçimde uygulanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	96
Grafik 4.7. Öğretmenlerin “Bu okulda öğrenciler okulun kurallarına uyarlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri	97
Grafik 4.8. Öğretmenlerin “Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak bütün etkinlikler önceden planlanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	100
Grafik 4.9. Öğretmenlerin “Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak olan bütün etkinlikler uzun, orta ve kısa vadeli planlarda belirtilmiştir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	101
Grafik 4.10. Öğretmenlerin “Okulda yapılan bütün planlar, okul içindeki ve dışındaki ilgili birey ve grupların katılımıyla hazırlanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	102
Grafik 4.11. Öğretmenlerin “Okuldaki eğitim-öğretim sürecini zenginleştirecek ders dışı etkinliklerin planlanmasında okul çevresindeki gelişmeler dikkate alınır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	103

Grafik 4.12. Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenir” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	104
Grafik 4.13. Öğretmenlerin “Okulun misyonuna uygun davranan personel takdir edilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	105
Grafik 4.14. Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlayıcı ders dışı etkinliklere önem verilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	106
Grafik 4.15. Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrencilere zor ve net hedefler verilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	108
Grafik 4.16. Öğretmenlerin “Öğrencilerin yüksek hedefleri başarabileceklerine inanılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	109
Grafik 4.17. Öğretmenlerin “Yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	110
Grafik 4.18. Öğretmenlerin “Bu okulda öğrenciler için belirlenen yüksek standartlar bütün öğrencilere eşit olarak uygulanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	111
Grafik 4.19. Öğretmenlerin “Öğrencilere ilişkin belirlenen yüksek beklentiler, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermez” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	112
Grafik 4.20. Öğretmenlerin “Öğretmenler, her öğrenci için sürekli olarak yüksek beklentilere sahiptir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	113
Grafik 4.21. Öğretmenlerin “Öğretmenler, bütün öğrencilerin yüksek beklentileri karşılayabilmesi için yardım eder” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	115
Grafik 4.22. Öğretmenlerin “Bu okulda dersler etkili ve verimli bir biçimde işlenir” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	116
Grafik 4.23. Öğretmenlerin “Bu okulun bütün sınıflarında öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	117
Grafik 4.24. Öğretmenlerin “Bu okulda, öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarını gözler ve onlara rehberlik eder” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	118

Grafik 4.25. Öğretmenlerin “Öğretmenler, öğrencinin derse katılımını teşvik edici çeşitli yöntem ve teknikler kullanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	119
Grafik 4.26. Öğretmenlerin “Bu okuldaki tüm öğretim etkinlikleri önceden planlandığı biçimde yürütülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	120
Grafik 4.27. Öğretmenlerin “Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını pekiştirici nitelikte ev ödevleri verirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri	121
Grafik 4.28. Öğretmenlerin “Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerini değerlendirerek onlara geri bildirim verirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	122
Grafik 4.29. Öğretmenlerin “Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	123
Grafik 4.30. Öğretmenlerin “Yavaş öğrenen öğrencilere ek fırsatlar verilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	124
Grafik 4.31. Öğretmenlerin “Bu okulda öğrenmede rekabetten çok dayanışma ve paylaşma vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	125
Grafik 4.32. Öğretmenlerin “Öğrenci performansı çeşitli yöntemlerle sürekli ölçülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	126
Grafik 4.33. Öğretmenlerin “Öğrencilerin “performans değerlendirmesi” sonuçları öğrencilere ve velilerine açıklanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	127
Grafik 4.34. Öğretmenlerin “Yeni bir konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki konuları yeterince öğrenmiş olmalarına dikkat edilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	128
Grafik 4.35. Öğretmenlerin “Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin gelişmelerine katkıda bulunacak şekilde kullanılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	129
Grafik 4.36. Öğretmenlerin “Değerlendirme sonuçları, öğretmenler tarafından tartışılır ve gerekli durumlarda yöntem değişikliğine gidilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	130
Grafik 4.37. Öğretmenlerin “Veli-öğretmen görüşmelerinin ana konusu,	

öğrenci gelişimi ve başarısıdır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	131
Grafik 4.38. Öğretmenlerin “Öğrencilerin okuldaki kurallara uymaları konusunda aileler de sorumluluk alır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	133
Grafik 4.39. Öğretmenlerin “Öğrencilerin ev ödevlerini yapmaları konusunda okul ile aile ortaklaşa çalışır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	134
Grafik 4.40. Öğretmenlerin “Bu okulda, aileler, planlanan veli toplantılarına katılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	135
Grafik 4.41. Öğretmenlerin “Bu okulda, katılımcı ve aktif bir okul aile birliği vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	136
Grafik 4.42. Öğretmenlerin “Aileler, bu okulun “ev ödevi” politikasını bilirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri	137
Grafik 4.43. Öğretmenlerin “Bu okuldaki öğretim programı hakkında okul ve ailelerin düşünceleri ortaktır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	138
Grafik 4.44. Öğretmenlerin “Kural ihlali yapan öğrencilere verilmesi düşünülen cezalar konusunda ailelerin de görüşleri alınır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	139
Grafik 4.45. Öğretmenlerin “Velilerin büyük çoğunluğu, okul ve öğrenci etkinliklerine aktif olarak katılırlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri	140
Grafik 4.46. Öğretmenlerin “Veliler, okul politikalarının oluşturulmasında aktif rol oynarlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	141
Grafik 4.47. Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrenci başarısı ve gelişiminde okul ve aileler arasında yoğun bir yardımlaşma vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	142
Grafik 4.48. Öğretmenlerin “Bu okulda yapılan her şey okulun misyonu ile tutarlıdır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	145
Grafik 4.49. Öğretmenlerin “Bu okuldaki yöneticiler, okulda uygulanan program hakkında bilgi sahibidirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	146
Grafik 4.50. Öğretmenlerin “Okul yönetimi ve personel arasında etkili bir iletişim vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	147
Grafik 4.51. Öğretmenlerin “Yönetici, okul çalışanları arasındaki anlaşmazlıklara rasyonel çözümler getirir” İfadesine Katılma	

Yüzdeleri.....	148
Grafik 4.52. Öğretmenlerin “Okulda öğretime ilişkin kararlarda, öğretmenlerin ve okul çevresinin görüşlerine ve taleplerine dikkat edilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	149
Grafik 4.53. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları önemli bir kaynaktır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	150
Grafik 4.54. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin ders planlarını düzenli olarak inceler ve öğretmenlere dönüt verir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	151
Grafik 4.55. Öğretmenlerin “Okul müdürü ve öğretmenler, öğretim uygulamalarını geliştirecek tartışmalar yaparlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	152
Grafik 4.56. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenleri mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik eder ve onlara yardımcı olur” İfadesine Katılma Yüzdeleri	153
Grafik 4.57. Öğretmenlerin “Okul müdürü, yaptığı toplantılarda, öğretmenlerin öğrenci gelişimindeki sorumluluklarını sıkça vurgular” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	154
Grafik 4.58. Öğretmenlerin “Okul müdürü, okulun her yerinde görünür ve kendisine kolay ulaşılabilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri	155
Grafik 4.59. Öğretmenlerin “Okul müdürü, sınıflarda gözlem yaparak, varsa öğretmenlerin öğretimsel sorunlarına yardımcı olmaya çalışır” İfadesine Katılma Yüzdeleri	156
Grafik 4.60. Öğretmenlerin “Okul müdürü, zümre öğretmenlerinin sık sık toplanarak koordineli çalışmalarına yardımcı olur” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	157
Grafik 4.61. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretimsel görevlerini, binanın bakım, onarım ve yaşatma görevlerinin önünde tutar” İfadesine Katılma Yüzdeleri	158
Grafik 4.62. Öğretmenlerin “Yönetimin çalışanlarına karşı sorumlu olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	161

Grafik 4.63. Öğretmenlerin “Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliğinin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	162
Grafik 4.64. Öğretmenlerin “Kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	163
Grafik 4.65. Öğretmenlerin “İyi yönetilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	164
Grafik 4.66. Öğretmenlerin “Amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	165
Grafik 4.67. Öğretmenlerin “Demokratik bir ortamın olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	166
Grafik 4.68. Öğretmenlerin “Alınan kararlara öğretmenlerin de katılımının sağlanması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	167
Grafik 4.69. Öğretmenlerin “Bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	168
Grafik 4.70. Öğretmenlerin “İstikrarın olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	169
Grafik 4.71. Öğretmenlerin “Temiz ve bakımlı olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	170
Grafik 4.72. Öğretmenlerin “Sıcak bir aile ortamının olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	172
Grafik 4.73. Öğretmenlerin “Samimi bir ortamın olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	173
Grafik 4.74. Öğretmenlerin “Personel gelişimine önem verilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	174
Grafik 4.75. Öğretmenlerin “Deneyimli ve uzman öğretmenlerin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	175
Grafik 4.76. Öğretmenlerin “Öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	176
Grafik 4.77. Öğretmenlerin “Öğretmenler arasında kaynaşmanın olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	177
Grafik 4.78. Öğretmenlerin “Öğretmenler arasında işbirliğinin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	178

Grafik 4.79. Öğretmenlerin “Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	180
Grafik 4.80. Öğretmenlerin “Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri.....	181
Grafik 4.81. Öğretmenlerin “Öğrenci başarısını arttırmanın amaçlanması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	182
Grafik 4.82. Öğretmenlerin “Öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	183
Grafik 4.83. Öğretmenlerin “Her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	184
Grafik 4.84. Öğretmenlerin “Eğitim alanında iyi bir üne sahip olunması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	186
Grafik 4.85. Öğretmenlerin “Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	187
Grafik 4.86. Öğretmenlerin “Çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri	188
Grafik: 4.87. Öğretmenlerin “Genelde, çevremdeki insanlar çalıştığım okula saygı duyar” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	191
Grafik: 4.88. Öğretmenlerin “Genelde, okulum diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	192
Grafik: 4.89. Öğretmenlerin “Genelde, okulum diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	193
Grafik: 4.90. Öğretmenlerin “Çoğu insan, genelde okulumun bu bölgedeki diğer okullardan daha etkili olduğunu düşünür” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	194
Grafik: 4.91. Öğretmenlerin “Okulum çevremde bir çekim merkezi olarak algılanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri.....	195
Grafik: 4.92. Okul Etkililiği ile Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği Arasındaki İlişki	209
Grafik: 4.93. Okul Etkililiği ile Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliği Arasındaki İlişki	210

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2007 EĞTF 002 nolu proje olarak desteklenmiştir.

Çalışmanın tüm aşamalarında teknolojik ve maddi destek sağlayarak özellikle verilerin toplanması sürecini kolaylaştıran Pamukkale Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. Necdet Fazıl ARDIÇ'a ve projenin yürütücülüğünü üstlenerek deneyimleriyle bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İlköğretim okulları, öğrencilerin toplumsal açıdan iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı okullar olmasının yanı sıra her çocuk için birçok ilklerin yaşandığı yerdir. Okula yeni başlayan her çocuk, okuma-yazmayı, okuduğunu anlamayı, ana dilini doğru kullanmayı, temel matematiksel işlemleri, okul kurallarını ve okulu sevmeyi ilköğretim okulunda öğrenir. Bireylerin kendilerini hayata hazırlayan bilgi ve deneyimleri kazanmaları açısından ilköğretimin ayrı bir önemi vardır.

6–7 yaşlarında ilköğretime başlayan bir çocuk günün önemli bir bölümünü öğretmeniyle etkileşerek geçirir. Okula ilişkin olumlu duygularla okula başlayan öğrenci, öğrenme yaşantıları içinde bir yandan bilgi ve becerilerle donatılırken diğer yandan öğretmenin düşünceleri, duygusal tepkileri, değerleri ve alışkanlıklarından da etkilenir (Gürkan ve diğerleri, 1998:160). Bu bağlamda, öğrencilerin okula ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinde öğretmenlerin çalıştığı okula ilişkin düşünceleri, duyguları ve algılarının da etkili olduğu söylenebilir.

Özelde öğretmenlerin, genelde ise örgüt çalışanlarının çalıştıkları örgüte ilişkin düşünceleri, duyguları ve algıları “örgütsel kimlik” kavramıyla açıklanır. Örgütsel kimlik, bireylerin örgütlerine ilişkin ne algıladıkları, ne hissettikleri ve ne düşündükleriyle ilgilidir (Hatch ve Schultz, 1997). Nasıl ki bir birey için kimlik, “ben kimim?” sorusuna yanıt veren inançlar ve anlamlar seti ise, bir örgüt için de “biz kimiz?” sorusunun yanıtı örgütsel kimliktir (Foreman ve Whetten, 2002). Bireysel kimlik, insanların kendilerini kim olarak algıladıkları (kendileri hakkında ne

düşündükleri), örgütsel kimlik ise, bireylerin örgütleri hakkında ne düşündükleridir. Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin örgütlerini nasıl algıladıklarını, örgütlerine yönelik ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini tartışmak ve analiz etmek için geliştirilen bir metafordur (Skalen 2004).

Örgütsel kimlik, geçtiğimiz son yirmi yılda örgütlerin pek çok yönünü araştırmanın bir yöntemi haline gelmiş ve günümüze kadar örgüt kimliği yapısı sınırlı sayıda kuramsal ve sistematik incelemelere konu olmuştur. Örgütsel kimliğe yönelik çalışmalar, Albert ve Whetten'in (1985, Akt: Oliver, 2003) bireysel kimlik (James, 1918; Cooley, 1922; Mead, 1934) ve sosyal kimlik (Tajfel&Turner, 1985) kuramlarının genişletilmesine dayalı çalışması ile başlamış ve literatüre kazandırılmıştır. Albert ve Whetten (1985), örgütsel kimliği, “örgütün özünü oluşturan, diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan ve zaman içinde süreklilik gösteren örgütsel özelliklere ilişkin örgüt üyelerinin paylaşılan inançları” olarak tanımlamıştır. Bu tanım, daha sonra yapılan araştırmalar için ilham kaynağı olarak bir temel oluşturmuş ve akademisyenler bu tanımı çeşitli yönlerden ele almıştır (Scott ve Lane, 2000b).

Albert ve Whetten (1985) tarafından hazırlanan seminer çalışmasından bu güne kadar sürekli olarak artış gösteren araştırmalar, bu örgütsel olgunun alanını keşfetmek ve açıklamak için çeşitli yöntemlerde kimliği kullanarak, kimlik yapısının yararlarını ortaya koymuşlardır. Örneğin; örgüt kimliği kavramı, üyelerin ve yöneticilerinin konuları nasıl yorumladığını (Dutton ve Dukerich, 1991), davranışları nasıl belirlediğini (Elsbach ve Kramer, 1996), kültür ve imajla ilişkisini (Hatch ve Schultz, 1997; 2002), örgütlerin stratejik birleşme sürecindeki oluşumunu (Tobin, 2002), özdeşleşmeyle ilişkisi (Asforth&Meal, 1989), örgütsel öğrenme ile ilişkisini (Garmon, 2004) ve örgütsel kültürle ilişkisini (Saffold, 1987) göstermek için kullanılmıştır.

Her örgüt üyesi gibi öğretmenlerin de Albert ve Whetten'in tanımladığı şekilde çalıştıkları okullarının özünü oluşturan, diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan ve süreklilik gösteren özellikleri konusunda örgütsel kimlik algıları vardır. Ancak Dutton, Dukerich ve Harquail (1994), örgütsel kimliğin iki farklı şekilde algılandığını ve bu iki farklı algı arasındaki ayrımı yapmanın önemli olduğunu önermektedirler. Bunlardan ilki, üyelerin kendilerince o örgütün özellikleri konusunda neye inandıklarını açıklayan

örgütsel kimliktir. Diğeri ise, o örgütün özellikleri konusunda dışarıdakilerin neye inandıklarına ilişkin örgüt üyelerinin görüşlerini ifade eden anlamlandırılmış dış imajdır. Örgütsel kimlik ve anlamlandırılmış dış imaj, öznel ve yoruma açık olduğu için örgüt üyeleri kimliğe ve imaja ilişkin farklı bakış açılarına sahiptirler. Buna göre; öğretmenlerin de örgütsel kimliği iki farklı şekilde algıladıkları söylenebilir: okullarının özellikleri konusunda kendilerince ne düşündükleri ve okul çevresinin okul konusunda ne düşündüğüne ilişkin görüşleri. Her öğretmen kendi bakış açısıyla çalıştığı okulun özellikleri ve çevredeki insanların okulunu nasıl değerlendirdiği konusunda farklı düşüncelere sahiptir. Dolayısıyla, ilköğretim okullarında görev yapan her bir öğretmenin de çalıştığı okula yönelik farklı kimlik ve imaj algısına sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel kimliğe ilişkin yürütülen çalışmalar içinde en çarpıcı olan ve en çok atıfta bulunan Hatch ve Schultz (2002) tarafından geliştirilen Örgüt Kimliğinin Dinamikleri modelidir. Bu modelde örgüt kimliğinin, bir örgütün kültürü ve imajı arasındaki dinamik ve karşılıklı etkileşimlerin ürünü olduğu savunulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimlik, o okulun kültürel anlayışını ifade eder. Ayrıca örgüt kültürünün, örgüt üyelerine örgüt kimliğini sağlama gibi bir işlevi (Balci, 2002: 186) de olduğu için okul kültürü öğretmenlere örgüt kimliği hakkında bilgi verir.

Her örgüt kendine özgü bir kültür geliştirdiği için okulların da kendilerine özgü kültürleri vardır. Bu kültür, öğretmenler ve diğer okul personelinin paylaştıkları değerler, inançlar, normlar, tutumlar, algılar, davranışlar, törenler gibi görünen ve görünmeyen öğelerden oluşmaktadır. Güçlü bir kültüre sahip olan örgütlerin etkili örgütler olarak nitelendirildiğini, örgütsel etkililiğin temelinde bir takım kültürel dinamiklerin bulunduğunu gösteren pek çok araştırma (Akt: Şişman, 1996:49) da göz önüne alındığında okulların etkililiğinde okul kültürünün önemi anlaşılmaktadır. Etkili okul araştırmalarının temel bulgularından biri de zaten okul kültürünün önemli bir değişken olarak görülmesidir (Balci, 2002:43).

Balci'ya (2002:187) göre, okul kültürü, bir okulun başarısı ya da başarısızlığının kararlaştırıcısıdır. Okul kültürü; akademik başarıya değer veren, herkesten yüksek performans bekleyen, öğrencilerin etkin öğrenmesine yol açan, düzen ve disiplin isteyen

ve akademik işbirlikçi ilişkileri özendiren bir inanç sistemidir. Farklı etkililik düzeylerindeki okullarda görev yapan öğretmenler, nasıl ki okullarına özgü farklı değerler, inançlar, normlar, tutumlar, algılar ve davranışlara (okul kültürü) sahip ise bu öğretmenlerin okullarına ilişkin de farklı duygu, düşünce ve algılara (örgütsel kimliğe) sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, etkili okullarda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürel anlayışı ifade eden örgütsel kimliğin olduğu ileri sürülebilir.

Örgüt kimliği, okulun başarı ya da başarısızlığını belirleyen örgüt kültürü gibi bireylerin görevlerini iyi ya da kötü yapmalarıyla yakından ilgilidir (Blackmore, 2004). Etkili okullarda kimliğin dinamiklerinden olan örgüt kültürü gibi örgüt kimliğinin de farklılık yaratması beklenir. Dutton ve Dukerich (1991) yürüttükleri çalışmada, örgüt üyelerinin algıladıkları örgüt kimliği ile tutarlı şekilde tepkilerde buldukları sonucuna varmışlardır. Benzer biçimde, etkili okul olma kimliğini benimseyen öğretmenlerin de bu algıları ile tutarlı ve uyumlu tepkilerde bulunmaları beklenebilir.

Son araştırma ve uygulamalar, okuldaki parçaların bütüncül etkileşiminin onların tek tek aritmetik toplamından daha etkili olduğunu göstermektedir. Bir okul etkili kılınmak isteniyorsa, okul karakteristiklerinin tümünün hesaba katılması ve uygulamaya konulması gerekecektir. Bunun yanında, gruplar arası, psikolojik ve bireyler arası süreçlerin etkili okulların anlaşılmasında yardımcı olacağı belirtilmektedir (Balcı, 2002:62–208). Foreman ve Whetten (2002), örgüt üyesinin algıladığı ve olmasını istediği kimlik özellikleri arasındaki kimlik uyumunun da (bir başka ifade ile algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğinin) önemli ölçüde bireyin tutum ve davranışlarını diğer bir ifadeyle okulun etkililiğine katkı sağlayan karakteristikleri (işbirliği yapma ve başkalarını düşünme, ilişkili olma ve içselleştirme, bağlılık ve sadakat, değişimi kabullenme, üretkenlik, örgütsel bağlılık gibi) etkilediğini belirtmektedirler. Örgütsel kimlik, bir örgütteki eylemleri ve davranışları etkilemektedir (Tobin, 2002:65). Bu nedenle, algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğinin okul etkililiğini sağlamada önemli bir etken olduğu ve okulların etkililik düzeylerine göre öğretmenler tarafından farklı algılandığı söylenebilir.

İlköğretim okullarının etkililiği, temel eğitim olması, 6 – 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaması, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olması

itibariyle ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü bu okullarda her çocuğun iyi bir vatandaş olması için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılması ve milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmesi amaçlanır (1739 Sayılı Temel Eğitim Kanunu 23. Madde). Örgüt içindeki süreçlerde güçlü bir etkiye sahip olan örgütsel kimliğin, ilköğretim okullarının etkililiğini sağlamada da güçlü bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir. Nitekim Gustafson da (1995:20), geniş ölçüde paylaşılan kimliğin örgütsel etkililik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu varsayan çalışmaların olduğunu ancak, etkililik ve kimlik arasındaki ilişkinin henüz çözülemediğini ve araştırılmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde, genellikle yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda eğitim örgütlerinde örgütsel etkililik ve örgütsel kimlik konularının birlikte ele alınmadığı ve aralarındaki olası ilişkilerin incelenmediği görülmektedir. Bu araştırma ile ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri belirlenerek farklı etkililik düzeylerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı nasıl algıladıkları ve ne düzeyde çekici buldukları belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca, okul etkililiğinin her bir boyutu ile öğretmenlerin örgütsel kimliği ve imajı çekici bulma düzeyleri arasındaki olası ilişkiler incelenecektir.

Bu çalışmada, eğitim yönetimi alan yazınında ülkemizde de çokça tartışılan cinsiyet konusu da ele alınarak öğretmenlerin bayan ya da erkek olmasına göre okulun etkililiğine, kimliğine ve imajına yönelik algıların farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Bunun yanında farklı eğitim geçmişlerini ve farklı okullarda çalışmayı gerektiren öğretmenlerin branşları, öğrenim durumları ve kıdemleri de dikkate alınarak algılar arasında farklılığın olup olmadığı incelenecektir. Örgütsel kimlik algısına yönelik olarak da bir okulda yeni başlayan bir öğretmenle uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algıları arasında fark olup olmadığına bakılacaktır. Ayrıca, bu araştırma ile öğretmenlerin daha önce okul etkililiğine yönelik hiç hizmetiçi eğitim alıp almadıkları belirlenebilecek ve verilen eğitimin algılarında farklılık yaratıp yaratmadığı sorgulanacaktır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından algılanan örgüt kimliği ve anlamlandırılmış dış imaj nasıldır?

1.3. ALT PROBLEMLER

Bu araştırma, öğretmen görüşlerine dayanarak ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre algılanan örgüt kimliğini ve anlamlandırılmış dış imajı belirlemeyi ve öğretmenler tarafından ne düzeyde çekici bulunduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel amaçlar doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarının etkililik düzeyi nedir?
2. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından algılanan örgüt kimliği nasıldır?
3. Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimlik, okulların etkililik düzeylerine göre bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından algılanan okulun anlamlandırılmış dış imajı nedir?
5. Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenler tarafından algılanan anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile etkili okulun
 - Öğretimsel liderlik
 - Açık okul misyonu,
 - Güvenli ve düzenli çevre,
 - Yüksek beklentiler
 - Öğrenme fırsatları ve öğrenmeye ayrılan zaman
 - Öğrenci gelişiminin gözlenmesi,

- Ev-okul ilişkileri

Boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmenlerin okul etkililiğine, algılanan örgüt kimliğine, algılanan örgüt kimliğinin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, okuldaki görev sürelerine ve okul etkililiğine ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın önemi aşağıda belirtilmektedir:

1. Etkili okul hareketi, eğitimcilerin ve araştırmacıların, fakir öğrenciler üzerinde okulun hiçbir etkisinin olmadığını savunan araştırma sonuçlarına tepki göstermeleriyle başlamıştır (Harbaugh, 2005:24) ve bu yönde yapılan araştırmalarla etkili okulların değişkenleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın etkili okul hareketinin tarihsel gelişimine ve etkili okul değişkenlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin belirlenmesinde hem araştırmacıların hem de uygulayıcıların geliştirilen Okul Etkililiği Ölçeği'nden yararlanabileceği düşünülmektedir.
2. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın okul etkililiği konusundaki yapılacak araştırmaları özendireceği ve onlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okulların hedeflerine ne denli ulaştıklarının saptanması ve okulun genç nüfusun gelişimine etkileri gibi nedenlerle etkili okul araştırmalarına geçmişe göre bugün daha fazla ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ulaşılabildiği ölçüde yapılan literatür taraması, ülkemizde etkili okul konusunun özellikle doktora düzeyinde tez konusu olarak çok fazla ele alınmadığını göstermiştir.
3. Bu çalışmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığı için araştırma bulgularının ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin var olan duruma ışık tutacağı düşünülmektedir. Böylelikle, eğitim yöneticilerine

ve öğretmenlere mevcut durum hakkında bilgi vererek gerekli önlemlerin alınmasında yardımcı olacaktır.

4. Yapılan bu çalışmanın örgütsel kimlik konusunda yapılacak kuramsal ve deneysel çalışmaları özendirceği ve eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ulaşılabildiği ölçüde yapılan literatür taraması, ülkemizde eğitim yönetimi alanında örgüt kimliğinin başlı başına çalışılmadığını göstermiştir.
5. Örgütsel kimlik örgüt üyelerinin sahip olduğu bilişsel bir imaj olduğu için konuların, duyguların ve eylemlerin yorumlanmasında ve sergilenmesinde aktif olarak kullanılır. Örgüt içindeki süreçlerde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirtilen (Dutton ve Dukerich, 1991) örgüt kimliği kavramının eğitim yönetimi literatürüne kazandırılması, işbirliği, örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık, çatışma yönetimi, değişimi yönetme, motivasyon gibi örgütsel süreç, davranış ve çıktıların etkili şekilde çözümlenmesinde araştırmacılara yardımcı olacaktır ve yöneticilere uygulamalarında ışık tutacaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmektedir.

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Denizli Merkez İlçe'deki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin betimlemeleri ile sınırlıdır. Özel okullarda görev yapan öğretmenler kapsam dışı tutulmuştur.
2. Araştırma, geliştirilen ölçeklerle toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Algılanan Örgütsel Kimlik: İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun özü/merkezi, ayırt edici (o örgütü diğerlerinden farklı yapan) ve süreklilik gösteren özellikleri konusundaki inançlarını ifade eder.

Anlamlandırılmış Dış İmaj: İlköğretim okulu öğretmenlerinin dışarıdakilerin o okulun özde, diğerlerine göre farklılık yaratan ve süreklilik gösteren özelliklerine ilişkin neye inandıklarına yönelik inançlarını ifade eder.

Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği: İlköğretim okulu öğretmenin okulunun sahip olduğunu düşündüğü kimlik özellikleri ile bu kimlik özelliklerine çalıştığı okulun ne derecede sahip olmasını istediğine yönelik görüşleri arasındaki uyumdur. Çekicilik düzeyi, öğretmenin her bir kimlik özelliğini okulunun sahip olmasına katılma derecesi ile sahip olmasını isteme derecesinin çarpımı sonucu hesaplanmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, örgütsel kimliğe ve okul etkililiği ilişkin literatüre ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖRGÜTSEL KİMLİK

2.1.1. Kimlik Kuramları: Bireysel, Sosyal ve Örgütsel

Toplumda yaşayan her bireyin kendine özgü bir kimliği vardır. Kimlik, bireyi, diğer bireylerden ayıran ve bireyi değiştiremez kılan özellik olarak kabul edilmektedir. Mussen'e göre (Akt: Bilgin, 1996:182) kimlik,

Bireyin kendi kendisi, davranışları, ihtiyaçları, motivasyonları ve ilgileri ile belirli bir ölçüde tutarlılık gösteren, kendi kendine sadık, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık gibi algılanmasını içeren bilişsel ve duygusal nitelikteki bileşik bir zihinsel yapıdır.

Kimlik, aynı zamanda bireyin kim olduğu konusunda kafasında var olan imajları kapsamaktadır. Kimlik, insanın kim olduğuyla ya da "ben kimim?" sorusuna verdiği cevapla ilgilidir (Bilgin, 1995:65).

"Öz-benliğin tanımı" ya da "kimlik" kavramı, Socrates, Plato ve Aristo gibi antik çağ filozoflarından bu yana düşünülmektedir. İnsanlar "ben kimim?" temel sorusuna yanıt aramaktadır. Gerçekte, bireylerin kendilerini kuşatan dünyayla ilişkileri bağlamında kendilerini nasıl gördükleri sorusu, kimlikle ilişkili olan temel bir konudur ve psikoloji, felsefe, sosyoloji ve dinsel çalışmalarda yer alır. Kimlik kavramı, her ne kadar basit görünse de açıklanması zor bir kavramdır. Binlerce yıldır insanoğlu kimliği anlama ve araştırmaya heveslidir. Kısacası, tüm bu çalışmalar kimliği tam anlamıyla daha anlaşılır hale getirmeye yetmemiştir. Gioia'nın (1998) da belirttiği gibi; kimliğe olan geleneksel merak yirminci yüzyılda nasılsa, ellinci yüzyılda da öyleydi (Garmon, 2004: 88).

2.1.1.1. Bireysel Kimlik

Örgütsel kimlik kuramları bireysel ve sosyal kimlik literatüründen ortaya çıkmıştır. İlk kimlik teorileri, Cooley (1902), James (1918) ve Mead (1934) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramların ortak teması, benliği bir birey olarak görmek ve toplumla ilişkili olarak ele almaktır (Akt: Tobin, 2002:19-20)

Benlik bir bireyin kendi hakkında ne düşündüğüdür. Cooley (1902), benliğin bireyin içinde derin bir şekilde kök saldığını ancak değişime eğilimli olduğunu ifade etmektedir. Benliği anlamının ya da görmenin yolu benliğe karşı yapılan davranıştır. Bununla birlikte, her birey için benlik duygusu deneyimler yoluyla farklılaşmaya ve eklemelere maruz kalır. Kimlik ise; her birey için eşsizdir ve büyük ölçüde çevre koşullarına bağlıdır.

James (1918), çoklu sosyal benliklere sahip olduğumuzu kabul ederek, kimliğin daha karmaşık bir olgu olduğunu belirtmiştir. Bu ifadesinin başlangıç noktası “gerçek ben”in nasıl meydana geldiğini sorgulamasıdır. Bu sorgulama onu yalnızca bir “gerçek ben”in olmadığı iddiasına götürmüştür. Bu iddiayla kastedilen şey, bir insanın kim olduğunun büyük ölçüde dışsal algıların sonucu olduğudur (Akt: Tobin, 2002:19-20).

Mead (1934), bireylerin benliklerine ilişkin farkındalıklarına odaklanmıştır. Özellikle, odağı, bilinç sonucu olarak “ben (I)” ve bilinç objesi olarak da “bana (me)” üzerindedir (Akt: Hatch&Schultz, 2002). Mead, her bireyin benliğini sosyal deneyimler yoluyla anladığını ifade etmiştir. Birey, toplumun diğer üyelerinden kendini ayırarak “benliğinin bütünlüğü” ne ulaşır. Bireyler aynı zamanda sosyal etkileşim ihtiyacını gidermek için diğer sosyal veya örgütlü gruplarla ilişki içinde olmaya gereksinim duyar. Bu gereksinim politik, iş, dinsel, sınıf, ya da diğer etkileşimlere üye olmakla karşılanır. Böylece, hem diğerleriyle hem de kişisel kimliğiyle özdeşleşme sağlanır (Cavanaugh, 2005:19-20).

2.1.1.2.Sosyal Kimlik

Sosyal kimlik kuramı, gruplar arası ilişkilere, grup süreçlerine ve sosyal benliğe ilişkin sosyal psikolojinin bir kuramıdır. Bu kurama göre, bireyler üye oldukları gruplara göre kendilerini sınıflandırır (Ashforth&Mael, 1989). Bu anlayışta, bir tarafta bireyin içinde bulunduğu grupta oluşan sosyal kimliğince belirlenen, arkadaşlık ve paylaşma duygularının ağır bastığı grup davranışları vardır. Diğer tarafta da bireyin diğerlerinden farklı olan kendine özgü özelliklerin oluşturduğu bireysel kimliğince belirlenen ben merkezli bağımsız davranışları yer alır (Ertürk, 2003:12)

Bu tür sınıflandırmalara örnekler, siyasi partilere, örgütlere ya da dini gruplara olan üyeliklerdir. Bu tür gruplara üye olma, bireylere grubun diğer üyeleriyle ilişki içinde olma ve kendini onlarla kıyaslama olanağı sağlar. Sosyal bir sınıfı paylaşan bireyler, grup içinde diğerleriyle benzer değerleri ve ilgilere sahip oldukları varsayar. Grubun üyelerine göre birbirleriyle iletişime girme grup dışındaki bireylerle iletişime girmekten daha kolaydır, grup üyeleri daha tahmin edilebilir ve güvenilirdir (Schneider&Northcraft, 1999)

Sosyal kimlik kuramında, örgütsel kimlik algısı için iki temel güdü tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin toplum içindeki yerini belirlemeye yardımcı olan benlik sınıflama ihtiyacıdır. İkincisi ise, bir grup veya kurum içerisinde olmanın kişiye bir ödül olması anlayışını sağlayan kendini zenginleştirme ihtiyacıdır (Ertürk, 2003:12).

2.1.1.3.Örgütsel Kimlik

İnsanlar, belli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelerek örgütleri oluşturmuşlardır ve bu birliktelik zamanla kendilerini bir bütün olarak ve bir kimlikle ifade etme ihtiyacını doğurmuştur. Böyle bir kurum kimliği, örgüt çalışanlarının örgütle bütünleşmesi ve örgütün benzerlerinden ayırt edilebilmesi işlevi sağlamıştır.

Kurum kimliği (corporate identity), örgütün logosu, kullandığı renkler ve amblemi gibi görsel unsurları içine alan kurumsal tasarımın yanı sıra kurumsal iletişim, kurumsal davranış ve kurum felsefesi unsurlarından meydana gelmektedir. Bu unsurların bir

örgüte özgü bir biçimde kullanılması o kurumun “kurum kimliğini” oluşturmaktadır (Okay, 2002:39). Başka bir bakış açısıyla da kurum kimliği, yönetimin semboller ve logolar yoluyla örgütün çevresine yönelik, örgüte özgü sunumudur (Hatch ve Schultz, 1997)

Kurum kimliği, bir liderlik fonksiyonudur ve örgütün vizyonu, misyonu, stratejileri ve kimliğinin ifade edilmesi konularına odaklanır. Liderler tarafından geleceğe odaklı olarak istenen kimliği tanımlar. Örgütsel kimlik ise örgüt üyelerinin örgütlerinin özelliklerine ilişkin kendilerini nasıl tanımladıklarını içerir. Örgütsel kimlik, nesnel olarak geliştirilen kimliğin örgüt üyeleri tarafından öznel olarak paylaşılmasıdır (Ahmadi, 2005:31).

Kurum kimliğinin, bir örgüt için yönetimin belirlediği istenen kimlik (desired identity) olduğu ve “kim olmak istiyoruz?” sorusunun yanıtı olduğu söylenebilir. Ancak örgütsel kimlik, örgütteki gerçek (actual) kimliktir ve örgüt üyeleri için “biz kimiz?” sorusunun yanıtlarını içerir.

Kimliği tanımlamaya ve ölçmeye ilişkin ortak bir anlaşmanın olmaması, kimlik konusunu daha üretken hale getirmektedir. Kimliğin tarifi zor doğası ve kavramı keşfetmek için ortaya atılan çoklu bakış açıları, gelecekteki araştırmalar için sonsuz sayıda olasılık yaratmaktadır. Her ne kadar kimliğin özüne ilişkin bir anlaşma olmasa da örgütsel kimliğin önemi çok açıktır: bir örgüt için kimliğini anlama, kendi özünü anlamaktır ve “bir örgüt olarak biz kimiz?” sorusunun yanıtını bilmektir (Gioia, Schultz, Corley, 2000). Günümüz psikiyatrlarından R. D. Laing da, insanları etkilemenin etkili yolunun onlara ne yapacaklarını anlatmak olmadığını, örgütün üyesi olarak kim oldukları yönünde onlarla iletişim kurmak olduğunu belirtmektedir (Bryson, 1995:76).

Örgüt kimliği, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve onun özgünlüğünü ifade eden özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Şişman, 2002a:165). Bir birey için kimlik, “ben kimim?” sorusuna cevap veren inançlar ve anlamlar setidir. Bu bir örgüt için ise “biz kimiz?” sorusunun cevabıdır (Foreman ve Whetten, 2002). Örgütsel kimlik, bireylerin örgütlerine ilişkin ne algıladıkları, ne hissettikleri ve ne düşündükleriyle ilgilidir (Hatch ve Schultz, 1997). Örgütsel kimlik ve bireysel kimlik arasındaki ayrımı yapmak çok

önemlidir. Bireysel kimlik, insanların kendilerini kim olarak algıladıkları (kendileri hakkında ne düşündükleri), örgüt kimliği ise, bireylerin örgütleri hakkında ne düşündükleridir. Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin örgütlerini nasıl algıladıklarını, örgütlerine yönelik ne hissettikleri, ne düşündüklerini tartışmak ve analiz etmek için bir metafordur ve bireysel kimlikle aralarında oldukça gevşek bir bağ vardır (Skalen, 2004).

Örgütsel kimliğin karmaşık ve çoklu disiplinli doğası, birçok bakış açılara ve tanımlamalara neden olmuştur (Hatch ve Schultz, 2002). Örgütsel kimliğe ilişkin yapılan bazı tanımlar yazarlarıyla birlikte Çizelge 2.1’de verilmektedir.

Çizelge: 2.1.*Seçilen Örgütsel Kimlik Tanımları*

Yazar	Kimlik Tanımı
Albert ve Whetten (1985)	Örgüt üyelerinin örgütün merkezi, ayırt edici ve süreklilik gösteren özellikleri konusunda neye inandıklarıdır.
Elsbach ve Kramer (1996)	Örgüt üyelerinin bilişsel şemaları ya da örgütün öz ve konumsal statüsünü ve ilgili grupların karşılaştırılmasını içeren ayırt edici niteliklerine ilişkin algıları
Fiol, Hatch ve Golden-Biddle (1998)	Kültürel olarak yerleştirilen öz-odaklı anlamlandırmanın (sensemaking) bir yönü
Hatch (1997)	Bir bütün olarak örgüte ilişkin üyelerin deneyimleri ve inançları. Örgütsel kimlik öz-odaklıdır. Üyelerin bir örgüt olarak kendilerini nasıl gördüklerini tanımlar.
Hatch ve Schultz (2000)	Örgüt üyelerinin üzerine bağ kurduğu bilişsel ve duygusal bir temel oluşturan ve örgütleriyle anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlayan ait olma ve bağlılık objesi
Reger, (Akt: Whetten & Godfrey, 1998)	Örgütün kim olduğuna ilişkin üyenin kuramı. Örgütsel kimliğin bu tanımında kimliğin içeriğine ilişkin herhangi bir varsayımda bulunulmamaktadır. Örgüt üyeleri “biz kimiz” sorusuna farklı yanıtlar verebilir ve hepsi de kimlik olabilir.
Scott and Lane (2000a)	Karmaşık, dinamik ve karşılıklı etkileşimler sonucu ortaya çıkan bilişsel imajlar seti.
Ashforth ve Mael (1989)	Grubun başarısına ve başarısızlığına ilişkin doğrudan ya da dolaylı deneyimleri içeren, grubun teklifine ve o gruba ait olma algısı.
Dutton, Dukerich, & Harquail (1994)	Benliğin tanımı ve örgütün tanımı arasındaki bilişsel bir bağ. Bir üyenin kendini örgütü tanımladığı niteliklere benzer şekilde tanımlama derecesi.
Dukerich, Golden, & Shortell (2002)	Üyenin örgütle özdeşleşme derecesi o üyenin örgüt üyeliğinin kendi benlik kavramının içeriği ile ne derece bağlı olduğunu gösterir.
Scott & Lane (2000b)	Örgütün benliğin bir parçası olarak kabul edilme derecesidir, bireyin örgütle özdeşleştiği söylenir.

Kaynak: Garmon, 2004: 89

Örgütsel kimlik araştırmaları, ilk olarak Albert ve Whetten (1985) tarafından ortaya konan örgüt kimliğinin şu temel özellikleri üzerine kurulmuştur (Amon, 2004:28):

- Örgütün üyeleri tarafından o örgütün içine yönelik “merkezi/temel özellik” olarak ne algılanıyor?
- Örgütün üyelerinin algılarına göre, o örgütü diğerlerinden farklı yapan nedir?
- Örgütün üyeleri tarafından örgütün geçmişi ve geleceği arasındaki bağı kuran, süregelen veya devam eden özelliği olarak ne algılanıyor?

İçsel örgütsel kimlik, kolektif benlik imajının bir türüdür, örgüt üyelerinin zihinlerinde yer alan ortak sosyal ortamlarının bir resmidir. Albert ve Whetten içsel kimliği çözümlmek için kuramsal bir çerçeve oluşturan üç önemli unsuru tanımlamaktadırlar: merkezi kimlik, zamansal kimlik ve ayırt edici kimlik (Saffold, 1987:248–266).

Merkezi kimlik: Bir örgütün kimliği, örgütün özü olarak görülen nitelikleri tanımlamalıdır. Bu özellikler her ne olursa olsun, kimlik en azından önemli temel özelliklere sahip olmalıdır. Merkezi kimlik, örgüt üyelerinin örgütün tamamını anlamada önemli olduğuna inandıkları özellikleri içerir. Örneğin özel bir üniversitenin merkezi kimliği, dinsel bir mezheple bağlantısının olmasına yönelik güçlü algılar olabilir ve bu örgütün önemli bir özelliği olarak düşünülür. Bir üretim örgütü, kendi teknik uzmanlığının ya da pazarlamadaki üstün yeteneğinin örgütünün özelliklerini tanımladığını düşünebilir.

Merkezi öz kimliğin gelişimi, sağlıklı örgütsel gelişim ve işlevi için çok önemlidir. Argyris (1978, Akt: Saffold, 1987:255), örgütleri kolektif kimlik duygusunu paylaşan ve belirli bir temelde etkileşen insanların topluluğu olarak tanımlamıştır. Belirli bir temel üzerinde birçok insan grupları etkileşir. Örneğin, şehrin batısından doğusuna trenle her gün düzenli olarak seyahat eden bir grup insan sosyal olarak etkileşirler. Yalnızca böyle bir grup kolektif kimlik duygusunu kazandığı zaman (örn: batı yakası yolcu topluluğu gibi) bu onları örgüt haline getirir. Belki de kendi kolektif kimliklerini bulma aynı tanımlamayı kullanan diğerlerini etkileyebilir. Grup harekete geçince, üyeleri grubun çeşitli kimlik özelliklerini daha iyi tanımlayacak yollar arayacaklardır.

Merkezi örgüt kimliği, grubun paylaşılan sorunlarında ve ortak problem çözme faaliyetleri üzerindeki yansımaları ile başlar. Kimliğin şekillenmesi ilk defa grubun ortak ihtiyaçlarını ve problemlerini paylaşmalarıyla başlar. Paylaşılan problemlerin ne olduğu önemli değildir, önemli olan üyelerin bu problemleri paylaşmaları ve çözmek için birlikte çalışmaları gerektiğidir. Yalnız bir bireyin çözebileceği problemlerin, örgütün kimliğinin şekillenmesini için güdülemesi olanaksızdır. Daha büyük ve daha karmaşık problemler, kolektif etkileşim ve çözüme yönelik çabalara katılımı gerektirir.

Zamansal kimlik: Albert ve Whetten'ın örgüt kimliği tanımında yer alan ikinci ölçüt "iddia edilen zamansal süreklilik" tir. Örgütün zaman içinde istikrarlı olan özelliklerini ifade eder. Kimlik, zaman içinde değişen özelliklerin konusu değildir. Örgüt kimliğinin çalışılması için en uygun zaman süresi örgütle ilişkilidir. Eğer örgüt altı haftalık bir geçici komite ise kısa bir süre uygun olabilir. Örgüt yüzyıllık bir ulusal kurum olduğu zaman kimlik uzun süre değişmeyen özellikleri kapsar. İstikrar kimliğin önemli bir yanıdır.

Kültür bilişsel haritanın bir şeklidir (Saffold, 1987:257). Bir örgütün zaman perspektifinde görülen kültürel artifakları örgütün kimliğinde tarihsel haritalar haline gelir. Grup ve lideri bu haritaya başvuracak ve sürekli olarak sosyal evren içindeki koordinatlarını yeniden tanımlayacaklardır. Liderler, grubun kahramanlık imajlarını çoğaltmak için bu geleneğe başvurabilir. Ayrıca, örgütün benlik imajını güncel tutabilmek için geçmişteki olayların geriye dönük açıklamalarına yoğunlaşabilir.

Geriye dönük (retrospektif) açıklamalar, mevcut tarihsel olayları oldukça fazla çarpıtabilir. Bundan dolayı örgütler, gerçek, objektif ve sosyal olarak yapılandırılmış bir tarihe sahiptir. Tarihçiler gerçeği kurgu ve çarpıtmalardan ayırt edebilmek için ölçütler geliştirmişlerdir. Bununla birlikte, örgüt üyeleri, böyle ölçütleri kabul etmezler. Tercih edilen imajı sergileyecek şekilde tarihsel olaylar seçilir, ayrıntılar değiştirilir ya da atılır. Bu süreç, bilinçli hileleri ya da çarpıtmaları kapsayabilir. Örgütler daima ne oldularsa yine olmak için değişirler. Bu şu demektir, algıladıkları merkezi kimlikleriyle sürekliliği sürdürmek için koşullarına göre zamansal kimliklerini yeniden yorumlarlar.

Örgütsel kimlik, hem zamansal olarak süreklidir hem de değişebilir. Bunlar, “bizim için biz kimiz”, “biz nereden geldik ve nereye gidiyoruz” sorularını tanımlayan kolektif anlamlandırma (sense making) sürecinin sürekli şekillendirdiği ve yeniden şekillendirdiği tarihsel kurgulardır.

Ayırt edici kimlik: Albert ve Whetten’ın kimliği tanımlamasında üçüncü ölçüt olarak ayırt edici kimlik düşünülür. Örgütlerin sıkça “eşsiz” ya da “özel” olma duygusu geliştirmeleridir. Bu algı, o örgütün diğer örgütlerle olan benzerliklerini ve farklılıkları yönünde farkındalıkları kapsar. Benzerlikler ayırt edici kimlik için önemlidir çünkü hangi farklılıkların algılandığına karşı zemin hazırlar. Bir örgütün üyeleri, diğer birçok örgüt gibi kendilerinin bir üniversite olduklarını algırlar. Aynı zamanda, kendilerinin “dinsel” bir üniversite oldukları gerçeğinin de bilincinde olabilirler. Dinsel üniversiteler bağlamında kimliklerinin önemli bir yönü olarak İslami bir üniversite olduklarına inanırlar. Ayırt etme süreci, örgütün o bölgenin en iyi ya da en kötü İslami üniversitesi olduğu sınıflandırmasını içererek genişleyebilir ve böyle devam eder.

Ayırt edicilik, genellikle yaygınlığı da içerir. Örgütler, tamamıyla her yönden farklı olduklarını iddia etmezler; diğer örgütlerle olan benzerliklerinin de farkındadırlar. Ayırt edici kimlik, hem ortak kimliği hem de ayırt edici kimliği içerir.

Martin, Feldman, Hatch ve Sitkin (1983), örgütlerdeki temel kimlik süreçlerinin insan kimliğinin oluşumu ile benzerlikler taşıdığını önermişlerdir. İnsanın psikolojik olgunlaşması, hem eş zamanlı bireyselleşmeyi (ya da kendini diğerleri ile ayırt edebilme yeteneğinin gelişmesini) hem de diğerleriyle ve akranları ile bağlantılar kurmayı ya da bağlanmayı gerektirir. Süreç tatmin edici şekilde gelişmede başarısız olduğu zaman patolojik koşullar ortaya çıkar. Yetişkinler (ve aileler) olgunlaşan gencin ailesiyle olan bağlarını korurken bağımsız bir kimlik geliştirme mücadelesinde çoğu zaman acı çekerler. Yetişkin kişilikler, ayırt edici ve ortak kimlik faktörlerinin benzer bir karışımını yansıtır. Örneğin, bir bireyin kimlik kavramı şunu içerebilir: “ben eşsiz bir müzik yeteneğine sahibim ve “ben Türküm”.

“Örgütler de insanlar gibi, ya bir diğerini model alarak ya da bir diğerinden kendini ayrı tutarak kişilikler ya da kimlikler oluştururlar”(Ulrich, 1984:118). Bu iki süreç, model

alma ve ayırt etme, insan gelişiminde gözlenenlerin benzeridir. Analitik olarak, Albert ve Whetten (1985) örgütlerin sınıflama şemasına başvurduklarını ve kendilerine bu şemanın içinde bir yer bulduklarını önerir. Bu şema basit ya da oldukça karmaşık olabilir. Buna rağmen, örgütler daima ortak kimliğin ve ayırt edici kimliğin faktörleri ile ayarlanır.

Ayırt edici kimliğin yaratılması merkezi kimliğin oluşturulması ile yakından ilişkilidir. Merkezi kimliğin gelişimi, içsel ve dışsal uyum problemlerine çözüm bulmayı kapsar. İçsel uyum problemleri arasında en önemli olanı örgütsel sınırları belirlemeye olan ihtiyaçtır. Sınırların tanımı, örgüt üyelerinin “biz”in kim olmadığını ve “diğer”lerinin niçin ait olmadıklarını belirtmelerini gerektirir.

2.1.2. Algılanan Örgütsel Kimlik

Dutton, Dukerich ve Harquail (1994), örgütsel kimliğin iki farklı şekilde algılandığını ve bu iki farklı algı arasındaki ayrımı yapmanın önemli olduğunu önermektedirler. Bunlardan ilki, üyelerin kendilerince o örgütün özde, sürekli ve diğerlerinden farklı olan özellikleri konusunda neye inandıklarını açıklayan örgütsel kimliktir. Diğeri ise örgüt üyelerinin, dışarıdakilerin o örgütün özde, sürekli ve diğerlerine göre farklılık yaratan özellikleri konusunda neye inandıklarına ilişkin görüşlerini ifade eden anlamlandırılmış dış imajlarıdır. Örgütsel kimliğin öznel özellikleri örgütün kimliğini belirsiz ve oldukça karmaşık bir hale getirdiği için her örgüt üyesinin örgütünün kimliğine yönelik çeşitli bakış açılarına sahip olduğu söylenebilir.

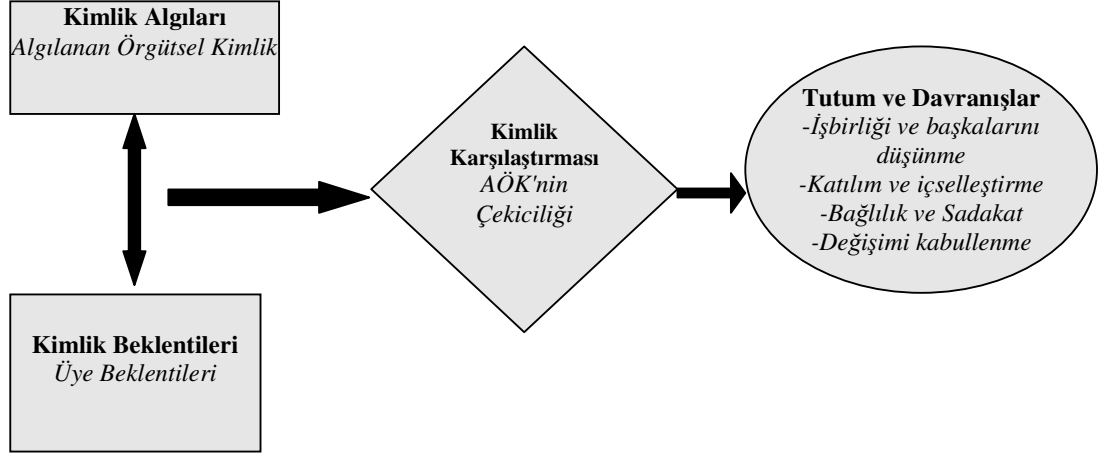
Örgütsel kimlik, öznel ve yoruma açık olduğu için örgüt üyeleri kimliğe ilişkin farklı bakış açılarına sahiptirler. Whetten ve Godfrey (1998, Akt: Ravasi, Rekom, 2003), örgüt kimliğini, örgütün kim olduğuna ilişkin bir üyenin kuramı olarak nitelendirerek kimliğin gerçek tanımına yönelik hiçbir varsayımda bulunulamayacağını belirtmektedirler. Örgüt üyeleri, “biz kimiz?” sorusuna farklı şekillerde cevap verebilirler ve hepsi de kimliği tanımlar.

Örgütlerin “nesnel” ve tanımlanabilir bir kolektif kimliğe sahip olup olmadıklarının sorgulanabilir olmasına rağmen “algılanan örgütsel kimlik” kavramı, örgüt üyelerinin

örgütlerinin kimliği olarak neye inandıkları hakkındaki öznel inançları (Dutton ve diğerleri, 1994) ya da örgütlerinin ayırt edici veya tanımlayan özelliklerine yönelik inançlarını (Bartel, 2001) tanımlar. Bireyin bir imajı çekici bulması, bireyin o imajla özdeşleşme derecesini etkiler. Bireyin zihninde oluşan ve bireyin algılanan kimlik imajını çekici bulmasına bağlı olan algılanan örgüt kimliği, bilişsel bir imaj olarak örgüt üyesinin örgütüyle özdeşleşme derecesini etkileyebilir (Dutton ve diğerleri, 1994).

Dutton, Dukerich ve Harquail (1994), bir örgütün üyelerinin örgütlerine yönelik neyin merkezde olduğuna, örgütlerinin sürekliliğine ve farklılık yaratan özelliklerine ilişkin öznel algılar geliştirdiklerini tartışır. Örgüt üyeleri, örgütlerinin kimliğinin diğerlerinden farklı ve paylaşıyor olmasına ne kadar inanırlarsa örgütlerinin kimliği hakkındaki inançlarıyla tutarlı bir şekilde davranırlar Dutton ve Dukerich (1991) tarafından yapılan çalışma da bunu desteklemektedir. Bu çalışmada, üyelerin bilişsel olarak şekillendirdikleri örgütsel kimlik algılarıyla (algılanan örgüt kimliği) tutarlı şekilde olaylara tepki vereceği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, bir örgütün kimliğinin nasıl belirleneceği bireyin bilişsel bakış açısına bağlıdır, özeldir ve inanç sistemine bağlıdır.

Scott ve Lane (2000a), bir bireyin benlik saygısını o bireyin bir örgütle olan yakın ilişkisiyle zenginleştirebileceğini gözlemlemiştir. Benlik saygısıyla bireyler **örgüt kimliğinin çekiciliğine** daha fazla ilgi göstermeye ve değerlendirmeye güdülenir. Bu nedenle, bireyin örgütünü iyi ya da kötü olarak (ya da benlik saygısını artırıp arttırmadığını) değerlendirmesi, bireyin örgütün kimliğini oluşturduğuna inandığı öznel etkenleri ve bu etkenlerin algılanan çekiciliğini öznel olarak değerlendirmesine bağlıdır (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002). Sözü edilen algılanan örgüt kimliği ile algılanan bu kimliğin örgüt üyesi tarafından çekici bulunması arasındaki bu ilişki Şekil 2.1’de özetlenmiştir.



Şekil 2.1. Örgütsel Özdeşleşme Modeli (Foreman ve Whetten, 2002)

Foreman ve Whetten (2002), özdeşleşmeyi, “belirli bir örgütün kimliği olarak neyin var olduğu ve neyin olması gerektiği arasındaki karşılaştırma süreci” olarak kavramlaştırmıştır. Özdeşleşme, üyelerin kimlik algıları ile kimlik beklentileri arasındaki uyumun derecesidir. Foreman ve Whetten, bir üyenin örgütün **gerçek kimliğine ilişkin algıları** (örgütün var olan özelliklerine yönelik inançları) ile **ideal kimliğe ilişkin beklentilerini** (neyin kimlik özelliği olarak olmasını istendiğine yönelik bireyin öznel inançları) karşılaştırdığını önerir. Sonuçta ortaya çıkan kimlik açığının/uyumun (ideal ve gerçek kimlik iddiaları arasındaki bilişsel fark) da önemli ölçüde bireyin örgüte katılım derecesini etkilediğini eklemektedirler.

2.1.3. Anlamlandırılmış Dış İmaj

Örgüt sınırları, örgütlerin çevrelerini etkileyebilmeleri için giderek daha geçirgen hale gelmiş ve daha da belirsizleşmiştir (Bartel, 2001; Hatch ve Schultz, 2002). Örgütler günden güne daha fazla medyada yer aldıkları ve dış çevrenin ilgisini çektikleri için ve örgütsel sınırlara daha fazla sızılabildiği için dışarıdakilerin örgütü nasıl gördükleri daha önemli hale gelmiştir ve örgütün imajının şekillendirilmesinde büyük rol oynamaya başlamışlardır (Hatch ve Schultz, 2002).

Anlamlandırılmış dış imaj, örgütün dışındakilerin örgüte bakış açlarına yönelik örgüt üyelerinin inançlarını tanımlar. Örneğin; Dutton ve Dukerich (1991), kimlik ve imajın olayları görme ve yorumlamada dinamik olarak etkileşen bilişsel bir yapı olduğunu tartışmış ve yürüttükleri çalışmada, evsiz insanlara yönelik olarak örgütün yaptıklarına ilişkin çevrenin ne düşündüğü konusunda örgüt üyelerinin hassas oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Kauffman (1997), Hubble Uzay Teleskopu çalışmaları sırasında yaşanan sıkıntılardan dolayı NASA personelinin örgütün imajı konusunda kaygılandıklarını belirtmiştir.

Dutton, Dukerich ve Harquail (1994), üyelerin algıladıkları örgütsel kimlik (bir örgütün üyesi örgütün kimliğini nasıl algıladığı) ile dışarıdakilerin örgütsel kimliğe yönelik algıları konusunda üyelerin neye inandıkları (veya anlamlandırılmış dış imaj) arasında bir ayırım yapmaktadırlar. Algılanan örgüt kimliği gibi, anlamlandırılmış dış imaj da örgütün üyelerinin zihninde oluşan öznel şekilde oluşturulmuş bir yapıdır. Anlamlandırılmış dış imaj yorumlanabilir olduğu için örgüt üyeleri dışarıdakilerin örgütü nasıl gördüğünü farklı şekillerde yorumlayacaktır.

Örgütsel kimlik gibi, anlamlandırılmış dış imaj da ne olumlu ne de olumsuzdur., Anlamlandırılmış bir dış imaj, daha çok bir örgüt üyesi için ne derecede kendi benlik tanımıyla uyumlu olduğu anlamını verir. Örneğin, bir örgütün üyeleri örgütlerinin dış imajlarını çevreye duyarlı olarak algılayabilir, bu imaj, bir çevre kulübüne mensup üyesi için çekici gelebilir ve örgüt üyeliğiyle kendini tanımlar. Diğer taraftan, kendilerini bu yönde tanımlamayan başka üyeler için aynı dış imaj daha az çekici gelebilir. Algılanan örgüt kimliği gibi, bireyler, anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğini de bu imajın kendi benlik kavramlarını ne derece pekiştirdiği ve farklılık yarattığı ve benlik saygılarını ne derecede geliştirdiği ile değerlendirir (Dutton, Dukerich ve Harquail 1994).

Çok sayıda araştırma, örgütsel kimlik kavramını örgüt imajı kavramıyla ilişkilendirmiştir (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994; Hatch ve Schultz, 2002; Dutton ve Dukerich, 1991; Gioia ve Thomas, 1996; Garmon, 2004).

Hatch ve Schultz (1997), örgüt kimliği ile örgüt imajı arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmektedir: “Kim olduğumuz (örgüt kimliği), ne yaptığımıza ve diğerlerinin bizim kim olduğumuzu (imaj) ve ne yaptığımızı nasıl yorumladıklarına yansır.” Hatch ve Schultz (2002), örgütsel kimliğin örgütün kimliği, kültürü (örgüt içi) ve imajı (örgüt dışı) arasındaki karşılıklı ve dinamik etkileşimlerin ürünü olduğunu öne sürmüştür.

Geliştirdikleri modelde, kimliğin örgütün dışındakilerinin sahip olduğu imaj ile etkileştiğini önerir: örgütsel kimlik örgütün kimliğini dışarıdakilere aktarma görevini yapmakla birlikte (etkileme) diğerlerinin örgüte ilişkin sahip olduğu imajı örgütün kimliğine geri yansıtır (yansıtma).

2.1.4. Örgütsel Kimlik ve Kültür

Örgütsel kimlik gibi örgüt kültürü de çok farklı tanımlamaların yapıldığı bir kavramdır ve bu iki kavram arasında bir ayırım yapabilmek, bunlar için hangi tanımlamanın benimsendiğine bağlıdır. Örgüt kültürünün mü kimliğin bir parçası olduğu ya da kimliğin mi örgüt kültürünün bir parçası olduğu örgüt kuramcıları tarafından halen tartışılan bir konudur. Albert ve Whetten (1985, Akt: Chreim, 2000:22) bu konuda şunları belirtmektedir:

Bir örgüt için neyin önemli olduğunu belirtmemiz, örgütü bir bütün olarak nasıl nitelendirdiğimize bağlıdır. Örgüt kültürünü düşünün... Kültür kimliğin bir parçası mıdır? Kültürün ya da örgütün başka yönlerinin kimlik kavramıyla ilişkisi hem deneysel bir sorudur (örgüt bunu merkezi, ayırt edici ve zaman içinde süreklilik gösteren şeylerin arasında mı içermektedir?) hem de kuramsal (Sorudaki örgütün kuramsal nitelendirmesi, kültürün örgütün merkezi, ayırt edici ve zaman içinde süreklilik gösteren yönleri olacağını kestirebilir mi?)

Örgütsel kimlik ile çok ilişkili bir kavram olan örgüt kültürünün ayırımını yapmak çok önemlidir. Schein (1984, Akt: Şişman, 2002a:82), örgüt kültürünü, “herhangi bir grubun, dışsal uyum ve içsel bütünleşme sorunlarını çözümlenmek amacıyla geliştirdikleri temel sayılılar örüntüsü” olarak tanımlamaktadır ve örgüt kültürünün temel sayılıtlardan, değerler ve inançlardan ve artifaklardan oluştuğunu ileri sürmektedir. Bu tanıma göre, merkezi, ayırt edici ve zaman içinde süreklilik gösteren özelliklere sahip olan kimlik, örgütün temel sayılıtları için zemin oluşturur ve örgütün kültürüyle ilişkili olan normlarda, sembollerde ve inançlarda kendini hissettirir (Tobin, 2002:77).

Örgütsel kimlik, bir örgütteki eylemleri ve davranışları etkiler, kültür de bu eylemlerin ve davranışların bir sonucudur (Tobin, 2002:65) Örgütsel kimliği, örgütün kültürüyle ilişkilendiren Dutton ve Dukerich (1991) de, şu açıklamayı yapmaktadır: “Bir örgütün

kimliği, o örgütün kültürüyle sıkı sıkıya bağlıdır. Çünkü kimlik, işlerin yapılmasının tipik yönlerini gösteren bir takım becerileri ve bu becerilerin kullanılması ve değerlendirilmesi tarzını sunar.”

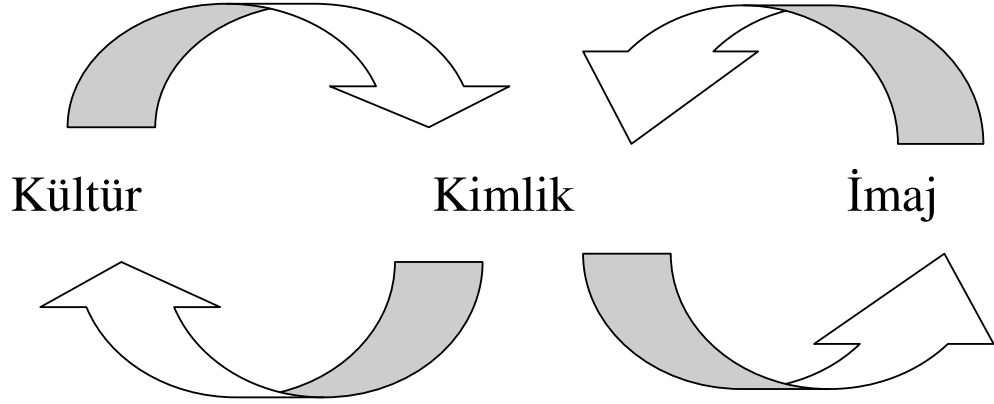
Hatch ve Schultz (2002), geliştirdikleri modelde, hem kimliğin kültür içine yerleştirildiğini hem de örgütsel kimliğin kültürel anlayışları daha belirgin şekilde dışa vurmada bir araç olarak hizmet ettiğini önerir. Bu modele göre, kültür ve kimlik karşılıklı olarak etkileşir. Hatch ve Schultz (2002) tarafından geliştirilen model, örgütsel kimliğe ikna edici bir tanımlama yapmaktadır: Bir örgütün kimliği, temelde devam eden bir sosyal değiş tokuş esnasında ve örgütün kendisinin içsel ve dışsal tanımlamalarıyla yapılandırılır.

Her an, kimlik, örgütün(kültürel) benliğinin dışavurumu ve örgütün dışındakilerin imajlarının yansımaları arasındaki konuşmaların o anki sonucudur. Bununla birlikte, öteki yansıtma ve dışavurum süreçlerine geri bildirim veren aksettirme ve etkileme süreçleri ile örgütsel kimliğe ilişkin üyelerin ve diğerlerinin savundukları şeyler başlatılacaktır. Bu örgütsel kimliğin sürekli olarak nasıl yaratıldığının, sürdürüldüğünün ve değiştirildiğinin açıklamasıdır... Örgütsel kimlik dinamikdir-kimlik süreci sona ermez fakat örgütün çeşitli yapıları arasında dans ederek harekete devam eder (Hatch ve Schultz, 2002)

Hatch ve Schultz (2002), geliştirdikleri modelde örgüt kimliğinin bir örgütün kimliği, kültürü ve imajı arasındaki dinamik ve karşılıklı etkileşimlerin ürünü olduğunu savunmuşlardır. Bu modelde, kimliğin örgütün dışındakilerin imajları ile etkileştiğini önerir: örgüte ilişkin diğerlerinin sahip olduğu imaj örgüt kimliğine yansır.

Kimlik, kültürel anlayışı ifade eder.

Kimlik, değerlerinin imajını aksettirir.



Yansıtma, kültür içine kimliği yerleştirir.

İfade edilen kimlik, değerlerinde etki bırakır.

Şekil 2.2. Hatch ve Schultz (1997) Tarafından Geliştirilen Örgüt Kimliğinin Dinamikleri Modeli

Hatch ve Schultz (1997) tarafından geliştirilen örgüt kimliğinin dinamikleri modelinin öğeleri ve yorumu Çizelge 2.2’de verilmektedir.

Çizelge: 2. 2.*Örgüt Kimliğinin Dinamikleri Modelinin Öğeleri ve Yorumu*

Kimlik Ögesi	Yorumu
İfade(Expression): Bir örgüt kendisi hakkında nasıl konuşur?	Reklamlar, mimari yapı, giyim gibi semboller örgütler için kendilerini ifade etmenin öncelikli araçlarıdır.
Aksetme(mirroring): Diğerlerinin yargıları ve düşünceleri sayesinde bir örgütün yansması	Diğerlerinin tepkileri ve düşünceleri, kimliği etkiler. Kimlik, örgüt üyeleri ve örgüt hakkında geri bildirim verenler arasındaki etkileşim sayesinde yapılandırılır.
Yansıtma(Reflection): Örgüt üyelerinin kendilerini bir örgüt olarak anladıkları süreç; örgüt üyelerinin kendilerini nasıl algıladıklarının sonucu	İlişkiler, bir örgütün tarihinde kendini belli eder. Bir örgütteki varsayımları ve değerleri belirgin hale getirir.
Etkileme(Impressing): Stratejik olarak bileşenlere yansıtılan örgütün imajından söz eder.	Amaçlı iletişim, çeşitli şekillerdeki halkla ilişkilerle ve topluma açılmayla yürütülür.

Kaynak: Tobin (2002:53)

Hatch ve Schultz (2002), bir örgütün üyelerinin örgütün kültürünü bir referans noktası olarak kullanarak örgütün kimliğini değerlendirdiklerini ve değerlendirmelerini kültürün sözsüz anlayışları içine yerleştirildiğini tartışmaktadır. Diğer taraftan, örgütsel kimlik farkındalık düzeyinin altında kalan kültürel anlayışları daha açık ifade etmede kullanılır.

2.1.5. Örgütsel Kimlikle İlgili Araştırmalar

Kimlik kavramı, açıkça tanımlanması zor bir kavram olmasına rağmen örgütsel kimliğin örgütün eylemleri ve davranışları üzerindeki etkisi hiç kuşkusuz çok önemlidir (Garmon, 2004: 95). Albert, Ashforth ve Dutton (2000) örgütsel kimliğin önemine ilişkin şu açıklamayı yapmışlardır:

Artık, bir örgüt, üyelerinin hem kafalarına hem de kalplerine yerleşmek zorundadır. Böylelikle, dışsallaştırılmış bürokratik yapının yokluğunda, bu durum, örgütün

neyin yerini almak istediği ve nereye gitmeyi tasarladığına -örgüt kimliğinin belirgin bir duygusuna- ilişkin özümsemiş bir bilişsel yapıya sahip olmak için daha önemli hale gelir. Kimlik duygusu, zor sulara tekne kullanmak için dümen olarak hizmet eder.

Albert ve Whetten (1985) tarafından hazırlanan seminer çalışmasından bu güne kadar sürekli olarak artış gösteren araştırmalar, örgütsel olgunun alanını keşfetmek ve açıklamak için çeşitli yöntemlerde kimliği kullanarak kimlik yapısının yararlarını göstermişlerdir. Örneğin; örgüt kimliği, örgütlerin ve yöneticilerinin konuları nasıl yorumladığını (Dutton ve Dukerich, 1991), davranışları nasıl belirlediğini (Elsbach ve Kramer, 1996), kültür ve imajla ilişkisini (Hatch ve Schultz, 1997, 2002), stratejik ittifak sürecinde oluşumunu (Tobin, 2002), özdeşleşmeyle ilişkisi (Ashforth&Meal, 1989), örgütsel öğrenme ile ilişkisini (Garmon, 2004), örgütsel kültürle ilişkisini (Saffold, 1987) göstermek için kullanılmıştır.

Albert ve Whetten (1985), klasik tanımlarında örgütsel kimlik “örgüt üyelerinin örgütün özü (merkezi), ayırt edici ve süreklilik gösteren özellikleri olarak neye inandıkları”dır. Albert ve Whetten'a göre kimliğin doğası “özü/benliği yansıtıcı bir soru”dur. Bu tanım daha sonra yapılan araştırmalar için bir temel ve ilham kaynağı olmuştur ve akademisyenler bu tanımın çeşitli yönlerden ele almışlardır (Scott ve Lane, 2000b). Örneğin, modern iş dünyasının karmaşıklığı ve değişim hızı şu sorunun sıkça sorulmasına neden olmuştur: Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için çevresel değişimleri ne derecede benimsemeli ki örgütün kimliği “sürekli” olabilsin? Tanımı başka bir açıdan ele alan bir diğer çalışmada da Gioia ve Thomas (1996), aynı sektör içinde rekabet eden şirketlerin kopyalama uygulamaları olmalarına rağmen örgütsel kimliklerinin nasıl “ayırt edici” olduğunun yanıtını aramıştır.

Örgütsel kimliğe ilişkin tartışma, kimliğin statik mi (örn: Albert ve Whetten) yoksa dinamik mi (Gioia ve Thomas, 1996; Gioia, Schultz, Corley, 2000; Amon, 2004) olduğudur. Gioia ve Thomas (1996), bir örgütün kimliğinin ve imajının, o örgütün stratejik değişim aşamasındaki eylemlerini etkileyen kritik etkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütler kimliklerini olabildiğince korumaya çalışırken çevresel değişimler örgütün kimliğinde değişmelere yol açabilir veya bazen de değişimleri gerektirebilir. Gioia, Schultz, Corley (2000) de, örgütsel kimliğin imaj ile karşılıklı etkileşimin

sonucunda istikrarsızlaştığını belirtmektedir. Amon (2004:85), yürüttüğü çalışmada örgütsel kimliğin devam eden ve değişen bir süreç olarak anlaşıldığını belirtmektedir. Bunun yanında, Cavanaugh (2005), kimlik özelliklerini uyarlamalı bir dengesizlik olarak (Gioia ve diğerleri, 2000) görmekten çok uyarlamalı bir dengenin de olduğunu ileri sürmektedir. Bu uyarlamalı denge ile, istikrarlı bir çevrede örgüt içsel ve dışsal değişimleri karşılamak için süreçlerini, ürünlerini ve yöntemlerini geliştirirken kimliğini de devam ettirebilir.

Dutton ve Dukerich (1991), tarafından yürütülen Port Authority of New York and New Jersey (New York ve New Jersey Liman İşletmesi) çalışması, örgütsel kimliğin politikaları ve eylemleri nasıl etkilediğini anlamaya yönelik anlayışlar sağlamıştır. Liman işletmesinin evsizlere yönelik tutumu medyanın ve toplumun ilgi odağı olduğunda, çalışanlar, dışarıdakilerin imajlarının kendilerini nasıl gördükleriyle çatıştığını fark etmiştir. Diğerlerinin yansıması, çalışanların gerçek benlikleri olarak düşündüklerini yansıtmadığı için örgüt anında hem tutumunda hem de politikalarında değişikliğe gitmiştir. Örgüt üyeleri, sorumlulukları olmamasına rağmen teknik ve problem çözme becerilerini bu sorun üzerinde kullanmayı seçmişlerdir. Bu araştırma, örgütsel kimliğin ve imajın örgütün eylemleri ve amaçları üzerindeki gücünü ve önemini göstermiştir.

Fiol, Hatch ve Golden-Biddle (1998), örgütsel kimliği, “kültürel olarak yerleştirilen öz-odaklı anlamlandırmanın (sensemaking) bir yönü” olarak tanımlamıştır. Rindova ve Schultz (1998, Akt: Garmon, 2004:90), örgütün kimliğinin çeşitli düzeylerde tanımlanabileceğini gözlemlemiştir. 1) En görünen düzeyde, kimlik örgütsel davranışlarda ve fiziksel artifaklarda kanıtlanabilir. 2) En az gözlenen düzeyde, kimlik bazı anlamları ve kavramları temsil eden semboller setidir ve 3) En derin düzeyde, örgütsel kimlik inançlar seti olarak tanımlanabilir. Örgütsel kimlik, “örgüt üyelerinin üzerine bağ kurduğu bilişsel ve duygusal bir temel oluşturan ve üyelerin örgütleriyle anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlayan ait olma ve bağlılık objesi” olarak hizmet etmektedir

Scott ve Lane (2000a), bir örgütün kimliğinin “örgütün hem içindeki hem de dışındaki insanlar arasında karmaşık, dinamik ve karşılıklı etkileşimlerle ortaya çıkan, üzerinde

anlaşmaya varılmış imajlar” olarak düşünülebileceğini belirtmektedir. Özünde, bir örgütün kimliği, geniş ölçüde güç yapılarına bağlıdır ve güce sahip olan olası taraflar tatmin edildiği sürece sağlam kalacaktır (Scott ve Lane, 2000b).

Bir örgütün üyeleri örgütlerine güçlü bir şekilde bağlanırsa veya önem verirlerse, örgütün temel varlığına ilişkin ortaya çıkan olaylar ya da kaygılar, neşe, gurur, sinirlilik, korku ya da kaygı gibi duyguları harekete geçirebilir (Elsbach ve Kramer, 1996). Örgüt kimliği, değişken ve yoğun duygularla yüklü bir kavramdır (Dutton ve Dukerich, 1991). Albert (1998, Akt: Garmon, 2004:96) örgütsel kimliğe ilişkin şu gözlemleri aktarmaktadır:

Kimlik, bireysel ya da örgütsel olsun, özdeşleşme ve özdeşleşmeme süreçleri kadar yoğun şekilde duygu yüklü sorulardır. Dave Whetten kimliğin soğanla aynı özellikleri taşıdığını belirtmektedir. Çoklu katmanı olduğu için değil, gözyaşına neden olduğu için. Hiç kimse, kimliği, özdeşleşme veya özdeşleşmemeyi tarafsızca düşünemez.

Kimliğe yönelik algılanan tehditler ve benzeri etkiler (ki böylesi tehditler üyenin örgütüyle özdeşleşmesini etkileyebilir) yoğun duygusal tepkilere neden olabilir. Elsbach ve Kramer (1996) çalışmalarında, Business Week dergisinin üniversiteleri derecelendirmesinin üniversitelerin kendilerine yönelik algılarını (üniversite, yöneticinin kimliğe yönelik hissettiklerinden daha düşük olarak derecelendirildiğinde) tehdit ettiğini, buna karşılık üniversite yöneticilerinin de derecelendirmede yer almayan ama örgütsel kimlik olarak hissettikleri faktörleri vurgulayarak okulun saygınlığını geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle, yöneticiler, örgütün özü olarak inandıkları şeylerle olan tutarlılıklarını sürdürüebilmek için karşılaştırma kategorilerini değiştirmişlerdir.

Bunun yanında, Dutton ve Dukerich (1991), liman işletmesi alan çalışmasında, örgütte gerçekleşen eylemlerin örgütün kimliğinin bazı yönlerini üyeleri için daha az ya da daha fazla çarpıcı hale getirdiği için, örgütün olayları ve konuları ele alış biçiminin örgütün kimliğini biraz değiştirebileceğini göstermiştir. Örgütün kimliğindeki değişim kaçınılmaz olarak algılandığı zaman üyelerde bilişsel çelişkiler yaratabilir ve duygusal tepkileri harekete geçirebilir.

Dukerich, Golden ve Shortell (2002), doktorların işbirlikçi davranışları üzerinde örgütsel kimlik, imaj ve özdeşleşmenin etkisini incelediği araştırmasında, örgütlerdeki profesyonellerin isteğe bağlı işbirlikçi davranışlarını anlamaya çalışmak için örgütsel özdeşleşme modelini kullanmışlardır. Araştırma, üç ayrı sağlık hizmetleri sistemlerinin üyesi olan 1504 doktorla yürütülmüştür ve bir yıl sonra 285 doktordan izleme verileri toplanmıştır. Araştırmada, sistemlerine yönelik algılanan örgütsel kimliğin doktorlar açısından çekiciliği ile doktorların örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olup olmadığı, anlamlandırılmış dış imajların doktorlar açısından çekiciliği ile doktorların örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olup olmadığı ve doktorların örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile onların işbirlikçi davranışları arasında olumlu bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir. Araştırma sonucunda; algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği ve anlamlandırılmış dış imaj ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile işbirlikçi davranışlar arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Tobin (2002), stratejik ortaklık yapan örgütlerin kimliklerini incelediği araştırmasında, öncelikle her ortağın kimliğini ve yeni oluşan ortaklığın kimlik gelişimi sürecini incelemiştir. Bu araştırmada, kurulan ortaklıkta yeni bir kimliğin oluştuğunu ve ortak olan her örgütün örgütsel kimliği ile yeni oluşan örgütün kimliği arasında benzerliklerin ve farklılıkların olduğunu gözlemlemiştir. Yeni oluşturulan ortaklık ile ortak örgütler arasındaki benzerliklerin “örgütün türü, finans kaynağı, genel odağı ve ortaklıktaki her örgütün güveni” olduğunu, farklılıkların ise daha çok işlem düzeyinde olup, “kurulan ortaklığın paylaşılan rolleri, sorumlulukları ve kaynakları, geçmişinin olmaması, misyonu ve coğrafi ve örgütsel sınırlar arasında ortaklara duyulan gereksinim” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cavanaugh (2005:237), örgütsel kimliğin içeriği ve oluşumuna ilişkin çalışmalara (Gustafson, 1995; Tobin, 2002) benzer şekilde yürüttüğü çalışmada, bir örgütün amacı değişirse örgütsel kimliğinin de değişeceğini tartışmaktadır. Ayrıca, Albert ve Whetten'in tanımının modifiye edilerek örgütün amacının da örgütsel kimliğin bir özelliği olabileceğini önermektedir.

Higgins (1994), Albert ve Whetten'ın yaptığı örgütsel kimlik tanımı çerçevesinde iki Katolik lisede yürüttüğü çalışmasında, her iki okulun 1954–1991 yılları arasındaki merkezi, ayırt edici ve süreklilik gösteren özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Higgins, her iki okulda da yaptığı doküman inceleme, gözlemler ve görüşmeler sonucunda, bu okulların amaçlarının ve ideolojilerinin, yöneticilerinin karizmatik liderliğinin, eylem planlarının (şemalarının) ve bu planlara yönelik uygulamaların ve yönetsel oranlara (başarı oranı, öğrenci sayıları, öğretmen sayıları vb.) verilen önemin önemli örgütsel kimlik özellikleri olduğu sonucuna varmıştır.

Aust (2000), örgütsel kimliğin en iyi iletilen değerlerle anlaşılabilceğini savunduğu çalışmasında “The United Church of God” adlı uluslar arası örgütün beş yıllık örgütsel kimliğini incelemiştir. Aust, bu örgütün en fazla iletilen öz değerlerinin aile güvenliği, gerçek arkadaşlık ve yardımsever olma olduğunu, orta düzeyde iletilen değerlerin sıkı çalışma ve boyun eğme olduğunu ve en az iletilen değerlerinin de eşitlik ve olgunlaşmış sevgi (sosyal ve manevi samimiyete önem verme) olduğunu bulmuştur. Ayrıca, çalışmasında bu örgütün bir değer yapısının olduğunu ve örgütün dokümanlarında giderek fazlaşan değerler temelinde örgütsel kimliğinin genişlemeye devam ettiğini eklemiştir.

2. 2. OKUL ETKİLİLİĞİ

Bireyler, yaşamları boyunca her zaman ve her mekânda bir şeyler öğrenir. Bu öğrenme olgusu devam eden bir süreçtir. Ancak toplumlarda gerek istenen öğrenmeleri kazandırmak gerekse ekonomik kaygılarla bu süreç tesadüflere bırakılmamış, bu öğrenmeyi kurumsallaştırmak için okullar kurulmuştur. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır.

1990'lı yıllarda ve sonrasında okulların genç insanların gelişmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Çünkü okullar farklı avantaj düzeyindeki öğrencilerin normal öğrencilerle bütünleştiği yerlerdir ve öğrencilerin niteliğine ve ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermektedirler. Ayrıca, eğitim sistemlerindeki yetkiler giderek okullara kaydırılmaktadır (Balci, 2002:36). Okulların böylesine ağır bir sorumluluğu üstlenmesi

de okulların etkili olup olmadığı sorusunu gündeme taşımaktadır. Okullar amaçlarına ulaşırsa, bir anlamda da yarının yetişkini olan çocukları bedensel, bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirilip onları yarının rollerine hazırlayabilirse işlevsel olacaktır, daha geniş anlamda etkili olarak kabul edilecektir (Balcı, 2002:214).

Etkili okul, tanımlanması güç olmakla beraber, “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı en uygun öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” olarak ya da “öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede etkili okul” diye tanımlanabilir (Balcı, 2002:10). Etkili okulların özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Özdemir, 1998:28):

- Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış okul misyonuna sahiptir,
- Yöneticiler kendilerini sekreterlikten ziyade, öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler,
- Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler,
- Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkanları sunarlar,
- Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler,
- Okul-aile ilişkisini geliştirirler,
- Güçlü yönetsel liderlik sistemini benimserler,
- Uygun okul iklimine sahiptirler,
- Temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklaşırlar,
- Etkin bir yöneltme sistemi vardır,
- Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirilir.

Etkili okul hareketi, eğitimcilerin ve araştırmacıların, fakir öğrenciler üzerinde okulun hiçbir etkisinin olmadığını savunan bazı araştırmaların sonuçlarına tepki göstermeleriyle başlamıştır. Bu araştırmalardan en çok atıfta bulunulana Coleman Raporu olarak da bilinen Eğitimde Fırsat Eşitliği araştırmasıdır. Bu araştırmanın en tartışmalı bulgusu, öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılıkların okuldan çok ailelerinin özelliklerinden kaynaklandığı yönündeki bulgusudur.

Etkili okul hareketindeki önde giden araştırmacılar (Weber, 1971; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, Wisenbaker, 1977; Brookover&Lezotte, 1978; Edmonds& Frederikson, 1979) bu bulgulara karşı çıkmışlardır. Bu araştırmacılar, fakir okulların oldukça zor koşullar altında başarılı öğrencileri nasıl yetiştirebildiklerini araştırmışlardır. Benzer koşul ve öğrencilere sahip diğer okullar bunu başaramazken bu okulları bu sonuca götüren değişkenlerin neler olduğunu tanımlamaya odaklanmışlardır. Etkili okulların değişkenlerine ilişkin araştırmacılar arasında bazı görüş farklılıkları olmasına rağmen bulguları arasında benzerlikler vardır. Edmonds (1982, Akt: Harbaugh, 2005: 25), yapılan araştırmaların bir sentezini yaparak “*Etkili Okul Değişkenleri*”ni şu şekilde belirtmektedir:

1. Güçlü öğretimsel liderlik
2. Temel becerilerin kazandırılmasına vurgu
3. Öğrenci başarisına ilişkin yüksek beklentiler
4. Öğrenmeyi kolaylaştıracak güvenli ve düzenli bir çevre
5. Öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi

İlerleyen paragraflarda etkili okul araştırmalarının tarihi gelişimi ve Lezotte (2000) tarafından tanımlanan etkili okul değişkenleri ayrıntılı şekilde incelenecektir.

2.2.1. Etkili Okulların Tarihi

Okulların etkileri konusunda ve bu bağlamda etkili okul konusuyla da yakından ilgili ilk çalışmanın ABD’de James Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan araştırma olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Coleman raporu olarak bilinen bu araştırmada “Eğitimde Fırsat Eşitliği” konusu ele alınmıştır. Ulusal düzeyde ve tarama modelinde gerçekteştirilen bu çalışmada, yaklaşık 4000 okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticiler araştırma kapsamına alınmış ve okul özellikleri (örn: fiziksel olanaklar), personel konuları (örn: öğretmen eğitimi) ve öğrenci özgeçmişleri (örn: sosyo-ekonomik düzeyler) dikkate alınmıştır. Coleman ve arkadaşları (1966, Akt: Jansen, 1995; Dodson, 2005:7; Harbaugh, 2005:25), öğrencinin arka plandaki özelliklerinin, öğrencinin başarisını belirlemede okul düzeyli etkenlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin başarı oranlarının hangi okula gittikleri bilgisinden çok

ailelerinin durumları hakkındaki bilgiyle daha iyi tahmin edilebileceğini belirtmişlerdir (Stefano, 2003:25).

Kurul Tural (2002), öğrenci başarısında etkili okul değişkenlerini ve eğitimde verimliliği konu aldığı çalışmasında Coleman'ın çalışmasına ilişkin şu görüşlerine yer vermiştir.

Coleman'ın çalışmasında, eğitim planlamacılarını hayal kırıklığına uğratabilecek biçimde okul dışı girdilerin başarının en önemli kestiricisi olduğu belirlenmiştir. Okul dışı değişkenler arasında ise, ailelerin sosyo-ekonomik statüsünün başarının en iyi tek kestiricisi olduğu belirlenmiştir. Coleman, çeşitli okul bölgelerindeki okullar arasındaki farklılıkların, öğrenci başarısında bir değişime yol açmadığı sonucuna varmıştır. Gerçekten de bu bulgu, eğitim planlaması uzmanlarının ve eğitim yöneticilerinin, eğitim bölgesinde, okulda ve sınıfta ne yaparlarsa yapsınlar okul başarısını yükseltmeyecekleri anlamını taşımaktadır ki, umut kırıcı bir sonuçtur. Oysa parasal kaynak sağlandığında, kısa dönemde değişiklik yapılarak öğrenci başarısını etkileyebilecek değişkenler okul girdileridir. Öte yandan, aile özelliklerinde değişim genel olarak uzun dönemli toplumsal, ekonomik ve siyasal politikaları gerektirmektedir.

“Children and their Primary Schools (Çocuklar ve Devam Ettikleri İlköğretim Okulları)” isimli Plowden Raporu'nda (1967, Akt: Doran, 2004:26), okul ile ailelerin yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyleri karşılaştırılarak Coleman raporuyla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu rapora göre, çocuklardaki değişimi, aileler arasındaki farklılıklar okullar arasındaki farklılıklardan daha iyi açıklamaktadır.

Jencks (1972, Akt: Stefano, 2003:26; Doran, 2004:26), Coleman raporunun verilerini diğer araştırma verileriyle birleştirerek yürüttüğü çalışmada öğrencinin okul başarısının ve ilerleyen yaşamındaki ekonomik başarısının okullara bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Jencks ve arkadaşları, Coleman'ın bulgularına dayalı olarak, bu araştırma bulgularının okuldaki ve gelecek ekonomik yaşamdaki başarıyı büyük ölçüde aile çevresinin belirlediğini ifade etmişlerdir.

Coleman'ın araştırmasına ve benzer diğer araştırmalara yönelik yapılan eleştiriler okul etkililiği literatürü olarak ne bilindiğinin temellerini oluşturmuştur. Bu eleştirilerden ilki, bu tür araştırmaların okula yönelik uygun kaynakların ölçülmesi ancak bu kaynakların nasıl örgütlendiği ve nasıl kullanıldığı (uzman ve öğretmenlerin birlikte çalışmalarının ne derecede iyi eşgüdümlediği, öğretmen ve öğrencilerin eğitim

etkinlikleri için zamanı ne derecede iyi kullandıkları, öğretmenlerin öğrencileri ne derecede iyi güdüledikleri ve çabalarını pekiştirdikleri) belirlenmemesidir. İkinci eleştiri ise, bu tür çalışmaların aynı okul içinde sınıf başarıları arasında hatta aynı sınıf içinde öğrenci başarıları arasında büyük farklılıklar olduğu gerçeğini göz ardı ederek ortalama başarı düzeyi üzerine odaklanmalarıdır (Jansen, 1995).

Etkili okullar hareketi kapsamında birçok araştırmacı (Weber 1971, Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, Wisenbaker, 1977; Brookover&Lezotte, 1978; Edmonds & Frederikson, 1979, Akt: Harbaugh, 2005:24), Coleman ve arkadaşları (1966) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına katılmamışlardır. Bu araştırmacılar, oldukça zor çevresel koşullar altında, benzerleri yapamazken yüksek düzeyde başarıyı yakalayan fakir çevrelerdeki okullarda etkili okul değişkenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yürütmüşlerdir.

Weber (1971) tarafından başarılı öğrencilere sahip düşük sosyo-ekonomik düzeyli okullardaki yürütülen araştırma bir ilk niteliğindedir. Weber (1971, Akt: Şişman, 1996: 8; Landis, 1998:22; Harbough, 2005:26–27) 1970–1971 öğretim yılında, New York (2 okul), Kansas (1 okul) ve Los Angeles (1 okul) olmak üzere üç şehirde, şehrin merkezinde ancak şehrin fakir mahallelerinde bulunan toplam dört ilkokulda araştırma yapmıştır. Weber (1971) araştırmasında, gecekondu mahallesi çocuklarının okuma-yazma becerilerini en iyi şekilde nasıl kazanabilecekleri üzerinde durmuştur. Etkililik ölçütü olarak da okuma becerilerini ölçmeye dönük standart testler kullanmış, gözlemler ve görüşmeler yapmıştır. Weber (1971), araştırmasını yürüttüğü üst düzeyde başarılı ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okulların sergilediği ve aynı çevredeki başarı düzeyi ve sosyo ekonomik düzeyi düşük olan okullarda olmayan sekiz özellik belirlemiştir. Bunlar: a) güçlü bir yönetsel liderlik; b) öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler; c) olumlu, düzenli, sessiz ve mutlu bir atmosfer; d) okuma becerisi üzerinde ısrarla durma; e) okuma becerisine yönelik ek personel kullanımı; f) sesli araçların kullanımı; g) öğretimin bireyselleştirilmesi ve h) öğrenci gelişiminin sürekli değerlendirilmesidir.

Brookover ve arkadaşları (1977, Akt: Harbaugh, 2005:28), Weber'in çalışmasını genişlettikleri araştırmalarını Michigan'da 68 ilkokuldaki dördüncü ve beşinci sınıf

öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Brookover ve arkadaşları araştırmalarını bu okullarda var olan sosyal sistemleri tanımlama üzerine yoğunlaştırmıştır. Tanımladıkları bu sosyal sistemler: 1) öğrencilerin ırk kompozisyonlarını ve sosyo ekonomik statülerini içeren sosyal kompozisyon ve öğretmen ücretleri, ileri düzeyde eğitim durumları ve deneyimleriyle ölçülen öğretmenlerin nitelikleri, okuldaki öğrencilerin sayısı, bir gün içinde okula gelen öğrencilerin ortalaması, profesyonel personelin öğrenci sayısına oranı gibi değişkenleri içeren diğer personel girişleri, 2) öğretimsel etkinliklere ayrılan zamanın miktarını, okuldaki açıklık derecesini ve öğrenci gruplama uygulamalarını içeren okulun sosyal yapısı ve 3) hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin algılarını içeren okulun sosyal iklimi. Yapılan bu araştırmanın en önemli bulgusu, sosyal sistem değişkenlerinin üçünün birleşiminin ortalama okuma ve matematik başarı puanlarındaki varyansların çoğunu açıklamasıdır. Brookover ve arkadaşları (1977), Coleman'ın aksine öğrenci başarısındaki değişimin %85'inin bu sosyal sistem değişkenlerinin birleşimi ile açıklandığını ileri sürmüşlerdir.

Brookover ve Lezotte (1978, Akt: Landis, 1998:25; Harbaugh, 2005:28), Michigan'daki ilkokullarda uzun yıllar uygulanan referans-ölçütlü standart testlerin sonuçlarını analiz ettikleri kapsamlı çalışmada testlerde sürekli ilerleme gösteren altı okul ve sürekli düşüş gösteren iki okulu seçmişlerdir. Yaptıkları görüşmelerle ve uyguladıkları anketlerle öğrenci başarısında sürekli ilerleme ve gerileme kaydedilmesine neden olan farklılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, öğrenci başarısına katkıda bulunan faktörlerin 1) personel arasındaki misyon ve vizyon algısı, 2) güvenli ve düzenli bir çevre, 3) güçlü bir öğretimsel liderlik, 4) öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler ve 4) öğretim programının yakından izlenmesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Etkili okul hareketinin devamı niteliğindeki bir diğer araştırma da Edmonds ve Frederikson (1979, Akt: Harbaugh, 2005:28–29) tarafından yürütülen “Search for Effective Schools (Etkili Okullar Araştırması)” başlıklı çalışmadır. İki aşamadan oluşan projenin ilk aşamasını, Edmonds ve Frederikson, Detroit'teki düşük ve yüksek düzeyde başarılı okullardan oluşan yirmi okulda yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, Coleman'ın bulgularının aksine etkili ve etkisiz okullar arasındaki büyük farklılığın öğrencilerin sosyal sınıflarından ve ailelerinin özgeçmişlerinden kaynaklanmadığını belirlemişlerdir. Edmonds ve Frederikson, çok çeşitli ırksal kompozisyona ve öğrenci maliyetine sahip

okullarda yürüttükleri ikinci aşamada ise fakir öğrenciler için öğretimsel olarak etkili okulların, ailelerin eğitim durumu, sosyo-ekonomik statüleri ve boşanmamış ailelerin yüzdesi bakımından daha az etkili olan okullardan farksız olduğu sonucuna varmışlardır. “Search for Effective Schools (Etkili Okullar Araştırması)” çalışmasının tamamlanmasının ardından Edmonds ve Frederikson (1979), etkili okulların özelliklerini şöyle sıralamışlardır: 1) güçlü öğretimsel liderlik, 2) yüksek beklenti iklimi, 3) düzenli çevre, 4) öğrencilerin temel becerileri kazanmalarına önem verme, 5) okul kaynaklarının uygun kullanımı, 6) öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi.

Etkili okul araştırmalarına yönelik olarak önemle belirtilmesi gereken nokta, etkili okul araştırmacılarının çocuğun başarısı üzerindeki ailenin rolünü kabul etmiş olmalarıdır. Bu araştırmacılar daha çok öğrencilerin okul içinde yeterli derecede performans göstermesinden öncelikli olarak okulu sorumlu tutarlar. Aileler ise daha çok öğrencilerin okul içinde sağlıklı bir şekilde gelişip gelişmediğinin kritik bir belirleyici faktörüdür (Harbaugh, 2005:33).

Edmonds, 1982 yılında çıkardığı yayınında etkili okulların ortak özelliklerini tanımlamış ve bu özellikleri “Correlates of Effective Schools” (Etkili Okul Değişkenleri) olarak isimlendirmiştir. Edmonds’un listelediği değişkenler: 1) yöneticinin güçlü öğretimsel liderliği, 2) öğretmenler ve yöneticiler tarafından anlaşılan öğretimsel odak, 3) öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıran düzenli ve güvenli iklim, 4) bütün öğrencilerin en alt düzeydeki becerileri kazanacağına yönelik beklentileri sergileyen öğretmen davranışları ve 5) program değerlendirme temelinde öğrencilerin başarı ölçümlerinin kullanılması (Harbaugh, 2005:33).

Edmonds’un liderliğinde devam eden ve etkili okul çalışmalarında en önemli otoritelerden biri olarak kabul edilen Lawrence Lezotte (1991), etkili okulla ilişkili olan yedi değişkeni vurgulamıştır : (1) güvenli ve düzenli çevre, (2) yüksek beklenti iklimi, (3) öğretimsel liderlik, (4) açık ve odaklanmış misyon, (5) görevde bulunulan zaman, (6) öğrenci gelişiminin gözlenmesi ve (7) okul-aile arasında olumlu ilişki.

Etkili okullara ilişkin yürütülen araştırmalar incelendiğinde belirlenen değişkenlerin ya da özelliklerin araştırmacılara göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Etkili okul araştırmalarında ortaya konan değişkenler, izelge 2.3’de özetlenmiştir.

Çizelge: 2.3.

Etkili Okul Araştırmalarında Ortaya Konan Değişkenler

Araştırmacılar → Özellikler ↓	Edmonds 1979	Purkey&Smith 1982	Brookover 1986	Lezotte 1990	Baldwin 1993	Beare 1993	Cotton 2000
Liderlik	Güçlü yönetsel liderlik	Yönetici ve diğer personelin güçlü öğretimsel liderliği	Yönetici akademik olaylara aktif olarak katılır.	Güçlü öğretimsel liderlik	Etkili öğretimsel liderlik	Yöneticiden çok eğitimci olan iyi müdür	Güçlü yönetsel liderlik
Yüksek Beklentiler	Hiçbir öğrencinin minimum başarı düzeyinin altına düşmesine izin verilmediği beklenti iklimi	Öğrenci başarısı için yüksek beklentiler	Öğretmenler öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentilere sahiptir. Bütün öğrencilerin öğrenmesi beklenir.	Yüksek beklentiler	Öğrenciler için yüksek beklentiler	Bütün okula işleyen başarı anlayışı Bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve öğrenmeye istekli olduğuna dair inanç	
Düzen ve disiplin	Okul atmosferi düzenli, sessiz ve öğretimi kolaylaştırıcı	Düzen duygusu İyi disiplin	Destek uygulamaları uygun	Güvenli ve düzenli okul	Güvenli ve düzenli okul çevresi	Güvenli ve düzenli okul çevresini sağlama	Güvenli ve düzenli okul çevresi
Odaklanmış misyon	Gerekli durumlarda, okul kaynakları önemli amaçlara aktarılabilir.	İyi tanımlanmış okul amaçları ve vurgulama		Açık ve odaklanmış misyon	Açık ve odaklanmış öğretimsel misyon	Açık amaçlar, öğretmenlerin asıl görevi eğitim, öğretmenler tüm enerjilerini akademik öğrenmeye kullanır.	Öncelikli odak öğrenme üzerine
Gelişimin izlenmesi	Çeşitli değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin gelişimi sürekli izlenir	Öğrenci gelişimini izleme sistemi		Sürekli izleme/öğrenci başarısının izlenmesi	Öğrenci başarısının sürekli izlenmesi	Okul çapında sistematik, düzenli değerlendirme programı, hedeflenmiş öğrenme çıktılar	Öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi

Çizelge: 2.3.*Etikli Okul Araştırmalarında Ortaya Konan Değişkenler*

Araştırmacılar → Özellikler ↓	Edmonds 1979	Purkey&Smith 1982	Brookover 1986	Lezotte 1990	Baldwin 1993	Beare 1993	Cotton 2000
Olumlu/ Destekleyici iklim			Öğretim ve yönetim personeli öğrenciler güçlü şekilde bağlıdır.		Olumlu okul iklimi	Herkesin çalışması ve yaşaması için güzel yerler, öğrencilerin hata yapması ve meraklı olması için güvenli atmosfer	Destekleyici sınıf iklimi
Görevde geçirilen zaman			Görevde geçirilen zaman vurgulanır.	Öğrenmek için maksimum olanaklar	Öğrenmek için maksimum olanaklar		Maksimum öğrenme zamanı
Aile/toplum katılımı				Toplum/aile katılımı	Toplum/aile katılımı		Toplum/aile katılımı
Personel Geliştirme		Okul çapında personel eğitimi			Öğretmenler için güçlü profesyonel gelişim programları	Öğretmenler zenginleşme, derin düşünceler, eğlenme, artistik ve profesyonel uğraşlar için zaman ayırır.	
Temel Beceriler	Öğrencilerin temel becerileri kazanmaları önceliklidir.				Temel becerilerin kazanılması vurgulanır.		
Karar sürecine öğretmen katılımı		Öğretimsel ve eğitim kararları üzerinde personelin kontrolü			Karar sürecine öğretmenlerin katılımı		
Gruplama süreçleri			Uygun gruplama süreçleri				Esnek sınıf gruplamaları Akademik olarak heterojen sınıf ödevleri
Diğer			Takım halinde öğrenmenin düzenli olarak kullanıldığı öğretim oyunları				Kalabalık olmayan sınıflar

Kaynak: Doran 2004:45-4

2.2.2.Okul Etkiliği Değişkenleri

Etkili okul değişkenleri, okulların etkililiğini ölçmek için araştırmacıların belirledikleri sosyolojik özellikler ya da ölçütler olarak tanımlanabilir. Etkili okul değişkenleri, öğrencilerin yüksek ve eşit düzeyde öğrenmelerini sağlayan araçlardır (Subbs, 1995). Bütün öğrencilerin (kız ya da erkek, zengin ya da fakir olsun) sonraki aşamalarda başarılı olmalarında ihtiyaç duyacakları en az düzeydeki önemli bilgi, kavram ve becerileri kazanması beklenir (Kirk ve Jones, 2004).

Etkili okullara ilişkin belirlenen değişkenler, araştırmacılara göre farklılıklar göstermektedir. Bazı etkili okul araştırmacıları, okuma, matematik veya test sonuçları gibi temel beceriler olarak adlandırılan akademik başarı üzerine yoğunlaşırken bazıları da okula devam, tutum ve öğrenci davranışları gibi sosyal ve duyuşsal çıktılardaki farklılıklara odaklanmışlardır (Dodson, 2005:6).

Ülkemizde okul etkililiği konusunda yürütülen çalışmalarda da etkili okulun değişkenleri açısından farklı isimler altında da olsa benzerliklerin olduğu görülmektedir. Balcı (2002), okul etkililiği konusunda ülkemizde ilk olma özelliği taşıyan “Etkili Okul” isimli kitabında yer verdiği ve ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derecede sahip olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında etkili okulun değişkenleri olarak şunlara yer verilmiştir: (1) Okul yöneticisi, (2) öğretmenler, (3) okul ortamı, (4) öğrenciler ve (5) veliler. Şişman (1996) ise hazırladığı araştırma raporunda etkili okulun değişkenleri olarak şu boyutlar üzerinde durmuştur: (1) okul yöneticisi, (2) öğretmen, (3) öğrenci, (4) okul programı ve eğitim-öğretim süreci, (5) okul kültürü ve ortamı, (6) okul çevresi ve veliler. Baştepe (2002) tarafından yürütülen ve normal ve taşımali ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini belirlediği doktora çalışmasında da okul etkililiği değişkenleri olarak şu boyutlar belirlenmiştir: (1) yönetici, (2) öğretmen, (3) öğrenci, (3) eğitim-öğretim süreci ve ortamı, (4) okul iklimi, (5) veli katılımı ve çevre, (6) okulun fiziksel durumu.

Lezotte (1991), ilk defa Edmonds (1982) tarafından tanımlanan ve literatürün desteklediği beş değişkeni ve güncel araştırmaların bulgularıyla eklenen iki değişkeni

kapsayan etkili okulun yedi değişkenini tanımlamıştır: (1) güvenli ve düzenli çevre, (2) başarı için yüksek beklenti iklimi, (3) açık ve odaklanmış misyon (4) öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, (5) öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, (6) okul-aile ilişkileri ve (7) öğretimsel liderlik.

2.2.2.1. Güvenli ve Düzenli Okul Çevresi

Lezotte (1991), güvenli ve düzenli bir çevreyi, fiziksel zarar tehditlerinin olmadığı, düzenli ve amaçlı yerler olarak tanımlamaktadır. Lezotte'nin güvenli ve düzenli bir çevre olarak tanımladığı istenmeyen davranışların (okul eşyalarına zarar verme, kavga etme gibi) olmaması ve istenen davranışların (işbirlikçi takım öğrenmesi, akran öğrenmesi gibi) olmasıdır. Pek çok sayıda araştırma (Weber, 1971; Brookover & Lezotte, 1978; Edmonds & Frederikson, 1979; Hopkins, 1999) güvenli ve düzenli bir çevrenin etkili okulların özellikleri arasında olduğunu göstermektedir.

Fiziksel zarar tehditlerinin olmadığı, düzenli ve amaçlı yerler olarak tanımlanan güvenli ve düzenli okul çevresine fazlaca önem verilmesi, bütün insanların ihtiyaçlarının bir hiyerarşiyile düzenlendiğinin tartışıldığı Maslow'un motivasyon kuramıyla da tutarlıdır. Maslow'un (1943) kuramında, insanların karşılanmasına ihtiyaç duyduğu bazı temel ihtiyaçları yer alır. "İhtiyaçlar hiyerarşisi" olarak da adlandırılan kuramında Maslow, insanların ulaşmaya çabaladıkları ve her biri bir öncekinin yerine getirilmesine bağlı olan beş temel amaçtan söz eder: *fizyolojik ihtiyaçlar*, hava, su yiyecek gibi yaşam için önemli olan ihtiyaçlar; *güvenlik ihtiyacı*, tehlikelerden korunma ve korku duymama; *sevgi ihtiyacı*, sevmeye, kimlik duygusu kazanma, ait olma duygusu; *saygı ihtiyacı*, başarı, tanınma ve statü sahibi olma ve *kendini gerçekleştirme ihtiyacı*.

Maslow'a göre, insanları davranışta bulunmaya güdüleyen onların gereksinimleridir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ikinci sırada güvenlik ihtiyacı bulunmaktadır. Maslow (1943), güvenlik ihtiyacına ilişkin açıklamasında, çocuğun yaşamında rahatsız edilmediği bir rutini veya ritmi tercih etmesinin güvenlik ihtiyacının bir göstergesi olduğunu belirtir. Bir çocuk kendini tehlikesiz, tahmin edilebilir ve düzenli bir çevrede güvende hisseder; bunun için çocuklar program ya da rutin şeklindeki bir sistem içinde daha iyi gelişirler. Purkey ve Smith (1982) Maslow'un kuramını uyguladıkları

araştırmalarında da, gürültü ve güvensiz ortamlarda öğrencilerin öğrenemediklerini tartışmaktadırlar.

Güvenli ve düzenli çevre, öğrenmeye olanak sağlması açısından etkili okulla ilişkilidir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar, okul güvenliğini önemli bir nokta olarak değerlendirir. Daha da önemlisi, aileler çocukları için olabilecek en iyi çevrenin sağlanmasını bekler. Okullarda yaşanan şiddet olaylarına yönelik ailelerin farkındalıklarının artmasından dolayı, aileler öğretmen ve yöneticilerden güçlü bir okul güvenliği istemektedir. Öğrenciler, güvenlikleri açısından tedirginlerse öğrenemeyecektir (Dodson, 2005:7). Marzano (2003a), öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmedikleri zaman öğrenme ve öğretme için gereken psikolojik enerjiye sahip olamayacaklarını belirtmektedir. Ayrıca, güvenli ve düzenli bir çevrenin, akademik başarı için kritik öneminin olduğunu eklemektedir.

Aşırı soğuk, aşırı sıcak, rutubetli, rahatsız edici öğrenme ortamları büyük olasılıkla öğrenme-öğretme sürecini etkileyecektir. Okullar, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve eğitim görececek öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun nitelikte olmalıdır.

Cotton'a (2000, Akt: Balen, 2003:63) göre, güvenli ve düzenli bir atmosfer yaratmak, bütün personelin kuralların öğrenci davranışlarını düzenlediği konusunda hemfikir olmaları ile başlar. Kurallar, öğrenciler ve personel arasında işbirliği içinde ortaya konmalıdır. Ayrıca, sınıf içerisinde öğrenmeyi kesintiye uğratan olaylar olduğunda öğretmen hemen müdahalede bulunmalıdır.

Marsden (2005), öğretmenlerin okullarının güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olup olmadığına yönelik algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Marsden bu çalışmasında, güvenli ve düzenli bir çevre sağlanmadan öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilemenin mümkün olmadığını savunan okul etkililiği araştırmalarını destekleyen bulgulara ulaşmıştır.

Pepperl ve Lezotte (1999), güvenli ve düzenli çevreyi şu alt gruplara ayırmaktadırlar:

- Genel okul iklimi ve öğrenci davranışı
- Okulun fiziksel alanları
- Öğrenci disiplini
- Sınıf yönetimi
- Kişilik gelişimi

Genel Okul İklimi ve Öğrenci Davranışı: Güvenli ve düzenli okul çevresinin en önemli özelliği, öğrenmeye olanak sağlayan okul iklimidir. Hansen ve Childs (1998), etkili okulların öğrenci-öğretmen ilişkisini kurmak için güvenli bir çevre sağlamayı amaçlayan; güven ve ait olma duygusunu veren yerler olduğunu rapor etmişlerdir. Dwyer, Osher & Warger (1998) tarafından hazırlanan “*Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools (Erken Uyarı Zamanında Tepki: Güvenli Okullar İçin Rehber)*” adlı dokümanda güvenli bir okulun özellikleri şöyle sıralanmıştır: personel ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkiye vurgu, güvenlik konularının açıkça tartışılması, iyi vatandaş olmaya ve kişilik gelişimine yardımcı olma, öğrencilerin ilgilerini paylaşabilecekleri süreçler yaratma, problemlerin tanımlanması ve çözüm doğrultusunda gelişimin değerlendirilmesi. Shannon (2003, Akt: Harbaugh 2005:40) ve Ubben, Hughes ve Norris (2001, Akt: Harbaugh, 2005:40), “*Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools (Erken Uyarı Zamanında Tepki: Güvenli Okullar İçin Rehber)*” araştırmasının bulgularından yola çıkarak şu davranışların güvenli ve düzenli çevreyi sağlayabilmek için okullara önerilebileceğini ileri sürmektedirler: görünen ve destekleyici yönetici, binadaki bütün yetişkinler arasında öğrencilerin davranış standartlarına ilişkin fikir birliği, öğrencilere iletilen yüksek davranış beklentileri, kuralların her öğrenciye ve her gün tutarlı olarak uygulanması, öğrencilerle birer birey olarak ilgilenildiğini gösteren okul iklimi, öğretmenlere disiplin otoritesinin verilmesi.

Okulun Fiziksel Alanları: Güvenli ve düzenli çevreye ilişkin diğer bir özellik fiziksel alandır. Berner (1993), 191 okul ve 83 bin öğrenciyle öğrenci başarısıyla okul binasının koşulları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, bakımlı okulların öğrenci davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamaktadır. Pepperl

ve Lezotte (1999, Akt: Harbaugh, 2005:41), bakımlı okulların öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, yıkık dökük, bakımsız okul binalarının öğrencilere hiç kimsenin okula önem vermediği mesajını verdiğini ve onların aklına da kendilerinin neden önem vermeleri gerektiği sorusunu getirdiğini savunmaktadır.

Afrikalı Amerikan öğrencilerin yüksek başarıyı nasıl yakaladıklarını inceledikleri alan araştırmalarında Pressley ve arkadaşları (2004), okul binası konusunda şunları gözlemlemişlerdir: Okulun çevresi suç oluşturan davranışların sıkça görüldüğü bir yer olmasına rağmen okul, güvenlikleri açısından öğrencilerin kaygı duymadan çalışabildikleri ve öğrenebildikleri bir yerdir. Okul binasının dışı bakımlı ve güvenli, iç kısmı ise temizdir. Öğrencilerin kesintisiz internete bağlanabildikleri ve öğretimi destekleyici üç tane teknoloji sınıfı vardır. Geniş kitap, dergi, gazete koleksiyonuna sahip ve konforlu oturma alanlarının olduğu bir kütüphane ve oldukça geniş bir spor salonu ve dinleme salonu bulunmaktadır.

Öğrenci Disiplini: Güvenli ve düzenli çevre, tutarlı ve tarafsızca uygulanan kuralların konulduğu yerlerdir. Ubben, Hughes ve Norris (2001, Akt: Harbaugh, 2005:41), bu açıklamaya kuralların öğrencilere uygun olması, onlar tarafından anlaşılması ve öğrenci davranışlarının yönetilmesinde kurallar konusunda bütün personelin fikir birliğinin olması gerektiğini eklemişlerdir. Öğretmenler, sıklıkla kendi sınıfları dışında oluşan disiplin sorunlarının kendi sorumluluk alanları içinde olmadığını düşünebilirler. Lezotte (2000), bir okulun güvenli ve düzenli olabilmesi için okulun bütün öğretmenlerin çalışma saatleri içinde her zaman ve her yerde görevli olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunun anlamı da eğer bir öğretmen koridorda, oyun bahçesinde ya da başka bir yerde kötü bir davranışa şahit olursa buna müdahale etmek için zorlanmalıdır.

Sınıf Yönetimi: Öğrenci disiplini ile yakından ilgili olan güvenli ve düzenli çevrenin bir diğer özelliği etkili sınıf yönetimidir. Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmen etkililiğinin ve öğrenci başarısının bir göstergesidir. Öğretmenlerin gerekli öğretimsel stratejileri ve öğretimi tasarlama yeteneklerini kullanmaları, etkili sınıf yönetimine bağlıdır. Kötü bir yönetim, sınıf zamanının boşa gitmesine, öğrencilerin zamanı etkili kullanamamalarına ve öğrenme ortamının kalitesinin düşmesine neden olur (Hammond, 2005:76–77).

Başar (2003:6), ülkemizde bir ilk niteliğinde olan Sınıf Yönetimi kitabında sınıf yönetimine ilişkin şu tanımlara yer vermektedir:

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir: içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir; öğretmenin ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır; sınıfta gerekli kaynakların, sınıfı oluşturan insanların, zamanın yönetimidir.

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin okul gününün büyük bir bölümünü birlikte geçirdikleri yerdir. Her tür birlikte yaşamın amaçlarına ulaşması, bu yaşam sürecinin düzenli olmasına bağlıdır. Düzeni sağlamanın yolu da eylemlerin kurallara bağlanmasıdır. Kurallar, deneyimlere dayanılarak gelecekteki belirli durumlarda nelerin nasıl yapılmasının iyi olacağını, nelerin beklendiğini, uyulmadığında nelerin olacağını açıklayarak öğretmenin işini kolaylaştırır. Kendisinden nelerin beklendiğini, neleri yapmasının istenmediğini, bunların sonuçlarını önceden bilen öğrenci, davranışlarını düzenlemeye yönelecektir. Kurallar herkes için olduğundan yansızlığı da sağlayacaktır (Başar, 2003:69–71).

Marzano (2001,2003, Akt: Hammond, 2005:15) meta analizi yaptığı çalışmasında, etkili sınıf yönetimini işe koşmayan bir öğretmenin sınıfında bir günde ortalama on defa dersin kesintiye uğradığını belirtmektedir. Yıl bazında hesaplandığında, öğretmeni öğretimden alıkoyan bu kesintilerin sayısı 1800'dür. Etkili bir sınıf yönetiminin olduğu sınıflarda ise öğrenciler öğretimle ortalama yüzde 18 daha fazla meşgul olurlar. Etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanan öğretmenler öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler.

Hammond (2005), bir sınıf yönetimi modelini (Sorumlu Sınıf Yönetimi Modeli) kullanarak üç yılda tamamladığı çalışmasında, bu modelin okul etkililiği üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu model, öğrencilere yaptıkları eylemlerin sorumluluğunu almalarını ve seçimlerinin olumlu ya da olumsuz sonuçlarını kabul etmelerini öğretmek için tasarlanır. Hammond (2005), programın uygulandığı üç yılın sonunda, öğrenci başarılarında artışın olduğu, öğretmen ve velilerin okula yönelik algılarında iyileşme olduğu ve uyguladığı bu sınıf yönetimi modelinin etkililik üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kişilik Gelişimi: Öğretmenlerin sorumlulukları artarken sınıf yönetimi giderek zorlaşan bir görev haline gelir. Pepperl ve Lezotte (1999, Akt: Harbaugh, 2005:42), çekirdek ailelerin azalmasının ve gençlik şiddetinin artmasının sınıf öğretmenleriyle birlikte okullara da daha fazla sorumluluk verdiğini ileri sürmektedirler. Lezotte (1992a, Akt: Harbaugh, 2005:42), bu okulların öğrenmenin ötesinde birçok sosyal amaç için sorumluluk almaları gerektiğini açıklamaktadır. Okullar günümüzde ailenin kişilik gelişimini sağlamaya yönelik geleneksel rollerini yerine getirme işiyle uğraşan kurumlar olarak görülür. Lezotte'ye (2001) göre, okulun, öğrencilerin kendilerinden istenen ve istenmeyen davranışlar konusunda daha fazla sorumlu olduklarını öğrenmelerine yardımcı olacak programlara ihtiyaçları vardır.

Otten (2000), izole edilmiş öğrencilerin, okullardaki şiddet olaylarının, test puanlarındaki düşüşlerin ve topluma katılıma ilgisizliğin artmasıyla kişilik gelişimine yönelik ilginin arttığını belirtmektedir. Lickona (1996), öğrencilerin tam anlamıyla iyi bir kişiliğe sahip olmaya ihtiyaç duydukları için her okulda kişilik eğitimi programının olması gerektiğini ifade etmektedir. Toplumun işlevsel olması için yaygın olarak insan davranışına yönelik beklentiler olmalıdır. Lickona, moral bir toplum yaratmak için kişilik eğitimi programlarının önemli olduğunu eklemektedir. Kişilik eğer evde belirlenmezse, okulda belirlenmesi gerekir. Eğer, evde belirlenirse okulda pekiştirilmelidir.

2.2.2.2. Bütün Öğrenciler İçin Yüksek Beklentiler

Lezotte (2001, Akt: Harbaugh, 2005:43), öğrenci başarısını ve yüksek standartları vurgulayan bir iklimde yüksek standartlarla yüksek beklentiler arasında bir fark olduğunu uygulayıcılara hatırlatmaktadır. Yüksek standartlar, öğrencilerden karşılamalarının istendiği hedeftir; yüksek beklentiler ise bütün öğrencilerin yüksek standartları karşılayacağına yönelik okul yönetiminin ve öğretmenlerin sahip olduğu kanaattir. Lezotte, öğrencilere yönelik yüksek beklentilerin iki önemli etkene bağımlı olduğunu vurgular. Bunlar: bütün öğrencilerin okul programındaki hedeflere ulaşabileceğine yönelik öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve bütün öğrencilerin yüksek beklentilere ulaşması için öğretmenlerin yardım edebilme kapasiteleridir.

“Etkili okullarda, okul çalışanlarının bütün öğrencilerin önemli okul becerilerini kazanabileceğine inandıkları ve bunu sergiledikleri bir beklenti iklimi vardır. Ayrıca, okul personeli, tüm öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında yardımcı olabilmek için gerekli kapasitenin kendilerinde olduğuna inanırlar... Öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebilmesini garanti altına almak için yeniden öğretim ve gruplama gibi ek stratejiler de uygulayacaklardır.”(Lezotte 1991)

Etkili okullarda öğretmenler, bütün öğrencilerin başarabileceği öğretimsel stratejileri araştırır. Bu öğretmenler, öğrencilerin başarısızlığını kabul etmezler. Onlara göre, öğrenci başarısızlığı, öğretmenlerin gerçekte öğrencilerin öğrenebileceğine inamadıklarının bir işaretidir. Etkili öğretmenler, kendilerini de hesaba katarlar ve öğrenciler için yüksek beklentilere sahiptirler. Yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin ne kadar ve ne kadar iyi öğrenebileceğine karar vermede önemli bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri ister yüksek isterse düşük olsun gerçekleşir veya gerçekleşebilir. Genellikle öğrenciler öğretmenlere ya çok az ya da öğretmenlerinin onlardan bekledikleri kadarını verirler. Etkili öğretmenler bütün öğrenciler için eşit düzeyde beklentiye sahiptirler ve öğrencilerin cinsiyeti, ırkı ya da etnik kökeni için beklentilerini değiştirmezler (Dodson, 2005, 9).

Edmonds (1979, Akt: Landis, 1998:37), yüksek beklentilerin etkili okullarda anahtar role sahip olduğunu vurgulamaktadır. 1974 yılında New York'taki okullarda yürüttüğü bir çalışmada Edmonds şunları ifade etmiştir.

Daha az etkili okullarda çalışan birçok profesyonel personel, öğrencilerin okuma problemlerini okulla ilgisi olmayan etkenlere bağlamışlardı ve öğrencileri etkileyebilme yetenekleri konusunda kötümserlerdi. Başarılarını beklenmediği için öğrencilerin başarısız olduğu bir çevre yaratıyorlardı. Bununla birlikte, daha etkili okullarda, öğretmenler çocukları etkileyebilme yetenekleri konusunda daha az kuşku duyuyorlardı.

Öğretmen beklentileri konusunda “pygmalion in the classroom (Sınıftaki Pygmalion)” isimli çalışma Rosenthal ve Jaconson (1968) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmaya konu olan Pygmalion heykeltıraş olduğu bilinen bir Kıbrıs kralıdır. Mitolojik efsaneye göre Pygmalion, kendi yaptığı bayan heykele aşık olur ve tanrıdan onu sevgili olarak diler. Onun bu yakarılarına dayanamayan Afrodit gerçekleşmesi normalde olasılık dışı olan bu dileği, heykele can vererek yerine getirir. “Rosenthal etkisi” olarak da bilinen

“Pygmalion etkisi” psikolojide “gerçekleşen inanış veya beklentinin gerçekleşmesi” olarak açıklanabilir (Özbent 2007).

Rosenthal ve Jaconson (1968, Akt: Landis, 1998:34), öğretmenlerin öğrenci performansına ilişkin beklentiler geliştirdiklerini, bu öğrencilerin öğretmenlerinin davranışsal ipuçlarına tepki verdiklerini ve öğrenci performansının bu beklentilerle şekillendiğini test etmişlerdir. Bir öğretmenin öğrencilere yönelik başarı beklentisinin yükseltilmesiyle bu öğrenciler kendilerinden umulanın ötesinde akademik başarı göstereceklerdir. Rosenthal ve Jaconson, araştırma kapsamında belirlenen çocukların daha yüksek performans skorlarına ulaşmaları karşısında “öğretmenlerin umdukları şeye sahip oldukları” sonucunu kuramsallaştırmışlardır. Good ve Brophy (1973, Akt: Harbough, 2005:45), bu pygmalion etkisini azaltmak ya da ortadan kaldırmak için öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerini ya da ırklarını dikkate almaksızın bütün öğrencileri eğitebilecekleri varsayımını kabul etmeleri gerektiğini önermektedir.

McDonald ve Elias (1976, Akt: Landis, 1998:35), öğretmen beklentileri ile başarı testlerinde artan öğrenci performansları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. İlköğretimde öğrencilerin öğrenmesini arttıran sınıf koşullarını ve öğretme faaliyetlerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada beklenti kuramıyla ilgili daha önceki hipotezleri destekleyen sonuçlara ulaşılmışlardır.

Nave, Miech ve Mosteller (2001), öğrencilerine yönelik düşük beklentilere sahip çoğu öğretmenin öğrencilerini etiketlemek için ilk izlenimlerine, test puanlarına ve diğer öğretmenlerden aldıkları görüşlere güvendiklerini belirtmektedirler. Thompson, Warren ve Carter (2004), hem yüksek hem de düşük beklentilerin sınıf etkileşimlerinde her gün öğrencilere iletildiğini bulmuşlardır. Öğretmenlerin sordukları sorularla, verdikleri dönütlerle ve öğrencilere yönelik bakışlarıyla bilmeden de olsa beklentilerini iletebildiklerini eklemişlerdir. Lumsden (1997), öğrencilerin yetenekleri konusundaki öğretmenlerinin inançlarını içselleştirdiklerini ve beklenti düzeyini yükselttiklerini ya da düşürdüklerini belirtmektedir. Olumsuz içselleştirme olursa öğrencinin başarıya yönelik benlik kavramı ve motivasyonu düşer ve bütün potansiyeline ulaşma yeteneği zarar görebilir.

Hopkins (1999, Akt: Harbaugh, 2005:45), sergilenen öğretmen davranışlarını öğrencilerin akademik başarılarını artırma olarak betimlemiştir. Bu davranışlar, öğrenme için yetenekli oldukları konusunda bütün öğrencileri pekiştirmeyi, düşük ve yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilere eşit düzeyde cevaplama fırsatı sağlamayı, bireysel çalışmalar sırasında öğrencilere yardım sağlamayı, sınıfta yüksek standartları sürdürmeyi ve bütün öğrencilerin beklentileri karşılayabilmeleri için yardım etmeyi içerir. Bütün öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olan ve bunu ileten öğretmenler, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsünü, cinsiyetini, etnik kökenini veya diğer farklılaşan özelliklerini dikkate almaksızın, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşacakları öğrenme ortamlarını hazırlar.

Good (1981, 1982, Akt: Landis, 1998:39), öğretmen beklentilerine yönelik yayınları incelediği iki önemli araştırma özeti hazırlamıştır. Good, bir öğretmenin belirli öğrencilerden beklediği özel davranış ve başarılar olduğuna yönelik hipotez geliştirmiştir. Bu beklentilerden dolayı, öğretmen farklı öğrencilere farklı davranışlar sergiler. Bu davranış öğrencilere öğretmenin kendilerinden hangi davranışı ve başarıyı beklediği mesajını iletir ve onların benlik kavramını, başarılarını ve motivasyonlarını etkiler. Bu davranış zaman içinde süreklilik kazanırsa ve öğrenci direnmez ve bazı yönlerden değişmezse bu onun başarısını ve davranışlarını şekillendirecektir. Yüksek beklentilerin iletildiği öğrenci daha üst düzeyde başarı elde ederken yüksek beklentilerin iletmediği öğrencinin başarısı düşecektir. Zamanla, öğrencinin başarısı ve davranışları başlangıçta ondan beklenenle neredeyse aynı olacaktır.

Good (1982), düşük öğretmen beklentileriyle ilgili çoğu araştırmanın kendi hipotezini desteklediğini bulmuştur. Otuzdan fazla araştırmacı tarafından belirlenen 12 öğretmen davranışını aktarmaktadır: (1) yavaş öğrencileri öğretmenden uzak veya öğrencileri denetlemenin ya da onlarla birer birey gibi ilgilenmeyi zorlaştıran bir grubun içine oturtma; (2) düşük başarılı öğrencilere sınıf ortamında daha az ilgi gösterme (daha az gülümseme ya da daha az göz teması); (3) düşük başarılı öğrencilere daha az soru yöneltme ya da sınıf önünde daha az gösteri yaptırma; (4) düşük başarılı öğrencilerin soruları cevaplamaları için daha az süre verme; (5) düşük başarılı öğrencileri başarısızlıkları durumunda desteklememe (ipucu vermeme, başarımları için devam soruları sormama); (6) başarısı düşük olan öğrencileri yüksek olanlara nazaran yanlış

cevapları yüzünden daha çok eleştirme; (7) doğru cevapları için düşük başarılı öğrencileri daha az övme; (8) düşük başarılı öğrencileri sıra dışı ve yetersiz cevapları için daha fazla övme; (9) düşük başarılı öğrencilere daha az detaylı ve daha az sayıda doğru dönüt verme; (10) düşük başarılı öğrencilerin cevaplarına dönüt vermeyi çoğu zaman ihmal etme; (11) düşük başarılı öğrencilerden daha az çaba ve çalışma isteme; (12) düşük başarılı öğrencilerin performansını daha sık kesintiye uğratma. Bu bulgular açıkça öğrencilerini düşük başarılı olarak algılayan öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsizce bu tür davranışları sergileyebildiklerini göstermektedir ki bu da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

2.2.2.3. Açık Okul Misyonu

Açık okul misyonu, etkili okulun bir değişkeni olarak günümüzde ısrarla literatürde tanımlanmaktadır. Etkili okullarda açık okul misyonu değişkeni ile yönetici, öğretmen ve diğer personelden öğrencilere ve ailelere kadar okuldaki herkesin okulun amaçlarını anlamasını ve desteklemesi anlatılmaktadır (Sailer, 1985:26). Erçetin (2000:109), misyonu şu şekilde açıklamaktadır:

Geliştirilen bir vizyonun örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması, açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Açıklama, vizyonun açık, somut ve özgül bir biçimde tanımlanarak açıklanabilir hale getirilmesidir. Diğer bir deyişle, vizyonun üyelerin kolayca anlayabilecekleri kadar yalın, kendi rol, görev ve sorumluluklarına uygulayabilecekleri kadar işlevsel, daha geniş, daha derin, daha üst düzeyde ortak bir duygunun, düşüncenin, eylemin bir parçası olabilecekleri kadar bütüncül bir anlayışla yeniden tanımlanmasıdır. Bu tanımlama sonucunda ortaya çıkan, anlaşılabilir, paylaşılan sonuç, misyondur.

Etkili okul akımının temel misyonu “bütün öğrenciler öğrenebilir” cümlesiyle ifade edilebilir (Şişman, 2002b:49). Lezotte (1992b, 2001, Akt: Harbaugh, 2005:46-47), yüksek beklenti değişkeninde olduğu gibi, bütün öğrencilerin öğrenebileceğini açıkça dile getiren bir misyon ifadesinin etkili okulların kritik özelliği olduğunu belirterek, profesyonel personel arasındaki misyon duygusunun paylaşılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında, bir misyonun ancak her paydaşın misyon ifadesinin temelini oluşturan ilkeleri aynı şekilde dile getirebildiği zaman paylaşıldığını belirtmektedir. Ayrıca, paylaşılan misyon duygusunun profesyonel personel arasındaki eylemleri eşgüdümlemede önemli olduğunu da eklemektedir.

Şişman (2002b:80), paylaşılan ortak amaçların işlevleri konusunda şunları aktarmaktadır:

Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi temin etmekte, onların kendilerini bürokrasinin soyutlanmış üyeleri olarak görmekten çıkarıp okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Açıkça tanımlanmış okul amaçları, okul programının da temelini oluşturmaktadır ve kaynakların paylaşılmasına, okul kadrosunun etkinliklerine yol göstermede ve okulun etkililiğini değerlendirmede temel ölçüt oluşturmaktadır.

Togneri ve Anderson (2003), öğrenci başarısında ilerlemeler gösteren beş çok yoksul okulun benzer misyonu benimsediklerini bulmuştur. Togneri, bu okulların misyonları arasındaki ortak noktanın öğrenci başarısına ve öğretime yoğunlaşma olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca, kısıtlı bütçelere sahip bu okullardaki harcamaların nasıl yapılacağını belirleyen misyonun okulun gelişme planı için temel oluşturduğunu ve ihtiyaç duyulan personel gelişimine de rehberlik ettiğini belirtmiştir.

Etkili okul araştırmalarını inceleyen Levine ve Lezotte (1990, Akt: Harbaugh, 2005:48), etkili okulların öğrencilerin başarısını artırmaya adanan personele sahip olmaları gerektiği sonucuna varmışlardır. Adanmışlık yalnızca okulun öz misyonunu tanımlamakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeleri için çalışmada karşılaştıkları engellerle başa çıkmada öğretmenlere yardımcı olur.

2.2.2.4.Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Zamanın Etkili Kullanımı

Lezotte (2000), etkili okulları, sınıf zamanını önemli becerilerin kazandırılmasına ayıran öğretmenlerle ve öğretim zamanının büyük bir bölümünü planlı ve öğretmenin rehberliğindeki öğrenme faaliyetleriyle meşgul olan öğrencilerle tanımlar. Öğrenme fırsatı sağlama, öğretmenin ya da okul sisteminin önemli becerilerin kazandırılabilmesi için tahsis ettikleri zamandır. Ayrıca okulun teneffüsler, beklenmeyen ziyaretçiler, anonslar, duyurular ve bunlar gibi öğretmenleri ve öğrencileri rahatsız edecek durumları azaltmaya yönelik çabalarını da kapsar. Bu tür rahatsızlık verici durumlar önemli ölçüde öğrenmeyi azaltabilir (Landis, 1998:49).

Marzano (2003a, Akt: Harbaugh, 2005:49-50) öğrenmeyi etkileyen sınıf değişkenleri arasından öğrencilere öğrenme fırsatlarının sağlanmasının öğrencilerin akademik başarılarıyla yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Marzano, her program içinde üç farklı programın olduğunu belirtmektedir: öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini tasarlayan tasarlanmış program; gerçekte ne öğretildiğini gösteren uygulanan program ve öğrencilerin gerçekte ne öğrendiğini gösteren ulaşılan program. Marzano, tasarlanan ve uygulanan program arasındaki farkın öğrenci başarısı açısından önemli bir etken olduğunu ileri sürmektedir. Ne öğretileceği ve ne derecede öğretileceğine ilişkin öğretmenlerin bağımsız kararlar almalarına izin verildiği zaman tasarlanmış ve uygulanan program arasındaki fark genişler. Ayrıca, hiçbir öğretmen tasarlanan programı değiştirme ya da önemsememe gibi bir imkâna sahip değildir. Sudlow (2003), etkili okullarda öğretmenler tarafından verilen ulaşılan, uygulanan ve tasarlanan programlar arasında büyük bir tutarlılığın olduğunu gözlemlemiştir.

Darling, Hammond ve Falk'a (1997) göre, bir okul sisteminde, bütün öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri öğrenmelerine olanak sağlamak için öğrencilerin öğrenmeleri gereken minimum standartların geliştirilmesi ve bilinmesi sağlanmalıdır. Darling-Hammond ve Falk (1997), bütün öğrencilerden aynı akademik standartları karşılaması bekleniyorsa, okulların, bütün öğrencilerin bu standartları karşılayabilmek için ihtiyaç duyduğu öğrenme koşullarına sahip olmalarını sağlayacak yolları bulmaları gerektiğini tartışmışlardır. Lezotte (2000), çocukların belli bir öğrenim düzeyinde önemli becerileri kazanabilmeleri için farklı miktarlarda zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Etkili bir okulda, öğretime ayrılan zaman öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenir. DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek (2004, Akt: Harbaugh, 2005:50), etkili bir okulda öğrenmenin değişmez olduğunu, ancak zaman ve desteğin okulların manipüle etmesi gereken değişkenler olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler önemli becerileri kazanmak için ek zamana ihtiyaç duyuyorsa okullar bu zamanı okul günü içinde öğrencilere sağlayacak stratejileri geliştirmek zorundadır.

Öğrencilere gereken zamanı sağlamada kullanılan stratejilerden biri öğrenme destek sistemidir. Danielson (2002), öğrenme destek sisteminin bazı öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için gereken yardımı sağladığını belirtmektedir. Danielson öğrenme destek sisteminin farklı yöntemlerle örgütlenebileceğini önermektedir. Okul, sınıf içinde

öğrencilere yoğun şekilde yardım edebilir ya da öğrencilerin belirlenen alanlarda bir öğretmenden ek öğretim aldıkları öğrenme destek merkezlerinde öğretimsel yardım verebilir. Ayrıca, okul programından önce ya da sonra da öğrencilere ek öğretim zamanı sağlama da kullanılabilir.

Lezotte ve Pepperl (1999, Akt: Harbaugh 2005: 51), etkili okulların öğretim zamanını gün içinde korudukları zaman bazı öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan ilave zamanı da en aza indirdiklerini önermektedir. Herkesin öğrenebildiği bir iklimi yaratmada tüm okulun birlikte çalışmak zorunda olduğu en önemli değişkenlerden biri öğretim zamanının kullanımıdır. Etkili bir okul, öğrencilerin görevleri başında zaman harcamalarını sağlamaya çabalar ve öğretime ayrılan zamanı en üst düzeye çıkarır. Etkili bir okulda, sınıf zamanının büyük bir bölümünü tasarlanan programdaki öğretime ayırır ve öğrenciler zamanın büyük bir kısmında bütün sınıfla ya da geniş gruplarda, öğretmen rehberliğinde, planlı öğrenme faaliyetleriyle meşgul olurlar. Lumsden'in (1997) belirttiği gibi, sınıf öğretmenlerinin kontrolü dışında olan pek çok etken varken sınıf zamanının nasıl kullanıldığı doğrudan onların kontrolleri altındadır. Marzano (2003a), okulların doğrudan öğretim için ayrılmayan planlanmış zamanları kaldırarak ya da en azından azaltarak öğretim zamanını korumaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Zamanın verimli ve etkili kullanımı etkili okullarının bir kanıtıdır.

Öğretmenlerin öğretim zamanını korumalarına ek olarak, Lashway (1995), her sınıftaki öğrenme iklimi üzerinde yöneticilerin de bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Lashway, yöneticinin öğretim sırasındaki izinsiz girişleri en aza indirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Marzano (2003a, Akt: Harbaugh 2005:50), bu düşünceye katılarak yöneticinin öğretim zamanının kutsal olduğu ve yalnızca çok önemli olaylar için kesintiye uğratılabileceği yönündeki görüşünü ifade etmesi gerektiğini eklemiştir. Okul öğle yemeği, teneffüs, sınıflar arasında geçiş zamanı ve öğretimi kesintiye uğratan anonslarla birlikte mümkün olduğunca verimli olmak zorundadır. Levine ve Lezotte (1990), etkili okullarda okul günü içerisinde çok az bir zamanın israf edildiğini ve öğretim zamanının öğrenmeyle ilgili olmayan faaliyetlerde değil önemli becerilerin kazanılmasında kullanıldığını paylaşmışlardır.

Afrikalı Amerikan öğrencilerin yüksek başarıyı nasıl yakaladıklarını inceledikleri alan araştırmalarında Pressley ve arkadaşları (2004), öğrencilere öğrenme fırsatlarının sağlanması ve zamanın etkili kullanılması konusunda şu gözlemleri aktarmaktadırlar: yöneticinin, yemek sırasında da informal olarak akademik ilgileri hakkında öğrencilerle konuşması, okul gününün bitiminde ihtiyaç duyan ve başarısı düşük öğrencilere danışmanlık yapılması, okul yılı içerisinde başarısız olan öğrencilerin eksiklerini giderebilmeleri için yaz okulu uygulaması.

2.2.2.5. Öğrenci Gelişiminin Sürekli Olarak Gözlenmesi

Etkili okullarda, öğrencilerin akademik gelişimi çeşitli değerlendirme süreçleriyle ölçülür. Bu değerlendirmelerin sonuçları hem her öğrencinin performansının geliştirilmesinde hem de öğretim programının geliştirilmesinde kullanılır.

Lezotte (2000), etkili okullarda önemli becerilere ilişkin öğrenci gelişimin sürekli olarak ölçüldüğünü ve gözlendiğini belirtmektedir. Değerlendirmeler, öğretmenler için neyin iyi öğretildiğinin ve neyin fazladan çalışma gerektirdiğinin belirlenmesinde yardımcı olan enformasyon kaynağıdır. Değerlendirmeler öğrencilere dönüt vermek; bir bütün olarak programı geliştirmek ve her öğrenciye ilişkin öğretimsel kararları vermek için kullanılır.

Shannon (2003, Akt: Harbaugh, 2005:54), “bütün öğrencilerin öğrenmesi” amacına ulaşmak için hangi öğrencilerin yardıma ihtiyacının olduğunu belirleyecek çeşitli değerlendirmelerin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Etkili okullarda öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için değerlendirmeleri dönüt olarak kullanma ihtiyacı duyarlar. Senemoğlu (2004:458), dönütü, “...öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünü” olarak tanımlamaktadır ve dönütün sadece öğrenme sonuçları hakkında bilgi vermekle kalmayıp öğrencilerin öğrenme güçlük ve eksikliklerinin giderilmesine hizmet ettiği ölçüde öğrenme düzeyinin yükselmesine de yardım edebildiğini belirtmektedir.

Schmoker (2001, Akt: Marzano, 2003b), Detroit'teki Oak Park okul bölgesini tartıştığı çalışmasında etkili okulların değerlendirme verilerini nasıl kullandıklarını şöyle ifade etmektedir:

Oak Park gibi bölgelerden öğrenebileceğimiz; başarılı örgütlerin verileri yalnızca toplamadıkları, bu verilere değer verdikleridir. Başarılı örgütler, topladıkları verileri hayata geçirmeden ve her öğretmen ve ilgili gruplar için anlam kazanmadan tatmin olmazlar. Verileri, gerçekçi bir amacı yaratmak ve gerçekleştirmek için kullanırlar.

Marzano(2003b) okullarda yapılan değerlendirmeleri doğrudan ve dolaylı değerlendirmeler olarak gruplandırmıştır: bölge bazında ya da ülke bazında yapılan değerlendirmelere dolaylı değerlendirme, okulun kendi içerisinde yaptığı değerlendirmelere de doğrudan değerlendirme olarak nitelendirmiştir. Dolaylı yapılan değerlendirmelerin okul için sağlıklı sonuçlar vermediğini, okulun kendi içinde yapacağı doğrudan değerlendirmelerin o okulda öğretilen becerilerin ne derecede kazanıldığının belirlenmesinde daha etkili olacağını savunmaktadır. Buna karşılık Reeves (2004, Akt: Harbaugh, 2005:53) yürüttüğü çalışmada, çoğu öğretmenin her sınıf düzeyinde ortaklaşa geliştirilen ve puanlanan ortak sınıf değerlendirmelerinin yürütülmesine karşı çıktıklarını bulmuştur. Çoğu öğretmen, sonuçları ilan edilen ve yayınlanan ortak sınıf değerlendirmeleri konusunda kaygılanmaktadırlar. Reeves'in çalışmasına katılan öğretmenler, ilan edilen ve yayınlanan aylık değerlendirmelerin küçük düşüreceği ya da uygulama konusunda öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki baskının artmasına neden olacağını ifade etmişlerdir. Stiggins (1999), öğretmenlerin karşı çıkmalarının nedenlerinden birinin sınıf değerlendirmesi konusunda profesyonel gelişim eksikliği olabileceğini önermiştir.

DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek (2004, Akt: Harbaugh, 2005:54), etkili okullardaki öğretmenlerin değerlendirmeleri öğrenmelerin değerlendirilmesi için değil öğrenmek için kullandıklarını savunmaktadır. Öğrenmek için değerlendirme, her öğrencinin öğrenmesini sürekli olarak gözlemek için kullanılan formatif değerlendirmedir ve istenen çıktılardan öğrencilere kazandırılması için öğretim uygulamalarını etkiler. Öğrenmelerin değerlendirilmesi ise standartları karşılamada başarısız olan öğrenciler için sonuçların kabul ettirilmesinde kullanılır.

Afrikalı Amerikan öğrencilerin yüksek başarıyı nasıl yakaladıklarını inceledikleri alan araştırmalarında Pressley ve arkadaşları (2004) öğrenci gelişiminin gözlenmesi konusunda öğrencilerin düzenli olarak sınav sonuçlarını, ev ve sınıf içi çalışmalarının sonuçlarını, proje ve laboratuvar çalışmalarının sonuçlarını aldıklarını, belirli bir ortalamanın altında başarıya sahip öğrenciler için yaz okulu ya da bu iş için belirlenen haftanın bir gününde danışmanlık ya da yardımın önerildiğini, hem yönetim hem de öğretmenlerin öğrenci başarısını gözlediğini, yöneticinin notları düşen öğrencilerle informal etkileşimde bulunarak notlarının düştüğünden haberdar olduğunu ve ilerleme görmek istediğini söylediğini, bunun yanında başarılı öğrencilere de olumlu yorumlar yaptığını gözlemişlerdir.

2.2.2.6. Olumlu Ev-Okul İlişkileri

Lezotte (2001, Akt: Kirk & Jones, 2004), etkili okullarda velilerin okulun temel misyonunu anladıklarını, desteklediklerini ve okulun misyonuna ulaşması için yardım etme konusunda onlara önemli roller verildiğini belirtmektedir. Epstein (1995), okul ve aile ortaklığı konusunda çalışmasında şu görüşlere yer vermektedir:

Okulların çocuklarla ilgilenme tarzları, bu çocukların ailelerine yönelik okulların anlayışını da yansıtır. Eğitimciler, çocukları sadece öğrenci olarak görüyorsa benzer şekilde aileleri de okuldan ayrı olarak düşüneceklerdir. Bu durumda da ailenin kendi işiyle uğraşması ve çocukların eğitimini okullara bırakması beklenir. Ancak eğitimciler öğrencileri çocuk olarak görürse, hem aileleri hem de toplumu çocukların eğitimi ve gelişimlerinde okulun çalışma ortakları olarak değerlendirir. Ortaklar çocuklara yönelik sorumluluklarını ve paylaşılan ilgilerini kabul ederler ve daha iyi programlar ve fırsatlar yaratmak için birlikte çalışırlar.

Etkili okul araştırmalarını inceleyen Purkey ve Smith (1983), aile desteğinin öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediğini belirtmektedirler. Redding'e (1997) göre, öğrenciler eğitimde geçen 18 yıl boyunca uyanık oldukları saatin yaklaşık %13'ünü okulda harcadıkları için eğitim sürecindeki aile desteği öğrencilerin akademik başarıları açısından daha önemlidir. Epstein (1995), okul ve öğrencilerin aileleri arasındaki iletişiminin artmasıyla öğrencilerin okulun, sıkı çalışmanın, okulda kalmanın önemini çeşitli insanlardan duymalarının daha mümkün olacağını önermektedir.

Marzano (2003b, Akt: Harbaugh, 2005:54), ailelerin okula olan ilgilerinin üç belirleyici özelliği olduğunu belirtmektedir: iletişim, katılım ve yönetim.

Marzano tarafından belirtilen ilk özellik ev ve okul arasındaki iletişimdir. Redding (1997), çocukların aileleri ile öğretmenleri arasında gerçekleşen iletişimden hem akademik anlamda hem de davranışsal olarak yarar sağladıklarını bulmuştur. Ailelerle bağlantıyı kurma ve ailelerle etkileşimi kolaylaştıracak atmosferi yaratmada okul sorumludur (Epstein, 1995). Öğretmenler ve aileler, iş ve ev arasında zaman bulamama ve sınıfta hoş karşılanmadıkları duygusu gibi etkili aile katılımını engelleyen bazı noktalardan bahsederler (Dodson, 2005:16). Okullar bir kere aileleri hoş karşılama atmosferi sergiledikleri zaman aileler daha fazla görüşmeye istekli olurlar.

Ailelerle iletişim, veli/öğretmen/öğrenci toplantıları, karneler, okul gazeteleri, kutlama kartları, veli-öğretmen görüşmeleri, veli panosu, veli bilgilendirme kartları, ödev defterleri ile sağlanabilir (Tutkun ve Köksal, 2002). Ailelere karşı daha destekleyici olabilmek için, Epstein (1995) okulların aile yaşantısının gerçeklerini ve ihtiyaçlarını hesaba katmaları gerektiğini tartışmıştır. Örneğin; okullarda tercüman, velilerin aylık ya da haftalık sürelerle inceleyebilmeleri için öğrenci çalışma dosyaları ve okulun bütün faaliyetlerini ve politikalarını açıkça tanımlayan mektuplar sunmalıdır. Ailelerle olan iletişimin sürekliliğini sağlamak için Hoover-Dempsey ve diğerleri (1995), okulların öğrenci başarıları hakkında düzenli veli görüşmelerinin yapılacağı okul ve öğrenme zamanı tahsis etmeye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Aileler, etkili olarak çocuklarının eğitimlerinde yer almak isterler ve öğretmenler de bunu destekleyecek potansiyele sahiptir.

Velilerle okul arasında düzenli iletişim kurulunca okul, ikinci özellik olan veli katılımını arttırmaya odaklanmalıdır. Prospects: Final Report on Student Outcomes adlı raporunda Puma, Karweit, Price, Ricciuti, Thompson ve Vaden Kiernan (1997, Akt: Harbaugh, 2005:55) çocuklarının okullarında daha fazla yer alan ailelerin akademik olarak ve davranışsal olarak daha başarılı çocuklara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Cavazos (1989, Akt: Harbaugh, 2005:55) da güçlü aile katılımı için tasarlanmış programları yerleştiren okulların öğrencilerinin daha az aile katılımıyla aynı programa katılan öğrencilerden daha fazla başarılı olduklarını rapor etmiştir.

Ev ödevleri, okul ile ev arasındaki önemli bir bağıdır. Ev ödevi, daha yavaş öğrenen çocuklarla daha hızlı öğrenen çocuklar arasındaki farkı kapatılabildiği gibi, ailelerin çocuklarının evde ne öğrendikleri konusunda da bilgilendirmelerini sağlar. Aynı zamanda, öğretmenin öğrenci gelişimini daha rahat takip etmesine olanak sağlar (Redding, 1997:15). Ödev, ailelerin, öğrencinin okulda ne öğrendiğini görmelerini, çocuğun üretken etkinliklerde bulunmalarını ve formal öğrenmelerin okulla sınırlı kalmamasını sağlar (Tutkun ve Köksal, 2002). Araştırmacılar, ev ödevi politikasını yerleştiren okulların, ev ödevine daha az önem veren okullara göre daha iyi çıktılar aldıklarını belirtmektedirler. Aile katılımı, ailenin okulda bulunmasından çok daha fazla bir şeydir. Okulda bulunamayan bir çok aile, evinde, çocuğunun ev ödevlerine yardım etme gibi okulla ilişkili faaliyetlerde aktif rol alabilir (Dodson, 2005:16).

Marzano (2003a), üçüncü özellik olarak yönetimi belirtmektedir. Aile yönetimi, okulun kendi kararlarına ailelerin katılımını özendirerek yapıları geliştirmesini gerektirir. Hood (1999), okul ve aileler birlikte çalıştıkça çocukların daha fazlasını başaracağını belirtmiştir. Aileler, okulun neyi başarmaya çalıştığını ve bu konuda nasıl yardımcı olabileceklerini bilirlerse daha etkili şekilde yardım edebilirler. Lezotte (2000), okulların ve ailelerin, hem ailelerin hem de öğretmenlerin aynı amaca (Bütün öğrenciler için akademik başarı) sahip olduklarını anlamak için yeterince güveni inşa etmeye ve iletişimi arttırmaya ihtiyaçlarının olduğunu savunmaktadır. Shannon'a (2003) göre, çocukların eğitiminden yalnızca okuldaki öğretmenler değil herkes sorumludur. Aileler, iş çevresi, sosyal hizmet kuruluşları öğrencileri eğitime çabasında önemli rol oynarlar. Aileler eğitim sürecinin bir parçası olmalıdırlar.

Pressley ve diğerleri (2004), yüksek düzeyde başarı yakalayan bir okulda yürüttükleri çalışmalarında okul-aile ilişkilerine ilişkin şu gözlemleri aktarmaktadır: çoğu velinin çocuklarının akademik başarısıyla yakından ilgilenmesi, yardım etmeye istekli ve başarının artırılması için okulla işbirliği yapması, öğrenci ev ödevlerini yapmazsa ya da testlerde başarısız olursa öğretmenin eve mektup göndermesi, öğretmenin ihtiyaç duyduğunda veli toplantısı yapması, okul etkinliklerine velilerin davet edilmesi, zaman zaman çocukların akademik başarılarına nasıl destek olabilecekleri konusunda ailelerin bilgilendirilmesi.

Landis (1998), ilköğretim okullarında etkili okul değişkenleriyle öğrenci performanslarını ilişkilendirdiği çalışmasında, etkili okulun sözü edilen yedi değişkeni ile öğrenci performansları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu yedi değişken içerisinde öğrencilerin matematik ve okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren değişkenin okul-aile ilişkileri olduğunu vurgulamıştır.

2.2.2.7. Öğretimsel Liderlik

Etkili okullarda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışlarını gündeme getirmiştir. Bu okullardaki yöneticiler, birer eğitim ve öğretim lideri olarak nitelendirilmektedir. Böylece, etkili okul akımıyla birlikte eğitim yönetimi literatürüne yeni bir kavram olarak öğretim liderliği kavramı da girmiştir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında sıralanan başlıca özellikleri ve işlevleri de çoğunlukla etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak belirlenmiştir (Şişman, 2002b:39–41).

Geçmişte yöneticiler, okulu verimli şekilde yönetiyorlarsa etkili olarak değerlendirilirdi. Bununla birlikte, Lashway (1995), 1980’li yıllarda öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkmasıyla yöneticiler için kuralların değiştiğini belirtmektedir. Amaçları yerleştirme, programı inceleme, öğretmenleri değerlendirme ve test sonuçlarını değerlendirmeyi içeren okulun akademik misyonuna yönelik sorumluluğu karşılamak için yöneticilerin rolünün arttığını savunmaktadır.

Öğretimsel liderliği etkili okulların çok önemli bir unsuru olduğunu tanımlayan çok sayıda araştırma (Purkey&Smith, 1982; Brookover&Lezotte, 1978; Edmonds, 1979; Levine&Lezotte, 1990; Baldwin ve diğerleri, 1993, Akt: Harbaugh, 2005:57) vardır. Lezotte (2000), öğretimsel lideri, okulun misyonunu personele, velilere ve öğrencilere etkili ve kararlı bir şekilde ileten ve öğretim programının yönetiminde öğretimsel etkililiğin özelliklerini anlayan ve uygulayan biri olarak tanımlar.

Etkili okulların değişkenlerinden en tartışmalı olanı güçlü öğretimsel liderliktir. Lezotte (1992b, Akt: Doran, 2004:39), bu değişkene yönelik şunları belirtmiştir:

Ron Edmonds sık sık “bir yerlerde güçlü öğretimsel lidere sahip bir okul olabilir ama etkili olmaz; bununla birlikte, henüz yönetici olarak güçlü bir öğretimsel lidere sahip olmayan etkili okulla karşılaşmadık” der... Güçlü öğretimsel liderliğe ilişkin yanlış olan bir anlayış yöneticinin okulu ve öğretmenleri köleler gibi işletmesidir. Etkili liderler otoriteyle değil bağlılık yoluyla yönetir. İnsanlar da korktukları için değil liderlerin rüyalarını paylaştıkları için izlerler.

Levine ve Lezotte' ye (1990) göre, etkili bir öğretimsel lider, dört davranış ya da faaliyette mükemmellik sergiler: okulun vizyonunu tanımlar ve iletir, programı ve öğretimi yönetir, öğrenci gelişimini gözler ve destekleyici çalışma ortamı geliştirir. Şişman (2002b), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yürütülen araştırmaları (De Bevoise, 1984; Daresh & Ching-Jen, 1985; Hallinger & Murphy, 1985; 1986; Andrews & Soder, 1987; Reed & Others, 1988; Heck & Others, 1990; Krug, 1992) inceleyerek yöneticilerin öğretimsel davranışlarını Levine ve Lezotte'nin ifade ettiği davranışlarla tutarlı beş başlık altında toplamıştır:

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması: Okul müdürü, öncelikle okulun vizyon ve misyonunun belirlenerek okulun amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmelidir. Okulun önemli amaçları, öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulamalı ve açıklanmalıdır.
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi: Okulun temel girdilerinden olan programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve azami öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında ve eşgüdümlemesinde önemli rol oynamaktadır. Cotton (2000), etkili bir yöneticinin okulda sürekli görünerek programı ve öğretimi yönettiğini belirtmektedir. Yöneticinin programı ve öğretimi yönetmesinin diğer bir yolu da sınıf gözlemleridir. Togneri (2003), etkili yöneticilerin sınıf öğretimini gözlemledikçe öğretmenlere öğretimi zenginleştirmek için değerlendirme içermeyen dönütler verdiklerini belirtmektedir. Hallinger&Heck (1996), okul etkililiğine yönelik araştırmaları incelemiş ve yöneticilerin öğretim kalitesi yoluyla öğrencilerin başarısını dolaylı olarak etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır.
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi: Bu boyut, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve

değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalıdır. Sonuçları, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada ve yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır. Cotton (2000), öğretimsel lider olarak yöneticilerin başarı verilerini toplamak, analiz etmek ve tartışmak için okulun çabalarına liderlik yapmaya ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedir. Terry'e (1996) göre, etkili bir yönetici öğrenci gelişimini gözlemleyen geniş çaplı değerlendirme araçlarına aşınadır. Togneri (2003), etkili bir yöneticinin kararlarına ışık tutması için değerlendirme verilerini kullandığını ve test verilerinin kullanımını personeline öğrettiğini ve özendirdiğini belirtmektedir.

- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi: Okul müdürünün temel sorumluluklarından biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerilerin okulda yansıtılabilmesine de fırsat sağlamaktır. Yöneticinin bu boyuttaki önemli bir diğer rolü de çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve tanınmasını sağlamaktır.
- Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması: Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmalarını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Terry (1996), okulunda ve her sınıfta öğrenme ikliminin yaratılmasından yöneticinin sorumlu olduğunu ileri sürmektedir. Ubben, Hughes ve Norris (2001), etkili bir yöneticinin güvenli, verimli ve etkili öğrenme ortamını geliştirmek için okulu yönettiğini, örgütlediğini ve işlettiğini savunmaktadır. Marzano (2003a) ve Pepperl ve Lezotte (2004), bu fikre katılarak yöneticilerin öğretim zamanının kutsal bir zaman olduğu ve yalnızca önemli durumlarda kesintiye uğratılması fikrini iletmeleri gerektiğini de eklemişlerdir.

Pressley ve diğerleri (2004), yüksek başarı yakalayan okulda yürüttükleri çalışmalarında okulun yöneticisine ilişkin şu gözlemleri aktarmaktadırlar: her öğretmenin üstünlüklerini ve zayıf noktalarını bilmesi, programın daha iyi uygulanması için öğretmenlerle birlikte çalışması, yeni yaklaşımların uygulanması için öğretmenleri

teşvik etmesi, okula yönelik kararlar alırken araştırma sonuçlarını dikkate alması, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve programın amaçlarına ulaşmada başarılı olup olmadığını değerlendirmek için gözlem yapması, disiplin başkanı olmasına rağmen en ciddi şiddet davranışları ile ilgilenmesi ve hızlı şekilde çözüm bulması.

Pepperl ve Lezotte (1999), aşırı iş yükü, faaliyet çeşitliliği, karşı karşıya kaldığı insanların oranı, uğraştığı enformasyon miktarı ile yöneticilerin okulda tek lider olamayacaklarını belirtmektedirler. Gaziel (1995), araştırmasında yöneticilerin çoğunlukla büyük çaplı görevleri içeren iş yüküyle aşırı sorumluluk üstlendiklerini bulmuştur. Ayrıca, yöneticilerin zamanlarının büyük bir bölümünü acil durumlarda tepki vermede ve iç ve dış bağlantı ağlarının merkezinde olmakla harcamaktadırlar. Pepperl ve Lezotte (1999), yöneticilerin rolünün liderlerin lideri olmak olarak değiştiğini savunmaktadır.

Buzzi (1990), Connecticut'taki 35 ilköğretim okulunda yürüttüğü çalışmasında, yöneticinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiğinin diğer altı boyutu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buzzi (1990), bu çalışmasında öğretimsel liderliğin yirmi beş özel liderlik davranışını içeren altı boyutunu kullanmıştır: öğretimin geliştirilmesine katılma, düzenli ve etkili şekilde gözlem yapma, öğretmenlerin ders planlarını incelemeyi amaçlayan politikalar, öğretimi geliştirmede test sonuçlarından yararlanma, yöneticinin öğrencinin başarısı konusunda öğretmenleri de hesaba katma düzeyi ve öğretimin geliştirilmesini amaçlayan personel gelişimini teşvik etme. Buzzi, Connecticut okul etkililiği ölçeğini kullanarak yürüttüğü çalışmasında öğretimsel liderliğin altı boyutundan her biri ile okul etkililiği arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, öğretimsel liderliğin okul etkililiğinin önemli bir kestiricisi olduğu sonucunu da eklemiştir.

Maciel (2005), etkili ilköğretim okullarının müdürlerinin liderlik davranışlarını incelediği çalışmasında, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ölçeğini ve okul etkililiği ölçeğini kullanmıştır. Güney Teksas'daki yirmi okul yöneticisinin ve 100 öğretmenin katıldığı araştırmada, yöneticinin öğretimsel liderliği ile okulun etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderliğin öğretimsel

destek, öğretimin gözlenmesi, görünür olma ve zamanın etkili kullanımı davranışlarının, en güçlü korelasyonlara sahip olan davranışlar olarak bulunmuştur.

Stefano (2003), Arjantin'deki orta öğretim okullarının etkililiğine katkı sağlayan yönetici davranışlarını belirlediği araştırmasında, etkililiğe katkı sağlayan yönetici davranışlarının “yönetimsel liderlik” kategorisinde yer aldığını bulmuştur. Bu kategorinin disiplin, okul kaynaklarının kullanımı, yöneticinin liderlik tarzı ve paydaşlarla olan ilişkileri kurma davranışlarını kapsadığını belirtmiştir.

Sailer (1985), Connecticut Okul Etkililiği Projesi'nin bitiminden üç yıl sonra bu projeye katılan okullardaki program, işleyiş ve öğrenci başarılarındaki değişimi incelediği araştırmasında, yöneticinin öğretimsel liderliğinin öğrencilerin okuma başarısının artırılmasında önemli bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bölümde, örgütsel kimliğin tanımı, örgütsel süreçler açısından önemi ve bu konuda yapılan araştırmalar ile etkili okulların tarihçesi ve araştırmalarla ortaya konan etkili okulların ayırt edici yedi değişkeni ele alınmıştır. Bu bilgiler ve yürütülen araştırmaların bulguları ışığında, bu araştırmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri belirlenerek her etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı nasıl algılandığı ve ne derecede çekici buldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından örgüt kimliğinin ve anlamlandırılmış dış imajın nasıl algılandığını, ne düzeyde çekici bulunduğunu ve algılanan örgüt kimliğinin ve dış imajın çekiciliğinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümü ile elde edilen bulguların yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre öğretmenlerin örgütsel kimlik ile anlamlandırılmış dış imaj algılarının ve bu kimlik ile imaj algılarının ne düzeyde çekici bulunduğunun belirlenmesi amaçlandığı için var olan durumu betimleyen tarama modelinde bir çalışmadır. Ayrıca, okulların etkililik düzeylerine göre öğretmenlerin kimlik ve imaj algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve kimlik ve imajın çekiciliği ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı inceleneceği için araştırma karşılaştırmalı ve ilişkisel tarama modelinde yürütülecektir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Denizli Merkez ilçede bulunan devlet ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem Şubesi tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi'nden (<http://ilsis.meb.gov.tr>) alınan belgeye göre Denizli Merkez ilçede toplam 44 ilköğretim okulu mevcuttur ve bu okullarda toplam 1821 öğretmen görev yapmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi'nden alınan belgeye göre Denizli merkez ilçedeki ilköğretim okulları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okulların konumları itibarıyla üç ayrı eğitim bölgesine ayrılmıştır. Birinci bölgede, toplam 17 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli toplam 552 öğretmen mevcuttur. İkinci bölgede, toplam 12 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli toplam 642 öğretmen vardır. Üçüncü bölgede ise, toplam 15 ilköğretim okulu bulunmakta ve bu okullarda toplam 627 öğretmen görev yapmaktadır.

Bu araştırmada, okulların daha iyi temsil edilebilmelerini sağlamak amacıyla okullar küme olarak kabul edilmiştir. Denizli Merkez ilçede bulunan eğitim bölgelerindeki okul sayıları da dikkate alınarak 44 ilköğretim okulundan tesadüfi (random) örnekleme yöntemi ile % 27,3'ne karşılık gelen 12 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli toplam 595 öğretmen örnekleme alınmıştır. Geri dönen anketlerin sayısı 495'dir ve dolayısıyla geri dönüş oranı % 83'tür. Eğitim bölgelerine göre seçilen okul sayıları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları Çizelge 3.1'de verilmektedir.

Çizelge: 3.1.

Eğitim Bölgelerine Göre Seçilen Okul ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Bölgeleri	Okul Sayısı	N	Seçilen	
			Seçilen Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı n
1. Bölge	17	552	5	208
2. Bölge	12	642	3	186
3. Bölge	15	627	4	195
Toplam	44	1821	12	595

Tesadüfi olarak belirlenen ilköğretim okulları, şehir merkezinin çeşitli semtlerinde yer almaktadır. Bu nedenle, 15 gün süreyle devam eden seminer çalışmaları içerisinde ölçeklerin uygulanması oldukça zor olmuştur. Bunun yanında, merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin bu çalışma gibi birçok çalışma kapsamında kullanılan ölçekleri cevaplamaktan bıktıklarını, sonuçları konusunda bilgilendirilmediklerini ve ölçekte yer alan maddeleri genellikle anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin yaptığı açıklamaya göre, bu çalışmanın Hacettepe Üniversitesi kapsamında yapılan bir

doktora çalışması olması, uygulamanın dönem içine nazaran daha uygun bir zamanda yapılması ve kendilerine göre maddelerin anlaşılır olması onları daha istekli hale getirmiştir ve istekli bir şekilde cevapladıkları gözlenmiştir. Yine de, her okulda ölçeğe cevap vermek istemediğini belirten öğretmenlerle karşılaşmış ve ısrarcı olunmamıştır. Ayrıca, çalışmada öğretmenlerin okullarının etkililiğine ve kimliğine yönelik görüşleri incelendiği için uygulama dönemi içerisinde yer değiştirmeleri gerçekleşen ve o okulda yeni göreve başlayan öğretmenlerden ölçeği cevaplamaları istenmemiştir.

Ölçeğin uygulandığı öğretmen sayıları ile geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler Çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge: 3.2.

Ölçeğin Uygulandığı Öğretmen Sayıları ve Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler

Bölge	Okul Adı	Dağıtılan Ölçek	Dönen Ölçek	Dönüş Oranı %
1.	A. Nuri Erikoğlu İ.Ö.O.	35	30	86
	Müftü Ahmet Hulusi İ.Ö.O.	55	52	95
	Hulusi Kulaklı İ.Ö.O.	44	44	100
	Yardım Sevenler İ.Ö.O.	34	34	100
	R. İbrahim Çallı İ.Ö.O.	40	33	83
2.	Raşit Özkardeş İ. Ö. O.	54	50	93
	Merkez İ.Ö.O.	90	59	66
	Mehmetçik İ.Ö.O.	42	31	74
3.	19 Mayıs İ.Ö.O.	47	37	79
	Katip Çelebi İ.Ö.O.	47	37	79
	Zaferiye Abaloğlu İ.Ö.O.	47	41	87
	Namık Kemal İ.Ö.O.	60	47	78
TOPLAM		595	495	83

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan ve cevapladığı ölçeği geçerli sayılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki görev sürelerine, öğrenim durumlarına, branşlarına ve okul etkililiği konusunda hizmetiçi eğitim alma durumlarına ilişkin bilgiler aşağıda çizelgeler halinde verilmektedir.

Çizelge: 3.3.
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kadın	279	56,4
Erkek	216	43,6
Toplam	495	100,0

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 56,4’ünün kadın, % 43,6’sının ise erkek olduğu görülmektedir.

Çizelge: 3.4.
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

MESLEKİ KIDEM	f	%
7 yıl ve daha az	76	15,4
8–15 yıl	116	23,4
16 yıl ve daha çok	303	61,2
Toplam	495	100,0

Çizelge 3.4’deki dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin sadece % 15,4’ünün 7 yıl ve daha az ve % 23,4’ünün 8–15 yıllık bir mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 61,2’sinin da 16 yıl ve üzerinde bir mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin böylesine büyük bir çoğunluğunun 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olmaları, araştırmanın merkez ilçedeki ilköğretim okullarında yapılmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Çizelge: 3.5.*Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı*

BULUNULAN OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	f	%
4 yıl ve daha az	306	61,8
5–9 yıl	143	28,9
10 yıl ve daha çok	46	9,3
Toplam	495	100,0

Çizelge 3.5’den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece % 9,3’ü buldukları okulda 10 yıl ve daha fazla bir süreden beri çalışmaktadır. Öğretmenlerin % 28,9’u da buldukları okulda 5–9 yıllık bir süredir görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 61,8 gibi büyük bir çoğunluğunun 4 yıl ve daha az bir süredir buldukları okulda görev yapmaları, öğretmenlerin sürekli olarak yer değiştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge: 3.6.*Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı*

ÖĞRENİM DURUMU	f	%
Eğitim Enstitüsü	104	21,0
Önlisans	84	17,0
Lisans	297	60,0
Yüksek Lisans	10	2,0
Toplam	495	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 21’inin eğitim enstitüsü, % 17’sinin önlisans ve % 60’ının ise lisans programlarından mezun olduğu Çizelge 6’daki dağılımdan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sadece % 2 gibi çok küçük bir kesiminin de lisansüstü eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenler arasında lisansüstü eğitim alanların olmasının sevindirici olmasının yanında çok düşük bir oranda olması da öğretmenlerin bu konudaki isteksizliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çizelge: 3.7.
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	f	%
Sınıf Öğretmeni	232	46,9
Branş Öğretmeni	263	53,1
Toplam	495	100,0

Çizelge 3.7'den de anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin % 46,9'u sınıf öğretmeni, % 53,1'i de branş öğretmeni olarak okullarında görev yapmaktadırlar.

Çizelge: 3.8.
Öğretmenlerin Okul Etkililiği Konusunda Hizmetiçi Eğitim Almalarına Göre Dağılımı

OKUL ETKİLİLİĞİ KONUSUNDA HİZMETİÇİ EĞİTİM ALMA	f	%
Okul Etkililiği konusunda hizmetiçi eğitim alan	170	34,3
Okul Etkililiği konusunda hizmetiçi eğitim almayan	325	65,7
Toplam	495	100,0

Çizelge 8 incelendiğinde, okul etkililiği gibi çok önemli bir konuya ilişkin öğretmenlerin % 65,7'sinin hizmetiçi eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitimin yürütücüsü oldukları göz önüne alındığında, onların eğitimindeki yerindelik ve bilgi çağıyla tutarlılık toplumun geleceğini etkileyebilir (Budak ve Demirel 2003) Okulların etkililiğinin artırılmasında önemli misyonların yüklendiği öğretmenlerin, eğitim vermeksizin sadece hizmet öncesi eğitimleri ve mesleki deneyimleri ile bu konuda başarılı olmalarını beklemek çok da adil görünmemektedir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın nasıl algılandığı, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla, verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan bir ölçek

kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünü, öğretmenlerin “cinsiyet”, “kıdem”, “buldukları okuldaki görev süresi”, “öğrenim durumu”, “branş” ve “daha önceden okul etkililiğine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama” kişisel bilgilerini içeren seçmeli maddeler oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul etkililiği, örgütsel kimlik ve anlamlandırılmış dış imaj algılarını belirleyen üç ayrı ölçek ise ikinci bölümü oluşturmuştur. Ayrıca, araştırma ve araştırmacının tanıtıldığı, okul etkililiğinin tanımının yapıldığı ve öğretmenlerin ölçeği nasıl cevaplayacağına ilişkin bilgileri içeren kapak sayfası da ölçeğe eklenmiştir.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik ve Anlamlandırılmış Dış İmaj ölçeklerine ilişkin bilgiler ve geliştirilme çalışmaları ilerleyen paragraflarda verilmektedir.

3.3.1. Okul Etkililiği Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Araştırmanın ilk alt problemi olarak belirlenen “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarının etkililik düzeyi nedir?” sorusunun çözümü için araştırmacı tarafından geliştirilen, altı boyut ve 61 maddeden oluşan “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğe yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan her bir ifadeye (1) Hiç, (2) Az, (3) Biraz/Orta, (4) Çok, (5) Pek Çok şeklinde belirtilen derecelerden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Okul Etkililiği Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında, öncelikle literatür incelenerek okul etkililiği değişkenlerine ilişkin yedi boyutu temele alan kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Yurt içinde (Şişman, 1996; Balcı, 2003) ve yurt dışında (Sailer, 1985; Lumsden, 1996; Landis, 1998; Doran 2004; Maciel, 2005; Dodson, 2005; Harbaugh, 2005; Kgaile, Morrison, 2006) yapılan araştırmalar ve literatür bulgularına dayalı olarak her bir okul etkililiği değişkenini kapsayan bir madde havuzu hazırlanmıştır. 104 madde halinde hazırlanan okul etkililiği ölçeği taslağı, özellikle okul etkililiği konusunda ve Eğitim Yönetimi alanında çalışmalar yürüten öğretim üyelerine uzman görüşü için elektronik posta ile gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, boyutlarla doğrudan ilgili olmayan ve birbirleriyle benzerlik taşıyan maddeler elenerek ölçek taslağı 93 maddeye indirilmiştir.

Uzman görüşleri alındıktan sonra 93 maddeye indirilen Okul Etkililiği Ölçeği, faktör analizi için örneklem dışı 200 kişilik bir öğretmen grubuna araştırmacı tarafından kendi okullarında uygulanmıştır. İlk uygulama grubuna, yanıtlayacakları ölçeklerin üst köşelerine kendilerine özgü ve kolay hatırlayabilecekleri bir rumuz koymaları istenmiş, toplam örnekleme oluşturan 200 öğretmenin ikinci uygulama için gönüllü olan 100'üne iki hafta arayla test-tekrar test güvenilirliği için ölçek ikinci defa uygulanmıştır. İlk ve ikinci uygulamalardaki rumuzlar eşleştirilerek veriler girilmiştir.

3.3.1.1.Yapı Geçerliliği

Faktör analizinde, örneklem büyüklüğünün korelasyon güvenilirliğini sağlayacak kadar büyük olması önemlidir (Tavşancıl, 2005:50). Örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde 93 maddenin faktör analizi için KMO değerinin .898 olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için minimum KMO değerinin .60'ın üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk 2006:126, Tavşancıl, 2005:50). Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2005:50). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett testi ile incelenmiştir. 93 maddenin Bartlett testi sonucu, .000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

Faktör sayısı belirtilmeksizin yapılan faktör analizinde, 93 maddenin öz değeri, 1'den büyük olan 21 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 21 boyutun toplam varyansın yüzde 72,581'ini açıkladığı görülmektedir. Ancak, ölçek kuramsal olarak yedi boyut düşünülerek hazırlandığı için faktör analizi faktör sayısı yedi olarak girilerek yapılmıştır. Faktör sayısı yedi verilerek yapılan analizde bu yedi faktörün toplam varyansın yüzde 52,656'sını açıkladığı görülmüştür. Yedi faktöre ilişkin maddelerin faktör matrisi incelendiğinde tek bir boyutta toplanmasından dolayı olabildiğince bağımsız faktörlere ulaşmak amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak faktör yükleri ve dağılımı tekrar incelenmiştir.

Stevens (1996:371), 200 kişilik gruba uygulanan ölçeğin faktör analizinde, faktör yükü için .01 düzeyinde anlamlı kritik değerin .182 olduğunu belirterek bu değerin iki katının (>.364) kabul edilebilir faktör yükü olduğunu belirtmektedir. Yedi faktöre indirgenen maddelerin faktör yükleri incelenerek, faktör yükü .40'ın altında olan ve birden fazla faktöre girip bu faktörler arasındaki farkların .10 ve daha düşük olduğu 30 madde ölçekten çıkartılmıştır. Sözü edilen bu maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra yedinci boyutta tek bir madde kaldığı için ölçek altı faktörlü olarak yeniden analiz edilmiştir. Faktör sayısı altı verilerek yapılan analizde bu altı faktörün toplam varyansın yüzde 55,007'sini açıkladığı görülmüştür.

Kuramsal olarak yedi faktörlü olarak hazırlanan ancak faktör analizi sonucunda altı faktöre inen ölçekte, her bir faktöre giren maddeler incelendiğinde daha önceden iki ayrı boyut olarak hazırlanan “öğrenme fırsatları sağlama ve zamanın etkili kullanılması” alt boyutu ile “öğrenci gelişiminin gözlenmesi” alt boyutuna ait olan maddelerin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Diğer faktörlere giren maddeler de incelendiğinde her bir boyutla kuramsal olarak ilgili olmayan 2 madde daha çıkartılarak ölçek 61 madde olarak son haline getirilmiştir. **Güvenli ve Düzenli Çevre** olarak kavramsallaştırılan ilk faktör 7 madde ile varyansın % 3,17'sini, **Açık Okul Misyonu ve Amaçları** olarak kavramsallaştırılan ikinci faktör 7 madde ile varyansın % 3,55'ini, **Yüksek Beklentiler** olarak kavramsallaştırılan üçüncü faktör 6 madde ile varyansın % 2.85'ini, **Okul Zamanının Etkili Kullanımıyla Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi** olarak kavramsallaştırılan dördüncü faktör 17 madde ile varyansın % 32,18'ünü, **Öğretimsel Liderlik** olarak kavramsallaştırılan beşinci faktör 14 madde ile varyansın % 7,12'sini ve **Aile-Okul İlişkileri** olarak kavramsallaştırılan altıncı faktör 10 madde ile varyansın % 6,13'ünü açıklamaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ait oldukları faktörler, her faktörün açıkladığı varyans, özdeğeri, faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyon sonuçları Çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge: 3.9.*Okul Etkililiği Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
Güvenli ve Düzenli Çevre (7 Madde)	1,93	% 3,17	8	,75	,65
			4	,66	,60
			9	,62	,64
			7	,53	,54
			18	,47	,55
			58	,47	,52
			5	,47	,58
Açık Okul Misyonu ve Amaçları (7 Madde)	2,17	% 3,55	25	,69	,66
			23	,63	,67
			3	,56	,50
			24	,53	,62
			56	,49	,61
			30	,49	,56
			26	,47	,60
Yüksek Beklentiler (6 Madde)	1,74	% 2,85	42	,67	,46
			35	,65	,53
			36	,62	,60
			41	,60	,55
			38	,55	,54
			45	,52	,40
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi (17 Madde)	19,63	% 32,18	50	,77	,73
			52	,77	,65
			49	,73	,72
			63	,72	,63
			53	,70	,62
			64	,69	,63
			55	,68	,69
			54	,64	,70
			51	,59	,66
			62	,57	,59
			47	,54	,68
			44	,53	,51
			57	,52	,57
			61	,51	,59
			48	,46	,59
65	,45	,49			
84	,41	,47			
Öğretimsel Liderlik (14 Madde)	4,34	% 7,12	76	,78	,81
			73	,76	,76
			69	,73	,80
			75	,73	,80
			74	,71	,66
			81	,69	,71
			80	,68	,70
70	,68	,78			

Çizelge: 3.9.*Okul Etkililiği Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
			82	,68	,66
			71	,65	,74
			68	,63	,77
			79	,59	,60
			78	,56	,67
			32	,49	,63
Okul-Aile İlişkileri (10 Madde)	3,74	% 6,13	91	,82	,76
			92	,82	,76
			93	,82	,82
			89	,76	,75
			88	,72	,69
			86	,69	,64
			83	,62	,61
			11	,54	,46
			87	,51	,58
			90	,42	,44

Çizelge 3.9. daki analiz sonuçları faktör yükleri açısından incelendiğinde 61 maddenin faktör yüklerinin .41 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir.

3.3.1.2. Güvenirlik Çalışmaları

Okul Etkililiği Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını belirlemek için örneklem dışı 200 kişilik öğretmen grubuna ölçek uygulanmıştır. Test-tekrar test için ise örneklem dışı 100 kişilik öğretmen grubuna iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge: 3.10.
Okul Etkililiği Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Test-tekrar test
Tüm ölçek	.97	.88**
Güvenli ve Düzenli Çevre	.83	.79**
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	.84	.77**
Yüksek Beklentiler	.76	.78**
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	.92	.77**
Öğretimsel Liderlik	.94	.88**
Okul-Aile İlişkileri	.90	.80**

**p<.01

Çizelge 3.10'da görüldüğü gibi, OEÖ'nin 200 öğretmenden elde edilen Cronbach Alfa katsayıları güvenli ve düzenli çevre alt ölçeği için .83, açık okul misyonu ve amaçları alt ölçeği için .84, yüksek beklentiler alt ölçeği için .76, öğrenme fırsatları ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi alt ölçeği için .92, öğretimsel liderlik alt ölçeği için .94 ve okul-aile ilişkileri alt ölçeği için .90 ve toplam ölçekte .97 bulunmuştur.

Ölçeğin 100 öğretmene 15 gün arayla iki kez uygulanması ile elde edilen test-tekrar test güvenirlilik katsayıları güvenli ve düzenli çevre alt ölçeği için .79, açık okul misyonu ve amaçları alt ölçeği için .77, yüksek beklentiler alt ölçeği için .78, öğrenme fırsatları ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi alt ölçeği için .77, öğretimsel liderlik alt ölçeği için .88 ve okul-aile ilişkileri alt ölçeği için .80 ve toplam ölçekte .88 bulunmuştur. Alt boyutların birbirleriyle olan korelasyonları Çizelge 3.11'de verilmiştir.

Çizelge: 3.11.*Okul Etkililiği Ölçeği'nde Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları*

	ÖĞR. GEL. GÖZLEN.	OKUL-AİLE	GÜVENLİ, DÜZENLİ ÇEVRE	AÇIK MİSYON	YÜKSEK BEKLENTİLER
OGRETİMSSEL LİDERLİK	,73**	,51**	,72**	,65**	,56**
ÖĞR.GEL. GÖZLEN.		,49**	,74**	,76**	,56**
OKUL-AİLE			,50**	,54**	,40**
GÜVENLİ DÜZENLİ ÇEVRE				,71**	,46**
AÇIK MİSYON					,54**

**p<.01

Çizelge 3.11 incelendiğinde, ölçeğin faktörler arası korelasyon değerlerine bakılarak alt ölçeklerin birbirinden bağımsız değişkenleri ölçtükleri ve aynı zamanda ölçeğin bütünüyle homojenlik gösterdiği söylenebilir.

3.3.2. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemine yönelik olarak ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenlerin örgütsel kimliği nasıl algıladığını, ne düzeyde çekici bulduğunu ve algılanan örgütsel kimliğin ve bu kimliğin çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, dört boyut ve 25 kimlik özelliğinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan her bir kimlik özelliğine ilişkin iki soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Buna göre, ölçeğin sağ tarafında her kimlik özelliğine ilişkin olarak “Tanımlanan özelliklere okulunuzun sahip olduğu görüşüne ne derecede katılıyorsunuz?” ve sol tarafında da “Okulunuzun bu özelliklere ne derecede sahip olmasını istersiniz?” soruları yer almıştır ve her iki soru için de (1) Hiç, (2) Az, (3) Biraz/Orta, (4) Çok, (5) Pek Çok şeklinde belirtilen derecelerden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nin geliştirilebilmesi için öncelikle yurt dışında yapılan araştırmalar taranmıştır. Algılanan örgüt kimliğine ilişkin kuramsal çerçeve oluşturularak araştırmalarda (Saffold 1987; Elsbach, Kramer 1996; Aust 2000; Bartel, 2001; Dukerich, Golden, Shortell, 2002; Garmon, 2004) kullanılan ölçekler incelenmiştir. Yürütülen çalışmalara bakıldığında, hepsinde ortak olarak benzer sorularla görüşmeler yapıldığı ve görüşmeler sonucunda ölçeğin geliştirildiği görülmüştür. Bu nedenle, örneklem dışı iki ayrı okulda görev yapan öğretmenlerden bu konuda görüşleri alınarak ölçek hazırlanmıştır. Aşağıda verilen sorular açık uçlu sorular şeklinde hazırlanarak, yapılandırılmış formu öğretmenlerin cevaplamaları istenmiştir.

- Okulunuzu hangi sıfatlarla tanımlarsınız?
- Okuluza ilişkin bazı anahtar değerler nelerdir?
- Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikler nelerdir?

Öğretmenlerin formlara verdikleri cevaplar çözümlenerek maddeler halinde sıralanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar, literatür bulguları ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. 45 madde halinde hazırlanan Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği taslağı, Eğitim Yönetimi alanında çalışmalar yürüten öğretim üyelerine uzman görüşü için elektronik posta ile gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yedi madde çıkartılarak 38 maddelik ölçek son haline getirilmiştir.

Örneklem dışı 100 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanan 38 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyon puanlarına bakılarak .30 altında değerlere sahip olduğu görülen 5 madde analizden çıkarılmış (Büyüköztürk, 2006:171) ve 33 maddelik ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2.1. Yapı Geçerliği

Faktör analizinde, örneklem büyüklüğünün korelasyon güvenilirliğini sağlayacak kadar büyük olması önemlidir (Tavşancıl, 2005:50). Örneklemde elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde 33 maddenin faktör analizi için KMO değerinin .930 olduğu görülmüştür.

Literatüre bakıldığında, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için minimum KMO değerinin .60'ın üzerinde olması önerilmektedir (Tavşancıl, 2005:50; Büyüköztürk, 2006:126). Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değer üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı zamanda faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2005:50). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett testi ile incelenmiştir. 33 maddenin Bartlett testi sonucu, .000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

Stevens (1996:371), 100 kişilik gruba uygulanan ölçeğin faktör analizinde, faktör yükü için .01 düzeyinde anlamlı kritik değer .256 olduğunu belirterek bu değer iki katının(>.512) kabul edilebilir faktör yükü olduğunu belirtmektedir.

Faktör sayısı belirtilmeksizin yapılan faktör analizinde, 33 maddenin öz değeri, 1'den büyük olan beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu beş faktörün toplam varyansın yüzde 70,877'sini açıkladığı görülmüştür. Bu faktörler altındaki maddelerin faktör yükleri incelenerek, faktör yükü .51'in altında olan ve birden fazla faktöre girip bu faktörler arasındaki farkların .10 ve daha düşük olduğu beş madde çıkartılmıştır. Bu maddelerin çıkartılmasıyla oluşan beş faktör, kuramsal olarak nitelendirilemediği ve iki faktör altında üçer madde bulunduğu için analiz dört faktör üzerinden yeniden yapılmış ve faktör yükü .51'in altında olan ve birden fazla faktöre girip bu faktörler arasındaki farkların .10 ve daha düşük olduğu üç madde daha analizden çıkarılmıştır. Bu dört faktörün toplam varyansın yüzde 71,32'sini açıkladığı görülmüştür.

Toplam dört faktöre ve 25 maddeye indirilen Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği son haline getirilmiştir. Ölçeğin “yönetim” olarak kuramsallaştırılan ilk boyutu 10 madde ile varyansın 53,98'ini, “öğretmen” olarak kuramsallaştırılan ikinci boyutu yedi madde ile varyansın 7,29'unu, “öğrenci” olarak kuramsallaştırılan üçüncü boyutu beş madde ile varyansın 5,57'sini ve son olarak “çevre” olarak kuramsallaştırılan dördüncü boyutu da üç madde ile varyansın 4,49'unu açıklamaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ait oldukları faktörler, her faktörün açıkladığı varyans, özdeğeri, faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyon sonuçları Çizelge 3.12'de verilmiştir.

Çizelge: 3.12.*Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
Yönetim (10 madde)	13.49	53.98	4	,80	.81
			1	,78	.82
			13	,77	.77
			2	,75	.82
			3	,73	.76
			5	,72	.80
			10	,66	.73
			11	,65	.64
			14	,65	.62
			6	,62	.74
Öğretmen (7 madde)	1.82	7.29	16	,81	.81
			26	,73	.85
			22	,72	.88
			25	,69	.76
			27	,67	.82
			23	,66	.86
			24	,63	.74
Öğrenci (5 madde)	1.39	5.57	32	,78	.55
			33	,72	.76
			35	,68	.72
			30	,66	.71
			29	,58	.71
Çevre (3 madde)	1.12	4.49	18	,84	.62
			17	,70	.61
			36	,62	.46

Çizelge 3.12'deki analiz sonuçları faktör yükleri açısından incelendiğinde 25 maddenin faktör yüklerinin .58 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir.

3.3.2.2. Güvenirlik Çalışmaları

Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını belirlemek için örneklem dışı 100 kişilik öğretmen grubuna ölçek uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek için ise

örneklem dışı aynı 100 kişilik öğretmen grubuna iki hafta sonra ölçek tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.13’de verilmiştir.

Çizelge: 3.13.

Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Test-tekrar test
Tüm ölçek	.96	.82**
Yönetim	.94	.75**
Öğretmen	.95	.75**
Öğrenci	.87	.71**
Çevre	.73	.66**

**p<0.01

Çizelge 3.13’de görüldüğü gibi, AÖKÖ’nin 100 öğretmenden elde edilen Cronbach Alfa katsayıları yönetim alt ölçeği için .94, öğretmen alt ölçeği için .95, öğrenci alt ölçeği için .87, çevre alt ölçeği için .73 ve toplam ölçekte .96 bulunmuştur.

Ölçeğin 100 öğretmene 15 gün arayla iki kez uygulanması ile elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayıları yönetim alt ölçeği için .75, öğretmen alt ölçeği için .75, öğrenci alt ölçeği için .71, çevre alt ölçeği için .66 ve toplam ölçekte .82 bulunmuştur

Çizelge: 3.14.

Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nde Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Öğretmen	Öğrenci	Çevre
Yönetim	,79**	,67**	,46**
Öğretmen		,75**	,57**
Öğrenci			,54**

*p<0.01

Alt boyutların birbirleriyle olan korelasyonları Çizelge 3.14’de verilmiştir. Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nin faktörleri arasındaki korelasyon değerlerine bakılarak alt ölçeklerin birbirinden bağımsız değişkenleri ölçtükleri ve aynı zamanda ölçeğin bütünüyle homojenlik gösterdiği söylenebilir.

3.3.3. Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmanın üçüncü ve beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin okullarının anlamlandırılmış dış imajını nasıl algıladıklarını ve ne düzeyde çekici bulduklarını belirlemek için beş maddeden oluşan Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan her bir madde için (1) Hiç, (2) Az, (3) Biraz/Orta, (4) Çok, (5) Pek Çok şeklinde belirtilen derecelerden birini işaretlemeleri istenmiştir. “*Genelde, okulum diğer insanlar tarafından başarısız bir okul olarak düşünülür*” ifadesi olumsuz (reverse) madde olarak ölçeğe konulmuştur ve verilerin işlenmesi sırasında puanlama buna göre yapılmıştır.

Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği için öncelikle Luhtanen ve Crocker (1992) tarafından geliştirilen ve Dukerich, Golden, Shortell (2002) ve Garmon (2004) tarafından da kullanılan kolektif öz-saygı ölçeğinin dört maddesi kullanılmıştır. Ancak, alınan uzman görüşleri doğrultusunda bir madde (*Okulum çevremde bir çekim merkezi olarak algılanır*) daha eklenerek 5 maddelik ölçeğin son hali örneklem dışı 100 öğretmene uygulanmıştır.

3.3.3.1. Yapı Geçerliği

Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği'nden elde edilen verilere yapılan analizlerde 5 maddenin faktör analizi için KMO değerinin .81 olduğu görülmüştür. 5 maddenin Bartlett testi sonucu, .000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Faktör sayısı belirtilmeksizin yapılan faktör analizinde, 5 maddenin öz değeri, 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı ve bu faktörün toplam varyansın yüzde 60,83'ünü açıkladığı görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin içinde bulunduğu faktörün açıkladığı varyans, özdeğeri, faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyon sonuçları Çizelge 3.15'de verilmiştir.

Çizelge: 3.15.*Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör	Özdeğer	Açıkladığı Varyans	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyonları
Anlamlandırılmış Dış İmaj	3,04	60,83	5	,87	,74
			2	,86	,73
			4	,84	,71
			1	,81	,64
			3	,53	,31

Çizelge 3.15'deki analiz sonuçları faktör yükleri açısından incelendiğinde 5 maddenin faktör yüklerinin .53 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir.

3.3.3.2. Güvenirlik Çalışmaları

Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını belirlemek için örneklem dışı 100 kişilik öğretmen grubuna ölçek uygulanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik katsayısını belirlemek için ise örneklem dışı aynı 100 kişilik öğretmen grubuna iki hafta sonra ölçek tekrar uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, 5 maddelik ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlilik çalışmasından elde edilen Pearson korelasyon katsayısı .82 olup .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Araştırma kapsamındaki Denizli Merkez ilköğretim okullarından verilerin toplanabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne araştırma izni alınabilmesi amacıyla dilekçe ile başvurulmuştur. Enstitü, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için gerekli yazıyı yazmıştır. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma kapsamına giren ilköğretim okullarında ölçeklerin uygulanabileceğini bildiren izin yazılarının kopyasını araştırmacıya vermiştir. Ancak

verilen bu iznin süresi bir ay gibi kısa bir süre olduğu için bu sürede yalnızca tek bir ölçeğin geliştirilmesi tamamlanabilmiştir. Yeniden araştırma izini için başvurulmuş, gerekli izinler yeniden alınmıştır.

Uygulamaya geçmeden önce bazı okulların yöneticileri ile görüşülmüş ve uygulama için en uygun zamanın ne zaman olacağı konusunda görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan yöneticiler, uygulamanın eğitim-öğretimin sona erdiği ve öğretmenlerin mesleki çalışmalar için okulda buldukları seminer döneminde yapılmasının daha sağlıklı sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Bu görüşler ışığında, 2006–2007 eğitim-öğretim yılının sonunda yapılan ve okulun tüm öğretmenlerinin hazır bulunduğu seminer döneminde uygulamalar yapılmıştır. Öncelikle, okulların kendi çalışmalarını aksatmamak amacıyla uygulamaya dahil edilen her okula gidilerek uygulama için uygun gün ve saat öğrenilmiştir. Belirlenen uygun gün ve saat içerisinde ölçekler araştırmacı tarafından bizzat öğretmenlere bire bir açıklama yapılarak dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN İŞLENMESİ ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Okul Etkililiği Ölçeği, Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği ve Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği ile toplanan veriler, SPSS 13.0 istatistik paket programına işlenerek istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Bu çalışmada, okulların etkililik düzeylerine göre öğretmenlerin örgütsel kimlik ve imaj algılarının nasıl olduğu ve bu algıların farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, kullanılan araçlarda ölçek olarak Likert türü beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri “Hiç”, “Az”, “Biraz/Orta”, “Çok” ve “Pek Çok” seçeneklerinden oluşmaktadır. Yanıtlar ‘Hiç’ten ‘Pek Çok’a ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde, araştırmaya katılan ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin belirlenmesinde öncelikle her bir okuldan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Buna göre, iki okuldan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle, yapılacak çözümlenelerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 12 okulun etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis

testi ile belirlenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post hoc Tukey HSD) testi yapılmış ve 12 okulun iki alt grupta toplandığı görülmüştür. “çok etkili” ve “az etkili” olarak isimlendirilen bu gruplar arasında farkın olup olmadığı da Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Ayrıca, okul etkililiğinin her bir alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin katılma yüzdelerini gösteren karşılaştırmalı grafikler verilmiş, betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama (\bar{x}), medyan (\tilde{x}) ve standart sapma (Ss) hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Bunun yanında, bu alt boyutlara ilişkin etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı da Mann-Whitney U testi ile sınanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, okulların etkililik düzeylerine göre öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Etkililik düzeylerine göre, Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nden elde edilen verilerin dağılımı normal dağılım göstermediği için bu alt problemin çözümünde nonparametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle, Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nin her bir alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin katılma yüzdelerini gösteren karşılaştırmalı grafikler verilmiş, betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma) hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin alt boyutları açısından etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı da Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenler tarafından algılanan örgüt kimliğinin okulların etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, okulların etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından algılanan anlamlandırılmış dış imajın nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği’nde yer alan maddelere ilişkin öğretmenlerin katılma yüzdelerini gösteren karşılaştırmalı grafikler verilmiş, betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma) hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretmenler tarafından algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğın okulların etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğı sorusuna yanıt aranmıştır. Algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğı, her bir madde için öğretmenlerin ölçeğın sağı tarafında yer alan “*Tanımlanan özelliklere okulunuzun sahip olduğı görüşüne ne derecede katılıyorsunuz?*” boyutuna verdikleri cevap ile ölçeğın sol tarafında yer alan “*Okulunuzun bu özelliklere ne derecede sahip olmasını istersiniz?*” boyutuna verdikleri cevabın çarpımı ile elde edilmiştir (Dukerich, Golden, Shortell 2002; Garmon 2004) . Örneğın bir öğretmen “demokratik bir ortamın olması” ifadesine okulunun ne derecede sahip olduğuna “çok katılıyorum(5)”, okulunun ne derecede sahip olmasını istediğine “çok (5)” olarak derecelendirirse bu kimlik özelliğinin o öğretmen için çekiciliğı 25'dir ve çok çekici olarak algılanmaktadır. Ya da “öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi” ifadesini okulda hiç(1)” gözlemlemediğini ve okulunun “çok (5)” sahip olmasını istediğini belirtmiş olabilir. Bu durumda da bu kimlik özelliğı 5 puanla o öğretmen için düşük düzeyde çekici gelmektedir. Algılanan örgütsel kimliğın çekiciliğının okulların etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde, öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajı çekici bulma düzeylerinin okullarının etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, Mann-Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın yedinci alt probleminde, algılanan örgüt kimliğinin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğı ile etkili okulun boyutları arasındaki anlamlı ilişkilerin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problemin çözümünde, okulların etkililik düzeylerine göre Algılanan Örgüt Kimliğı Ölçeğı ve Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeğı'nden elde edilen verilerin dağılımı normal olmadığı için Spearman rho korelasyon testi uygulanarak test edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın son alt probleminin çözümünde, öğretmenlerin okulun etkililiğine, örgüt kimliğine, algılanan kimliğın ve dış imajın çekiciliğine yönelik algıları ile cinsiyetleri, branşları ve okul etkililiğı konusunda hizmetiçi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Mesleki kıdemleri,

öğrenim durumları, okullarındaki görev süreleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı da Kruskal Wallis analizi ile test edilmiş, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Tek Yönlü Varyans analizi ve Tukey HSD ile Tamhane çoklu karşılaştırma analizleri uygulanmıştır.

Her alt problemin çözümünden sonra bulgular çizelgeler üzerinde gösterilmiş, literatür bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmış ve değişkenler arasında farklılıklar gözleendiğinde, bu farklılıkların olası nedenleri yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .001, .01 ve .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Her bir bulguya ilişkin yoruma, bulgudan hemen sonra yer verilmiştir.

4. 1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarının etkililik düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmişti. Bu problemin çözümü için öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nden aldıkları puanların okul bazında normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan 12 okuldan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları, okulların kendi içerisindeki ortalama puanları en düşükten yükseğe doğru sıralı şekli ile birlikte Çizelge 4.1’de verilmektedir.

Çizelge: 4.1.

Okulların Etkililik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puanları ve Normal Dağılım Testi Sonuçları

Okul Kodu	n	\bar{x}	Ss	Shapiro-Wilk		
				İstatistik	df	p
5	34	191,12	34,55	,979	34	,756
9	52	200,42	32,52	,982	52	,616
2	37	205,08	34,13	,958	37	,179
7	44	206,14	29,58	,984	44	,793
6	31	206,42	36,32	,894	31	,005*
11	33	209,30	26,21	,943	33	,084
1	42	213,10	25,75	,954	42	,092
4	30	214,57	28,86	,985	30	,942
8	47	217,30	26,64	,979	47	,544
3	50	219,64	31,51	,932	50	,007*
10	38	219,71	27,15	,989	38	,969
12	57	221,33	31,88	,993	57	,980

p<.05

Çizelge 4.1. incelendiğinde, okulların Okul Etkililiği Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (\bar{x}) 191,12 ile 221,33 arasında değiştiği ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, kodu 3 ve 6 olan okullar dışında diğer okullardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm okullardan Okul Etkililiği Ölçeği ile elde edilen verilerin dağılımı normal olmadığı için okullar arasında etkililik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile sınıanmıştır. Kruskal Wallis testi ile elde edilen sonuçlar Çizelge 4.2'de verilmektedir.

Çizelge: 4.2.

Araştırmaya Katılan Okulların Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

OKUL	n	Sıra Ortalaması	Chi-Square	df	p
1,00	42	247,12	36,186	11	,000***
2,00	37	225,47			
3,00	50	294,52			
4,00	30	262,48			
5,00	34	166,87			
6,00	31	245,52			
7,00	44	219,64			
8,00	47	275,03			
9,00	52	196,51			
10,00	38	287,76			
11,00	33	235,42			
12,00	57	291,94			

***p<.001

Çizelge 4.2'de görüldüğü gibi, okul etkililiği açısından araştırmaya katılan 12 okul arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma (Post hoc, Tukey HSD) testinde 12 okulun iki alt grupta toplandığı görülmüştür. Testin sonuçlarına göre, “az etkili” ve “çok etkili” olarak isimlendirilen bu gruplarda yer alan okullar çizelge 4.3'de verilmektedir.

Çizelge: 4.3.*“Az Etkili” ve “Çok Etkili” Gruplarında Yer Alan Okullar*

OKUL	n	Subset for alpha = .05	
		Az etkili	Çok etkili
5	34	191,1176	
9	52	200,4231	200,4231
2	37	205,0811	205,0811
7	44	206,1364	206,1364
6	31	206,4194	206,4194
11	33	209,3030	209,3030
1	42	213,0952	213,0952
4	30		214,5667
8	47		217,2979
3	50		219,6400
10	38		219,7105
12	57		221,3333

Çizelge 4.3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yedi okul “az etkili” okul grubunu, diğer beş okul da “çok etkili” okul grubunu oluşturmaktadır. Tukey HSD testi ile istatistiksel olarak oluşturulan bu iki okul grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Mann-Whitney U testi ile elde edilen sonuçlar Çizelge 4.4.’de verilmektedir.

Çizelge: 4.4.*Okulların Gruplandırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Okul Etkililiği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	p
Az etkili	273	218,53	59657,50	22256,500	.000***
Çok etkili	222	284,25	63102,50		

***p<.001

Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=218,53$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=284,25$) daha düşük olduğu görülmektedir. Oluşturulan gruplar arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, iki grup okul arasında etkililik puanlarına göre .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4.1.1. Okulların Okul Etkililiğinin Alt Boyutları Açısından Karşılaştırılması

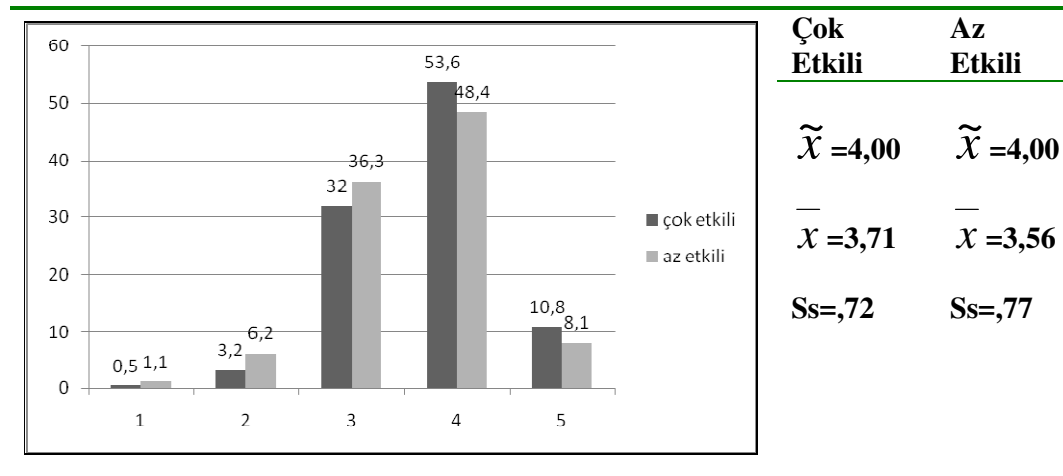
Bu bölümde, az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutlarında yer alan her bir maddeye ilişkin katılma yüzdeleri öncelikle karşılaştırmalı olarak grafikler halinde sunulmuştur. Her bir madde için grafiklerden elde edilen “çok katılıyorum (4)” ve “pek çok katılıyorum (5)” yüzde oranları ile “hiç katılmıyorum (1)” ve “katılmıyorum (2)” yüzde oranlarının toplamı verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, her bir madde için hesaplanan ortanca, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları da çizelgelerin yan sütununda verilmiştir. Daha sonra, bu iki etkililik düzeyi arasında Okul Etkililiği Ölçeği'nin alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

4.1.1.1. Güvenli ve Düzenli Çevre Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin “güvenli ve düzenli çevre” alt boyutundaki her bir maddeye katılma yüzdeleri karşılaştırmalı olarak ölçekte yer alan sırasına göre aşağıda verilmektedir.

Grafik 4.1.

Öğretmenlerin “*Bu okuldaki öğrenciler kendilerini evlerinde gibi hissederler*” ifadesine Katılma Yüzdeleri



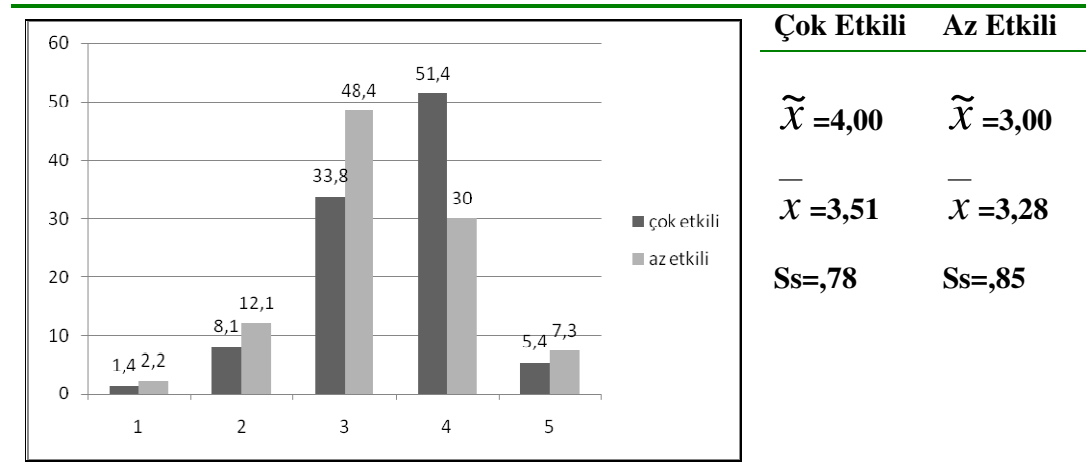
Bu boyutta yer alan “*Bu okuldaki öğrenciler kendilerini evlerinde gibi hissederler*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 64’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 57’dir. Diğer yandan;

çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda %7’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini evlerinde gibi hissettiğine daha fazla katılmışlardır.

Öğrencilerin kendilerini evlerinde gibi hissetmeleri, okul ortamında kendilerini güvende hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, onların öğrenmeleri için gereken psikolojik enerjiye sahip olabilmeleri açısından önemlidir (Marzano 2003a). Bu anlamda, çok etkili okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenebilmeleri için ihtiyaç duydukları ortamlara daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Grafik 4.2.

Öğretmenlerin “Okul personeli, öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içindedir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



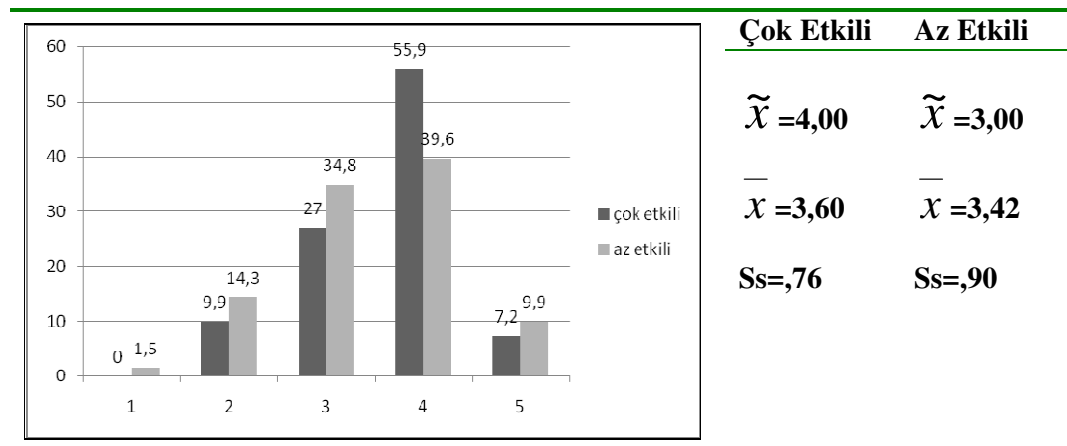
Bu boyutta yer alan “Okul personeli, öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içindedir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 57’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 37’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 14’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma”

düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarının personelinin kurallar üzerinde hemfikir olmasına daha fazla katılmışlardır.

Bunun yanında, her iki etkililik düzeyi açısından katılma yüzdeleri arasında en yüksek farkın olduğu maddelerden de biri de bu maddedir. Cotton'a (2000, Akt: Balen, 2003:63) göre, güvenli ve düzenli bir atmosfer yaratmak, bütün personelin kuralların öğrenci davranışlarını düzenlediği konusunda hemfikir olmaları ile başlar. Kurallar, öğrenciler ve personel arasında işbirliği içinde ortaya konmalıdır. Ayrıca, Shannon (2003) ve Ubben, Hughes ve Norris (2001), Dwyer, Osher & Warger (1998) tarafından hazırlanan “Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools” araştırmalarda da binadaki bütün yetişkinlerin öğrencilerin davranış standartlarına ilişkin fikir birliği içinde olmalarının okullarda güvenli ve düzenli bir çevre sağlamak için önemli olduğunu belirtilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada da az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin bu ifadeye daha düşük düzeyde katılmaları sözü edilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Grafik 4.3.

Öğretmenlerin “Bu okulda, her öğrencinin problemiyle bireysel olarak ilgilenilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



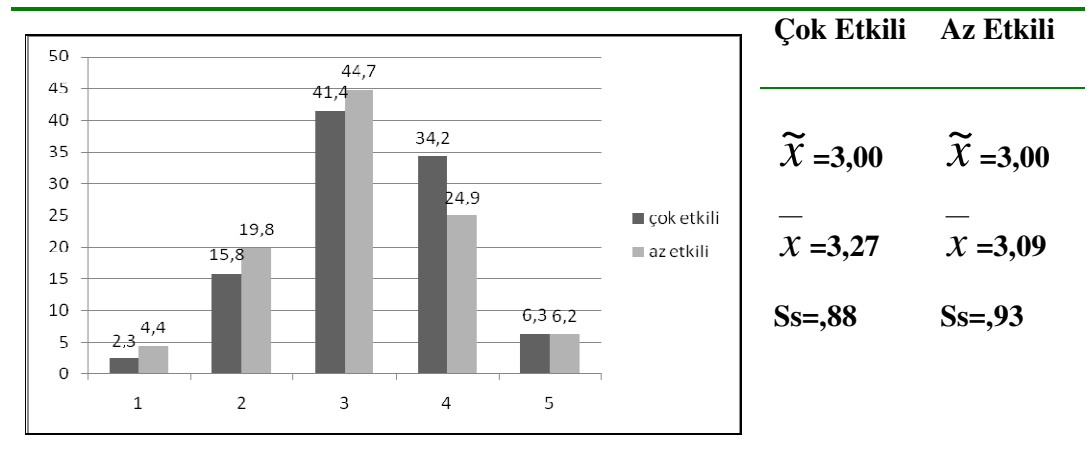
Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, her öğrencinin problemiyle bireysel olarak ilgilenilir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 63’ü “çok” ya da

“pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 50’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 16’dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesine daha fazla katılmışlardır.

Shannon (2003) ve Ubben, Hughes ve Norris (2001), Dwyer, Osher & Warger (1998) tarafından hazırlanan “Early Warning Timely Response: A Guide to Safe Schools” araştırması da öğrencilerle bireysel olarak ilgilenildiğini gösteren okul ikliminin güvenli ve düzenli okul çevresinin sağlanabilmesi için önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda her öğrencinin bireysel problemiyle daha fazla ilgilenilmesinin okulun güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Grafik 4.4.

Öğretmenlerin “*Derslerde sınıf düzenini bozan öğrenci davranışları en az düzeydedir*” ifadesine Katılma Yüzdeleri

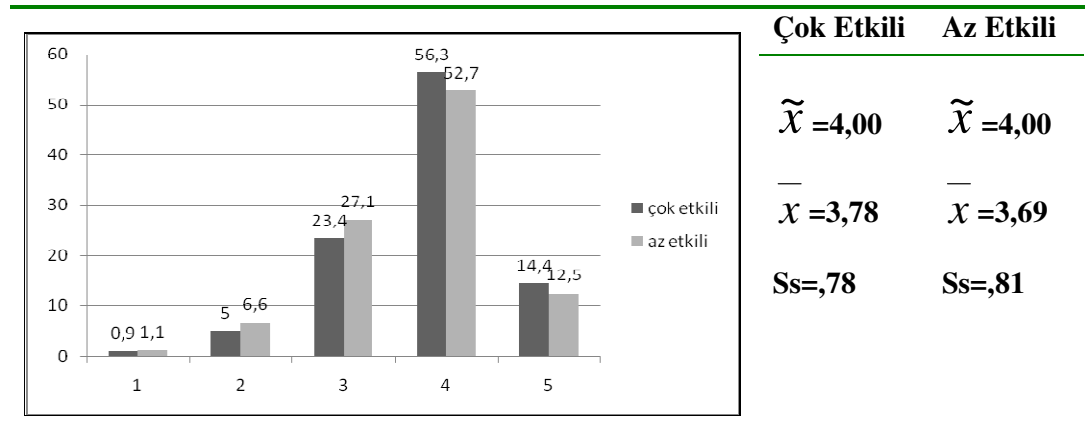


Bu boyutta yer alan “*Derslerde sınıf düzenini bozan öğrenci davranışları en az düzeydedir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 41’i “çok” ya

da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 31’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 18’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 24’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, derslerde istenmeyen davranışların görülmemesine daha fazla katılmışlardır. Bunun yanında, bu boyutta yer alan maddeler içinde az ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılmadıkları madde de bu ifadedir. Bu bağlamda, her ne kadar çok etkili okullarda sınıf ortamında istenmeyen davranışlar daha az görülse de her iki etkililik düzeyindeki okullarda da istenmeyen davranışların önlenmesi konusunda yeteri kadar önlem alınmadığı söylenebilir.

Grafik 4.5.

Öğretmenlerin “Bu okuldaki kurallar öğrencilere açıklanarak onların kuralları anlamalarına yardımcı olunur” İfadesine Katılma Yüzdeleri



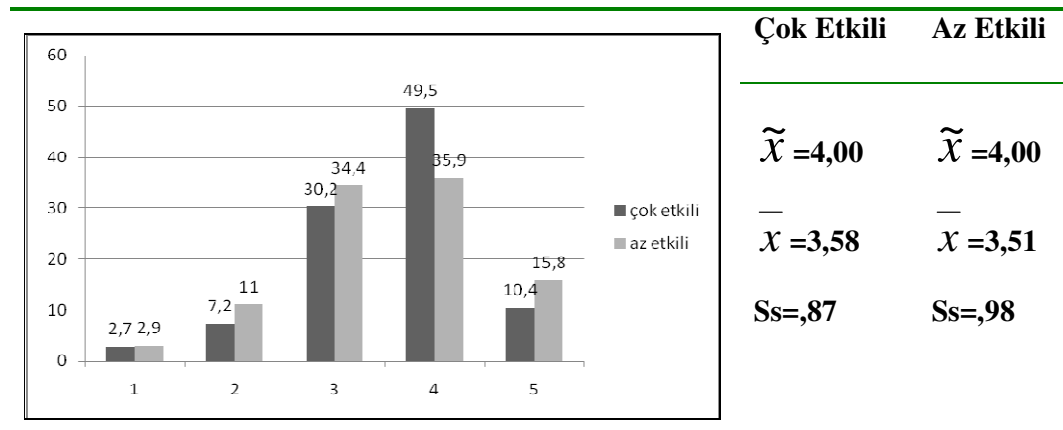
Bu boyutta yer alan “*Bu okuldaki kurallar öğrencilere açıklanarak onların kuralları anlamalarına yardımcı olunur*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 71’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 65’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 8’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli

öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında kuralların açıklanarak öğrencilerinin anlamalarına yardımcı olduğuna daha fazla katılmışlardır. Bunun yanında, bu boyutta yer alan maddeler içinde az ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları madde de bu ifadedir. Bir önceki madde ile ilişkili olarak her iki düzeyde de görev yapan öğretmenlerin okulun kurallarını öğrencilerine açıkladıklarına ve onların anlamalarına yardımcı olduklarına daha fazla katılmış olmalarına rağmen sınıf ortamında istenmeyen davranışların en az düzeyde görülmesine de daha az katılmışlardır.

Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılır ve bu tür davranışları engellemenin ilk koşulu öğrencilerin istenen davranış bilgisine sahip olmalarıdır (Başar, 2003:120–121). İstenen davranışların açıkça belirtilmiş olması, yapılmasını kolaylaştırırsa da burada da görüldüğü gibi öğrencilerin bu davranışları sürekli göstermesi için yeterli değildir. Bu noktada, her iki düzeyde de kuralların öğrencilere aktarılmasına daha fazla önem verildiği ancak kuralların öğrenciler tarafından benimsenmesi ve istenen davranışların süreklilik kazanması için gerekli önlemlerin alınmadığı söylenebilir.

Grafik 4.6.

Öğretmenlerin “Okulun kuralları tutarlı ve tarafsız bir biçimde uygulanır” ifadesine Katılma Yüzdeleri



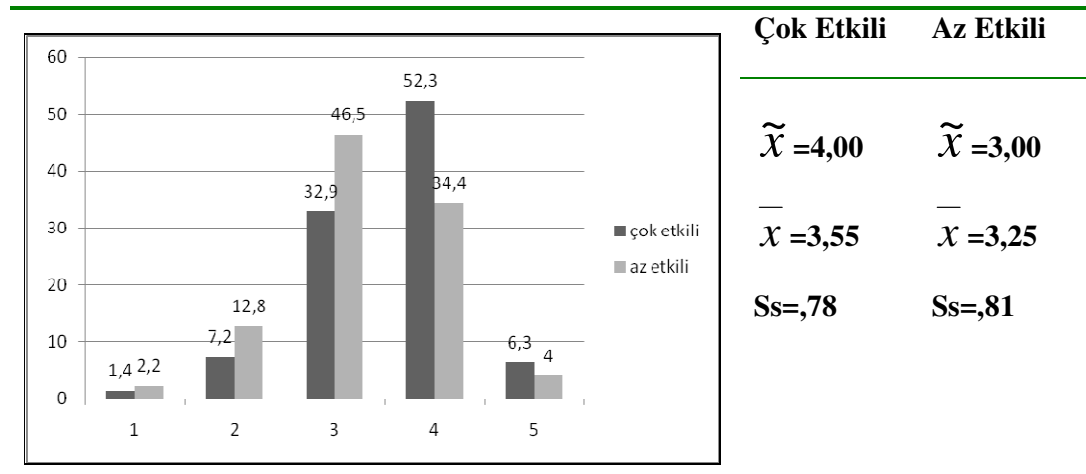
Bu boyutta yer alan “Okulun kuralları tutarlı ve tarafsız bir biçimde uygulanır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 60’ı “çok” ya da “pek çok”

düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 52'dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 10'u maddeye ya "hiç katılmamakta" ya da "katılmamakta", iken bu oran "az etkili" okullarda % 14'dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye "katılma" düzeyi "katılmama" düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye "katılma" düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında kuralların tutarlı ve tarafsız bir biçimde uygulandığına daha fazla katılmışlardır.

Güvenli ve düzenli bir okul çevresi, tutarlı ve tarafsızca uygulanan kuralların konulduğu yerlerdir. Kurallar bütün öğrenciler için tutarlı bir biçimde uygulandığında yansızlığı sağlayacaktır. Kendisinden nelerin beklendiğini, neleri yapmasının istenmediğini, bunların sonuçlarını önceden bilen öğrenci, davranışlarını düzenlemeye yönelecektir. Bu anlamda, çok etkili okullarda bu konuya gereken önemin verildiği ve kuralların tutarlı ve tarafsızca uygulanmasının öğrencileri istenen davranışlara daha fazla yönlendirdiği söylenebilir.

Grafik 4.7.

Öğretmenlerin "Bu okulda öğrenciler okulun kurallarına uyarlar" İfadesine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan "Bu okulda öğrenciler okulun kurallarına uyarlar" maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 59'u "çok" ya da "pek çok" düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 38'dir. Diğer yandan;

çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 9'u maddeye ya "hiç katılmamakta" ya da "katılmamakta", iken bu oran "az etkili" okullarda % 15'dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye "katılma" düzeyi "katılmama" düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye "katılma" düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin okul kurallarına uyduğuna daha fazla katılmışlardır. Ayrıca, her iki düzeye ilişkin katılma düzeyleri arasında en yüksek farkı yaratan maddelerden biri de bu ifadedir. Bu durum, az etkili okullarda görevli öğretmenlerin "*okul personeli, öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içindedir*" ifadesine "orta" düzeyinde katılmaları ile açıklanabilir. Çünkü okulun olumsuz davranışa yönelttiği bir yanı, kurallar ve olumsuz davranışlar konusunda yöneticilerin, öğretmenlerin farklı görüş ve uygulamalarıdır. Bu durum öğrencileri şaşırtır, istenmeyen bazı davranışları için özür ve gerekçe oluşturur (Başar, 2003:130).

Güvenli ve düzenli çevre alt boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümüne bakıldığında, az ve çok etkili okullar arasında farklılık yaratan etkenin okul kurallarına verilen önem olduğu söylenebilir. Bu alt boyutta, öğrencilerin kurallara uyumu, okul personeli arasında kurallara ilişkin hemfikirlik ve kuralların öğrencilere açıklanması çok etkili okullarla az etkili okulları birbirinden ayıran ve fark yaratan konular olarak öne çıkmaktadır.

Okul etkililiğinin güvenli ve düzenli çevre alt boyutu açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.5'de verilmektedir.

Çizelge: 4.5.*Az Etkili ve Çok Etkili Okulların Güvenli ve Düzenli Çevre Boyutunda Karşılaştırılması*

Güvenli ve Düzenli Çevre	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	227,32	62058,00	24657,000	.000***
Çok etkili	222	273,43	60702,00		

***p<.001

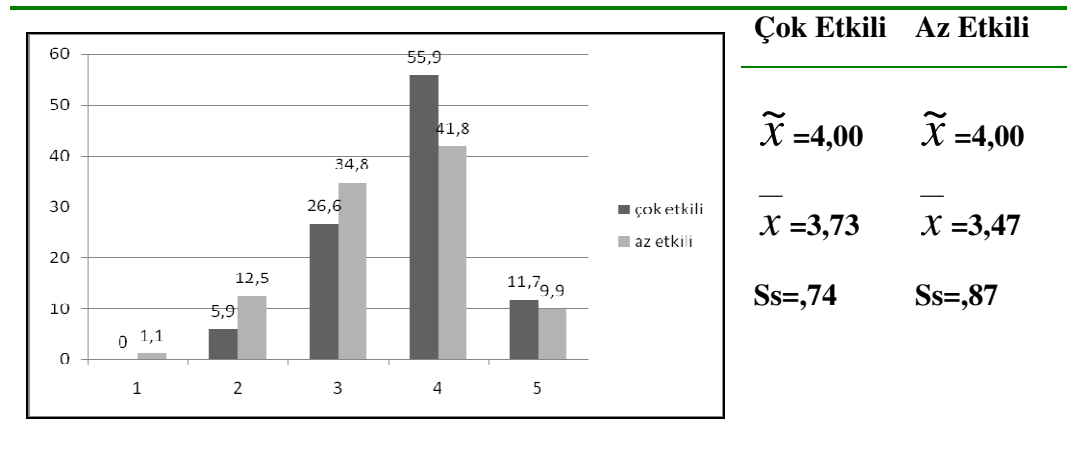
Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=227,32$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=273,43$) daha düşük olduğu ve aralarında okul etkililiğinin “güvenli ve düzenli çevre” alt boyutunda .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Etkililik düzeyi yüksek çıkan okullarda görev yapan öğretmenler, okullarının daha düzenli ve güvenli bir çevreye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktadan hareketle, güvenli ve düzenli çevre boyutunun okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Pek çok sayıda araştırma (Weber, 1971; Brookover & Lezotte, 1978; Edmonds & Frederikson, 1979; Hopkins, 1999; Pressley ve diğerleri 2004) da benzer şekilde, güvenli ve düzenli bir çevrenin etkili okulların özellikleri arasında olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. Açık Okul Misyonu Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin “açık okul misyonu” alt boyutundaki her bir maddeye katılma yüzdeleri karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmektedir.

Grafik 4.8.

Öğretmenlerin “Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak bütün etkinlikler önceden planlanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



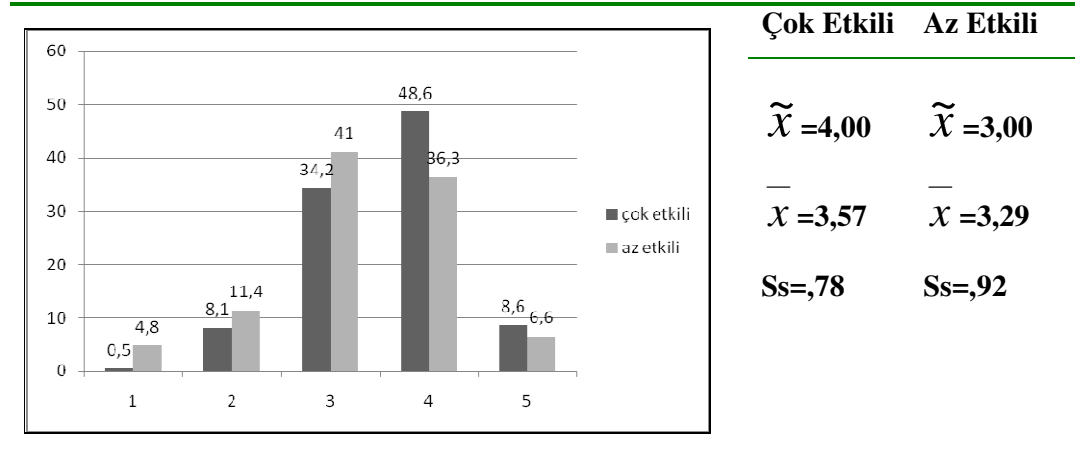
Bu boyutta yer alan “*Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak bütün etkinlikler önceden planlanır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 68’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 52’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 14’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında amaçlar doğrultusunda tüm etkinliklerin önceden planlandığına daha fazla katılmışlardır. Bu madde aynı zamanda her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir. Her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin tüm etkinliklerin

planlanmasına yüksek katılımı, merkezi yönetimin bir doğurgusu olarak değerlendirilebileceği gibi çok etkili okullarda planlamaya daha fazla önemin verildiği söylenebilir.

Grafik 4.9.

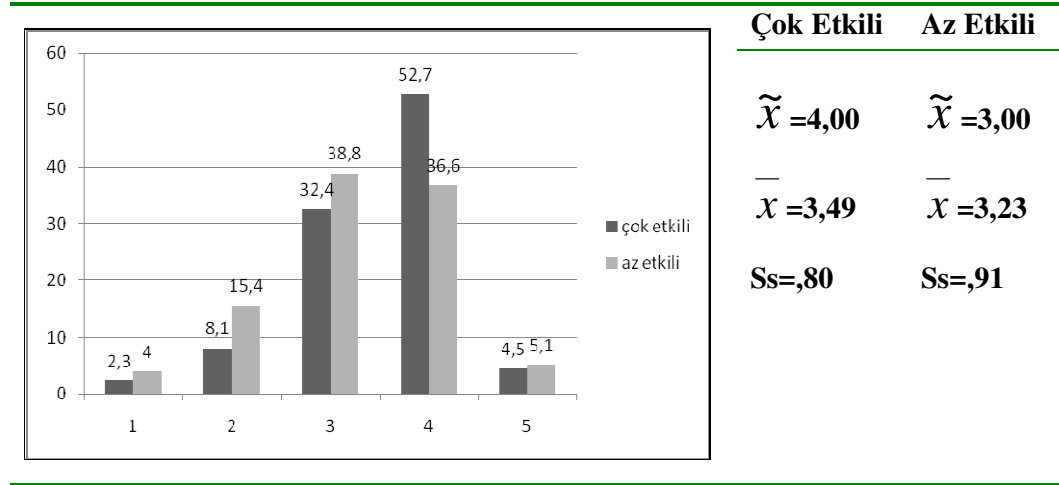
Öğretmenlerin “*Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak olan bütün etkinlikler uzun, orta ve kısa vadeli planlarda belirtilmiştir*” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak olan bütün etkinlikler uzun, orta ve kısa vadeli planlarda belirtilmiştir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 57’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 43’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 9’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 16’dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, bütün etkinliklerin kısa, orta ve uzun vadeli planlarda belirtilmesine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullardan farklı olarak az etkili okullarda, amaçlar doğrultusunda bütün etkinliklerin önceden planlandığı ancak bu planların yeterli düzeyde kısa ve uzun vadeli planlarda yer almadığı söylenebilir.

Grafik 4.10.

Öğretmenlerin “Okulda yapılan bütün planlar, okul içindeki ve dışındaki ilgili birey ve grupların katılımıyla hazırlanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

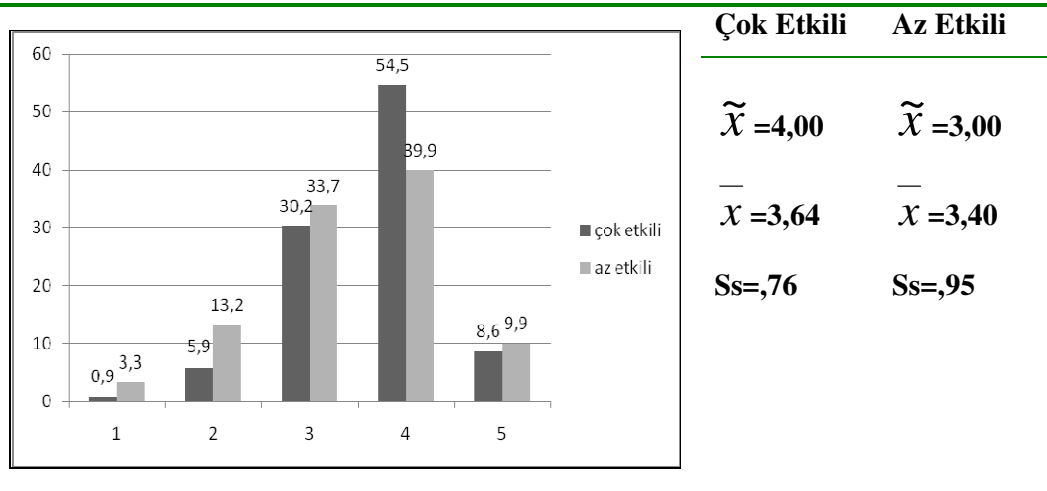


Bu boyutta yer alan “Okulda yapılan bütün planlar, okul içindeki ve dışındaki ilgili birey ve grupların katılımıyla hazırlanır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 57’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 42’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 19’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında bütün planların ilgili paydaşlarla yapıldığına daha fazla katılmışlardır.

Etkili okulların özellikleri konusunda Departman of Education of Science araştırmalarında (1987–1987, Akt: Balcı, 2002:23) da etkili okullarda okul politikalarının ve amaçların geliştirilmesinde tüm personelin karara katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulda yapılan bütün planlara ilgili paydaşların katılımının sağlanması, okul misyonunun benimsenmesine katkı sağladığı ve bunun da çok etkili okullarda planlanan etkinliklerde daha fazla eşgüdümü olanaklı kıldığı söylenebilir.

Grafik 4.11.

Öğretmenlerin “Okuldaki eğitim-öğretim sürecini zenginleştirecek ders dışı etkinliklerin planlanmasında okul çevresindeki gelişmeler dikkate alınır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

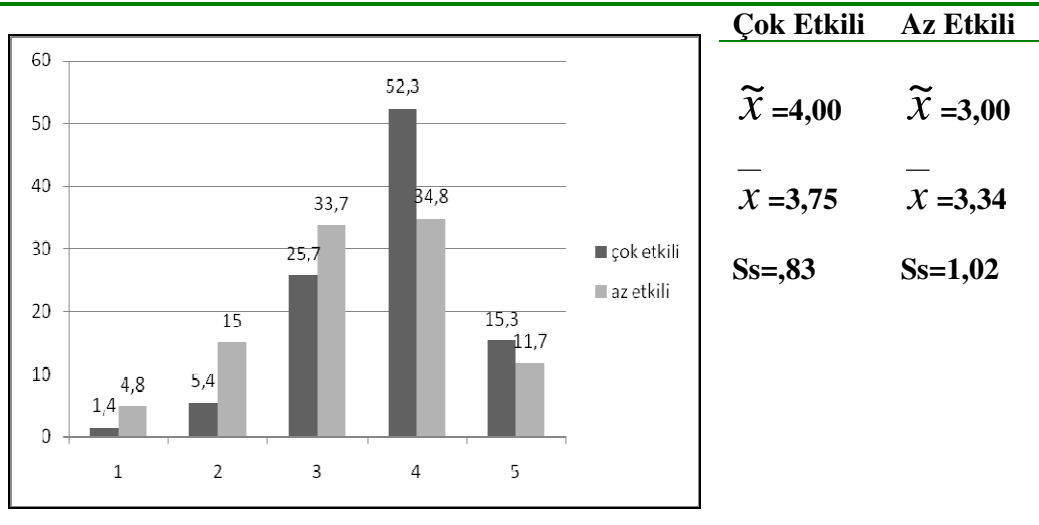


Bu boyutta yer alan “Okuldaki eğitim-öğretim sürecini zenginleştirecek ders dışı etkinliklerin planlanmasında okul çevresindeki gelişmeler dikkate alınır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 63’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 50’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 7’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görevli öğretmenler, ders dışı etkinliklerin planlanmasında okul çevresinin dikkate alındığına daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda okul çevresindeki gelişmelerin daha fazla takip edildiği ve bu gelişmelerin ders dışı etkinliklerin planlanmasında dikkate alındığı söylenebilir.

Grafik 4.12.

Öğretmenlerin “*Bu okulda, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenir*” ifadesine Katılma Yüzdeleri



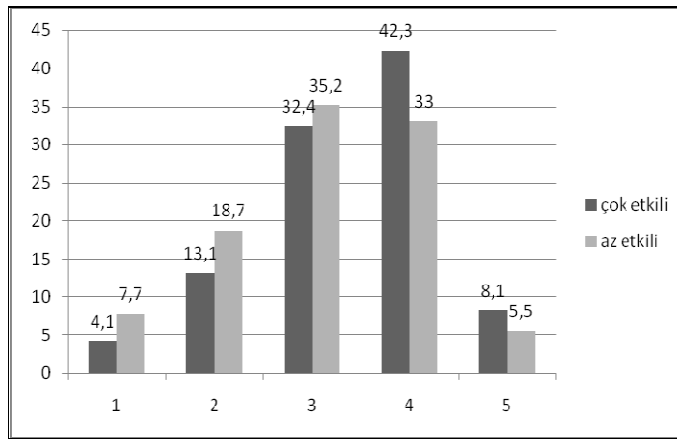
Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 68’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 47’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 7’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 20’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerinin ilgileri doğrultusunda sanatsal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesine en yüksek katılım farkı ile daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullara nazaran az etkili okullarda program dışı etkinliklerin yeterince düzenlenmediği söylenebilir.

Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda düzenlenen sanatsal ve kültürel etkinlikler ile bireysel gelişimlerini sağlayıcı etkinlikler ders dışı etkinlikler (extracurricular activities) olarak tanımlanabilir. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ilgilerini ortaya çıkardığı; akran etkileşimini ve işbirliğini teşvik ettiği; okulla olan bağlantısını sağlayarak okula yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için önemli görülmektedir (Holloway, 2002).

Ayrıca, Hollrah ders dışı etkinlikler öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı için okul yönetiminin bu tür etkinliklere gereken önemi vermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, ders dışı etkinlikler düzenlemenin okulların etkililiği açısından önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Grafik 4.13.

Öğretmenlerin “Okulun misyonuna uygun davranan personel takdir edilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili **Az Etkili**

$$\tilde{X} = 4,00$$

$$\tilde{X} = 3,00$$

$$\bar{X} = 3,37$$

$$\bar{X} = 3,10$$

$$Ss = ,95$$

$$Ss = 1,02$$

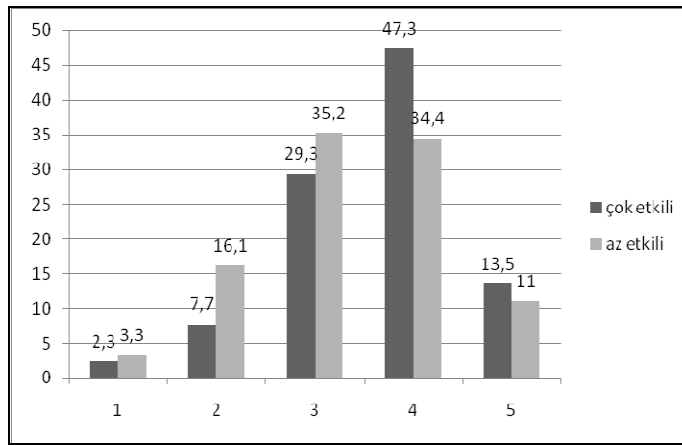
Bu boyutta yer alan “Okulun misyonuna uygun davranan personel takdir edilir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 50’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 39’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 17’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 26’dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görevli öğretmenler okullarında misyona uygun davranan personelin takdir edildiğine daha fazla katılmışlardır. Bu madde aynı zamanda her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin en az katıldıkları ifadedir.

Misyona uygun davranan öğretmenin takdir edilmesi bir bakıma öğretmen için ödül niteliğindedir. Öğretmenlerin misyona uygun davranmaları, misyonu paylaştıklarının ve

özüksediklerinin bir işareti şeklinde değerlendirilebilir. İnsanlar ödülle sonuçlanan davranışları yapmaya devam edecekleri için (Çetinkanat, 2000:31) bu şekilde misyona uygun davranan öğretmenlerin takdir edilmemesi de onların bu konudaki motivasyonlarını düşüreceği ve misyondan uzaklaşabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada, misyona uygun davranan öğretmenlerin takdir edildiği okulların etkililik açısından farklılık yarattığı söylenebilir.

Grafik 4.14.

Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlayıcı ders dışı etkinliklere önem verilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili **Az Etkili**

$\tilde{X} = 4,00$

$\tilde{X} = 3,00$

$\bar{X} = 3,62$

$\bar{X} = 3,34$

$Ss = ,89$

$Ss = ,98$

Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlayıcı ders dışı etkinliklere önem verilir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 61’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 45’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 19’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin gelişimi için ders dışı etkinliklere önem verilmesine daha fazla katılmışlardır. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlayıcı etkinlikler de ders dışı etkinlikler (extracurricular activities) olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, çok etkili okulların program dışı etkinliklere daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Açık okul misyonu alt boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümüne bakıldığında, az ve çok etkili okullar arasında farklılık yaratan etkenin *amaçlar doğrultusunda bütün etkinliklerin kısa ve uzun vadeli planlarda yer alması, planlamada iç ve dış paydaşların katılımının sağlanması, çevredeki gelişmelerin dikkate alınması, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlayıcı ders dışı etkinliklere önem verilmesi ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda sanatsal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi* olduğu söylenebilir. Etkili okulların özellikleri konusunda Departman of Education of Science araştırmalarında (1987–1987, Akt: Balcı, 2002:23), bu bulgularla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda etkili okullarda, okul politikalarının ve amaçların geliştirilmesinde tüm personelin karara katıldığı, yazıya dökülmüş açık amaçların olduğu, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin güçlendirildiğinin görüldüğü ortaya çıkarılmıştır.

Okul etkililiğinin açık okul misyonu alt boyutu açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.6.

Okulların Açık Okul Misyonu Boyutunda Karşılaştırılması

Açık Okul Misyonu	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	224,06	61168,00	23767,000	.000***
Çok etkili	222	277,44	61592,00		

***p<.001

Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1 = 224,06$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2 = 277,44$) daha düşük olduğu ve aralarında “açık okul misyonu” alt boyutunda .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre

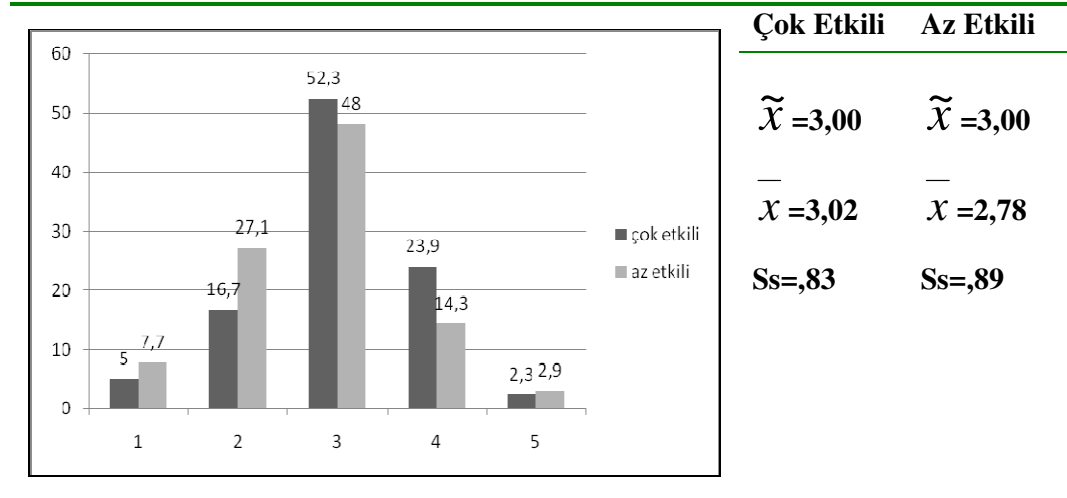
açık okul misyonuna sahip olduklarına daha fazla katılmışlardır. Togneri ve Anderson (2003) tarafından yapılan araştırma da öğrenci başarısına ve öğretime yoğunlaşan, paylaşılan bir misyonun öğrenci başarısı üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Şişman (2002b:80) da açıkça tanımlanmış amaçların okulun etkililiğini değerlendirmede temel ölçüt oluşturduğunu belirtmektedir. Böylelikle, açık okul misyonu alt boyutunun da okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesinde ayırt edici bir özellik olduğu söylenebilir.

4.1.1.3. Yüksek Beklentiler Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin “yüksek beklentiler” alt boyutundaki her bir maddeye katılma düzeyleri karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmektedir.

Grafik 4.15.

Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrencilere zor ve net hedefler verilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri

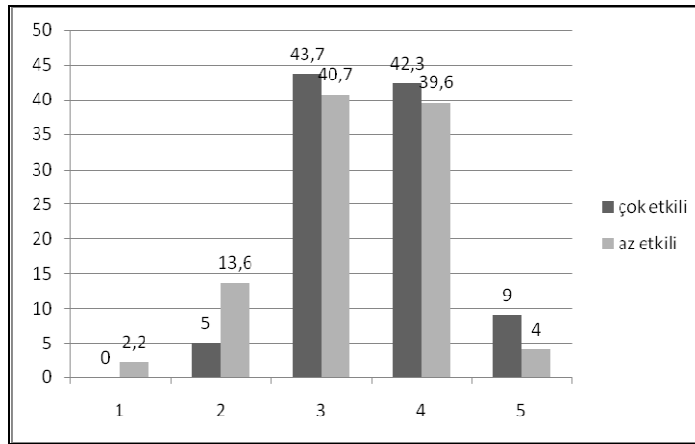


Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, öğrencilere zor ve net hedefler verilir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 26’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 17’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 22’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 35’dir. Her iki etkililik düzeyinde

de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında öğrencilere zor ve net hedefler verilmesine daha fazla katılmışlardır. Bu madde aynı zamanda her iki düzeydeki öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları maddedir. Öğrencilere verilen zor ve net hedefler öğrencilerin potansiyellerin üstünde performans göstermeleri için bir araç olarak ele alınabilir. Bu anlamda, çok etkili okullarda öğrencilerin fazladan çaba göstermelerine katkı sağlayacak böyle bir aracın daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Grafik 4.16.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin yüksek hedefleri başarabileceklerine inanılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,55$	$\bar{X} = 3,30$
$Ss = ,73$	$Ss = ,83$

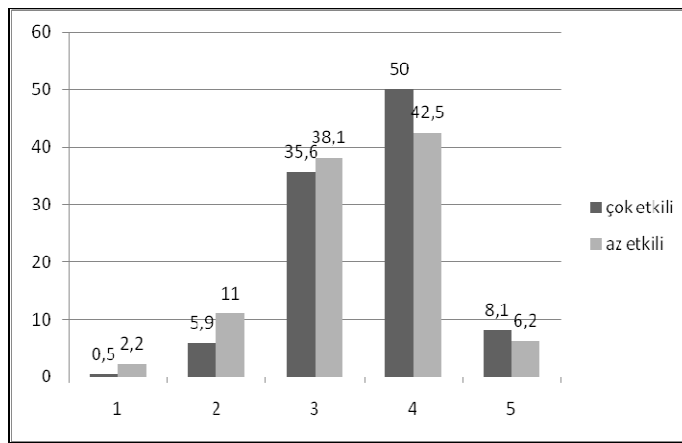
Bu boyutta yer alan “*Öğrencilerin yüksek hedefleri başarabileceklerine inanılır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 51’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 44’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 5’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 16’dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka

ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında öğrencilerin yüksek hedefleri başarabileceğine inanıldığına daha fazla katılmışlardır.

Bir öğretmenin öğrencilerine yönelik beklentisinin yükseltilmesiyle bu öğrenciler kendilerinden beklenenin ötesinde akademik başarı gösterecektir. Genellikle öğrenciler öğretmenlerinin onlardan beledikleri kadarını verirler (Dodson, 2005:9). Bu anlamda, öğretmenlerin öğrencilerinin yüksek hedefleri başarabileceklerine yönelik bir inanca sahip olmalarının, öğrencilerini bu yüksek hedefleri başarıma konusunda güdüleyeceği ve bunun da çok etkili okullarda daha fazla gerçekleştiği söylenebilir.

Grafik 4.17.

Öğretmenlerin “Yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili **Az Etkili**

$\tilde{X} = 4,00$

$\tilde{X} = 3,00$

$\bar{X} = 3,59$

$\bar{X} = 3,40$

$Ss = ,74$

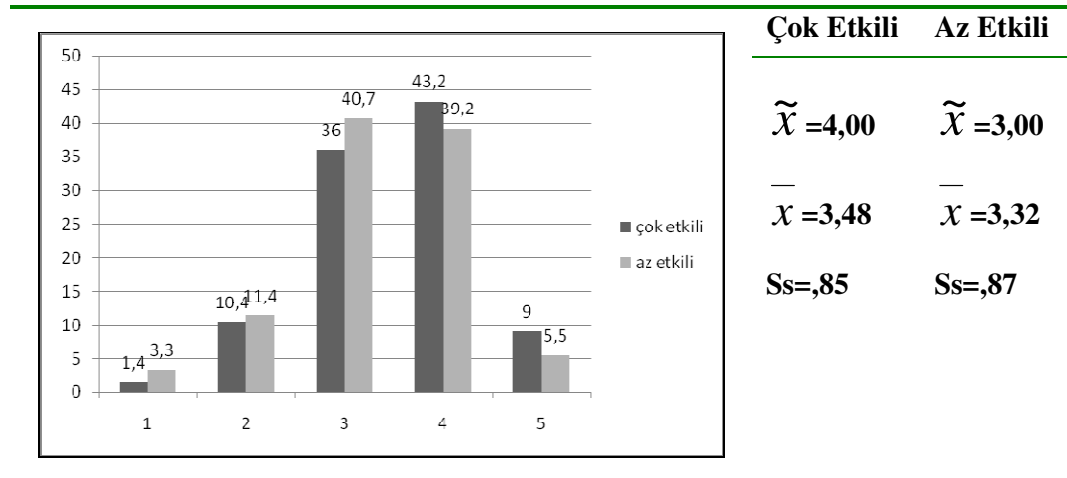
$Ss = ,85$

Bu boyutta yer alan “*Yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 58’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 49’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 13’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler, okullarında yüksek hedeflerin öğrencileri güdüleyeceğine inanıldığına

daha fazla katılmışlardır. Bu ifade aynı zamanda her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddedir. Bu noktada, her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli öğretmenlerin “*öğrencilere zor ne net hedefler verilir*” ifadesine en düşük düzeyde katılmalarına rağmen “*yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılır*” ifadesine en yüksek düzeyde katılmaları gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yüksek hedeflerin öğrencilerini daha fazla güdülediğine inanmalarına rağmen öğrencileri güdüleyecek bu hedeflerin okullarında yeterince verilmediği görüşünde oldukları söylenebilir.

Grafik 4.18.

Öğretmenlerin “Bu okulda öğrenciler için belirlenen yüksek standartlar bütün öğrencilere eşit olarak uygulanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

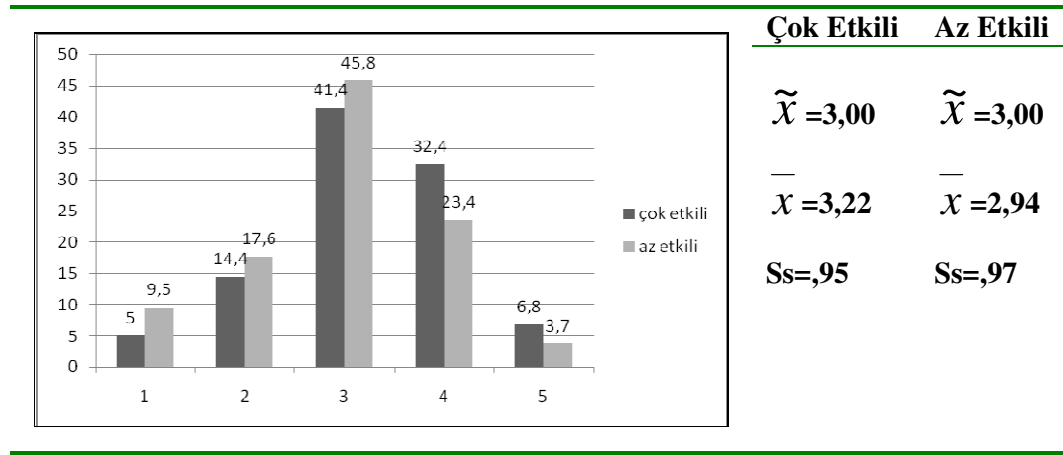


Bu boyutta yer alan “*Bu okulda öğrenciler için belirlenen yüksek standartlar bütün öğrencilere eşit olarak uygulanır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 52’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 45’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 12’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 15’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler, okullarında yüksek standartların bütün öğrencilere eşit olarak uygulandığına daha fazla katılmışlardır.

Yüksek standartlar, öğrencilerin karşılaşmalarının istendiği hedeflerdir ve bu yüksek standartların bütün öğrencilere eşit olarak uygulanması tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilmeleri açısından önemlidir. Bu anlamda, çok etkili okullarda yüksek standartların bütün öğrencilere eşit olarak uygulanmasının, bütün öğrencileri daha fazla çaba göstermeleri için güdülediği, bunun da bu okulların etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir.

Grafik 4.19.

Öğretmenlerin “Öğrencilere ilişkin belirlenen yüksek beklentiler, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermez” İfadesine Katılma Yüzdeleri

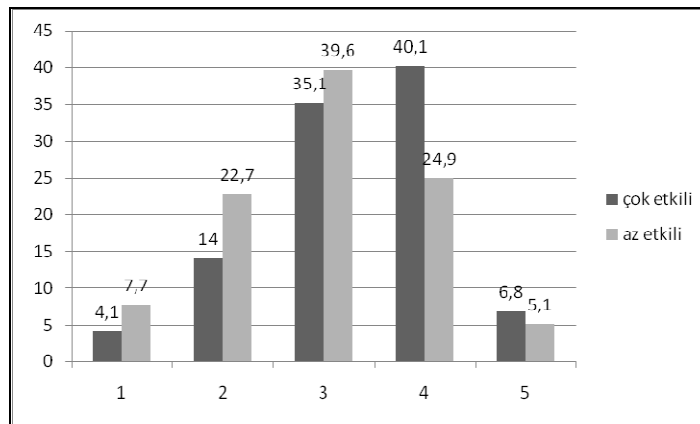


Bu boyutta yer alan “*Öğrencilere ilişkin belirlenen yüksek beklentiler, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermez*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 39’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran yaklaşık % 27’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 19’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 27’dir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksek iken az etkili okullarda bu oran eşittir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görevli öğretmenler, öğretmenlerin beklentilerin öğrencinin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermemesine daha fazla katılmaktadırlar. Ancak, katılma ve katılmama yüzdeleri incelendiğinde her iki etkililik düzeyinde de katılım oranının düşük olduğu söylenebilir.

Şişman (1996) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen boyutundaki özellikler içinde “*öğretmenlerin her öğrenciye öğretebileceklerine inanmaları, tüm öğrencilerden başarılı olmalarını beklemeleri, her öğrencinin öğrenebileceğine inanmaları*” özelliklerine en düşük düzeyde katıldıkları görülmüştür. Oysaki bütün öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olan ve bunu ileten öğretmenler, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsünü, cinsiyetini, etnik kökenini veya diğer farklılaşan özelliklerini dikkate almaksızın, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşacakları öğrenme ortamlarını hazırlar. Ancak öğretmenlerin öğrencilere yönelik başarı beklentilerinin yükseltilmesiyle öğrenciler başarmak için güdülenecek ve kendilerinden umulmanın ötesinde akademik başarı gösterecektir. Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyindeki okullarda da öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Grafik 4.20.

Öğretmenlerin “Öğretmenler, her öğrenci için sürekli olarak yüksek beklentilere sahiptir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili **Az Etkili**

$$\tilde{X} = 3,00$$

$$\tilde{X} = 3,00$$

$$X = 3,32$$

$$X = 2,97$$

$$Ss = 94$$

$$Ss = 1,0$$

Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler, her öğrenci için sürekli olarak yüksek beklentilere sahiptir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 47’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 30’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 18’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 30’dur. Çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksek iken az etkili okullarda bu oran eşittir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli

öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Her ne kadar çok etkili okullarda görevli öğretmenler her öğrenci için yüksek beklentilere sahip olduklarına daha fazla katılsalar da her iki etkililik düzeyinde de katılmama oranları da oldukça yüksektir. Hatırlanacağı gibi, bir önceki maddede de öğretmenler benzer şekilde yüksek beklentilerin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermemesine de “orta” düzeyde katıldıkları görülmüştü. Bu bağlamda, öğretmenlerin her öğrenciye yönelik sürekli olarak yüksek beklentilere sahip olmalarına düşük düzeyde katılım göstermeleri, kendi görüşleri doğrultusunda öğrencilerin bireysel özelliklerine göre beklentilerin farklılaşması ile açıklanabilir.

Yüksek beklentiler alt boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümüne bakıldığında, az ve çok etkili okullar arasında farklılık yaratan etkenin yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılması, bu hedefleri öğrencilerin başarabileceğine daha fazla inanılması ve yüksek standartların bütün öğrencilere eşit olarak daha fazla uygulanması olduğu söylenebilir.

Okul etkililiğinin yüksek beklentiler alt boyutu açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.7’de verilmektedir.

Çizelge: 4.7.

Okulların Yüksek Beklentiler Boyutunda Karşılaştırılması

Yüksek Beklentiler	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	223,48	61009,00	23608,000	.000***
Çok etkili	222	278,16	61751,00		

***p<.001

Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1 = 223,48$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından

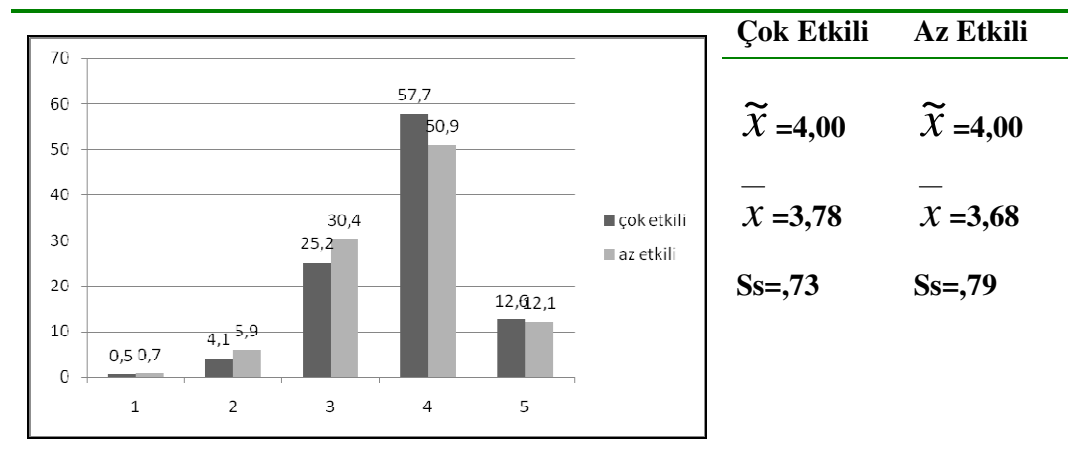
($\bar{R}_2 = 278,16$) daha düşük olduğu ve aralarında etkililiğin “yüksek beklentiler” alt boyutunda .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran öğrencilerine ilişkin daha fazla yüksek beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere ilişkin yüksek beklentilere sahip olunması konusunda öğretmenlerin cevapları arasındaki ayrımın, bu boyutun okul etkililiği açısından belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Brookover ve Lezotte (1978), Edmonds (1982), Purkey&Smith (1982) ve Lezotte (2001) tarafından yürütülen araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.1.1.4. Öğrenme Fırsatları Sağlama, Zamanın Etkili Kullanımı Ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin “öğrenme fırsatları sağlama, zamanın etkili kullanımı ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi” alt boyutundaki her bir maddeye katılma yüzdeleri karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmektedir.

Grafik 4.21.

Öğretmenlerin “Öğretmenler, bütün öğrencilerin yüksek beklentileri karşılayabilmesi için yardım eder” İfadesine Katılma Yüzdeleri

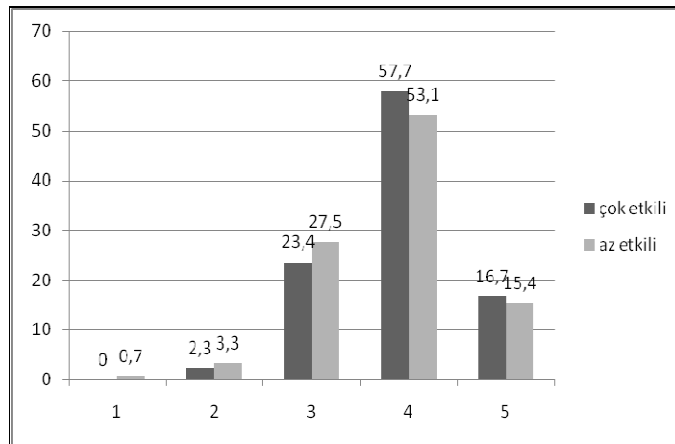


Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler, bütün öğrencilerin yüksek beklentileri karşılayabilmesi için yardım eder*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin

yaklaşık % 70'i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 63'dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 5'i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 7'dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında öğretmenlerin öğrencilerine yüksek beklentiler konusunda yardım etmesine daha fazla katılmışlardır. Bütün öğrencilerin yüksek beklentileri karşılayabilmeleri için yardım etme, öğrencilerin akademik başarılarını arttıran bir öğretmen davranışıdır (Hopkins, Akt: Harbaugh, 2005:45). Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının artması için daha fazla çaba gösterdikleri söylenebilir.

Grafik 4.22.

Öğretmenlerin “*Bu okulda dersler etkili ve verimli bir biçimde işlenir*” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 3,89$	$\bar{X} = 3,79$
$Ss = 69$	$Ss = 76$

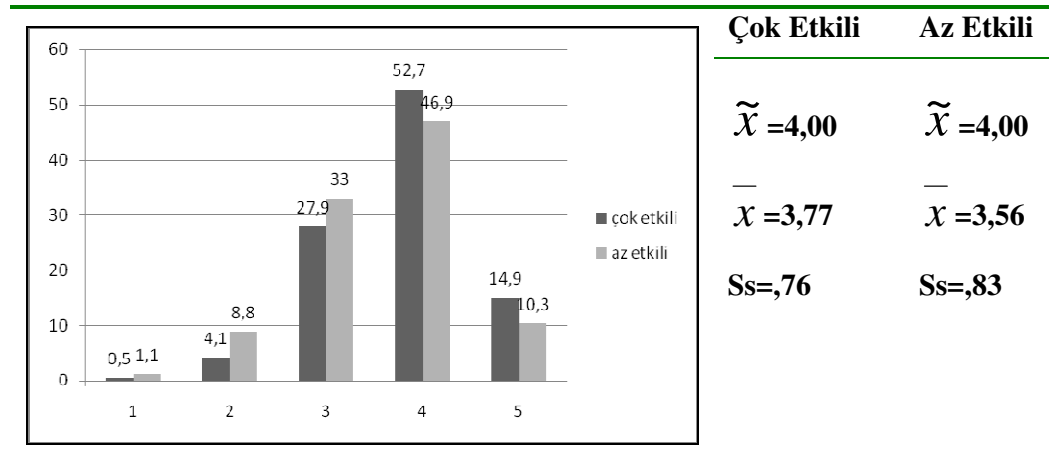
Bu boyutta yer alan “*Bu okulda dersler etkili ve verimli bir biçimde işlenir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 74'ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 69'dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 2'si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 4'dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir.

Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler, okullarında derslerin etkili ve verimli işlenmesine daha fazla katımlıdır.

Etkili bir okulda, sınıf zamanının büyük bir bölümü planlanan öğretime ayrılır ve öğrenciler öğretmenin rehberliğinde öğrenme etkinlikleriyle meşgul olurlar. Bu anlamda, öğretmenler her ne kadar sınıf düzenini bozan öğrenci davranışlarının olmasına katılmış olsalar da görüşleri doğrultusunda çok etkili okullarda derslerin daha etkili ve verimli işlendiği söylenebilir.

Grafik 4.23.

Öğretmenlerin “Bu okulun bütün sınıflarında öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



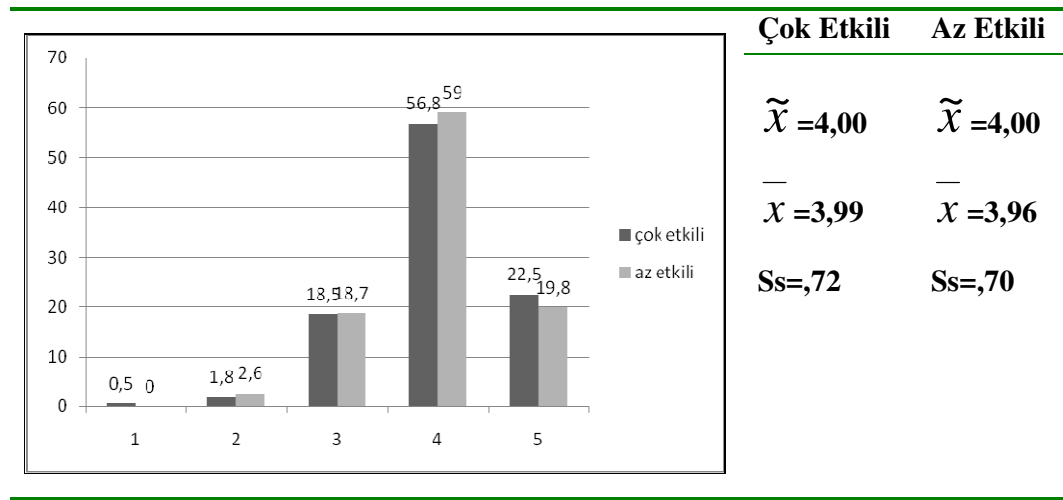
Bu boyutta yer alan “Bu okulun bütün sınıflarında öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer vardır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 67’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 57’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 5’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 10’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler, okullarında öğrenmeyi destekleyici bir atmosferin olmasına daha fazla katılmışlardır.

Bu bağlamda, sınıf içerisinde öğrenmeyi destekleyici bir ortamın olmasının, her bir öğrencinin kendilerinden beklenen davranışları kazanabilmelerini kolaylaştırdığı ve bunun da çok etkili okulların sınıflarında bütün öğrencilerin öğrenmesine daha fazla olanak sağladığı söylenebilir.

Grafik 4.24.

Öğretmenlerin “Bu okulda, öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarını gözler ve onlara rehberlik eder” İfadesine Katılma Yüzdeleri

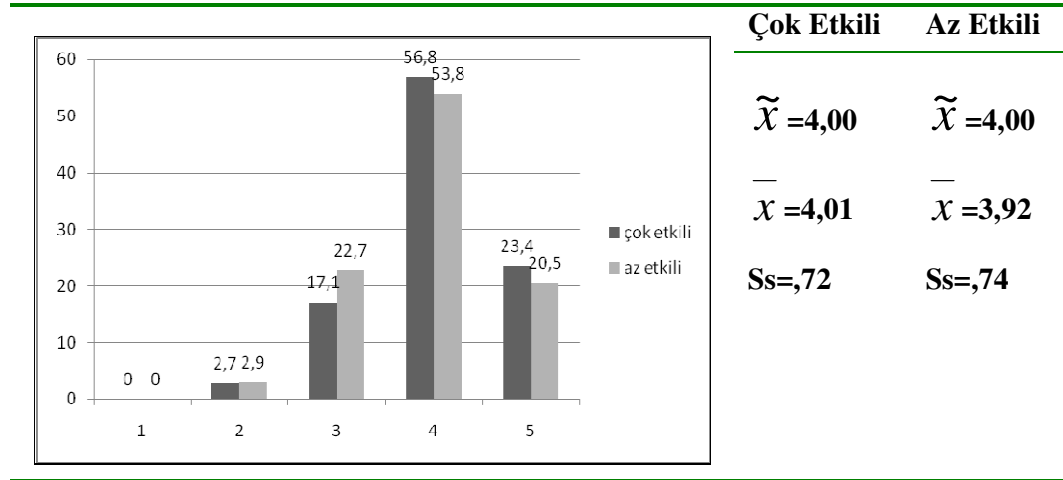


Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarını gözler ve onlara rehberlik eder*” maddesine hem çok etkili hem de az etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 79’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılmaktadır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 2’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 3’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Ayrıca, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de aynıdır. Bir başka anlatımla, her iki etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarını gözlediklerine ve rehberlik ettiklerine benzer şekilde “çok” katılmışlardır. Bu durum her iki etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ürün değerlendirme yanında yeni

programların gerektirdiği süreç değerlendirmeye de yer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4.25.

Öğretmenlerin “Öğretmenler, öğrencinin derse katılımını teşvik edici çeşitli yöntem ve teknikler kullanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



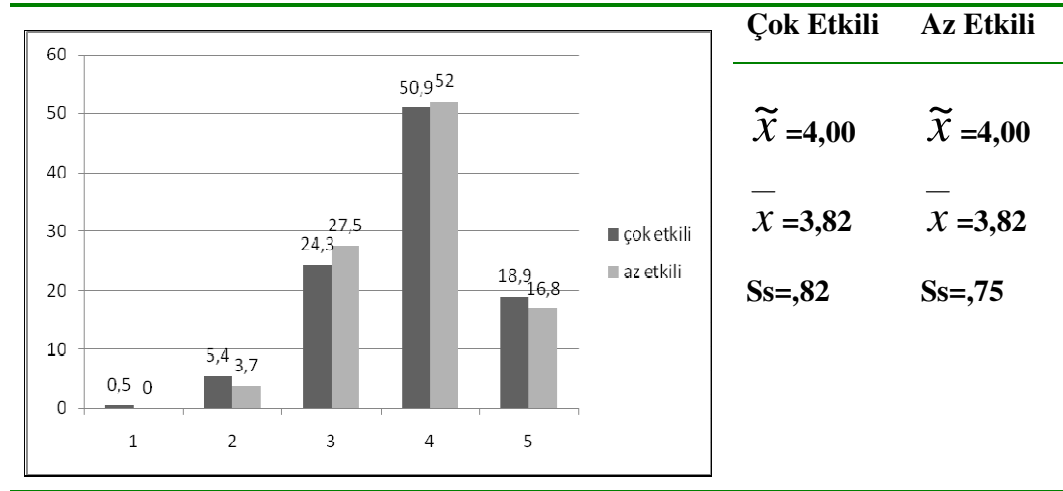
Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler, öğrencinin derse katılımını teşvik edici çeşitli yöntem ve teknikler kullanır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 80’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 74’dür. Diğer yandan; çok etkili ve az etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 3’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında öğrencilerin derse katılımını teşvik edici çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına daha fazla katılmışlardır.

Öğretim hizmetinin niteliğini arttıran önemli değişkenlerden biri olan öğrenci katılımının sağlanabilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Bu durum çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikler

kullanarak öğrencilerinin derse katılımlarını daha fazla sağladıkları ve onların yaparak yaşayarak öğrenmesine gereken önemi gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Grafik 4.26.

Öğretmenlerin “Bu okuldaki tüm öğretim etkinlikleri önceden planlandığı biçimde yürütülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri

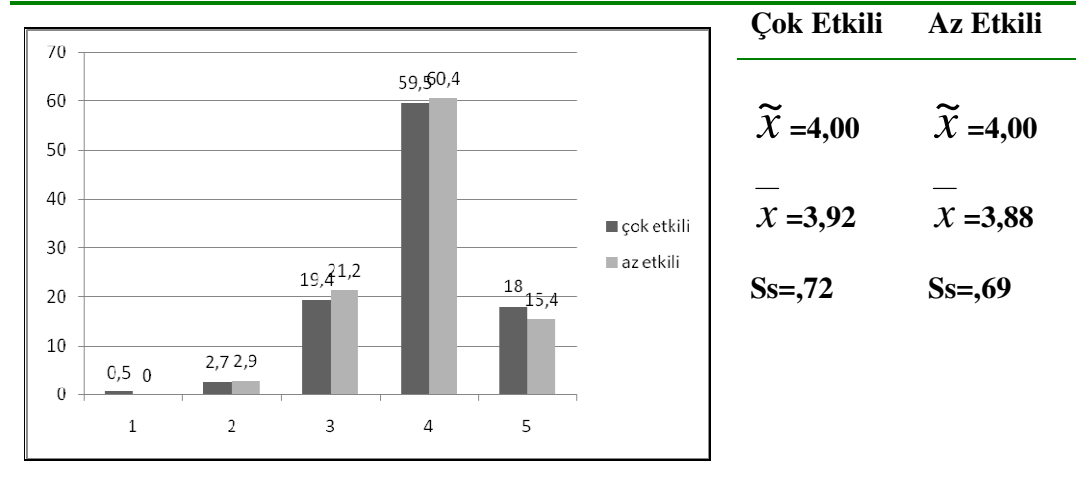


Bu boyutta yer alan “*Bu okuldaki tüm öğretim etkinlikleri önceden planlandığı biçimde yürütülür*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 70’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 69’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 4’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Ayrıca, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de aynıdır. Bir başka ifade ile her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli öğretmenler tüm öğretim etkinliklerinin planlandığı biçiminde yürütüldüğüne benzer şekilde “çok” katılmışlardır.

Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyindeki okullarda planlanan öğretim etkinliklerinin planlandığı biçimde yürütülmesinin, daha planlama aşamasında planların okulun imkânları ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak yapılmasından kaynaklandığı biçiminde yorumlanabilir.

Grafik 4.27.

Öğretmenlerin “Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını pekiştirici nitelikte ev ödevleri verirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri

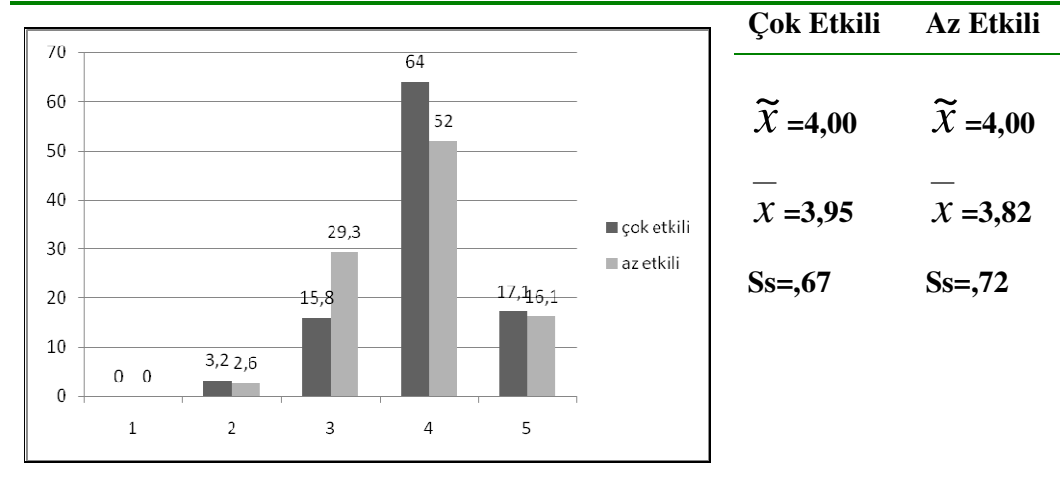


Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını pekiştirici nitelikte ev ödevleri verirler*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 78’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 76’dır. Diğer yandan; her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin yaklaşık % 3’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de hemen hemen aynıdır. Bir başka ifade ile her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli öğretmenler sınıf içi çalışmalarını pekiştirici ev ödevleri verdiklerine benzer şekilde “çok” katılmışlardır.

Ev ödevi, derste öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi amacına hizmet eder (Demirel, 2005: 117). Her iki etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarını pekiştirici nitelikte ev ödevi vermeleri, ev ödevlerini etkili kullandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Grafik 4.28.

Öğretmenlerin “Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerini değerlendirerek onlara geri bildirim verirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri

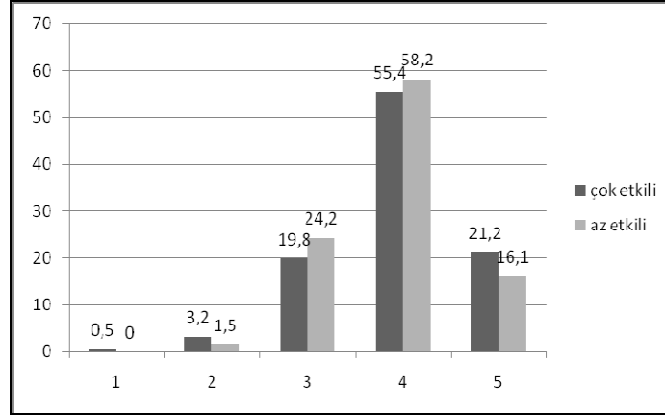


Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerini değerlendirerek onlara geri bildirim verirler*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 81’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 68’dir. Diğer yandan; her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin yaklaşık % 3’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin ödevlerini değerlendirerek geri bildirim verdiklerine daha fazla katılmışlardır.

Geri bildirim, öğrencinin yaptığı davranışlar hakkında bilgi vermek ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenme güçlük ve eksikliklerini gidermek açısından önemlidir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin ödevleri değerlendirerek öğrencilerine geri bildirim vermelerinin öğrencilerinin yaptıkları ödevle ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve bilgi eksikliklerini tamamlamalarına olanak sağladığı söylenebilir.

Grafik 4.29.

Öğretmenlerin “Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



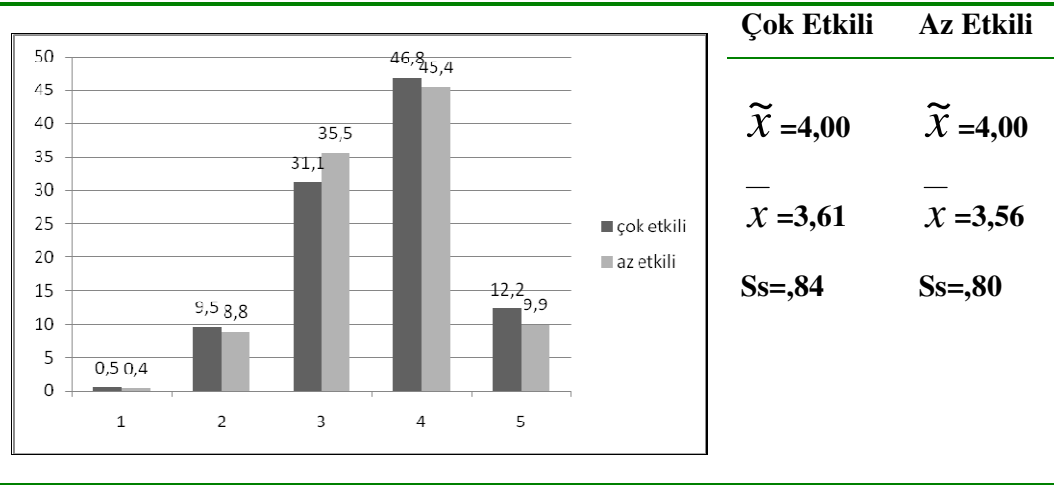
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 3,94$	$\bar{X} = 3,89$
$Ss = ,76$	$Ss = ,67$

Bu boyutta yer alan “*Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 77’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 74’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”, iken bu oran “az etkili” okullarda % 2’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi hemen hemen aynıdır. Bir başka ifade ile her iki etkililik düzeyinde görevli öğretmenlerin okullarında planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkesin çaba gösterdiğine benzer şekilde “çok” katılmışlardır.

Levine ve Lezotte (1990), etkili okullarda okul günü içerisinde çok az bir zamanın israf edildiği ve öğretim zamanının önemli becerilerin kazanılmasında kullanıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda her iki düzeydeki okullarda da zamanın etkili kullanımı için gereken titizliğin gösterildiği söylenebilir.

Grafik 4.30.

Öğretmenlerin “Yavaş öğrenen öğrencilere ek fırsatlar verilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri

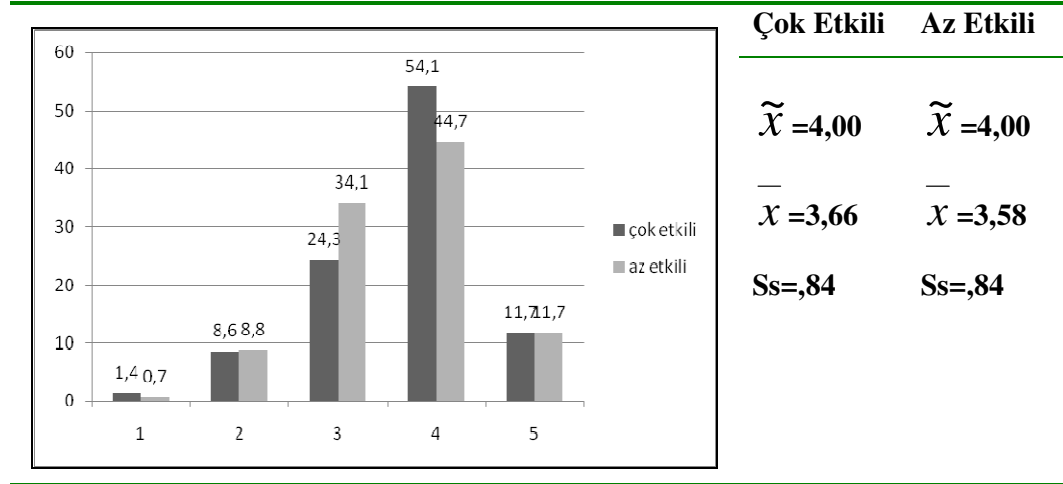


Bu boyutta yer alan “*Yavaş öğrenen öğrencilere ek fırsatlar verilir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 59’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 55’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 9’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi hemen hemen aynıdır. Bu madde aynı zamanda hem az etkili okullarda hem de çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir. Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyinde de bütün öğrencilerin öğrenmesine yönelik gerekli önlemlerin yeterince alınmadığı söylenebilir.

DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek (2004, Akt: Harbaugh 2005:50), etkili bir okulda bütün öğrencilerin öğrenmesinin değişmez olduğunu, ancak zaman ve desteğin okulların maniple etmesi gereken değişkenler olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler önemli becerileri kazanmak için ek zamana ihtiyaç duyuyorsa okullar bu zamanı okul günü içinde öğrencilere sağlayacak stratejileri geliştirmek zorundadır. Bütün öğrencilerden aynı akademik standartları karşılaması bekleniyorsa, bütün öğrencilerin bu standartları karşılayabilmesi için ihtiyaç duyduğu öğrenme koşullarına sahip olması gerekir.

Grafik 4.31.

Öğretmenlerin “Bu okulda öğrenmede rekabetten çok dayanışma ve paylaşma vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

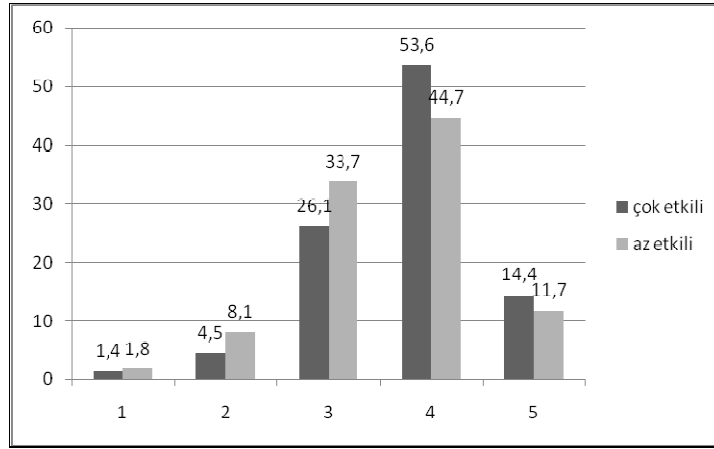


Bu boyutta yer alan “*Bu okulda öğrenmede rekabetten çok dayanışma ve paylaşma vardır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 66’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 56’dır. Diğer yandan; her iki etkililik düzeyindeki okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında rekabetten çok dayanışma ve paylaşmanın olduğuna daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda öğretmenlerin öğrenme sürecinde paylaşma ve dayanışmaya daha fazla önem vermeleri, bu okullarda öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği sosyal öğrenme ortamının daha fazla sağlandığının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Grafik 4.32.

Öğretmenlerin “Öğrenci performansı çeşitli yöntemlerle sürekli ölçülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri



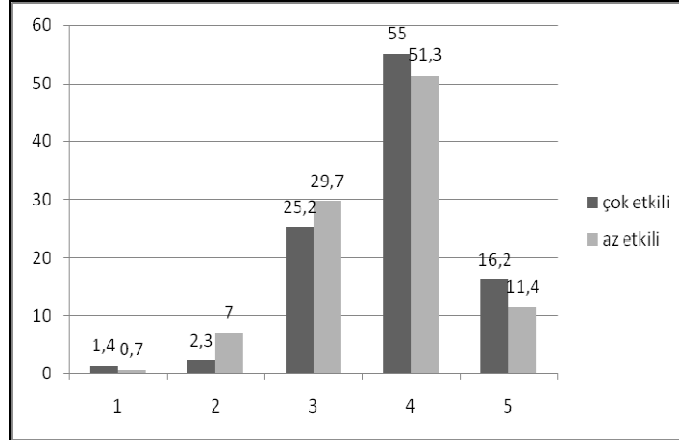
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 3,75$	$\bar{X} = 3,56$
$Ss = ,81$	$Ss = ,87$

Bu boyutta yer alan “*Öğrenci performansı çeşitli yöntemlerle sürekli ölçülür*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 68’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 56’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 10’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında öğrenci performansının çeşitli yöntemlerle ölçüldüğüne daha fazla katılmışlardır.

Öğretmenin süreçte öğrenciyi devamlı olarak izlemesi, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve ihtiyaçlarını gidermek açısından önemlidir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin performanslarını sürekli olarak daha fazla izlemeleri, okulda geçirilen zamanın daha etkili kullanıldığı ve öğrenci gelişiminin sürekli izlendiği biçiminde yorumlanabilir.

Grafik 4.33.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin “performans değerlendirmesi” sonuçları öğrencilere ve velilerine açıklanır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
------------	-----------

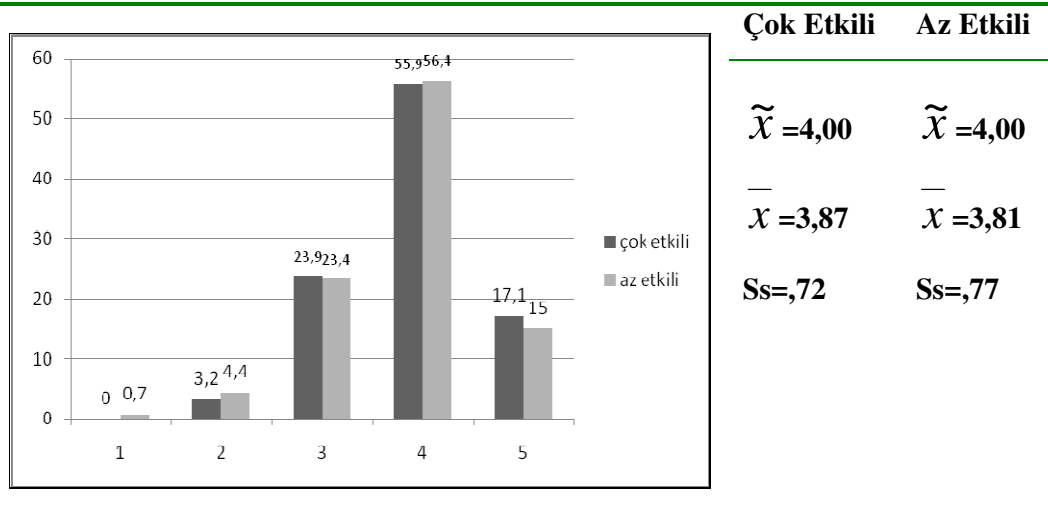
 $\tilde{X} = 4,00$
 $\tilde{X} = 4,00$
 $\bar{X} = 3,82$
 $\bar{X} = 3,66$
 $Ss = ,77$
 $Ss = ,80$

Bu boyutta yer alan “*Öğrencilerin “performans değerlendirmesi” sonuçları öğrencilere ve velilerine açıklanır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 71’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 63’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 8’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler öğrencilerinin performans sonuçlarının kendilerine ve velilerine açıklanmasına daha fazla katılmışlardır. Bu durum, çok etkili okullarda performans değerlendirme sonuçlarının öğrencilere açıklanarak öğrencilere kendi bilgi eksiklikleri konusunda daha fazla geri bildirim verildiği ve bu değerlendirmelerin ailelerle de paylaşılarak öğrenci başarısının artırılması açısından ailelerin desteğinin de daha fazla alındığı biçiminde ele alınabilir.

Grafik 4.34.

Öğretmenlerin “Yeni bir konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki konuları yeterince öğrenmiş olmalarına dikkat edilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri

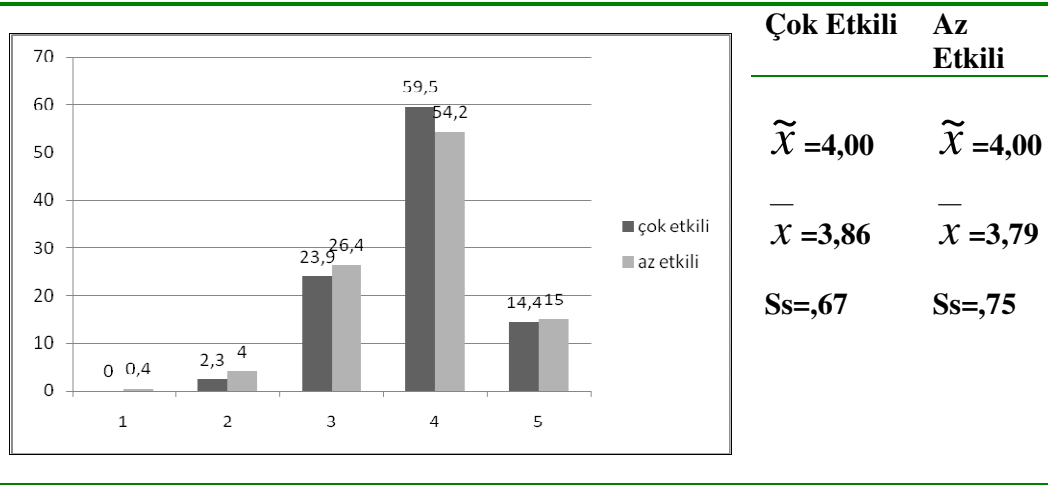


Bu boyutta yer alan “Yeni bir konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki konuları yeterince öğrenmiş olmalarına dikkat edilir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 73’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 71’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 3’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 5’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de yaklaşık olarak aynıdır. Diğer bir ifadeyle, her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli öğretmenler yeni bir konuya geçmeden önce öğrencilerinin bir önceki konuyu yeterince öğrenmiş olmalarına dikkat etmelerine benzer şekilde “çok” katılmışlardır.

Öğrencilerin önceki konularda kazanmış olmaları beklenen bilgi ve beceriler yeni konunun öğrenilmesini kolaylaştırıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu açıdan hem yeni konuya başlarken sınıftaki bütün öğrencilerin aynı hazırbulunuşluğa sahip olmalarının hem de öğrencilerin yeni konuyu daha kolay öğrenmelerinin sağlanması açısından her iki düzeydeki okullarda da bu duruma gereken önemin verildiği söylenebilir.

Grafik 4.35.

Öğretmenlerin “Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin gelişmelerine katkıda bulunacak şekilde kullanılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

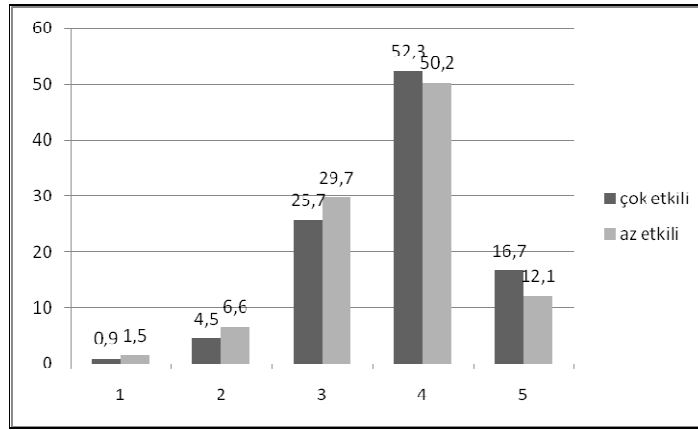


Bu boyutta yer alan “*Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin gelişmelerine katkıda bulunacak şekilde kullanılır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 74’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 69’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 2’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 4’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarında değerlendirme sonuçlarının öğrenci gelişimi için kullanıldığına daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını sadece öğrencilerin kazanmaları gereken davranışları ne derece kazandıklarını belirlemek için değil aynı zamanda öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini belirlemek için de kullandıkları söylenebilir.

Grafik 4.36.

Öğretmenlerin “Değerlendirme sonuçları, öğretmenler tarafından tartışılır ve gerekli durumlarda yöntem değişikliğine gidilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



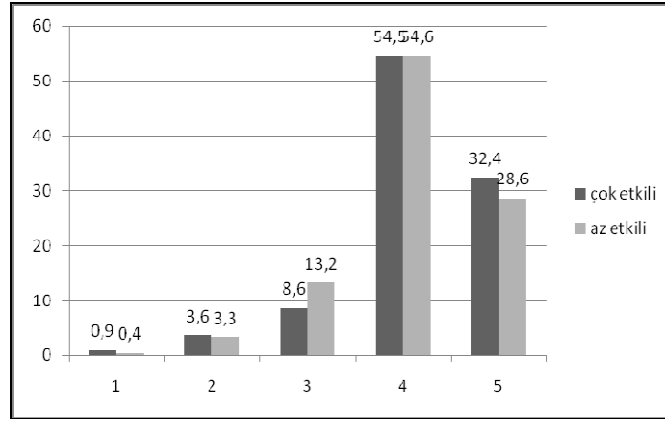
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 3,79$	$\bar{X} = 3,65$
$Ss = ,80$	$Ss = ,83$

Bu boyutta yer alan “*Değerlendirme sonuçları, öğretmenler tarafından tartışılır ve gerekli durumlarda yöntem değişikliğine gidilir*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 69’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 62’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 5’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 8’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, değerlendirme sonuçlarının aralarında tartışılmasına ve yöntem değişikliğine gidildiğine daha fazla katılmışlardır.

Öğretmenlerin performans değerlendirmesi yapmalarının tek gerekçesi öğrenmelerin değerlendirilmesi değil aynı zamanda istenen çıktıların öğrencilere kazandırılması sırasında kullanılan yöntemlerin yeterliliğinin de ölçülmesidir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını kendi aralarında tartışarak gerekli görürlerse yöntem değişikliğine gittiklerini belirtmeleri, değerlendirme sonuçlarıyla kullandıkları yöntemlerin de etkililiğini değerlendirdikleri ve bütün öğrencilerin istenen becerileri kazanabilmeleri için en uygun yöntemlere başvurdukları biçiminde yorumlanabilir.

Grafik 4.37.

Öğretmenlerin “Veli-öğretmen görüşmelerinin ana konusu, öğrenci gelişimi ve başarısıdır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 4,14$	$\bar{X} = 4,08$
$Ss = ,79$	$Ss = ,76$

Bu boyutta yer alan “*Veli-öğretmen görüşmelerinin ana konusu, öğrenci gelişimi ve başarısıdır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 87’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 83’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 5’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 4’dür. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili ve az etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de hemen hemen aynıdır. Bu madde aynı zamanda hem az etkili hem de çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir. Bu da bütün öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi ve başarısı konusunda aileleri bilgilendirdikleri ve bu durumun da öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerin başarısı ve gelişimi için birlikte çalışmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Hood (1999), okul ve aileler birlikte çalıştıkça çocukların daha fazlasını başaracağını belirtmiştir. Aileler, okulun neyi başarmaya çalıştığını ve bu konuda nasıl yardımcı olabileceklerini bilirlerse daha etkili şekilde yardım edebilir.

Öğrenme Fırsatları Sağlama, Zamanın Etkili Kullanımı ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi alt boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümüne bakıldığında, bu boyuta ilişkin az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin benzer yanıtlar vererek bütün maddelere “çok” düzeyinde katıldıkları

görülmektedir. Balcı'nın (2002) araştırmasında da öğretmenlerin algılarına göre en çok gerçekleşen öğretmen davranışlarının genelde etkili okullarda gerçekleşenlerle paralellik gösterdiği görülmüştür. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 85'inin sekiz yıldan fazla bir hizmet süresine sahip olmaları da göz önüne alındığında, geçen sürenin öğrenme fırsatları sağlama, zamanın etkili kullanımı ve öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi konularında öğretmenlere gerekli deneyimleri kazandırdığı da söylenebilir.

Okul etkililiğinin “öğrenme fırsatları sağlama, zamanın etkili kullanımı ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi” alt boyutu açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.8'de verilmektedir.

Çizelge: 4.8.

Okulların Öğrenme Fırsatları Sağlama, Zamanın Etkili Kullanımı ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi Boyutunda Karşılaştırılması

Zamanın Etkili Kul., Öğrenci Gelişiminin Göz.	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	236,41	64541,00	27140,000	.045*
Çok etkili	222	262,25	58219,00		

*p<.05

Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=236,41$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=262,25$) daha düşük olduğu ve aralarında etkililiğin “öğrenme fırsatları sağlama, zamanın etkili kullanımı ve öğrenci gelişiminin gözlenmesi” alt boyutunda .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran okullarında öğrencilere gerekli olan öğrenme fırsatlarının daha fazla verildiğini, okul zamanının daha etkili kullanıldığını ve öğrencilerin gelişiminin sürekli izlendiğini

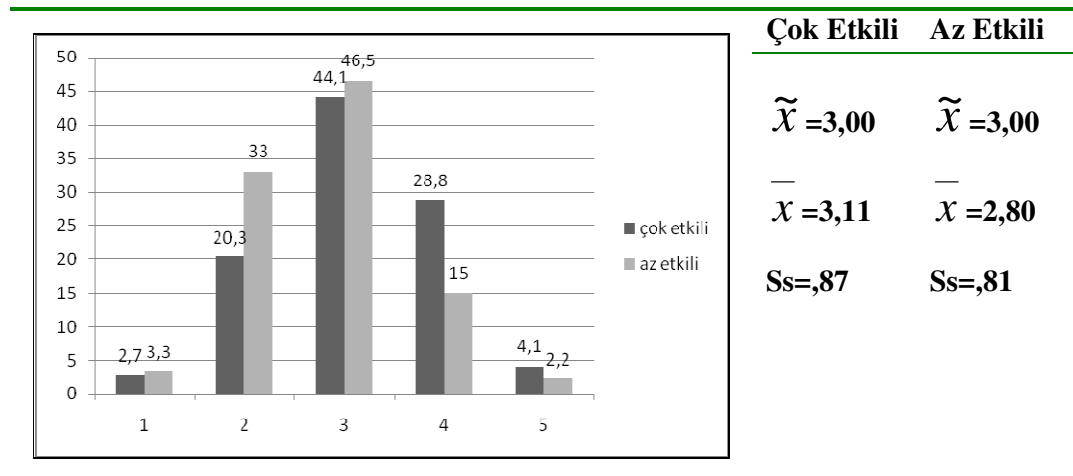
belirtmişlerdir. Etkili okul araştırmaları, mümkün olduğunca öğretimi kesintiye uğratan durumların en aza indirgenmesini, bütün öğrencilerin öğrenmesinin sağlanması için bütün öğrencilere olanak sağlanmasını ve öğretim programı doğrultusunda ortak değerlendirmelerin sürekli olarak yapılmasını vurgulamaktadır. Öğrenme fırsatlarının verilmesi, okul zamanının etkili kullanılması ve öğrencilerin gelişiminin sürekli izlenmesi konusunda öğretmenlerin cevapları arasındaki ayrımın, bu boyutun okul etkililiği açısından belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Brookover ve Lezotte (1978), Edmonds (1982), Purkey&Smith (1982) ve Lezotte (2001) tarafından yürütölen araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.1.1.5. Okul-Aile İlişkileri Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin okul-aile ilişkileri alt boyutundaki her bir maddeye katılma yüzdeleri karşılaştırılmalı olarak aşağıda verilmektedir.

Grafik 4.38.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin okuldaki kurallara uymaları konusunda aileler de sorumluluk alır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



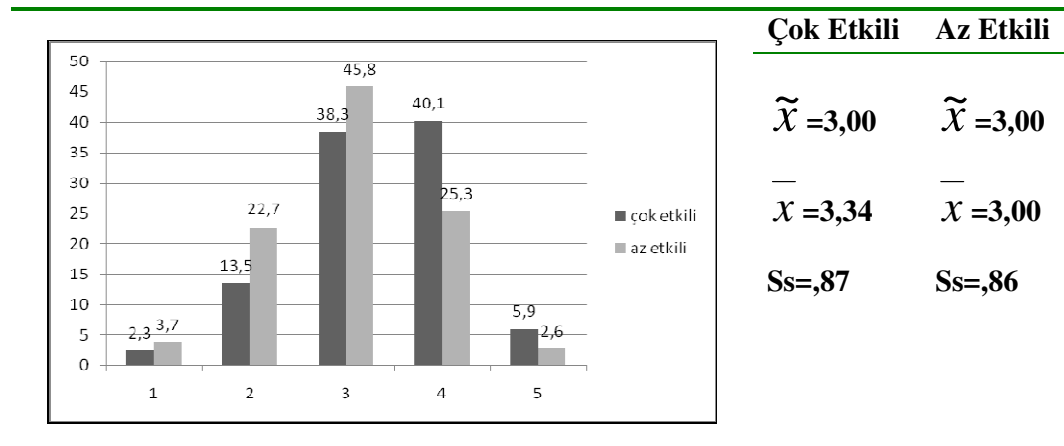
Bu boyutta yer alan “*Öğrencilerin okuldaki kurallara uymaları konusunda aileler de sorumluluk alır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 33’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 17’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 23’ü maddeye ya “hiç

katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 36’dır. Çok etkili okullarda öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksek iken az etkili okullarda “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden daha düşüktür. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymaları konusunda ailelerin de sorumluluk aldığına daha fazla katılmışlardır.

Bu madde aynı zamanda hem az etkili okullarda görevli öğretmenlerin hem de çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir. Bu bağlamda, az etkili okulların velilerinin çocuklarının okul kurallarına uymalarında yeterli sorumluluğu almadıkları söylenebilir. Güvenli ve düzenli çevre alt boyutundan da hatırlanacağı gibi, okul kuralları, güvenli ve düzenli bir okul çevresinin sağlanabilmesi için önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin okul kurallarına uymalarında ailelerin de sorumluluk alması, bu okullarda güvenli ve düzenli bir çevrenin sağlanmasını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Grafik 4.39.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin ev ödevlerini yapmaları konusunda okul ile aile ortaklaşa çalışır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



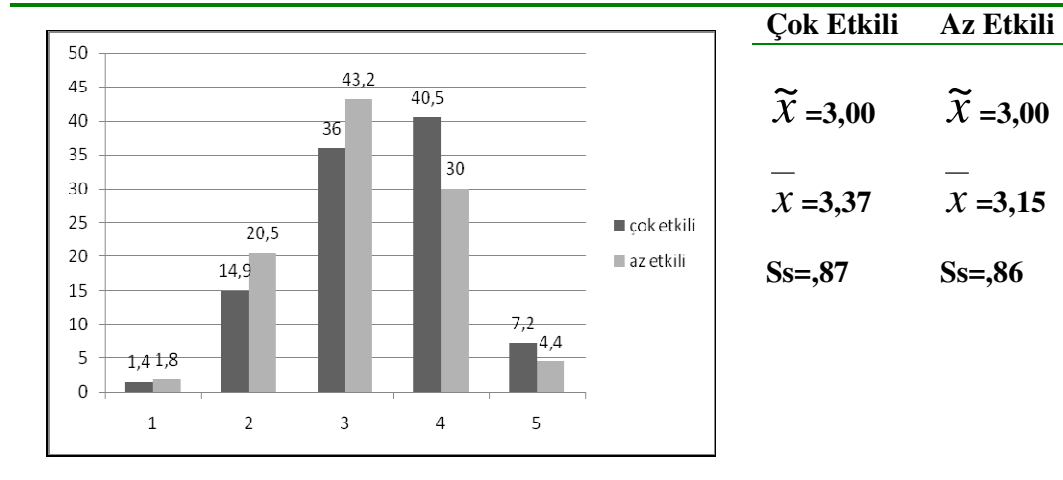
Bu boyutta yer alan “Öğrencilerin ev ödevlerini yapmaları konusunda okul ile aile ortaklaşa çalışır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 46’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 28’dir.

Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 16'sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 26'dır. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerinin ev ödevlerini yapmaları konusunda ailelerle birlikte ortaklaşa çalıştıklarına daha fazla katılmışlardır.

Ev ödevleri, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin evlerinde de pekiştirilmesi açısından önemlidir ve ev ortamında bunun sağlanabilmesi için ailenin ilgisi ve desteği çok önemli bir etkidir. Ayrıca, ev ödevleri velilerin çocuklarının okul günü içerisinde ne öğrendikleri konusunda bilgilenmelerini de sağlar. Bu bağlamda, çok etkili okullarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin çocuklarının ev ödevlerine gereken önemi daha fazla verdikleri söylenebilir.

Grafik 4.40.

Öğretmenlerin “Bu okulda, aileler, planlanan veli toplantılarına katılır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



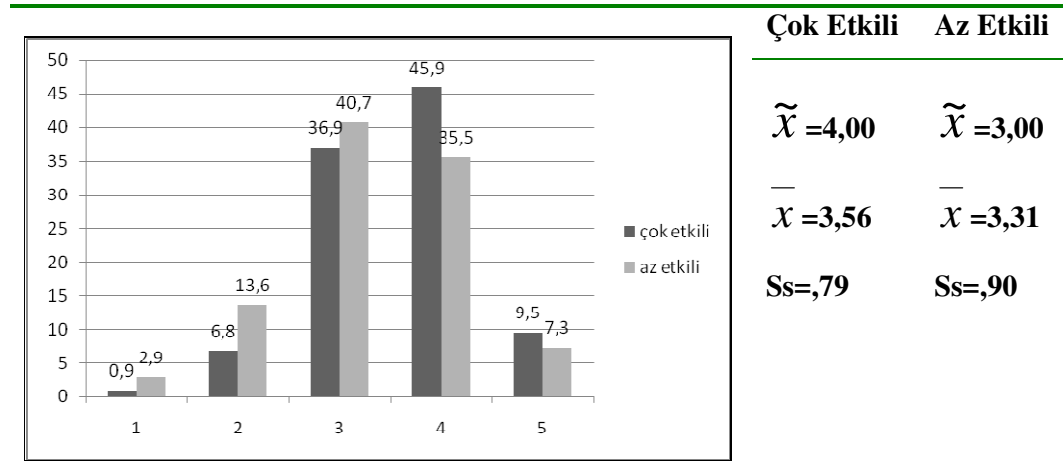
Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, aileler, planlanan veli toplantılarına katılır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 48'i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 34'dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 16'sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da

“katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 22’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler velilerin planlanan veli toplantılarına katılmalarına daha fazla katılmışlardır.

Düzenli aralıklarla planlanan veli toplantıları, velilerin çocuklarının gelişimi ve başarısı hakkında bilgi edinmeleri için uygulanan en alışılmış yöntemlerden biridir. Bu toplantılarla öğrencilerin hem akademik hem de davranışsal olarak yarar sağlayabileceği okul-aile iletişimi kurulabilir. Bu bağlamda, çok etkili okulların velilerinin planlanan veli toplantılarına daha fazla katılarak çocuklarının okulu ile daha fazla iletişime girdikleri söylenebilir.

Grafik 4.41.

Öğretmenlerin “*Bu okulda, katılımcı ve aktif bir okul aile birliği vardır*” İfadesine Katılma Yüzdeleri

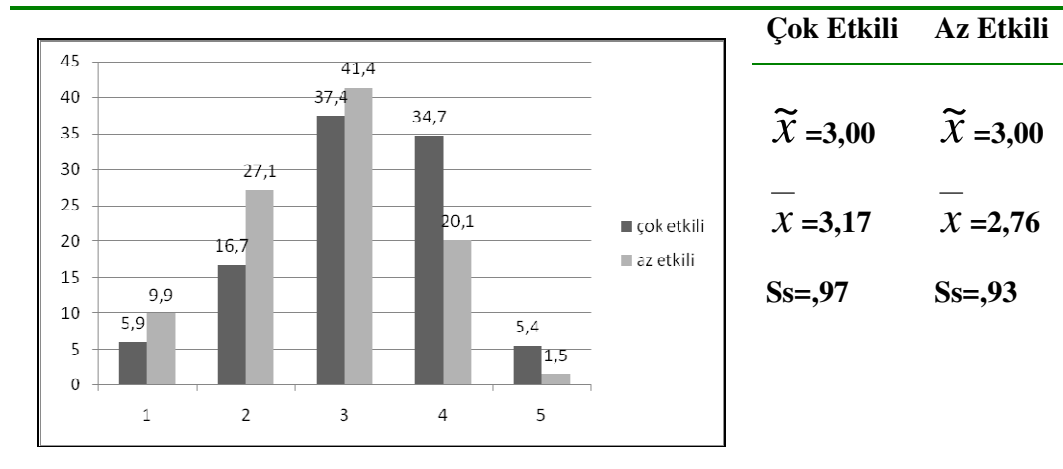


Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, katılımcı ve aktif bir okul aile birliği vardır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 55’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 43’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 8’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok

etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin okullarında katılımcı ve aktif bir okul-aile birliği olmasına daha fazla katılmışlardır. Bu ifade aynı zamanda her iki düzeydeki okullarda görevli öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddedir. Böyle bir yüksek katılımın olması, diğer velilere nazaran gönüllü velilerden oluşan okul aile birliklerinin bu okullarda daha katılımcı ve aktif olmaları ile açıklanabilir.

Grafik 4.42.

Öğretmenlerin “Aileler, bu okulun “ev ödevi” politikasını bilirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri

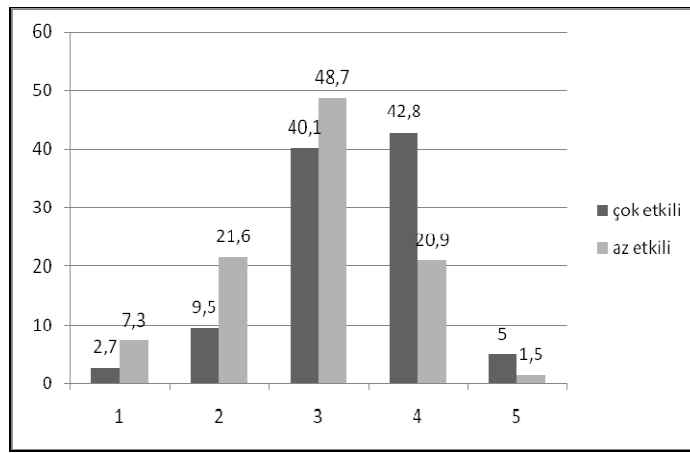


Bu boyutta yer alan “Aileler, bu okulun “ev ödevi” politikasını bilirler” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 40’ı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 22’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 23’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 37’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler ailelerin okulun ev ödevi politikasını bilmelerine daha fazla katılmışlardır.

Ev ödevi, okul ile ev arasında önemli bir bağıdır ve formal öğrenmelerin okulla sınırlı kalmamasını sağlar. Ev ödevi politikasını yerleştiren okullar, ev ödevine daha az önem veren okullara göre daha iyi çıktılar almaktadır (Dodson, 2005:16). Bu bağlamda, çok etkili okullarda ev ödevi politikasının daha iyi yerleştirildiği ve velilerin bunu bilmelerinin daha iyi sağlandığı söylenebilir.

Grafik 4.43.

Öğretmenlerin “Bu okuldaki öğretim programı hakkında okul ve ailelerin düşünceleri ortaktır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



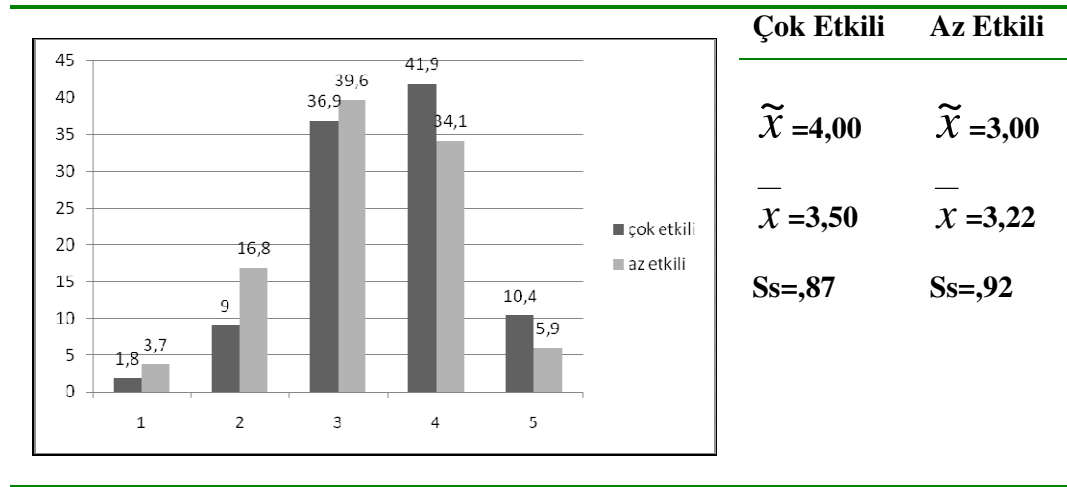
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 3,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,38$	$\bar{X} = 2,88$
$Ss = ,83$	$Ss = ,87$

Bu boyutta yer alan “*Bu okuldaki öğretim programı hakkında okul ve ailelerin düşünceleri ortaktır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 48’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 22’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 12’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 29’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görevli öğretmenler öğretim programı hakkında okul ve ailelerin benzer görüşte olmalarına daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda uygulanan öğretim programı ve etkinlikler konusunda ailelerin okulla benzer görüşte olmalarının, bu okulların

uygulama konusunda işini kolaylaştırdığı ve ailelerin desteğinin de daha fazla alındığı söylenebilir.

Grafik 4.44.

Öğretmenlerin “Kural ihlali yapan öğrencilere verilmesi düşünülen cezalar konusunda ailelerin de görüşleri alınır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

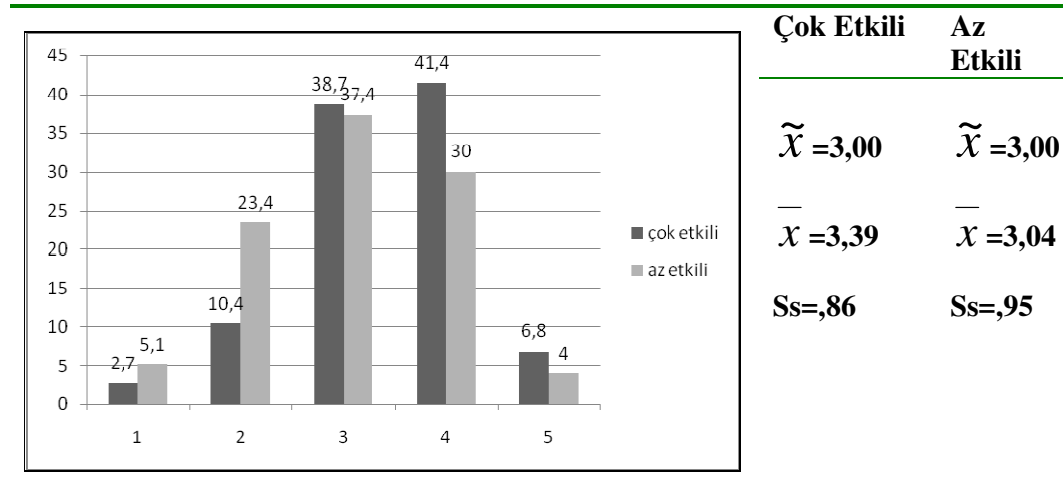


Bu boyutta yer alan “*Kural ihlali yapan öğrencilere verilmesi düşünülen cezalar konusunda ailelerin de görüşleri alınır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 52’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 40’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 11’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 21’dir. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler öğrencilere verilecek cezalar konusunda ailelerinin de görüşlerinin alındığına daha fazla katılmışlardır.

Kural ihlali yapan öğrencilere verilecek cezalar konusunda ailelerin görüşlerinin alınması, hem ailelerin çocuklarının okuldaki davranışları ve okul kuralları konusunda bilgilennemelerini sağlayacak hem de onlardan gelebilecek olası olumsuz tepkiler önlenmiş olacaktır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda bu uygulamanın daha fazla yapılmasının, ailelerin çocuklarının okul kurallarına uymaları konusunda desteğini daha fazla almaları ve dolayısıyla öğrencilerin okul kurallarına daha fazla uymaları ile sonuçlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4.45.

Öğretmenlerin “Velilerin büyük çoğunluğu, okul ve öğrenci etkinliklerine aktif olarak katılırlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri

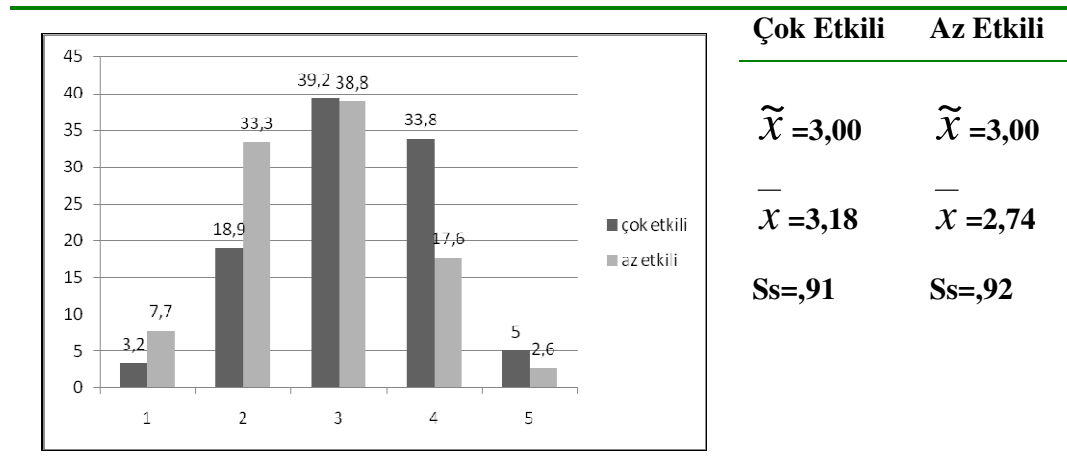


Bu boyutta yer alan “*Velilerin büyük çoğunluğu, okul ve öğrenci etkinliklerine aktif olarak katılırlar*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 48’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 34’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 13’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 29’dur. Her iki etkililik düzeyinde de öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler velilerin büyük çoğunluğunun etkinliklere aktif olarak katılmalarına daha fazla katılmışlardır.

Velilerin okul ve öğrenci etkinliklerine aktif katılımının, okulla olan iletişimlerini arttıracak gibi çocuklarının da bu tür sosyal etkinliklere olan tutumunu da olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu bağlamda, çok etkili okulların velilerinin bu tür etkinliklere daha fazla katılarak okulla daha fazla iletişim içinde oldukları ileri sürülebilir.

Grafik 4.46.

Öğretmenlerin “Veliler, okul politikalarının oluşturulmasında aktif rol oynarlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri

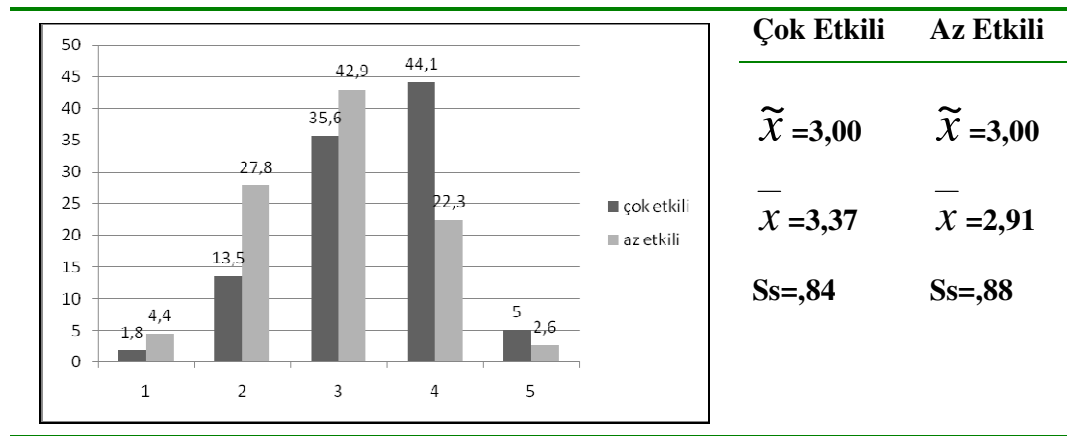


Bu boyutta yer alan “*Veliler, okul politikalarının oluşturulmasında aktif rol oynarlar*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 39’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 20’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 22’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 41’dir. Çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksek iken az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden daha düşüktür. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler velilerin okul politikalarının oluşturulmasına aktif olarak katılmalarına düşük oranla da olsa daha fazla katılmışlardır.

Hood (1999), okul ve aileler birlikte çalıştıkça çocukların daha fazlasını başaracağını belirtmiştir. Ayrıca, velilerin okul politikalarının oluşturulması sürecine katılmaları, okulun neleri başarmaya çalıştığı konusunda ailelerin bilgilenmelerini de sağlayacaktır. Bu bağlamda, iki düzeyde de her ne kadar yüksek katılım olmasa da çok etkili okullarda katılımın daha fazla olması, bu okullarda okul ile ailelerin daha fazla birlikte hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4.47.

Öğretmenlerin “Bu okulda, öğrenci başarısı ve gelişiminde okul ve aileler arasında yoğun bir yardımlaşma vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Bu okulda, öğrenci başarısı ve gelişiminde okul ve aileler arasında yoğun bir yardımlaşma vardır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 49’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 25’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 15’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 32’dir. Çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksek iken az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden daha düşüktür. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görevli öğretmenler öğrenci başarısı ve gelişimi konusunda okul ve aileler arasında yoğun bir yardımlaşmanın olduğuna daha fazla katılmışlardır.

Öğrencilerin okul başarılarını arttırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur (Tutkun ve Köksal, 2002) ve bu noktada ailelerin ve okulun birlikte hareket etmeleri kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görünmektedir. Aileler, öğrencilerin başarısında çalışma ortakları olarak görülür (Epstein, 1995). Bu ortakların çocukların başarısı ve gelişimi açısından daha iyi programlar ve fırsatlar yaratmak için birlikte çalışmaları gerekir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda velilerin okullarla daha yoğun bir biçimde yardımlaşarak çocuklarının başarısı ve gelişimine daha fazla katkı sağladıkları söylenebilir.

Okul-aile ilişkileri alt boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümüne bakıldığında, her iki etkililik düzeyindeki okulların velilerinin, çocuklarının okuldaki davranışları ve başarıları, ev ödevi ve okul politikaları konusunda yeterli sorumluluğu almadıkları ya da okulların velilerin bu sorumlulukları almalarında yeterince etkili rol oynayamadıkları söylenebilir. Balcı (2002) ve Şişman (1996) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğretmen algılarına göre en az gerçekleşen etkili okul özelliklerinin veliler boyutunda olduğu görülmektedir. Ailelerin çoğu, bu tür temel eğitim görevlerini yerine getirebilmek için okulun yardım ve ilgisine muhtaçtır (Başar, 2003:120)

Aileler, okulun neyi başarmaya çalıştığını ve bu konuda nasıl yardımcı olabileceklerini bilirlerse daha etkili şekilde yardım edebilirler. Aileler de eğitim sürecinin bir parçası olmalıdırlar. Ailelerin olumsuz okul yaşantıları, ekonomik sorunları, okula ayıracakları zamanlarının kısıtlı olması, eğitim düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin olumsuz tutumları, ev ve okul kültürünün farklı olması gibi nedenler (Yiğit ve Bayrakdar, 2006:38) ailelerin okul etkinliklerine katılımını ve işbirliği yapmalarını engelleyebilir. Bu noktada, okul yönetiminin bu engelleri ortadan kaldırabilecek yöntemleri işe koşmalarının okul-aile ilişkilerinin gelişimi için önemli olduğu söylenebilir.

Okul etkililiğinin okul-aile ilişkileri alt boyutu açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.9*Okulların Okul-Aile İlişkileri Boyutunda Karşılaştırılması*

Okul-Aile İlişkileri	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	211,17	57648,50	20247,500	.000***
Çok etkili	222	293,30	65111,50		

***p<.001

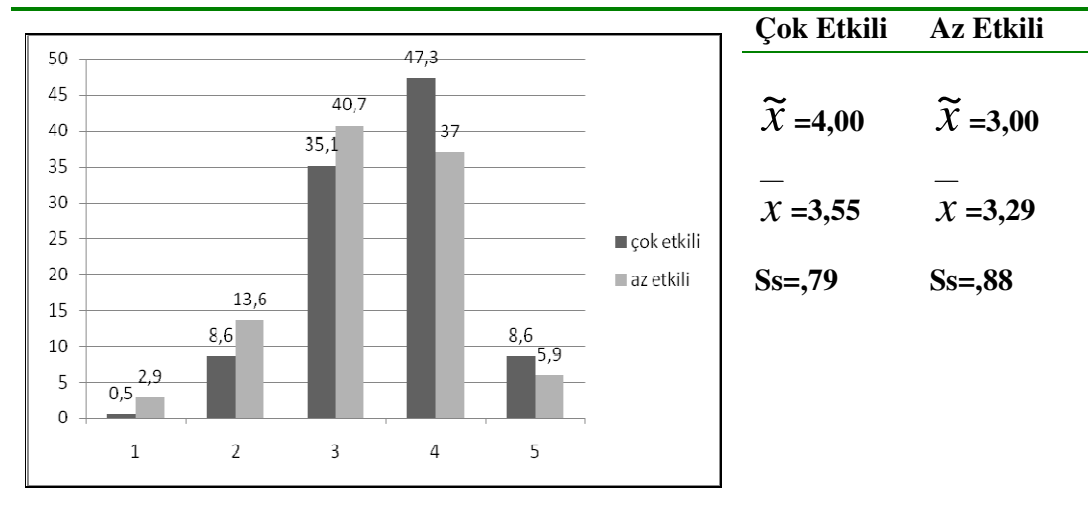
Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=211,17$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=293,30$) daha düşük olduğu ve aralarında etkililiğin “okul-aile ilişkileri” alt boyutunda .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, görev yaptıkları okulların öğrenci aileleri ile daha olumlu ilişkiler içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, okul-aile ilişkileri boyutunun da okulların etkililik düzeylerinin belirlenmesinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir. Edmonds (1982), Purkey ve Smith (1983), Lezotte (1991), Baldwin (1993), Cotton (2000) ve Pressley ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen araştırmaların okul-aile ilişkilerini etkili okulun bir değişkeni olarak kabul etmeleri de bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.1.1.6. Öğretimsel Liderlik Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği'nin öğretimsel liderlik alt boyutundaki her bir maddeye katılma yüzdeleri karşılaştırmalı aşağıda verilmektedir.

Grafik 4.48.

Öğretmenlerin “*Bu okulda yapılan her şey okulun misyonu ile tutarlıdır*” İfadesine Katılma Yüzdeleri



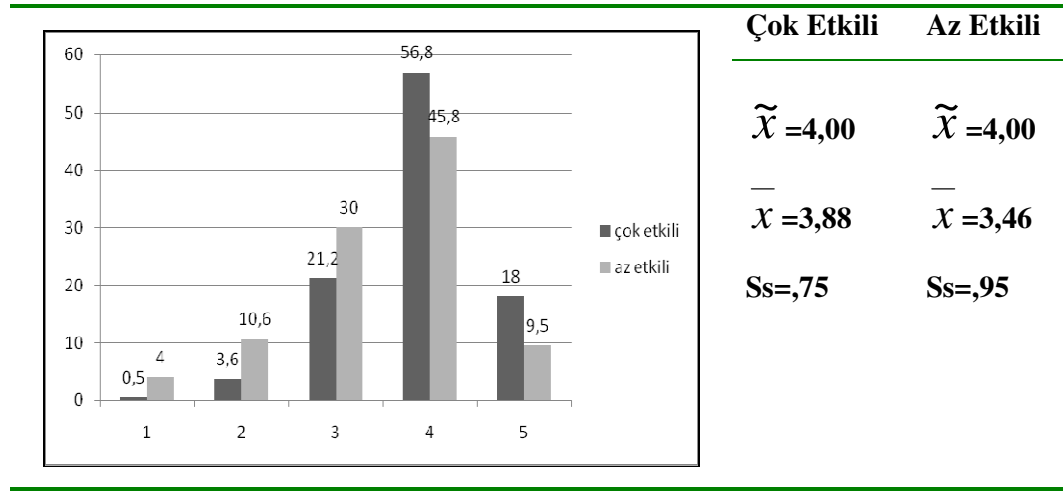
Bu boyutta yer alan “*Bu okulda yapılan her şey okulun misyonu ile tutarlıdır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 56’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 43’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 9’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Diğer bir ifade ile çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler okullarında yapılan her şeyin okulun misyonuyla tutarlı olmasına daha fazla katılmışlardır. Paylaşılan bir misyon duygusu, okul personelinin eylemlerinin belirlenmesinde ve

eşgüdümlemesinde önemli bir etkidir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda yapılan her şeyin okulun misyonu ile tutarlı olması, okul personeli tarafından okul misyonunun daha fazla paylaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4.49.

Öğretmenlerin “Bu okuldaki yöneticiler, okulda uygulanan program hakkında bilgi sahibidirler” İfadesine Katılma Yüzdeleri



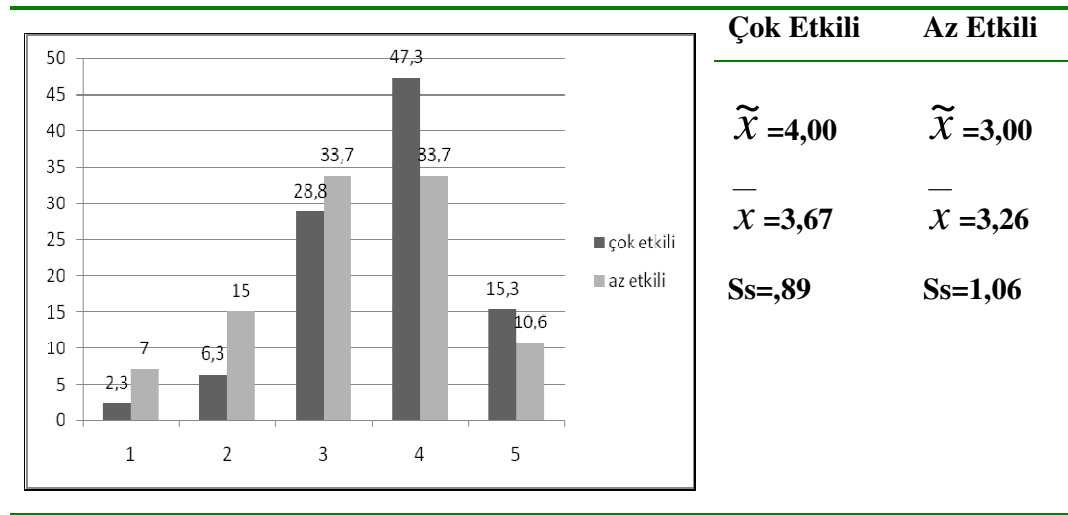
Bu boyutta yer alan *“Bu okuldaki yöneticiler, okulda uygulanan program hakkında bilgi sahibidirler”* maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 75’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 55’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 15’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir deyişle, çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler yöneticilerinin program hakkında bilgi sahibi olmasına daha fazla katılmışlardır.

Programın ve öğretim sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için okul yöneticilerinin program hakkında bilgi sahibi olmaları beklenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerine göre, çok etkili okullarda görev yapan

yöneticilerin öğretim sürecini ve programı daha iyi yönettikleri ve değerlendirdikleri söylenebilir.

Grafik 4.50.

Öğretmenlerin “Okul yönetimi ve personel arasında etkili bir iletişim vardır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

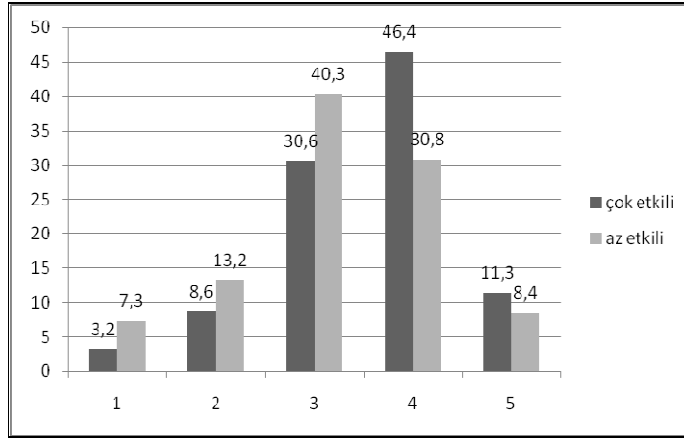


Bu boyutta yer alan “*Okul yönetimi ve personel arasında etkili bir iletişim vardır*” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 63’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 44’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 9’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 22’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler yönetimle personel arasında etkili bir iletişimin olmasına daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda yönetimin ve personelin birbirlerini daha iyi tanıdıkları, birbirlerinin sözel ve sözel olmayan mesajlarına karşı daha duyarlı oldukları, daha etkili dinledikleri, empati kurabildikleri ve birbirlerine karşı sağlıklı tepkiler verebildikleri söylenebilir.

Grafik 4.51.

Öğretmenlerin “Yönetici, okul çalışanları arasındaki anlaşmazlıklara rasyonel çözümler getirir” İfadesine Katılma Yüzdeleri



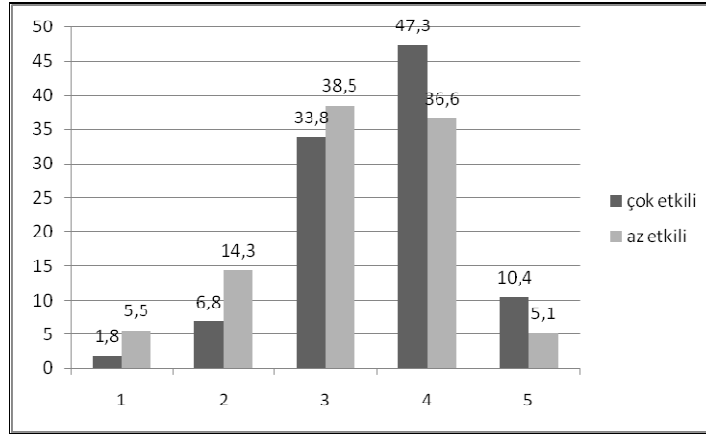
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,54$	$\bar{X} = 3,20$
$Ss = ,92$	$Ss = 1,02$

Bu boyutta yer alan “Yönetici, okul çalışanları arasındaki anlaşmazlıklara rasyonel çözümler getirir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 58’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 39’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 12’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 21’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Başka bir anlatımla, çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler yöneticilerinin çalışanlar arasındaki anlaşmazlıklara rasyonel çözümler getirmesine daha fazla katılmışlardır. Bu noktada, çok etkili okullarda görev yapan yöneticilerin tarafsız davrandığı ve çatışma yönetimi konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Grafik 4.52.

Öğretmenlerin “Okulda öğretime ilişkin kararlarda, öğretmenlerin ve okul çevresinin görüşlerine ve taleplerine dikkat edilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri

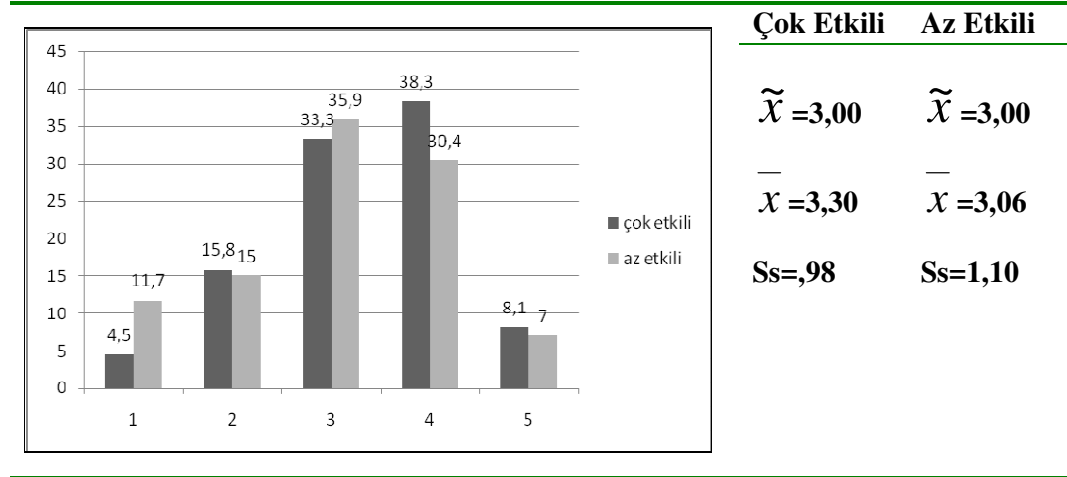


Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,58$	$\bar{X} = 3,22$
$Ss = ,84$	$Ss = ,94$

Bu boyutta yer alan “Okulda öğretime ilişkin kararlarda, öğretmenlerin ve okul çevresinin görüşlerine ve taleplerine dikkat edilir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 58’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 42’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 9’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 20’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifade ile çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler, öğretime ilişkin okullarında alınan kararlarda kendilerinin ve okul çevresinin görüş ve taleplerine dikkat edilmesine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda daha demokratik bir ortamın olduğu ve paydaşların karara katılımının sağlanması ile alınan kararların daha fazla benimsenmesi için çaba gösterildiği söylenebilir.

Grafik 4.53.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları önemli bir kaynaktır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

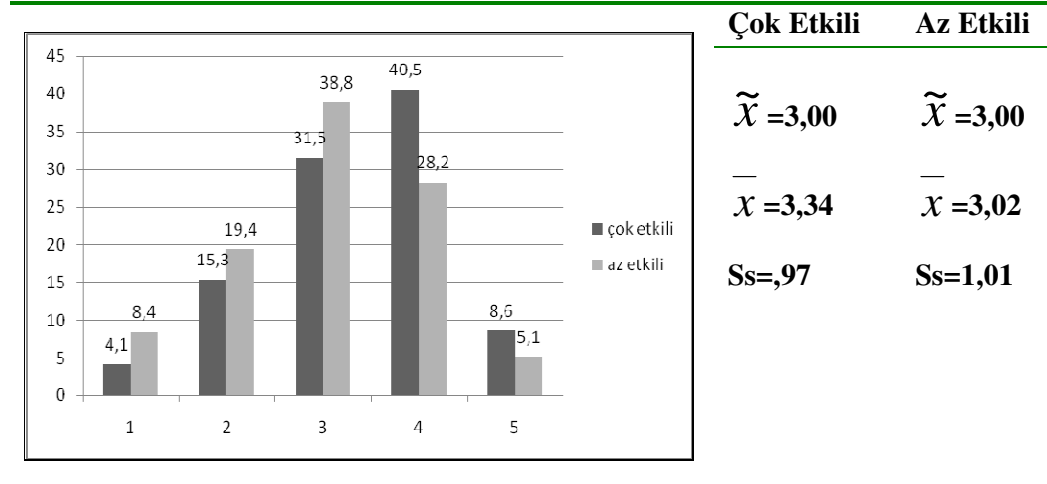


Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları önemli bir kaynaktır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 46’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 37’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 20’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 27’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile her iki düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler yöneticilerinin öğretimsel sorunlarını danışacakları öğretimsel bir kaynak olmasına düşük düzeyde katılmalarının yanında çok etkili okullarda görevli öğretmenler daha fazla katılmışlardır. Bu noktada, öğretmenlerin bu maddeye düşük katılım göstermesinin, öğretmenlerin yöneticinin öğretim bilgisine güvenmemesi, yöneticinin öğretim bilgisine sahip olmadığı yönündeki algısı veya kendi bilgi eksikliğini açığa çıkarma kaygısı gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Grafik 4.54.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin ders planlarını düzenli olarak inceler ve öğretmenlere dönüt verir” İfadesine Katılma Yüzdeleri

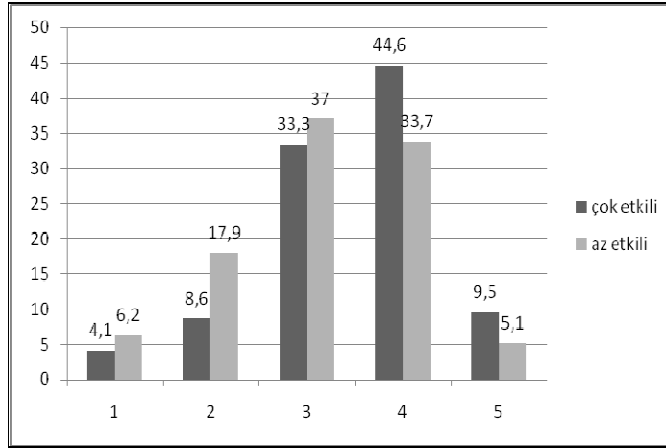


Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, öğretmenlerin ders planlarını düzenli olarak inceler ve öğretmenlere dönüt verir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 49’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 33’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 19’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 28’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yöneticilerinin hazırladıkları ders planlarını düzenli olarak incelemesine ve dönüt vermesine daha fazla katılmaktadırlar. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli yöneticilerin öğretim sürecini daha aktif bir şekilde değerlendirdiği ve öğretim kalitesini yükselterek öğrenci başarısını dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Grafik 4.55.

Öğretmenlerin “Okul müdürü ve öğretmenler, öğretim uygulamalarını geliştirecek tartışmalar yaparlar” İfadesine Katılma Yüzdeleri

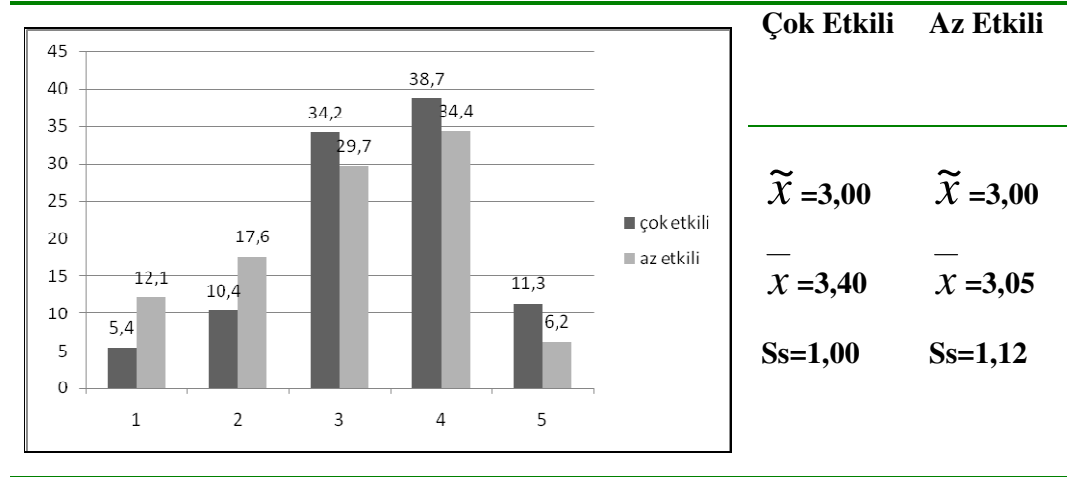


Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,47$	$\bar{X} = 3,14$
$Ss = 93$	$Ss = 98$

Bu boyutta yer alan “Okul müdürü ve öğretmenler, öğretim uygulamalarını geliştirecek tartışmalar yaparlar” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 54’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 39’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 13’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 24’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yöneticileri ile birlikte öğretimi geliştirecek tartışmalar yapmalarına daha fazla katılmaktadırlar. Bu bağlamda, çok etkili okullarda öğretim uygulamaları sırasında karşılaşılan sorunların daha çabuk belirlenebildiği ve bunların ortadan kaldırılabilmesi için olası önlemlerin daha çabuk alınabildiği söylenebilir.

Grafik 4.56.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenleri mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik eder ve onlara yardımcı olur” İfadesine Katılma Yüzdeleri

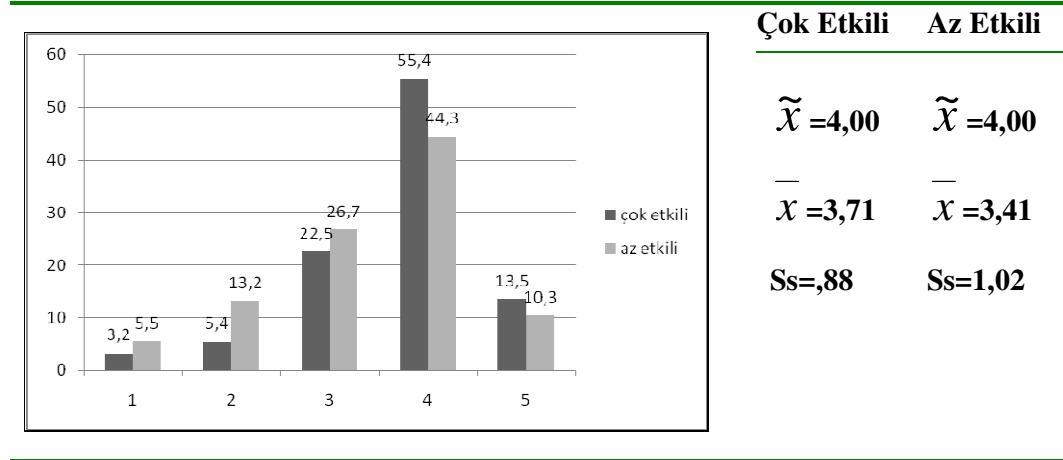


Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, öğretmenleri mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik eder ve onlara yardımcı olur” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yarısı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 41’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 16’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 30’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler müdürlerinin kendilerini mesleki gelişimleri konusunda teşvik etmesi ve yardımcı olmasına daha fazla katılmışlardır.

Okul yöneticisinin temel sorumluluklarından biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyindeki okulların yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusundaki sorumluluklarını yeterince yerine getirmedikleri söylenebilir.

Grafik 4.57.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, yaptığı toplantılarda, öğretmenlerin öğrenci gelişimindeki sorumluluklarını sıkça vurgular” İfadesine Katılma Yüzdeleri

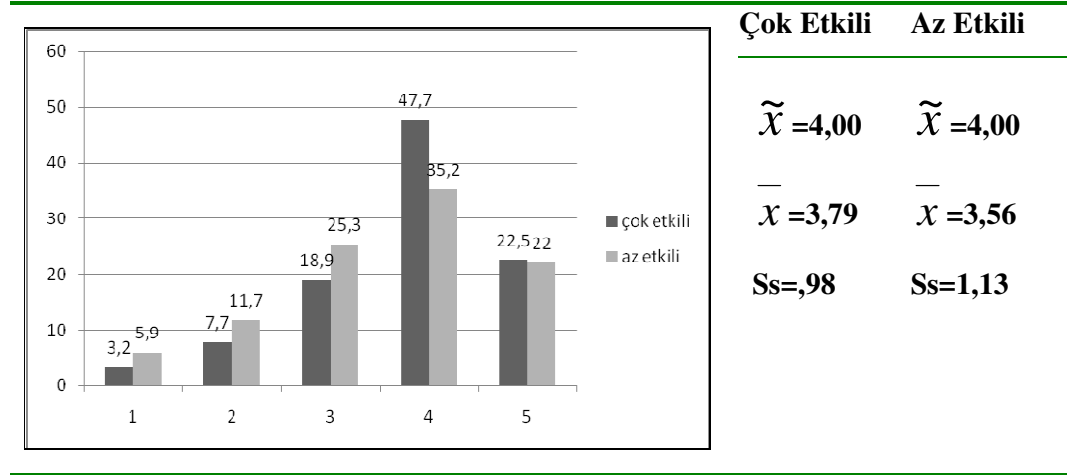


Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, yaptığı toplantılarda, öğretmenlerin öğrenci gelişimindeki sorumluluklarını sıkça vurgular” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 69’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 55’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 9’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 19’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler müdürlerinin yaptığı toplantılarda öğrenci başarısı konusunda kendilerine sorumluluklarını sıkça vurgulamasına daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli yöneticilerin yaptığı toplantılarda sıkça öğrenci gelişimini vurgulaması, öğrenci gelişimine gereken önemi verdiği biçiminde yorumlanabilir ve öğretmenlere bu konudaki sorumluluklarını sıkça hatırlatarak onları güdülediği söylenebilir.

Grafik 4.58.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, okulun her yerinde görünür ve kendisine kolay ulaşılabilir” İfadesine Katılma Yüzdeleri

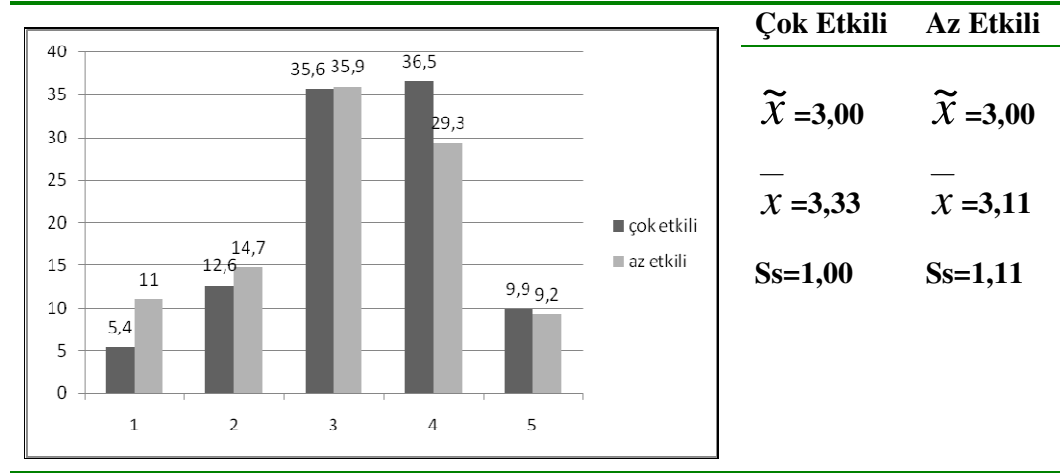


Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, okulun her yerinde görünür ve kendisine kolay ulaşılabilir” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 70’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 57’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 11’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 18’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görevli öğretmenler yöneticilerinin okulun her yerinde görünür ve kendisine kolay ulaşılabilir olmasına daha çok katılmışlardır. Bu konuya yönelik Cotton (2000), etkili bir yöneticinin okulda sürekli görünerek programı ve öğretimi yönettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu okulların yöneticilerinin de programı ve öğretimi yönetmenin bir yolu olarak görünür ve kolay ulaşılabilir olmayı seçtikleri söylenebilir.

Grafik 4.59.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, sınıflarda gözlem yaparak, varsa öğretmenlerin öğretimsel sorunlarına yardımcı olmaya çalışır” İfadesine Katılma Yüzdeleri

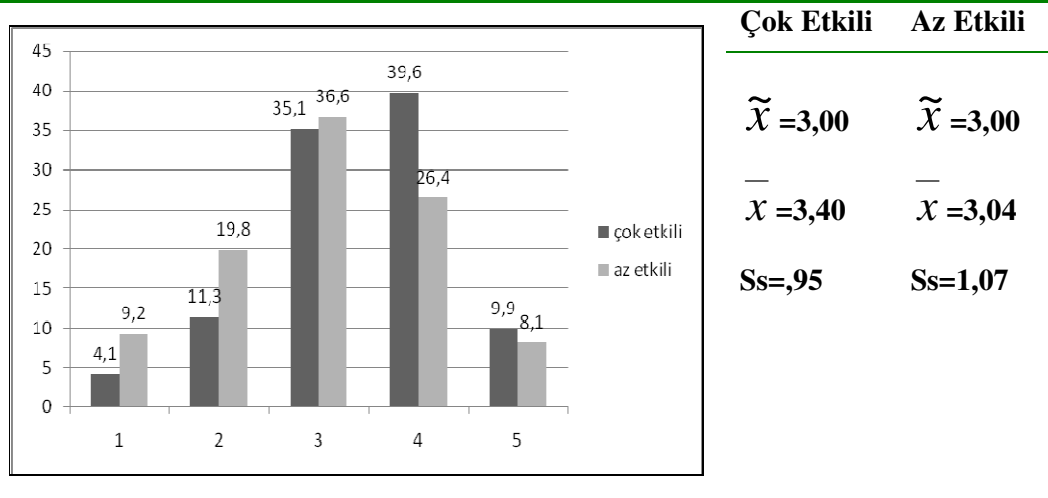


Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, sınıflarda gözlem yaparak, varsa öğretmenlerin öğretimsel sorunlarına yardımcı olmaya çalışır” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 46’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 39’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 18’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 26’dır. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, her ne kadar her iki düzeydeki okullarda görevli öğretmenler yöneticilerinin sınıflarda gözlem yaparak olası öğretimsel sorunlarına yardımcı olmaya çalışmasına düşük düzeyde katılım gösterecekler de çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin daha fazla katıldığı görülmektedir.

Yöneticinin programı ve öğretimi yönetmesinin bir yolu da sınıflarda yaptığı gözlemlerdir. Togneri (2003), etkili yöneticilerin sınıf öğretimini gözlemleyerek öğretmenlere öğretimi zenginleştirmek için değerlendirme içermeyen dönütler verdiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyinde de yöneticilerin yeterince sınıf gözlemleri yaparak öğretmenlere rehberlik etmedikleri söylenebilir.

Grafik 4.60.

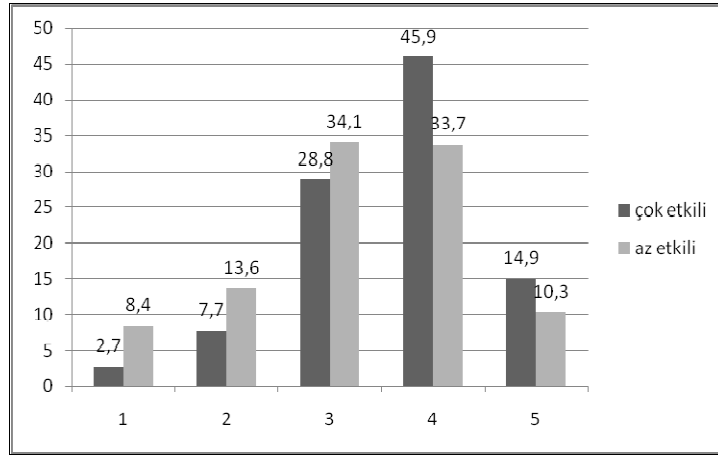
Öğretmenlerin “Okul müdürü, zümre öğretmenlerinin sık sık toplanarak koordineli çalışmalarına yardımcı olur” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, zümre öğretmenlerinin sık sık toplanarak koordineli çalışmalarına yardımcı olur” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yarısı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 35’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 15’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 29’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yöneticilerinin zümre öğretmenlerinin sık sık koordineli olarak çalışmalarına yardımcı olmasına daha fazla katılmaktadırlar. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli yöneticilerin öğretimin zenginleştirilebilmesi için takım çalışmasının yapılmasına daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Grafik 4.61.

Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretimsel görevlerini, binanın bakım, onarım ve yaşatma görevlerinin önünde tutar” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,63$	$\bar{X} = 3,24$
$Ss = ,92$	$Ss = 1,08$

Bu boyutta yer alan “Okul müdürü, öğretimsel görevlerini, binanın bakım, onarım ve yaşatma görevlerinin önünde tutar” maddesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 61’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 44’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 22’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yöneticilerinin öğretimsel görevlerini okul binasının işlerinden önde tutmasına daha fazla katılmaktadırlar. Bu bağlamda, çok etkili okulların yöneticilerinin programın ve öğretim sürecinin yönetimi, sürecin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve uygun öğrenme ortamlarının sağlanması gibi öğretimsel görevlerine diğer yönetsel görevlerinden daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Okul-aile ilişkileri alt boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümüne bakıldığında, az etkili ve çok etkili okulları birbirinden ayıran etkenlerin; yapılan her şeyin okulun misyonu ile daha tutarlı olması, karara katılımın daha fazla olması, yöneticinin uygulanan program hakkında bilgi sahibi olması, yönetim ve

öğretmenler arasında daha etkili bir iletişimin olması, yöneticilerin uygulamaya ve öğrenci başarısına yönelik olarak öğretmenlerle daha yoğun etkileşim halinde olması ve öğretimsel görevlerine daha fazla önem vermesi olduğu söylenebilir.

Okul etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutu açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.10.

Okulların Öğretimsel Liderlik Boyutunda Karşılaştırılması

Öğretimsel Liderlik	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	p
Az etkili	273	222,46	60732,00	23331,000	.000***
Çok etkili	222	279,41	62028,00		

**p<.001

Yukarıda verilen Mann-Whitney U testi sonuç çizelgesi incelendiğinde, az etkili olarak nitelendirilen okulların etkililik düzeylerine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=222,46$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=279,41$) daha düşük olduğu ve aralarında etkililiğin “öğretimsel liderlik” alt boyutunda .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini belirtmiştir. Bu nedenle, yöneticilerin gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiğinin belirleyici bir faktörü olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisinin öğretim lideri olduğu okullar, aynı zamanda etkili çalışan okullardır (Balay 2000:8). Buzzi (1990), Connecticut Okul Etkililiği Ölçeği’ni kullanarak yürüttüğü çalışmasında da benzer şekilde öğretimsel liderliğin okul etkililiğinin önemli bir kestiricisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maciel (2005) ve Sailer (1985) de, araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmalarının yanında, öğretimsel liderliğin öğrenci

başarısı üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Stefano (2003) da çalışmasında, yöneticinin liderlik tarzının okulun etkililiğine katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde, ulaşılan diğer araştırmaların bulguları doğrultusunda öğretimsel liderliğin etkili okulun vazgeçilmez bir değişkeni olduğu söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından algılanan örgüt kimliği nasıldır?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin çözümünden önce Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar çizelge 4.11’de verilmektedir.

Çizelge 4.11.

AÖK ‘den Elde Edilen Verilere İlişkin Normal Dağılım Testi

OKUL	Shapiro-Wilk			
	İstatistik	df	p	
Algılanan Örgütsel Kimlik	1,00	,977	273	.000***
	2,00	,987	222	.036*

*p<.05

***p<.001

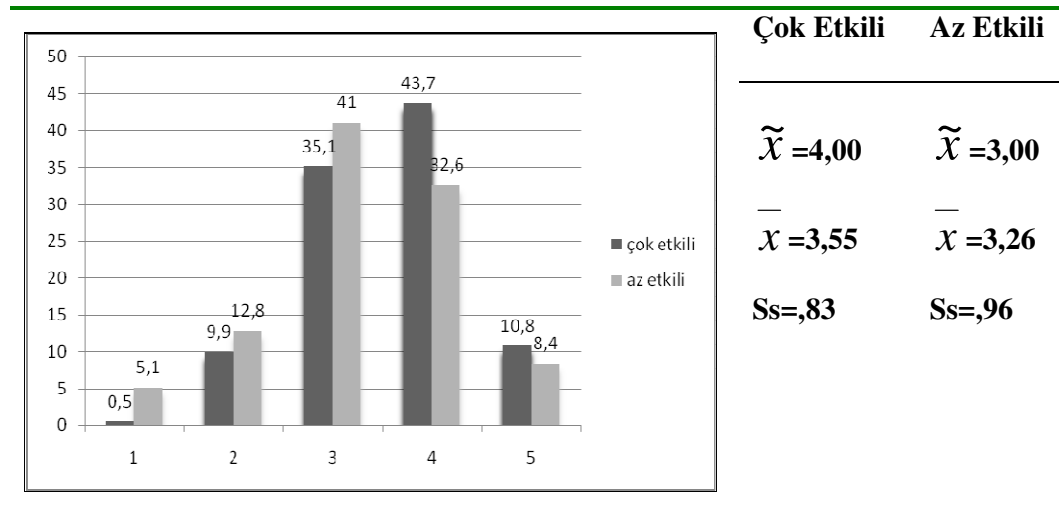
Çizelge 4.11’de görüldüğü gibi, Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği’nden elde edilen veriler normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle, bu alt probleme ilişkin çözümlenelerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle, iki ayrı etkililik düzeyinde örgütsel kimliğin nasıl algılandığı, algılanan örgütsel kimliğin her bir boyutuna ilişkin aşağıdaki grafiklerde karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Ayrıca, her alt boyutta algılanan örgütsel kimliğin etkililik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

4.2.1. Yönetim Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Az ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin, algılanan örgüt kimliğinin yönetim alt boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin katılma yüzdeleri karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafiklerde verilmektedir.

Grafik 4.62.

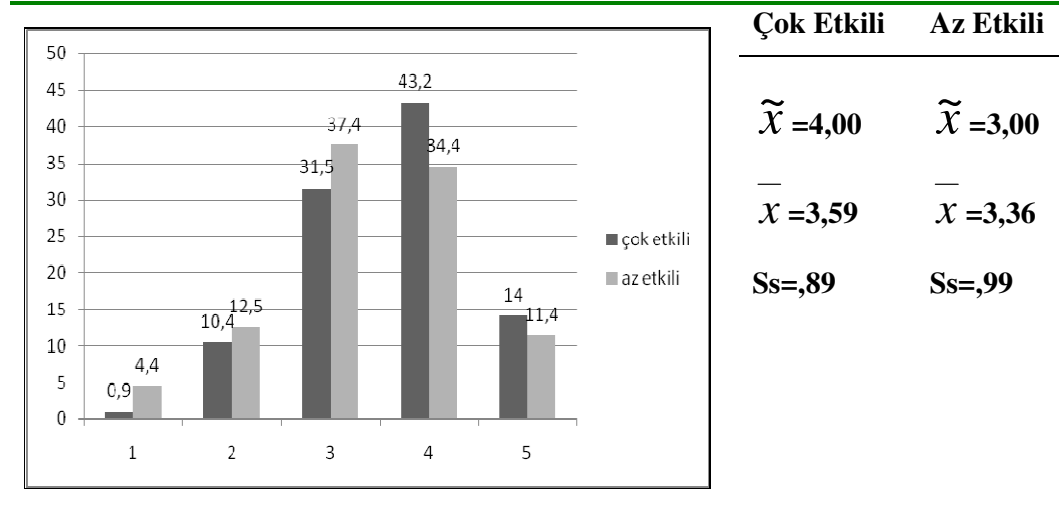
Öğretmenlerin “Yönetimin çalışanlarına karşı sorumlu olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Yönetimin çalışanlarına karşı sorumlu olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 55’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 41’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 18’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yönetimin çalışanlarına karşı olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, ayırt edici bir kimlik özelliği olarak çok etkili okulların yöneticilerinin yaptıkları her işten ve aldıkları her karardan dolayı öğretmenlere karşı daha fazla sorumlu oldukları söylenebilir.

Grafik 4.63.

Öğretmenlerin “Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliğinin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

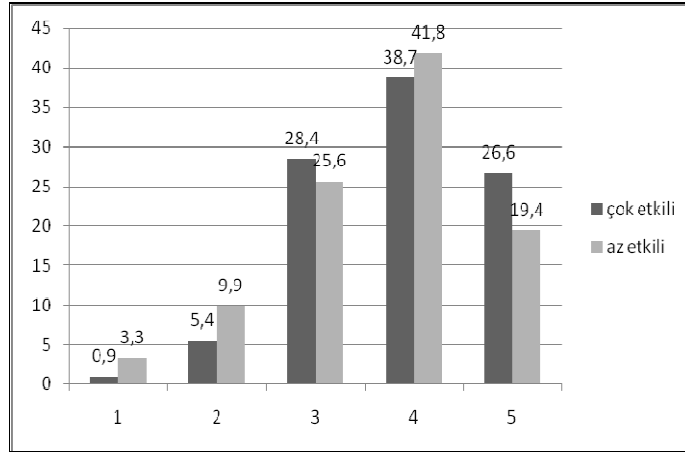


Bu boyutta yer alan “*Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliğinin olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 57’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 46’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 11’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yönetim ile aralarında işbirliğinin olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, yönetim ile öğretmenlerin daha fazla işbirliği içinde olduğu çok etkili okulların, uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması, güvenli ve düzenli bir okul çevresinin oluşturulması ve öğrenci gelişimin gözlenmesi gibi etkili okul değişkenlerini sağlamada daha başarılı oldukları ve böyle bir işbirliğinin etkili okulların ayırt edici örgütsel kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.64.

Öğretmenlerin “Kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



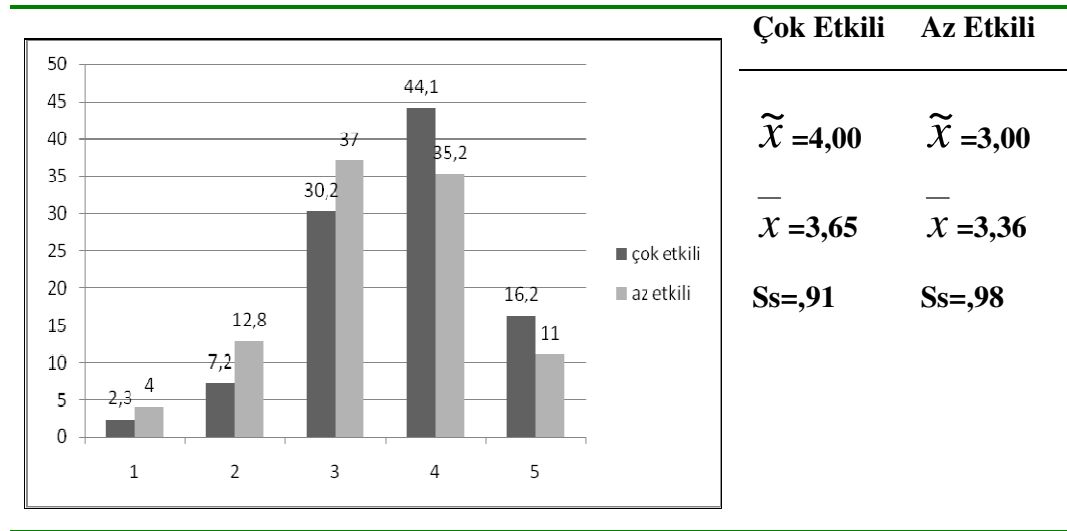
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 3,85$	$\bar{X} = 3,64$
$Ss = ,91$	$Ss = 1,01$

Bu boyutta yer alan “*Kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 65’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 61’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 13’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, her iki etkililik düzeyindeki öğretmenlerin, kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması kimlik özelliğine benzer şekilde “çok” katıldıkları görülmektedir.

Bu kimlik özelliği, aynı zamanda her iki düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin en çok katıldıkları özelliiktir. Önceki sayfalardan da hatırlanacağı, gibi her iki düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutunda en çok katıldıkları madde de “yöneticinin görünür ve kolay ulaşılabılır olması” ifadesiydi. Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyinde de gözlenen kolay ve ulaşılabılır bir yönetimin etkili okulların ayırt edilmesini sağlayan bir kimlik özelliği olmadığı söylenebilir.

Grafik 4.65.

Öğretmenlerin “İyi yönetilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

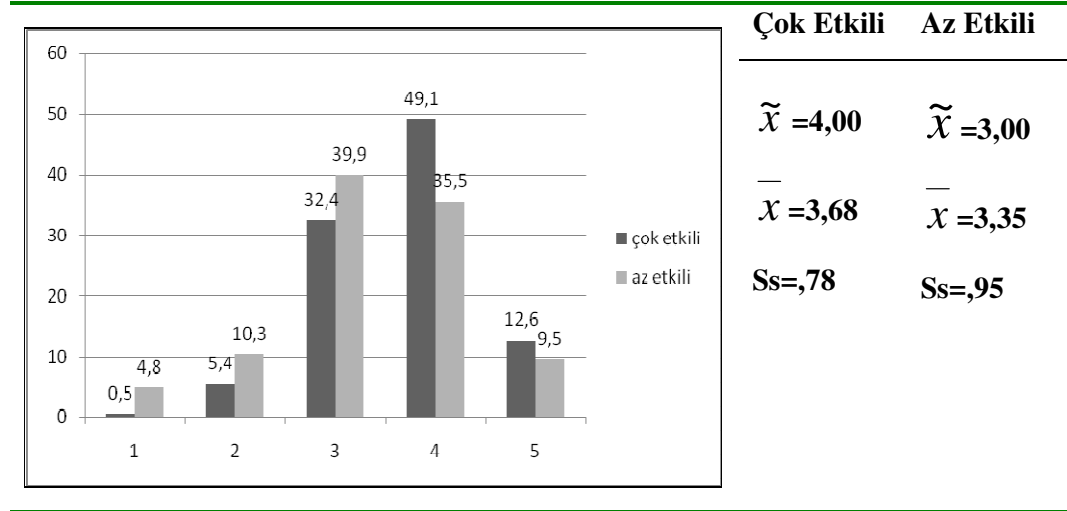


Bu boyutta yer alan “*İyi yönetilmesi*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 60’ı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 46’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarının iyi yönetilmesi kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda insan ve madde kaynaklarının en etkili şekilde kullanılmasının okulun etkililiğine katkı sağladığı ve iyi yönetilmenin etkili okulların ayırt edici bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.66.

Öğretmenlerin “Amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

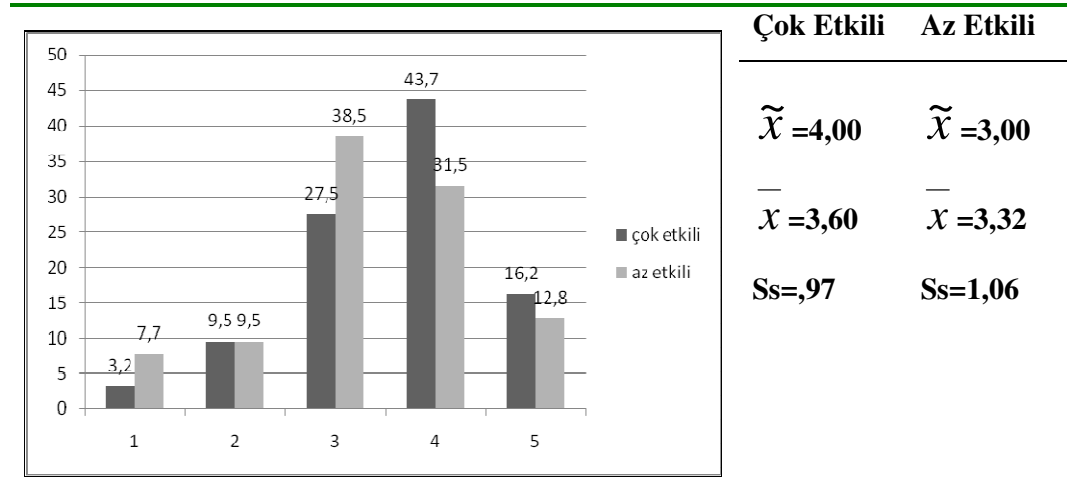


Bu boyutta yer alan “*Amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 62’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 45’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 15’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Hatırlanacağı gibi, amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması, az ve çok etkili okulları istatistiksel olarak birbirinden ayıran açık okul misyonu alt boyutunda yer alan bir özelliktir. Bu bağlamda da, çok etkili okullardaki öğretmenler tarafından kimlik özelliği olarak daha fazla algılanan amaçlara uygun planlama yapmanın çok etkili okullara özgü bir örgütsel kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.67.

Öğretmenlerin “*Demokratik bir ortamın olması*” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili Az Etkili

$\tilde{X} = 4,00$ $\tilde{X} = 3,00$

$\bar{X} = 3,60$ $\bar{X} = 3,32$

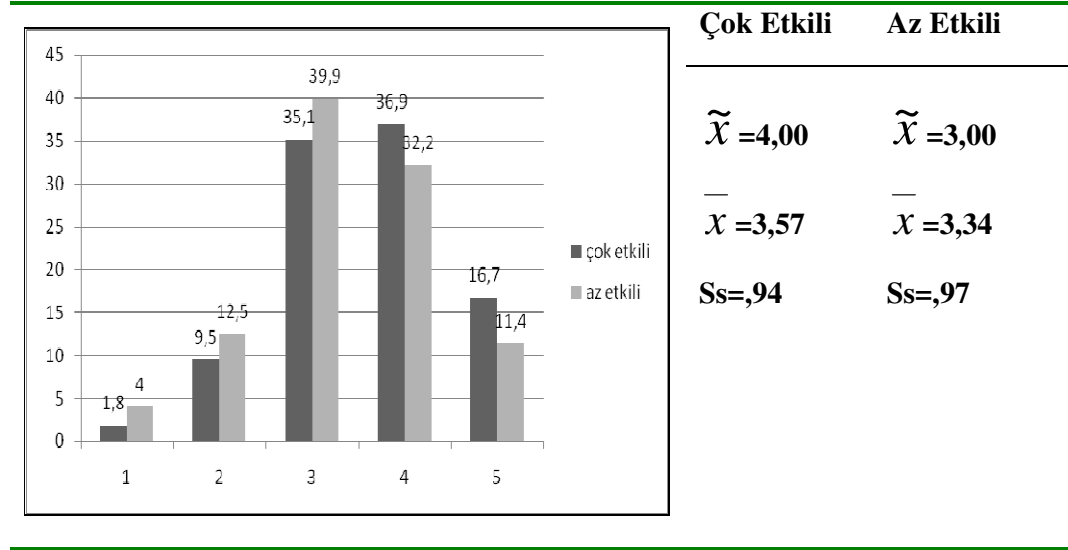
$Ss = ,97$ $Ss = 1,06$

Bu boyutta yer alan “*Demokratik bir ortamın olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 60’ı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 44’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 13’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında demokratik bir ortamın olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okulların herkesin rahatça görüşünü açıklayabilme olanağı bulduğu ve bunun da saygıyla karşılandığı bir ortama daha fazla sahip olduğu, böyle bir ortama sahip olmanın da çok etkili okulları diğerlerinden ayırt eden bir örgütsel kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.68.

Öğretmenlerin “Alınan kararlara öğretmenlerin de katılımının sağlanması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

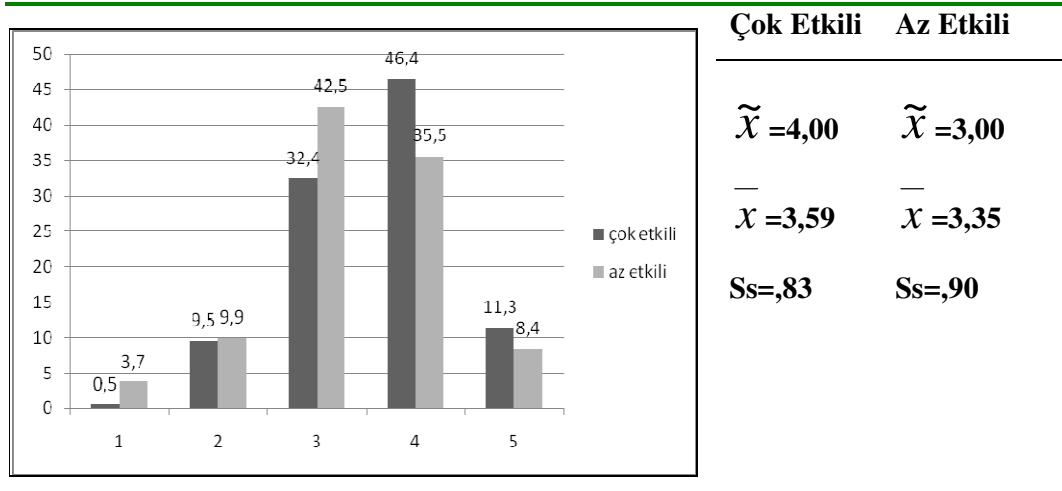


Bu boyutta yer alan “*Alınan kararlara öğretmenlerin de katılımının sağlanması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 54’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 44’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 11’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında alınan kararlara katılımlarının sağlanması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, diğerlerinden farklı olarak çok etkili okullarda alınan kararlara öğretmenlerin daha fazla dahil edilmesinin, alınan kararların öğretmenler tarafından daha fazla benimsenmesini ve dolayısıyla daha etkili şekilde uygulanmasını sağladığı söylenebilir.

Grafik 4.69.

Öğretmenlerin “Bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

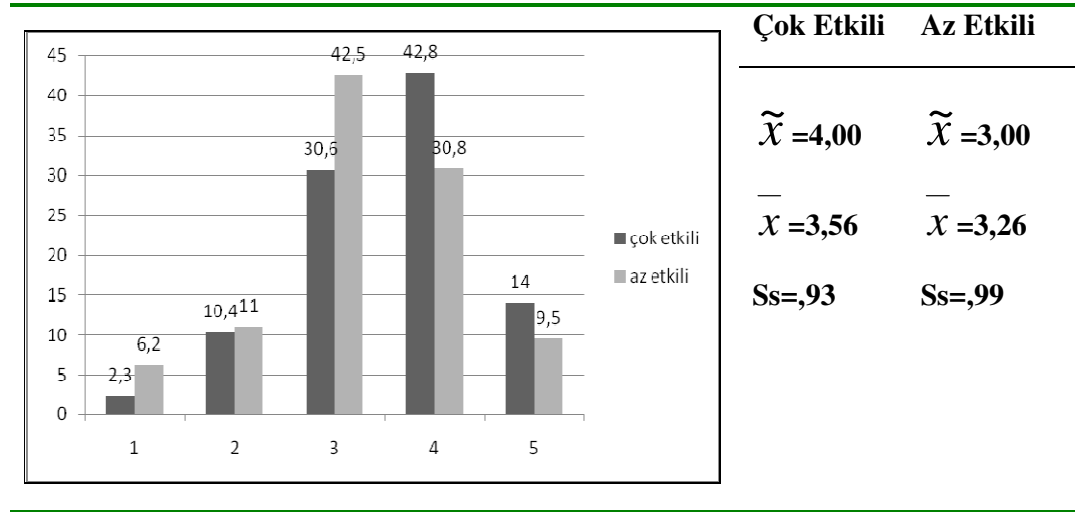


Bu boyutta yer alan “*Bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 58’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 44’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 14’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Hatırlanacağı gibi, bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi, az ve çok etkili okulları istatistiksel olarak birbirinden ayıran açık okul misyonu alt boyutunda yer alan bir özelliktir. Bu bağlamda da, çok etkili okullardaki öğretmenler tarafından kimlik özelliği olarak daha fazla algılanan bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesinin çok etkili okullara özgü bir örgütsel kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.70.

Öğretmenlerin “İstikrarın olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

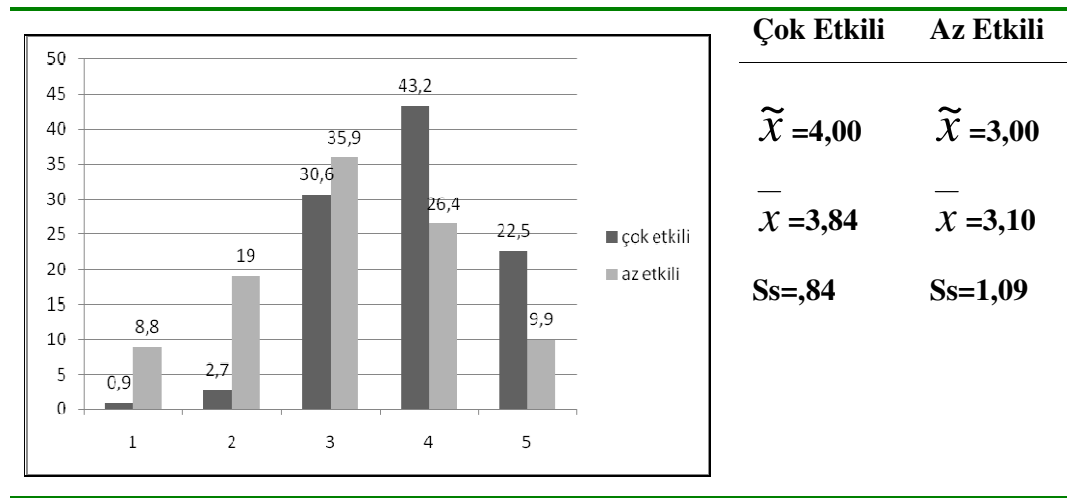


Bu boyutta yer alan “*İstikrarın olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 57’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 40’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 13’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında istikrarın olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda diğerlerinden farklı olarak gerginlik yaratan durumların çok fazla yaşanmadığı ve öğretim süreçlerindeki tutarlılığın daha fazla olduğu söylenebilir.

Grafik 4.71.

Öğretmenlerin “*Temiz ve bakımlı olması*” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Temiz ve bakımlı olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 66’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 36’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 28’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka deyişle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarının temiz ve bakımlı olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Bu özellik aynı zamanda az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en az katıldığı, ancak çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en çok katıldıkları kimlik özelliğidir. Bir okulun temiz ve bakımlı olması, okul etkililiği değişkenlerinden güvenli ve düzenli çevrenin bir özelliğidir. Hatırlanacağı gibi, bu iki etkililik düzeyi arasında güvenli ve düzenli çevre boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmişti. Berner (1993), 191 okul ve 83 bin öğrenciyle öğrenci başarısıyla okul binasının koşulları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bakımlı okulların öğrenci davranışları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Pepperl ve Lezotte (1999, Akt: Harbaugh, 2005:41) de, bakımlı

okulların öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan, okulun temiz ve bakımlı olmasının en yüksek yüzde farkı ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler tarafından bir kimlik özelliği olarak daha fazla algılandığı ve çok etkili okullara özgü bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Yönetim alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümü incelendiğinde, çok etkili okulları az etkili okullardan en ayırt eden en belirgin kimlik özelliğinin “*temiz ve bakımlı olma*” olduğu söylenebilir. Ayrıca, “*yönetimin çalışanlara karşı sorumlu olması ve onlarla işbirliği yapması, iyi yönetilmesi, amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması, demokratik bir ortamın olması ve öğretmenlerin de karara katılması, bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi, istikrarın olması*” özelliklerinin de çok etkili okullara özgü algılanan örgütsel kimlik özellikleri olduğu söylenebilir.

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin yönetim boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.12.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Yönetim Boyutunda Karşılaştırılması

Yönetim Alt Boyutu	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	223,37	60981,00	23580,00	.000***
Çok etkili	222	278,28	61779,00		

***p<.001

Çizelge 4.12'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin yönetim alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların yönetim alt boyutuna ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=223,37$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=278,28$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, yönetim alt

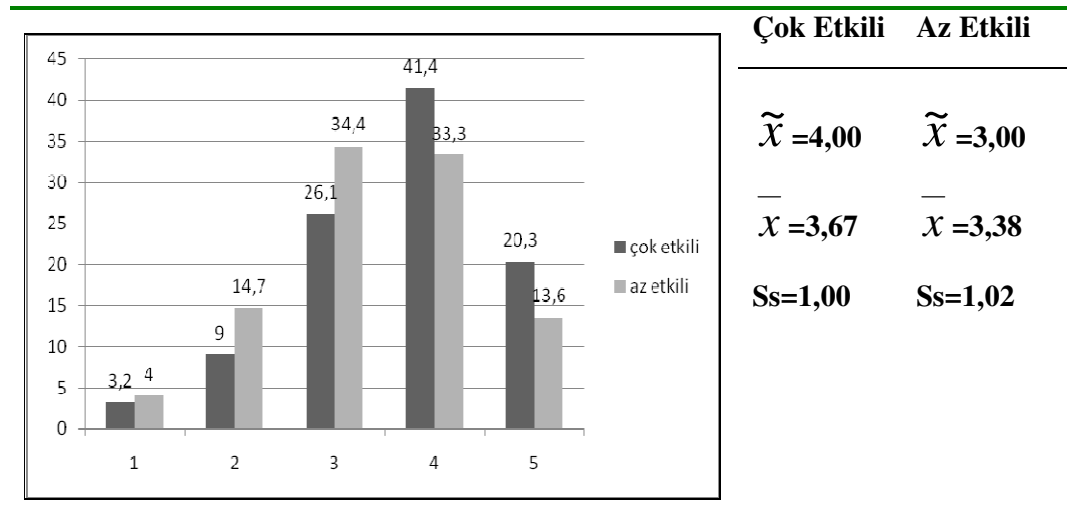
boyutunda ifade edilen özelliklerin etkili okullarda görev yapan öğretmenler tarafından örgüt kimliği olarak daha fazla algılandığı söylenebilir.

4.2.2. Öğretmen Alt Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgüt kimliğinin “öğretmen” alt boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin katılma düzeyleri karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafiklerde verilmektedir.

Grafik 4.72.

Öğretmenlerin “Sıcak bir aile ortamının olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

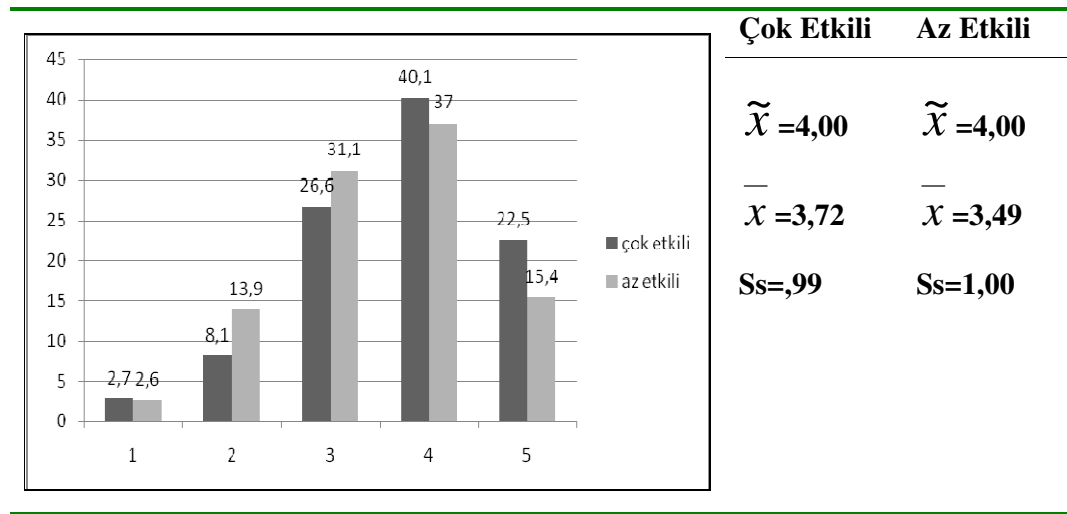


Bu boyutta yer alan “*Sıcak bir aile ortamının olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 62’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 47’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 12’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 19’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler okullarında sıcak bir aile ortamının olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Büyük ve küçük ölçekli pek çok etkili okul araştırmalarını inceleyen Levine ve Lezotte (1990, Akt: Balcı, 2003, 25) ile Purkey ve Smith (1983) alışmalarında “*meslektaşlar arasındaki olumlu ilişkileri*” etkili okulun özellikleri arasında sıralamışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda personel arasında karşılıklı güvene dayanan bir ortamının daha fazla olduğu ve böyle bir ortamın da etkili okulların ayırt edici bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.73.

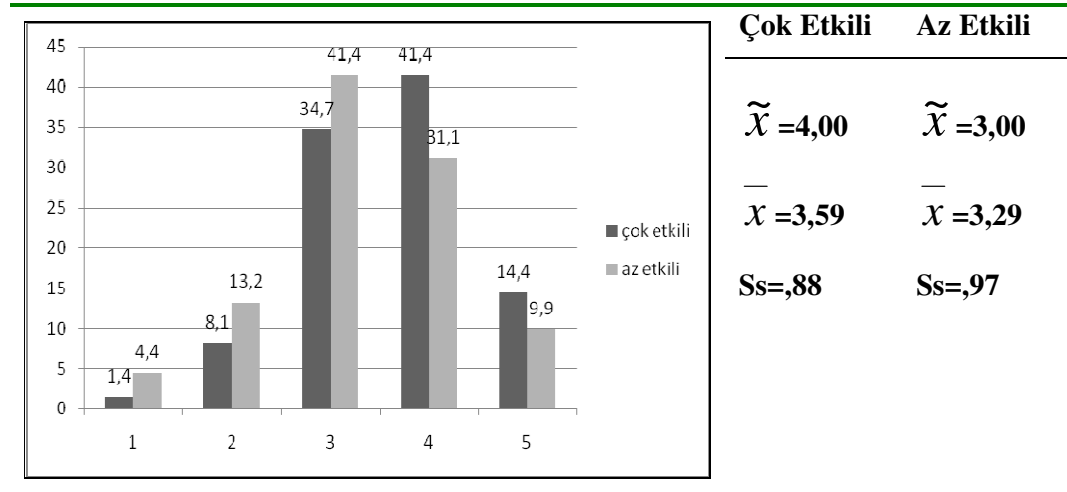
retmenlerin “Samimi bir ortamın olması” Kimlik zelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Samimi bir ortamın olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki retmenlerin yaklaşık % 63’ “ok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 52’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki retmenlerin % 11’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde retmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli retmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli retmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir anlatımla, her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli olan üretmenler okullarında samimi bir ortamın olması kimlik özelliğine benzer biçimde “ok” katılmışlardır. Bu bağlamda, bir okulda samimi bir ortamın varlığı, okulun işleyişi açısından önemli olmasının yanında etkili okulların diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan bir kimlik özelliği olmadığı söylenebilir.

Grafik 4.74.

Öğretmenlerin “*Personel gelişimine önem verilmesi*” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

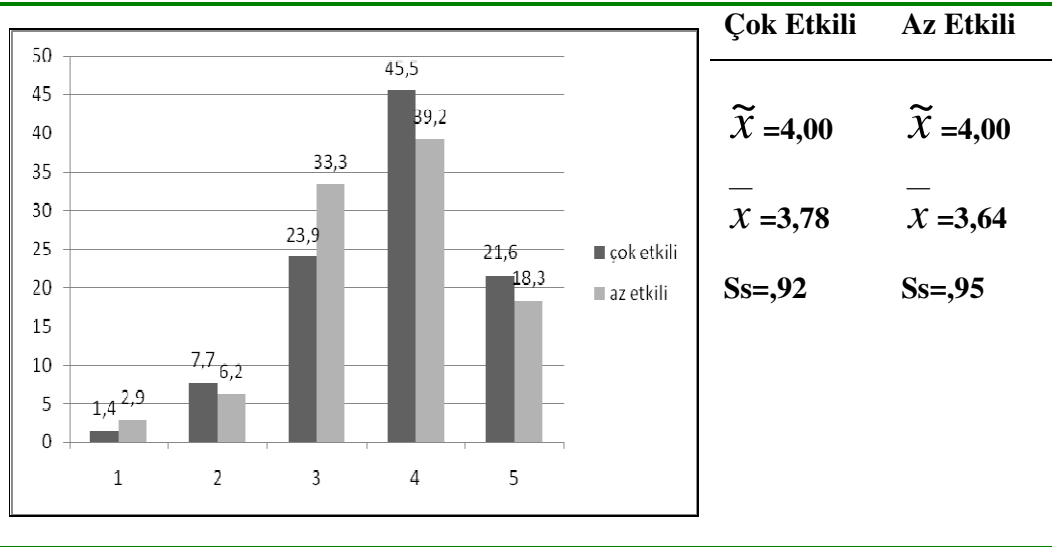


Bu boyutta yer alan “*Personel gelişimine önem verilmesi*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 56’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 41’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 18’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler okullarında personel gelişimine önem verilmesi kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Levine ve Lezotte (1990, Akt: Balcı, 2003, 25), büyük ve küçük ölçekli pek çok etkili okul araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında “*pratiğe dönük personel geliştirmenin yapılmasını*” etkili okulun özellikleri arasında sıralamışlardır. Benzer şekilde Purkey ve Smith (1983) de sürekli personel geliştirmeyi etkili okulun faktörleri olarak belirlemiştir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda öğretimin kalitesini doğrudan etkileyen personel gelişimine daha fazla önem verildiği ve personel gelişimine önem veren okulların etkililik açısından farklılık yarattığı söylenebilir.

Grafik 4.75.

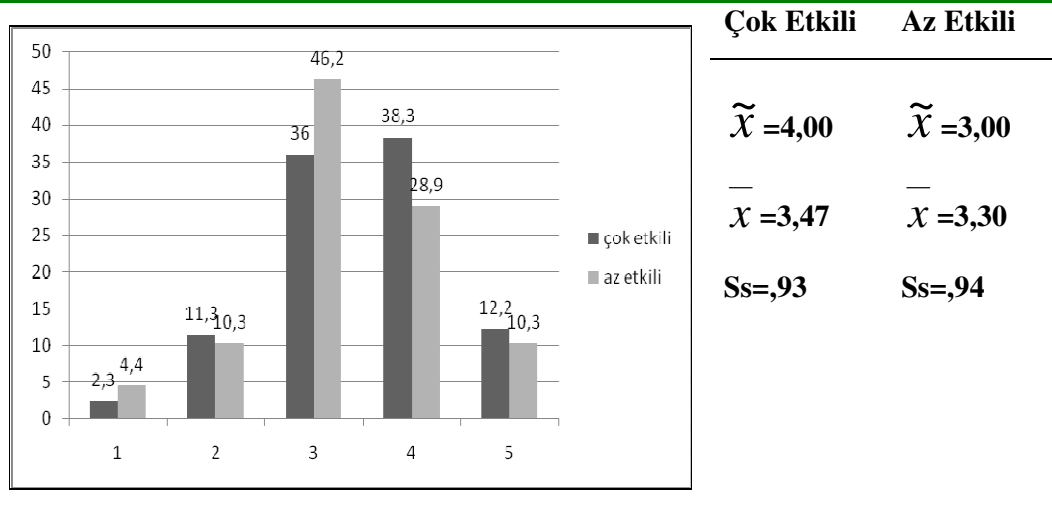
Öğretmenlerin “Deneyimli ve uzman öğretmenlerin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Deneyimli ve uzman öğretmenlerin olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 67’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 58’dir. Diğer yandan; her iki etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin % 9’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta”dır. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifade her iki etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler okullarında deneyimli ve uzman öğretmen kadrosunun olması kimlik özelliğine benzer şekilde “çok” katılmışlardır. Bu bağlamda, deneyimli ve uzman öğretmenlerin olmasının etkili okulların ayırt edici kimlik özelliği olmadığı söylenebilir. Ayrıca, bu kimlik özelliğinin hem az hem de çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en çok katıldıkları özellik olması da, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 85’inin sekiz yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Grafik 4.76.

Öğretmenlerin “Öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

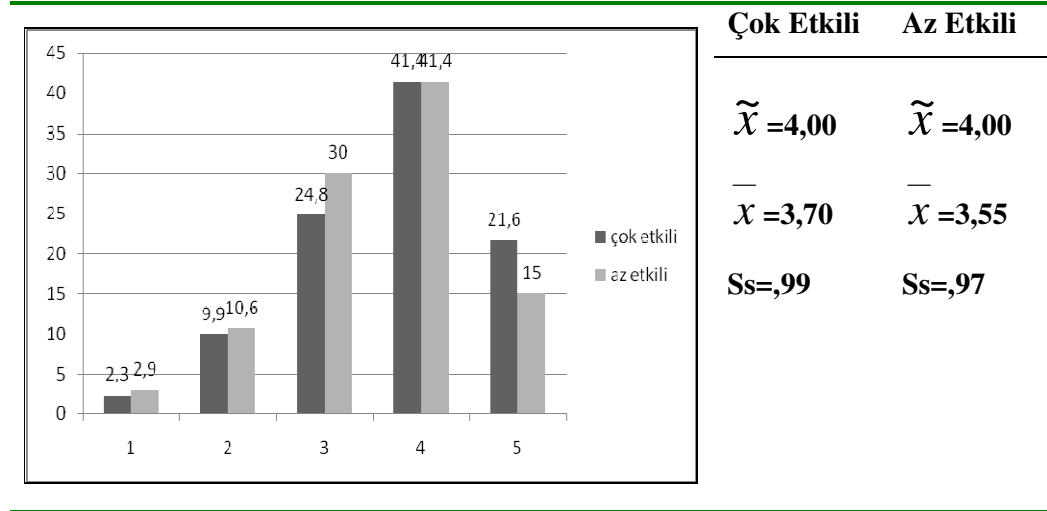


Bu boyutta yer alan “*Öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 51’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 39’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 14’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 15’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görevli olan öğretmenler okullarında öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu noktada, çok etkili okullarda araştırma yapmaya daha fazla özendirilen öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yenilikleri ve gelişmeleri daha yakından takip ettikleri, karşılaştıkları sorunlara ilişkin daha fazla bilimsel çözümler ürettikleri ve bu özelliğin de çok etkili okullara özgü bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.77.

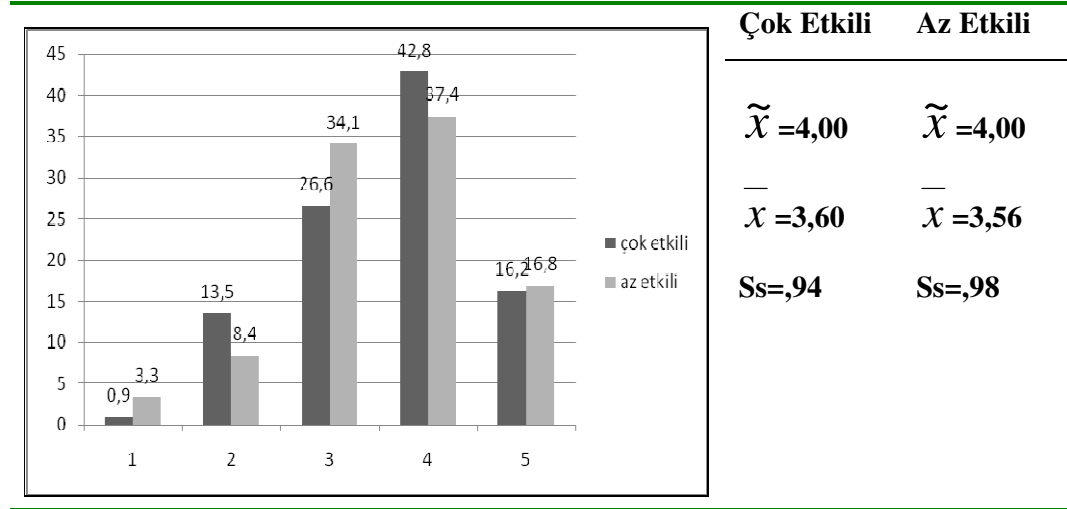
Öğretmenlerin “Öğretmenler arasında kaynaşmanın olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler arasında kaynaşmanın olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 63’ü “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 56’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 12’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 14’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, öğretmenler arasında kaynaşmanın olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, öğretmenler arasında yoğun bir paylaşmanın olduğu ortamların okul etkililiğine katkı sağladığı ve bu okullarda kimlik özelliği olarak daha fazla algılandığı söylenebilir.

Grafik 4.78.

Öğretmenlerin “Öğretmenler arasında işbirliğinin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Öğretmenler arasında işbirliğinin olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 59’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 54’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 14’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 12’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında öğretmenler arasında işbirliğinin olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, okul ortamlarında zaten olması beklenen öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yapmalarının çok etkili okullarda daha fazla olduğu ve kimlik özelliği olarak daha fazla algılandığı söylenebilir.

Öğretmen alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümü incelendiğinde, çok etkili okulları az etkili okullardan ayırt eden kimlik özelliklerinin “*sıcak bir aile ortamının olması, personel gelişimine önem verilmesi ve öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi*” olduğu söylenebilir.

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin öğretmen boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.13'te verilmektedir.

Çizelge: 4.13.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Öğretmen Boyutunda Karşılaştırılması

Öğretmen Alt Boyutu	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	p
Az etkili	273	245,71	67080,00	29679,00	.654*
Çok etkili	222	250,81	55680,00		

*p>.05

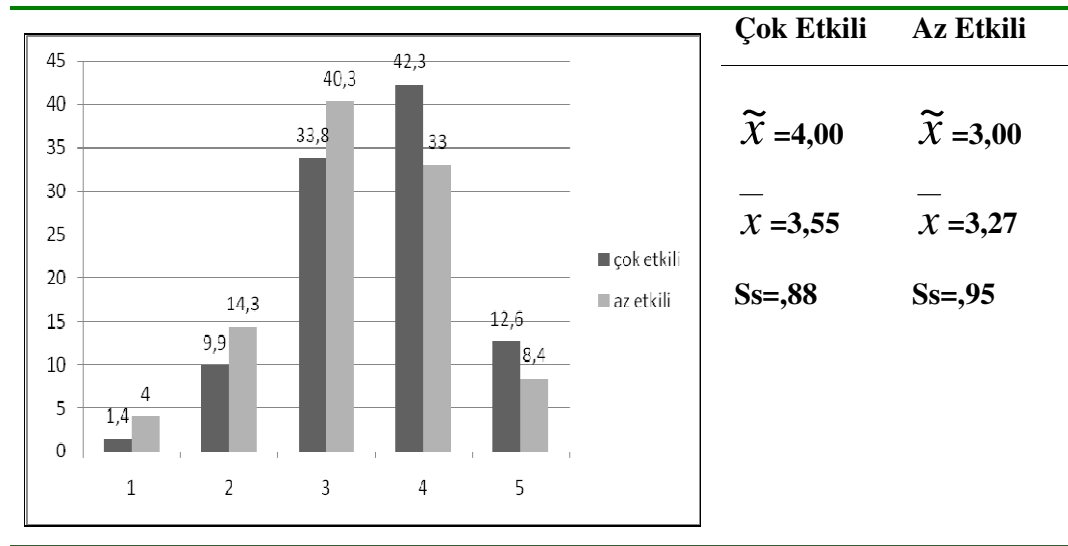
Çizelge 4.13'te verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin öğretmen alt boyutunda az etkili ve çok etkili okullar arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Az etkili ve çok etkili okullar her ne kadar etkililik düzeyleri açısından farklılık gösterebilir de algılanan örgüt kimliğinin öğretmen boyutunda yer alan kimlik özellikleri açısından benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, okulların etkililik düzeyleri ne olursa olsun öğretmenler öğretmen alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerini benzer şekilde algılamaktadırlar.

4.2.3. Öğrenci Alt Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan örgüt kimliğinin “öğrenci” alt boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin katılma düzeyleri karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafiklerde verilmektedir.

Grafik 4.79.

Öğretmenlerin “Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



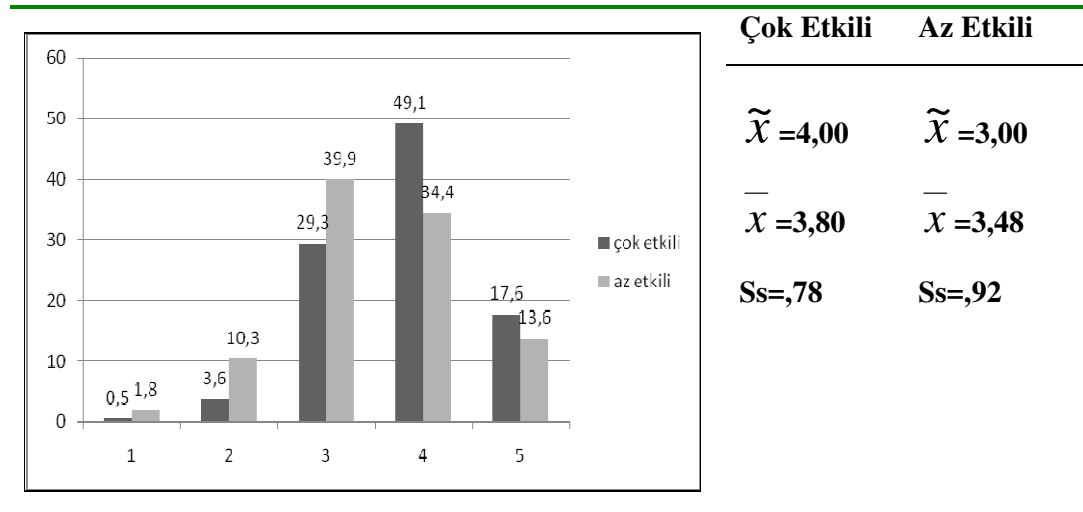
Bu boyutta yer alan “Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 55’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 41’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 11’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 18’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarına ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Bu nedenle, uygun öğrenme

ortamlarına daha fazla sahip olduklarını belirten çok etkili okulların bu amaçlara ulaşabilme olasılığı az etkili olan okullara göre daha yüksek görünmektedir ve çok etkili okullar için uygun öğrenme ortamlarına sahip olmanın ayırt edici bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir. Bunun yanında, her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli öğretmenlerin bu kimlik özelliğine en az düzeyde katılmaları, öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4.80.

Öğretmenlerin “Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleleri

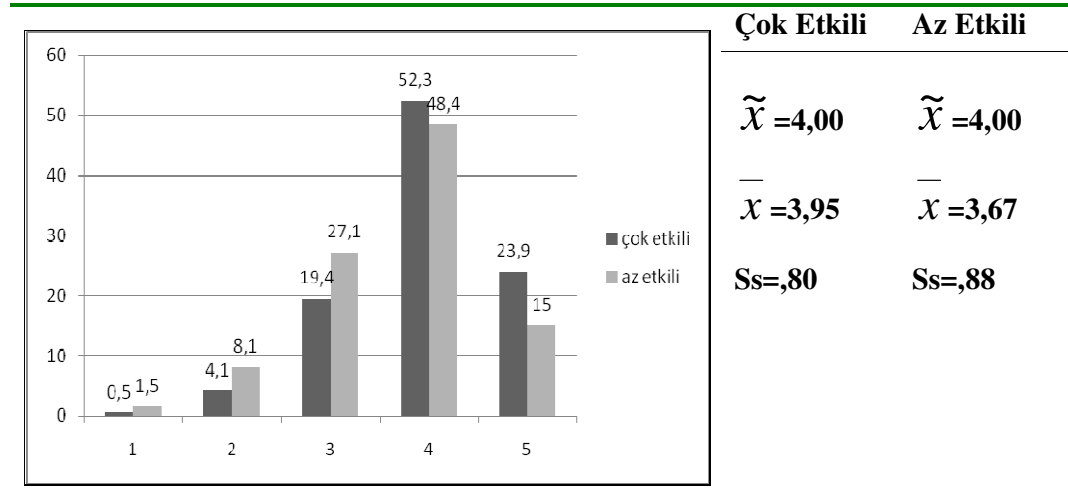


Bu boyutta yer alan “*Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 67’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 48’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 12’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, etkili okulların temel misyonunun bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olmasından hareketle, çok etkili okullarda öğrencilerin eğitimin merkezine alınarak ilgi ve ihtiyaçlarının daha fazla

karşılandığı söylenebilir. Bu anlamda, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının etkili okulların ayırt edici bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.81.

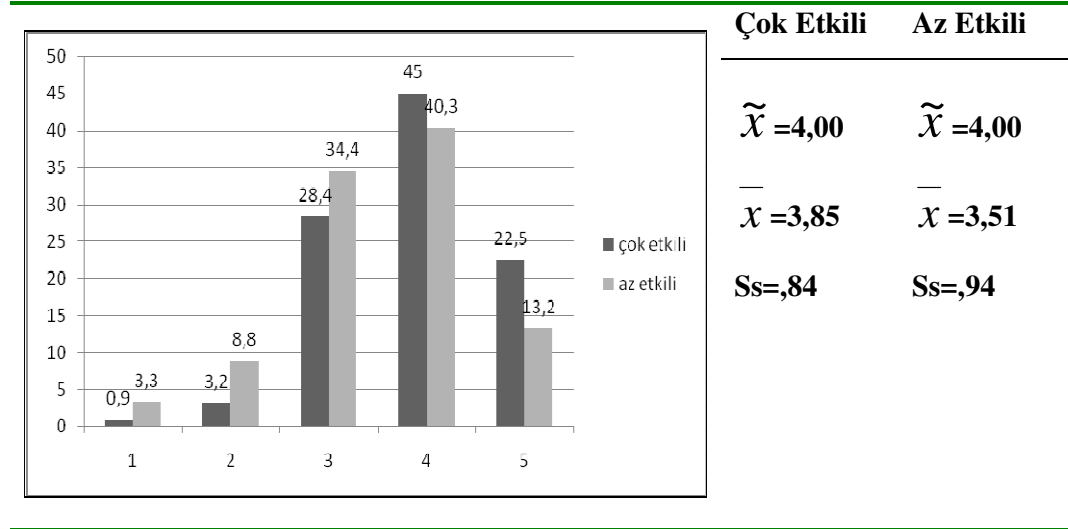
Öğretmenlerin “Öğrenci başarısını arttırmanın amaçlanması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Öğrenci başarısını arttırmanın amaçlanması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 76’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 63’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 5’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 10’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında öğrenci başarısının artırılmasının amaçlanması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu kimlik özelliği aynı zamanda hem az ve hem de çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en çok katıldıkları özelliiktir. Okulların temel amaçlarından birinin öğrenci başarısının artırılması olmasından hareketle, bu özelliğin etkili okulların ayırt edilmesini sağlayan örgütsel kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.82.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri

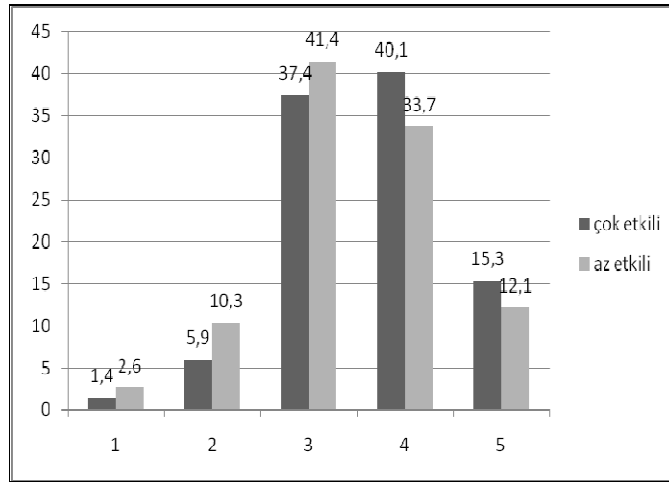


Bu boyutta yer alan “*Öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 68’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 54’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 4’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 12’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında öğrenci gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Hatırlanacağı gibi, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi az ve çok etkili okulları birbirinden ayıran temel bir özellik olarak belirlenmişti. Bu bağlamda, öğrencilerin gelişimleri için sosyal etkinliklere önem verilmesinin etkili okullara özgü bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.83.

Öğretmenlerin “Her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,62$	$\bar{X} = 3,42$
$Ss = ,86$	$Ss = ,92$

Bu boyutta yer alan *“Her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi”* kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 55’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 46’dır. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 7’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 13’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarında her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, etkili okulun özelliklerinden de olan her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenmenin aynı zamanda bu okullara özgü bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Öğrenci alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümü incelendiğinde, *“Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması”*, *“öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması”* ve *“her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi ve sosyal etkinliklere önem verilmesi”* ifadelerinin iki etkililik düzeyi arasında farklılık yaratan kimlik özellikleri olduğu söylenebilir.

Algılanan örgüt kimliğinin öğrenci boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Çizelge 4.14'de verilmiştir.

Çizelge: 4.14.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Öğrenci Boyutunda Karşılaştırılması

Öğrenci Alt Boyutu	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	225,05	61440,00	24039,00	.000***
Çok etkili	222	276,22	61320,00		

***p<.001

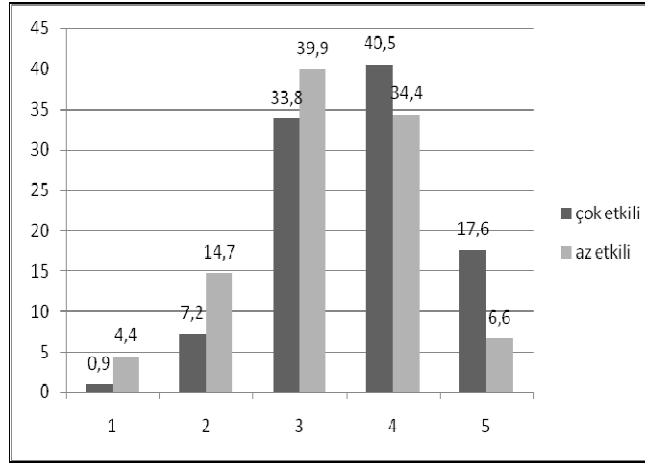
Çizelge 4.14'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin öğrenci alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların öğrenci alt boyutuna ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=225,05$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=276,22$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerini örgütsel kimlik olarak daha fazla algıladıkları söylenebilir.

4.2.4. Çevre Alt Boyutu

Çok etkili ve az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin, algılanan örgüt kimliğinin çevre alt boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin katılma yüzdeleri karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafiklerde verilmektedir.

Grafik 4.84.

Öğretmenlerin “Eğitim alanında iyi bir üne sahip olunması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



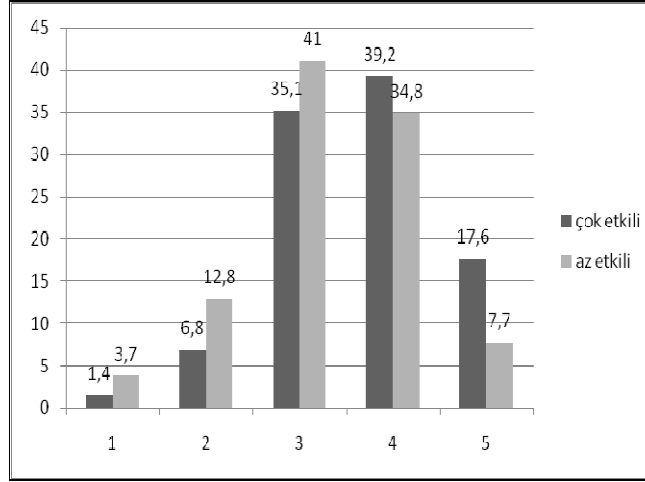
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,67$	$\bar{X} = 3,24$
$Ss = ,88$	$Ss = ,94$

Bu boyutta yer alan “Eğitim alanında iyi bir üne sahip olunması” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 58’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 41’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 8’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 19’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarının eğitim alanında iyi bir üne sahip olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Ayrıca, iki etkililik düzeyindeki arasında en yüksek katılım farkı da bu kimlik özelliğindedir. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarında verilen eğitimin çevre tarafından daha fazla tanındığı ve beğenildiği yönünde bir görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla algıladığı eğitim alanında iyi bir üne sahip olma kimlik özelliğinin etkili okulların ayırt edici kimlik özelliği olduğu da söylenebilir.

Grafik 4.85.

Öğretmenlerin “Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



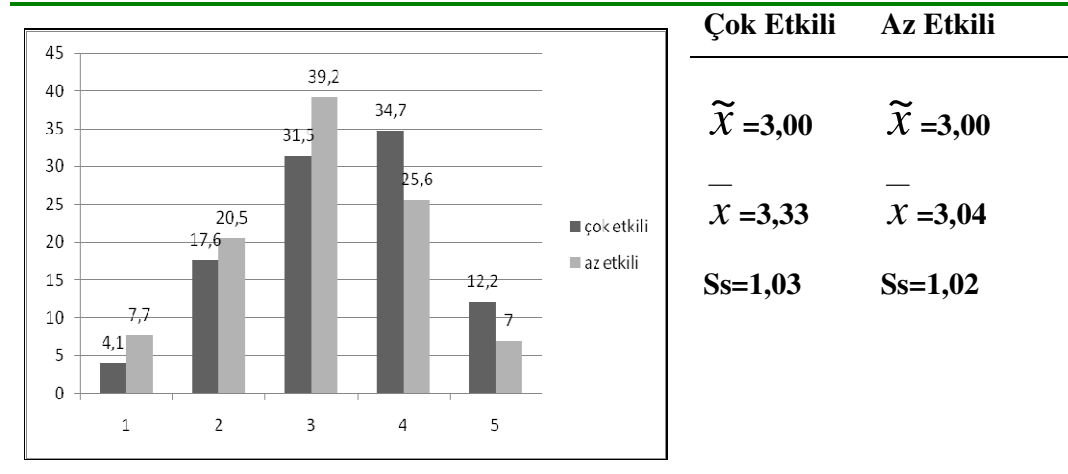
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{X} = 3,65$	$\bar{X} = 3,30$
$Ss = ,89$	$Ss = ,92$

Bu boyutta yer alan “*Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması*” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 57’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 43’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 8’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 17’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler diğer okullarla karşılaştırıldığında okullarının daha başarılı olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarını diğer okullara göre daha başarılı bulmalarının etkili okullara özgü bir kimlik özelliği olduğu söylenebilir.

Grafik 4.86.

Öğretmenlerin “Çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması” Kimlik Özelliğine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “Çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması” kimlik özelliğine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 47’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 33’dür. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 22’si maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 28’dir. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler çocuklarının eğitimine önem veren veli profilinin olması kimlik özelliğine daha fazla katılmışlardır.

Bu özellik, aynı zamanda hem az etkili okullarda görevli öğretmenlerin hem de çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin en düşük düzeyinde katıldıkları özelliktir. Bu durum, okul etkililiğinin okul-aile ilişkileri alt boyutunda ulaşılan bulgularla da tutarlı görünmektedir ve çocuklarının eğitimine önem veren veli profiline sahip olmanın etkili okulların ayırt edici bir örgüt kimliği özelliği olmadığı söylenebilir.

Çevre alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların tümü incelendiğinde, eğitim alanında iyi bir üne sahip olma ve diğerlerine nazaran daha başarılı olarak algılanmanın ayırt edici örgüt kimliği özellikleri olduğu,

çocuklarının eğitimine önem veren veli profiline sahip olmanın etkili okulların ayırt edici bir örgüt kimliği özelliği olmadığı söylenebilir.

Algılanan örgüt kimliğinin çevre boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki Çizelge 4.15'de verilmiştir.

Çizelge: 4.15.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Çevre Boyutunda Karşılaştırılması

Çevre Alt Boyutu	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	p
Az etkili	273	222,65	60783,00	23382,00	.000***
Çok etkili	222	279,18	61977,00		

***p<.001

Çizelge 4.15'te verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çevre alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların çevre alt boyutuna ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=222,65$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=279,18$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çevre alt boyutunda ifade edilen özelliklerin etkili okullarda görev yapan öğretmenler tarafından örgüt kimliği olarak daha fazla algılandığı söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Algılanan örgütsel kimlik, okulların etkililik düzeylerine göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Algılanan örgütsel kimlik açısından iki etkililik düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.16.*Etkililik Düzeylerine Göre, Algılanan Örgüt Kimliğinin Karşılaştırılması*

Algılanan Örgütsel Kimlik	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	223,12	60913,00	23512,000	.000***
Çok etkili	222	278,59	61847,00		

***p<.001

Çizelge 4.16'dan da anlaşıldığı gibi, algılanan örgüt kimliği açısından az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Az etkili olarak nitelendirilen okulların algılanan örgütsel kimliğe ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=223,12$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=278,59$) daha düşük olduğu ve bu öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Kimlik Ölçeği'nde yer alan özelliklere daha fazla katıldıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, az ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, örgütsel kimliği farklı algılamaktadırlar.

Çok etkili ve az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin farklı duygu, düşünce ve algılara sahip oldukları söylenebilir. Örgütsel kimlik, bir örgütteki davranışları ve eylemleri etkilediği (Tobin, 2002:65) ve görevlerini iyi ya da kötü yapmalarıyla yakından ilgili olduğu (Blackmore, 2004) için her iki etkililik düzeyinde örgütsel kimliğin farklı algılanmasıyla etkililik düzeylerine göre öğretmenlerin farklı davrandıkları söylenebilir. Dutton ve Dukerich (1991), yürüttükleri çalışmada da örgüt üyelerinin formüle ettikleri bilişsel örgüt kimliği (ya da algılanan örgüt kimliği) ile tutarlı bir şekilde tepkilerde buldukları sonucuna varmışlardır. Bu nedenle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları kimlik özellikleriyle tutarlı tepkilerde buldukları ve bu tepkilerin de okulun etkililiğine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bunun yanında, Deshotels (2004:2) da örgütsel kimliğin, üyelerin rollerini oynamalarında farklılık yarattığını ve bu farklılaşmanın üyenin örgütsel kimliğe olan bağı ölçüsünde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu bağ, örgütsel kimlik içerisine yerleştirilen değerlerin ve/veya inançların örgüt üyesi tarafından paylaşılma derecesiyle

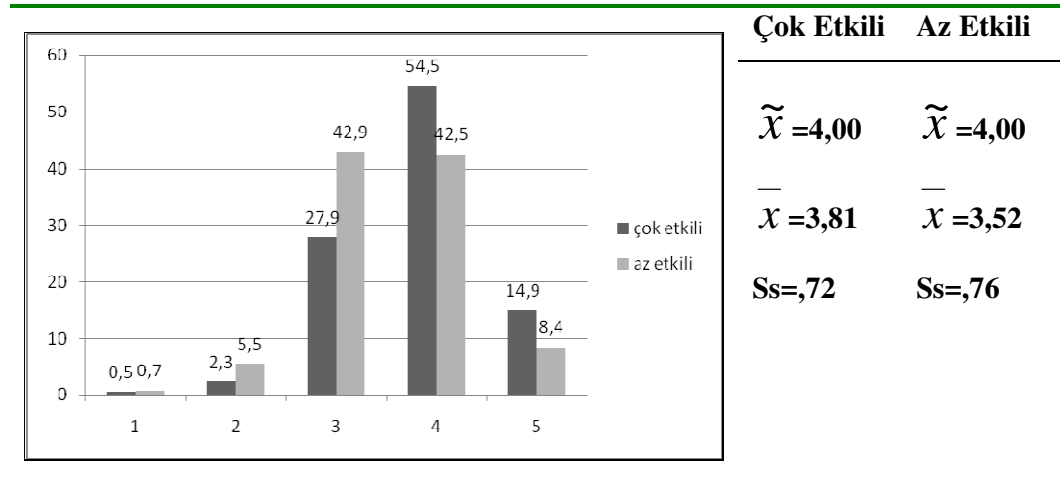
ve üyenin kimliği işiyle ilgili olarak algılayıp algılamamasıyla oluşur. Bu bağ ne kadar güçlü olursa, örgüt üyesi örgüt kimliğini o kadar çok rollerinde uygulayacaktır. Dolayısıyla, etkili okul olma algısına daha fazla sahip olan “çok etkili” okullarda görevli öğretmenlerin, etkili okula ilişkin bir örgütsel kimlik algısına daha fazla sahip oldukları ve bunu da rollerine yansıttıkları söylenebilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, öğretmenler tarafından algılanan okulun anlamlandırılmış dış imajı nedir?” şeklinde belirlenmişti. İki ayrı etkililik düzeyindeki okullarda öğretmenler tarafından okulun anlamlandırılmış dış imajının nasıl algılandığına ilişkin katılma düzeyleri karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafiklerde verilmektedir.

Grafik: 4.87.

Öğretmenlerin “Genelde, çevremdeki insanlar çalıştığım okula saygı duyar” İfadesine Katılma Yüzdeleri

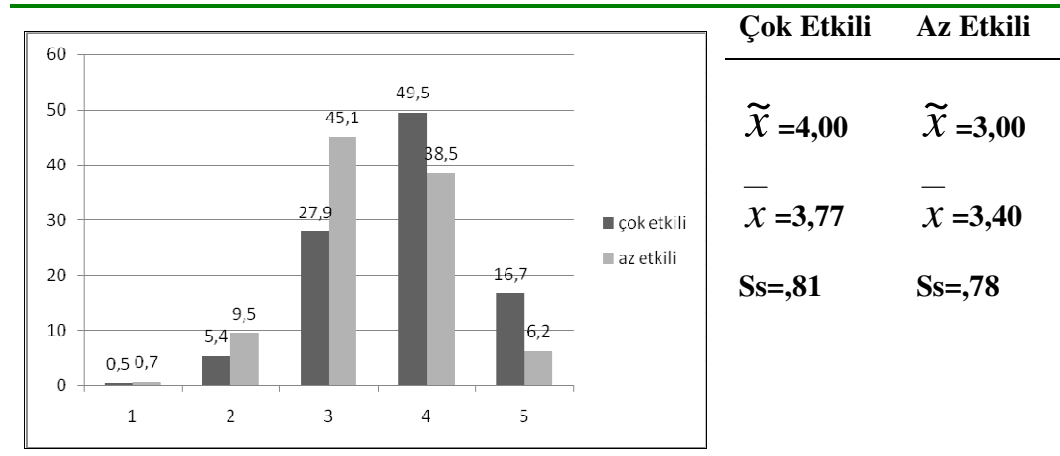


Bu boyutta yer alan “Genelde, çevremdeki insanlar çalıştığım okula saygı duyar” ifadesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 69’u “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 51’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 3’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 6’dır. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili

okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler çevredeki insanların çalıştıkları okula saygı duymasına daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin çevreden beledikleri saygıyı yeterince göremedikleri söylenebilir.

Grafik: 4.88.

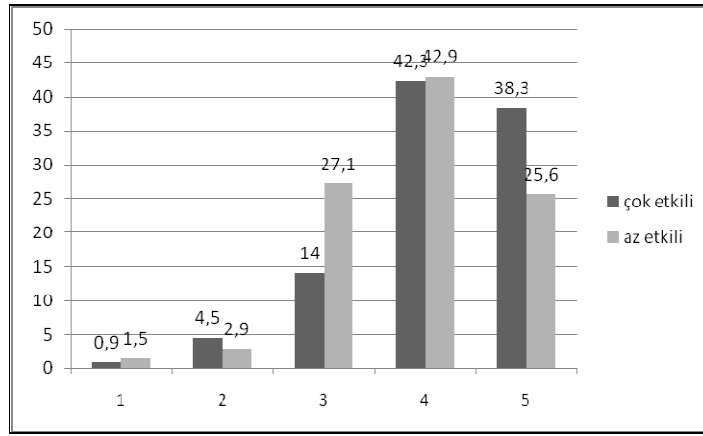
Öğretmenlerin “Genelde, okulum diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri



Bu boyutta yer alan “*Genelde, okulum diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülür*” ifadesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 66’sı “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 45’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 6’sı maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 10’dur. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler çevredeki insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülmesine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okulların çevreyi daha olumlu olarak etkilediği ve öğretmenlerin sahip oldukları bu algının etkili okullara özgü bir imaj algısı oluşu söylenebilir.

Grafik: 4.89.

Öğretmenlerin “Genelde, okulum diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülür” İfadesine Katılma Yüzdeleri



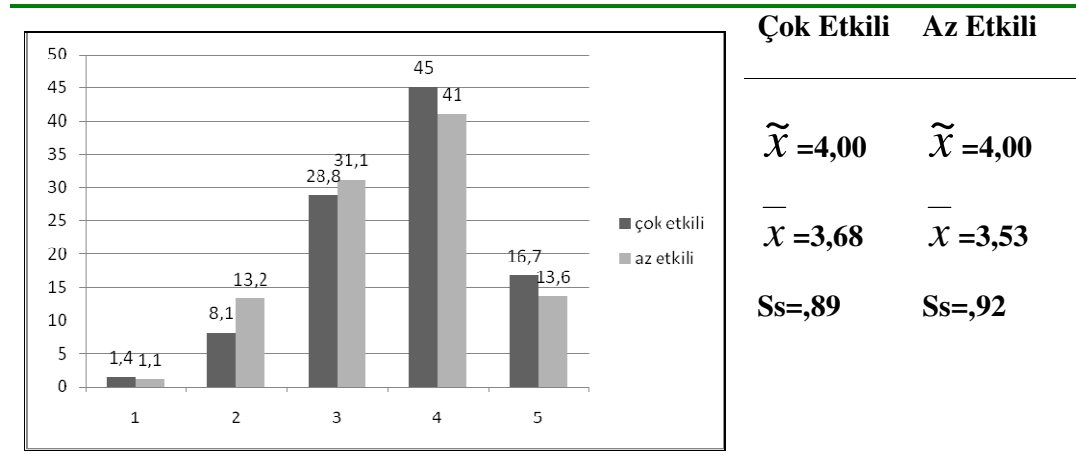
Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 4,00$
$\bar{X} = 4,13$	$\bar{X} = 3,88$
$Ss = ,88$	$Ss = ,88$

Bu boyutta yer alan “Genelde, okulum diğer insanlar tarafından başarılı bir okul olarak düşünülür” ifadesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 81’i “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 69’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 5’i maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 4’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Bir başka anlatımla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler okullarının diğer insanlar tarafından daha başarılı olarak düşünülmesine daha fazla katılmışlardır. Ayrıca, bu özellik her iki etkililik düzeyindeki okullarda görevli öğretmenlerin en yüksek düzeyde katıldıkları özelliğidir.

Algılanan örgüt kimliği ölçeğine verilen yanıtlardan da hatırlanacağı gibi, hem az hem de çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin çevre alt boyutunda en çok katıldıkları madde de “Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması” ifadesidir. Diğer bir deyişle, öğretmenler hem kendilerince okullarını başarılı bulduklarını hem de çevredeki insanların başarılı bulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarının başarısına yönelik algıları ile çevrenin görüşlerine yönelik algıları arasında bir uyumun olduğu söylenebilir.

Grafik: 4.90.

Öğretmenlerin “Çoğu insan, genelde okulumun bu bölgedeki diğer okullardan daha etkili olduğunu düşünür” İfadesine Katılma Yüzdeleri

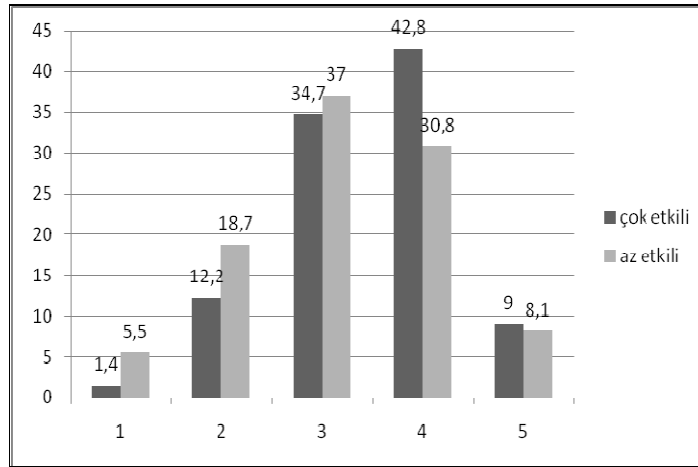


Bu boyutta yer alan “*Çoğu insan, genelde okulumun bu bölgedeki diğer okullardan daha etkili olduğunu düşünür*” ifadesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 62’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 55’dir. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 10’u maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 14’dür. Her iki etkililik düzeyinde öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksektir. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir.

Bir başka ifade ile çok etkili okullarda görevli öğretmenler okullarının bölgelerindeki diğer okullara göre daha etkili olarak düşünülmesine daha fazla katılmışlardır. Bu bağlamda, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin etkililik konusunda diğer okullarla olan farklılıklarına karşı daha fazla duyarlı oldukları ve bu duyarlılığın etkili okullara özgü bir imaj algısı olduğu söylenebilir.

Grafik: 4.91.

Öğretmenlerin “Okulum çevremde bir çekim merkezi olarak algılanır” ifadesine Katılma Yüzdeleri



Çok Etkili	Az Etkili
$\tilde{X} = 4,00$	$\tilde{X} = 3,00$
$\bar{x} = 3,59$	$\bar{x} = 3,17$
$Ss = 2,16$	$Ss = 1,01$

Bu boyutta yer alan “*Okulum çevremde bir çekim merkezi olarak algılanır*” ifadesine çok etkili okullardaki öğretmenlerin yaklaşık % 52’si “çok” ya da “pek çok” düzeylerinde katılırken, az etkili okullarda bu oran % 39’dur. Diğer yandan; çok etkili okullardaki öğretmenlerin % 14’ü maddeye ya “hiç katılmamakta” ya da “katılmamakta” iken bu oran “az etkili” okullarda % 44’dür. Çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin bu ifadeye “katılma” düzeyi “katılmama” düzeyinden yüksek iken az etkili okullarda daha düşüktür. Benzer biçimde, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ifadeye “katılma” düzeyi de az etkili okullarda görevli öğretmenlerin katılma düzeyinden daha yüksektir. Diğer bir deyişle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının çevrede bir çekim merkezi olarak algılanmasına daha fazla katılmışlardır.

Bu ifade aynı zamanda hem az etkili hem de çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin en az düzeyde katıldıkları maddedir. Bu nedenle, öğretmenlerin algıları doğrultusunda okulların çevresine yönelik yeterli etkileme gücüne sahip olmadığı ve bir çekim merkezi olabilmesini sağlayacak gerekli yöntemlerin işe koşulmadığı söylenebilir. Ancak, çok etkili okullarda görevli öğretmenler tarafından daha fazla algılandığı için de etkili okullara özgü bir imaj algısı olduğu söylenebilir.

Az ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin Anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği'ne verdikleri cevapların tamamı incelendiğinde, “*okullarının diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak ve çevrede bir çekim merkezi olarak algılanması*” ifadelerinin bu iki etkililik düzeyi arasındaki ayırt edici noktalar olduğu söylenebilir. Ayrıca, çok etkili okulların öğretmenlerinin, ölçekte yer alan bütün ifadelere “çok” katılarak okullarına yönelik daha olumlu bir imajı anlamlandırdıkları söylenebilir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin çözümünde, öğretmenlerin Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nde yer alan özellikleri okullarının ne derecede sahip olduğu ve ne derecede sahip olmasını istedikleri sorularına verdikleri yanıtlarından yararlanılacaktır.

Hatırlanacağı üzere, ikinci alt problemin çözümünde öğretmenlerin Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nde yer alan özelliklere okullarının ne derecede sahip olduğuna yönelik görüşleri belirlenmişti. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların tamamı Çizelge 4.17'de verilmektedir.

Çizelge 4.17.

Okullarının Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nde Yer Alan Özelliklere Ne Derecede Sahip Olduğuna İlişin Görüşler

Kimlik Özellikleri	Az Etkili					Çok Etkili				
	n	\tilde{X}	\bar{x}	Ss	KD	n	\tilde{X}	\bar{x}	Ss	KD
Yönetimin çalışanlarına karşı sorumlu olması	273	3,00	3,26	,96	Orta	222	4,00	3,55	,83	Çok
Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliğinin olması	273	3,00	3,36	,99	Orta	222	4,00	3,59	,89	Çok
Kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması	273	4,00	3,64	1,01	Çok	222	4,00	3,85	,91	Çok
İyi yönetilmesi	273	3,00	3,36	,98	Orta	222	4,00	3,65	,91	Çok
Amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması	273	3,00	3,35	,95	Orta	222	4,00	3,68	,78	Çok
Demokratik bir ortamın olması	273	3,00	3,32	1,06	Orta	222	4,00	3,60	,97	Çok
Alınan kararlara öğretmenlerin de katılımının sağlanması	273	3,00	3,34	,97	Orta	222	4,00	3,57	,94	Çok
Bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi	273	3,00	3,35	,90	Orta	222	4,00	3,59	,83	Çok
İstikrarın olması	273	3,00	3,26	,99	Orta	222	4,00	3,56	,93	Çok
Temiz ve bakımlı olması	273	3,00	3,10	1,09	Orta	222	4,00	3,84	,84	Çok
Sıcak bir aile ortamının olması	273	3,00	3,38	1,02	Orta	222	4,00	3,67	1,00	Çok
Samimi bir ortamın olması	273	4,00	3,49	1,00	Çok	222	4,00	3,72	,99	Çok
Personel gelişimine önem verilmesi	273	3,00	3,29	,97	Orta	222	4,00	3,59	,88	Çok
Deneyimli ve uzman öğretmenlerin olması	273	4,00	3,64	,95	Çok	222	4,00	3,78	,92	Çok
Öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi	273	3,00	3,30	,94	Orta	222	4,00	3,47	,93	Çok
Öğretmenler arasında kaynaşmanın olması	273	4,00	3,55	,97	Çok	222	4,00	3,70	,99	Çok
Öğretmenler arasında işbirliğinin olması	273	4,00	3,56	,98	Çok	222	4,00	3,60	,94	Çok
Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması	273	3,00	3,27	,95	Orta	222	4,00	3,55	,88	Çok
Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması	273	3,00	3,48	,92	Orta	222	4,00	3,80	,78	Çok
Öğrenci başarısını arttırmanın amaçlanması	273	4,00	3,67	,88	Çok	222	4,00	3,95	,80	Çok
Öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi	273	4,00	3,51	,94	Çok	222	4,00	3,85	,84	Çok
Her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi	273	3,00	3,42	,92	Orta	222	4,00	3,62	,86	Çok
Eğitim alanında iyi bir üne sahip olunması	273	3,00	3,24	,94	Orta	222	4,00	3,67	,88	Çok
Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması	273	3,00	3,30	,92	Orta	222	4,00	3,65	,89	Çok
Çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması	273	3,00	3,04	1,02	Orta	222	3,00	3,33	1,03	Orta

Çizelge 4.17 incelendiğinde, az etkili okullarda görev yapan öğretmenler Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nde yer alan kimlik özelliklerinin çoğuna okullarının “orta” düzeyde sahip olduğunu, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin ise bu özelliklerin neredeyse tamamına okullarının “çok” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Algılanan Örgüt Kimliği Ölçeği'nde yer alan özellikleri okullarının ne derecede sahip olmasını istediklerine ilişkin görüşleri Çizelge 4.18'de verilmektedir.

Çizelge: 4.18.

Okulların Örgüt Kimliği Özelliklerine Sahip Olmasını İstemeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kimlik Özellikleri	Az Etkili					Çok Etkili				
	n	\tilde{X}	\bar{x}	Ss	KD	n	\tilde{X}	\bar{x}	Ss	KD
Yönetimin çalışanlarına karşı sorumlu olması	273	5,00	4,61	,53	Pek Çok	222	5,00	4,53	,68	Pek Çok
Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliğinin olması	273	5,00	4,69	,52	Pek Çok	222	5,00	4,66	,60	Pek Çok
Kolayca ulaşılabilen bir yönetimin olması	273	5,00	4,70	,50	Pek Çok	222	5,00	4,68	,59	Pek Çok
İyi yönetilmesi	273	5,00	4,74	,47	Pek Çok	222	5,00	4,68	,62	Pek Çok
Amaçlar doğrultusunda yapılacakların önceden planlanması	273	5,00	4,68	,54	Pek Çok	222	5,00	4,66	,59	Pek Çok
Demokratik bir ortamın olması	273	5,00	4,77	,46	Pek Çok	222	5,00	4,73	,58	Pek Çok
Alınan kararlara öğretmenlerin de katılımının sağlanması	273	5,00	4,73	,51	Pek Çok	222	5,00	4,72	,57	Pek Çok
Bütün öğrencilerin öğrenmesine odaklanan bir misyonun benimsenmesi	273	5,00	4,70	,53	Pek Çok	222	5,00	4,63	,59	Pek Çok
İstikrarın olması	273	5,00	4,73	,55	Pek Çok	222	5,00	4,72	,56	Pek Çok
Temiz ve bakımlı olması	273	5,00	4,81	,48	Pek Çok	222	5,00	4,79	,46	Pek Çok
Sıcak bir aile ortamının olması	273	5,00	4,74	,51	Pek Çok	222	5,00	4,72	,57	Pek Çok
Samimi bir ortamın olması	273	5,00	4,77	,49	Pek Çok	222	5,00	4,74	,53	Pek Çok
Personel gelişimine önem verilmesi	273	5,00	4,74	,49	Pek Çok	222	5,00	4,74	,52	Pek Çok
Deneyimli ve uzman öğretmenlerin olması	273	5,00	4,66	,63	Pek Çok	222	5,00	4,69	,58	Pek Çok
Öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi	273	5,00	4,71	,52	Pek Çok	222	5,00	4,68	,56	Pek Çok

Kimlik Özellikleri	Az Etkili					Çok Etkili				
	n	\tilde{X}	\bar{x}	Ss	KD	n	\tilde{X}	\bar{x}	Ss	KD
Öğretmenler arasında kaynaşmanın olması	273	5,00	4,77	,48	Pek Çok	222	5,00	4,74	,50	Pek Çok
Öğretmenler arasında işbirliğinin olması	273	5,00	4,79	,46	Pek Çok	222	5,00	4,74	,51	Pek Çok
Eğitim-öğretime uygun sınıf ortamlarının olması	273	5,00	4,78	,48	Pek Çok	222	5,00	4,71	,57	Pek Çok
Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması	273	5,00	4,72	,53	Pek Çok	222	5,00	4,70	,55	Pek Çok
Öğrenci başarısını arttırmanın amaçlanması	273	5,00	4,78	,45	Pek Çok	222	5,00	4,72	,56	Pek Çok
Öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi	273	5,00	4,76	,48	Pek Çok	222	5,00	4,72	,53	Pek Çok
Her öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmesi	273	5,00	4,71	,51	Pek Çok	222	5,00	4,66	,59	Pek Çok
Eğitim alanında iyi bir üne sahip olunması	273	5,00	4,73	,53	Pek Çok	222	5,00	4,69	,58	Pek Çok
Diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olması	273	5,00	4,72	,52	Pek Çok	222	5,00	4,72	,52	Pek Çok
Çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması	273	5,00	4,80	,47	Pek Çok	222	5,00	4,73	,50	Pek Çok

Çizelge 4.18'de görüldüğü gibi, her iki etkililik düzeyinde görev yapan öğretmenler, “okulunuzun verilen örgüt kimliği özelliklerini ne derecede sahip olmasını istersiniz?” sorusuna “pek çok” düzeyinde katılmaktadırlar. Bu nedenle, her iki düzeyde görevli öğretmenlerin benzer beklentiler içinde oldukları söylenebilir.

Çizelge 4.17'e (bkz. s:197) göre, az etkili okullarda görev yapan öğretmenler, algılanan örgüt kimliği ölçeğindeki kimlik özelliklerinin okullarında gözlenmesine çoğunlukla “orta” düzeyde katılmalarına rağmen okullarının bu özellikleri “pek çok” düzeyinde sahip olmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler de ölçekteki özelliklerin çoğuna “çok” düzeyinde katılmalarına rağmen okullarının bu özellikleri “pek çok” düzeyinde sahip olmasını istedikleri görülmektedir. Bu bağlamda, her iki etkililik düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin özellikle de az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin beklentileri oranında okullarının örgütsel kimliğini algılayamadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yanıtlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, her iki düzeydeki öğretmenlerin en yüksek ortalama puanıyla “pek çok” katıldıkları maddenin okulun “temiz ve bakımlı olması” ifadesi olduğu görülmektedir. Önceki sayfalardan hatırlanacağı gibi, bu özelliğin okullarında gözlenmesine çok etkili okullarda görevli öğretmenler “çok” düzeyinde, az etkili okullarda görevli öğretmenler ise “orta” düzeyinde katılmıştır. Hatta bu madde az etkili okullarda görevli öğretmenlerin en az, çok etkili okullarda görevli öğretmenlerin ise en fazla katıldıkları maddedir. Bu farklılığa rağmen tüm öğretmenlerin bu ifadeyi “pek çok” düzeyinde okullarının sahip olmasını istemeleri mevcut durumun beklentilerinin altında olmasıyla açıklanabilir.

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı toplam ölçek ve alt boyutlar açısından Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

4.5.1. Az ve Çok Etkili Okullarda Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliği

Algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği, ilköğretim okulu öğretmenin okulunun sahip olduğunu düşündüğü kimlik özellikleri ile bu kimlik özelliklerini çalıştığı okulun ne derecede sahip olmasını istediğine yönelik görüşleri arasındaki uyumdur. Çekicilik düzeyi, her bir madde için öğretmenlerin ölçeğin sağ tarafında yer alan “*Tanımlanan özelliklere okulunuzun sahip olduğu görüşüne ne derecede katılıyorsunuz?*” boyutuna verdikleri cevap ile ölçeğin sol tarafında yer alan “*Okulunuzun bu özelliklere ne derecede sahip olmasını istersiniz?*” boyutuna verdikleri cevabın çarpımı ile elde edilmiştir.

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.19.

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt Kimliğini Çekici Bulma Düzeylerinin Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	227,29	62049,00	24648,000	.000***
Çok etkili	222	273,47	60711,00		

***p<.001

Çizelge 4.19'da verilen sonuçlar incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğine ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=227,29$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=273,47$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla örgüt kimliğini daha çekici algılamaktadırlar.

Ashforth ve Mael'a (1989, Akt: Garmon, 2004:110) göre, diğer gruplara kıyasla bir örgüt daha ayırt edici olarak algılandığı zaman (örneğin; örgüt bazı yönlerden eşsiz olarak algılanırsa), özdeşleşme potansiyeli zenginleşir. Ayrıca, üyeler örgüt kimliğini oldukça çekici olarak algıladıkları zaman benlik saygısı ve özdeşleşme de artar. Foreman ve Whetten (2002), özdeşleşmeyi, “belirli bir örgütün kimliği olarak neyin var olduğu ve neyin olması gerektiği arasındaki karşılaştırma süreci” olarak kavramlaştırmıştır. Özdeşleşme, üyelerin kimlik algıları ile kimlik beklentileri arasındaki uyumun derecesidir. Bu çalışmada da çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin “üst” düzeyde algılanan örgüt kimliğini çekici bulmaları algılanan örgüt kimliği ile olmasını istedikleri örgüt kimliği arasında bir uyumun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu noktadan hareketle, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği ve özdeşleşmeyi inceleyen araştırmalar (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002 ve Garmon, 2004) dikkate alındığında çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla okullarıyla özdeşleştiği ve okulun etkililiğine katkıda buldukları söylenebilir.

Örgüt kimliği, “ben kimim” sorusuna yanıt ararken, örgütsel özdeşleşme de “bu örgütle ilişkili olarak ben kimim?” sorusuna yanıt arar. Bir örgütün kimliği, bir üyenin örgüt ile özdeşleşmesinin inşa edildiği bilişsel ve duyuşsal bir temel sağlar (Hatch ve Schultz, 2000). Örgütsel özdeşleşme, bir birey kendi anlayışının bazı yönleri örgütün özellikleriyle örtüştüğü zaman oluşur (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002). Bir örgüt üyesi ne kadar güçlü bir şekilde örgütle özdeşleşirse ve örgüte kendinin bir uzantısı olarak bakarsa motivasyon düzeyi de o kadar artar ve bireyin eylemleri, davranışları ve verdiği kararlar da örgütün amaçlarıyla tutarlı olur (Garmon 2004, 119). Dolayısıyla, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin de algıladıkları örgütsel kimliği çekici bulmalarından dolayı daha fazla okullarıyla özdeşleştikleri ve okulun amaçları doğrultusunda davranışlar sergilemeye güdülendikleri söylenebilir.

Foreman ve Whetten (2002), örgüt üyesinin algıladığı ve olmasını istediği kimlik özellikleri arasındaki kimlik açığının/uyumun (ideal ve gerçek kimlik iddiaları arasındaki bilişsel fark) da önemli ölçüde bireyin tutum ve davranışlarını (işbirliği yapma ve başkalarını düşünme, ilişkili olma ve içselleştirme, bağlılık ve sadakat, değişimi kabullenme gibi) etkilediğini belirtmektedir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin de algıladıkları örgütsel kimliği çekici bulmalarının onların tutum ve davranışlarını etkilediği ve bu tutum ve davranışların da okulun etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir.

4.5.1.1. Yönetim Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin yönetim boyutunun çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Testin sonuçları Çizelge.4.20'de verilmektedir.

Çizelge: 4.20.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Yönetim Boyutunda Karşılaştırılması

Yönetim Alt Boyutunun Çekiciliği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	226,94	61954,0	24553,0	.000***
Çok etkili	222	273,90	60806,0		

***p<.001

Çizelge 4.20'de verilen sonuçlar incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğinin yönetim alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların kimliğin yönetim boyutundaki çekiciliğine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=226,94$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=273,90$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler yönetim alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerini az etkili okullarda görev yapanlara kıyasla daha çekici olarak algılamaktadırlar.

Bu alt boyuta yer alan maddelere ilişkin katılım yüzde grafiklerinden ve Çizelge 4.18'den (bkz. s:198) hatırlanacağı üzere, az etkili okullarda görev yapan öğretmenler bu boyutta yer alan kimlik özelliklerinin neredeyse tamamını “orta” düzeyde okullarında gözlemlediklerini ve okullarının bu özelliklerin hepsine okullarının sahip olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle, okullarının bu özelliklere “pek çok” sahip olmasını isterlerken, okullarının bu özelliklere “orta” düzeyde sahip olması, algıladıkları örgüt kimliğinin çekiciliğini azalttığı söylenebilir. Çok etkili okullarda ise durum daha farklıdır. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, bu boyuttaki özelliklerin tamamını okullarında “çok” düzeyinde gözlemlediklerini belirtirlerken, okullarının bu özelliklere sahip olmasını da “pek çok” düzeyinde istediklerini belirtmişlerdir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının “pek çok” sahip olmasını istedikleri özellikleri okullarında “çok” gözlemlenmeleri, öğretmenler için algıladıkları örgütsel kimliği daha çekici hale getirdiği söylenebilir.

4.5.1.2. Öğretmen Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin öğretmen boyutunun çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Testin sonuçları Çizelge 4.21'de verilmektedir.

Çizelge: 4.21.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Öğretmen Boyutunda Karşılaştırılması

Öğretmen Alt Boyutunun Çekiciliği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	234,97	64146,50	26745,500	.024*
Çok etkili	222	264,02	58613,50		

*p<.05

Çizelge 4.21'de verilen sonuçlar incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğinin öğretmen alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların kimliğin öğretmen boyutundaki çekiciliğine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=234,97$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=264,02$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler öğretmen alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerini az etkili okullarda görev yapanlara kıyasla daha çekici olarak algılamaktadırlar.

Az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyutta yer alan özelliklerin yaklaşık olarak yarısını “orta” düzeyde okullarında gözlemlediklerini, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin ise bu özelliklerin tamamını “çok” düzeyinde okullarında gözlemledikleri daha önce belirtilmişti. Diğer taraftan, her iki etkililik düzeyindeki öğretmenler, okullarının bu boyuttaki bütün özelliklere “pek çok” sahip olmasını istemektedirler (bkz. Çizelge 4.18, s:198). Az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin pek çok istedikleri özellikleri okullarında “orta” düzeyde gözlemlemeleri öğretmen boyutunda algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğini azalttığı söylenebilir.

Benzer şekilde, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin bu özellikleri pek çok istemelerinin yanında okullarında da çok gözlemlenmelerinin öğretmen boyutunda algıladıkları örgütsel kimliği daha çekici kıldığı söylenebilir.

4.5.1.3. Öğrenci Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin öğrenci boyutunun çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Testin sonuçları Çizelge 4.22'de verilmektedir.

Çizelge: 4.22.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Öğrenci Boyutunda Karşılaştırılması

Öğrenci Alt Boyutunun Çekiciliği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	229,95	62777,00	25376,000	.002**
Çok etkili	222	270,19	59983,00		

**p<.01

Çizelge 4.22'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğinin öğrenci alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların kimliğin öğrenci boyutundaki çekiciliğine ilişkin sıra ortalaması puanını ($\bar{R}_1=229,95$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=270,19$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler öğrenci alt boyutunda yer alan kimlik özelliklerini az etkili okullarda görev yapanlara kıyasla daha çekici olarak algılamaktadırlar.

Bu alt boyutta yer alan maddelere ilişkin katılım yüzde grafiklerinden ve Çizelge 4.18'den (bkz. s:198) hatırlanacağı gibi, çok etkili ve az etkili okullarda görev yapan öğretmenler, algılanan örgüt kimliğinin öğrenci alt boyutunda yer alan özelliklerin

neredeyse tamamını benzer şekilde “çok” düzeyinde okullarında gözlemlediklerini ve bu özelliklerin tamamına okullarının “pek çok” sahip olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ancak, benzer katılma düzeylerine rağmen iki etkililik düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. İstatistiksel olarak gözlemler arasındaki farklılığın algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğini de etkilediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla, az etkili okullarda görev yapan öğretmenler pek çok istedikleri kimlik özelliklerini okullarında çok gözlemlediklerini belirtse de bu öğretmenlerin örgütsel kimliği çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler kadar çekici algılamadıkları söylenebilir.

4.5.1.4. Çevre Alt Boyutu

Az etkili ve çok etkili okullar arasında algılanan örgüt kimliğinin çevre boyutunun çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Testin sonuçları Çizelge 4.23'de verilmektedir.

Çizelge: 4.23.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Algılanan Örgüt Kimliğinin Çekiciliğinin Çevre Boyutunda Karşılaştırılması

Çevre Alt Boyutunun Çekiciliği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	226,97	61962,0	24561,0	.000***
Çok etkili	222	273,86	60798,0		

***p<.001

Çizelge 4.23'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğinin çevre alt boyutuna ilişkin az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların kimliğin çevre boyutundaki çekiciliğine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=226,97$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=273,86$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir

ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin bu alt boyuttaki özellikleri az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha çekici algıladıkları söylenebilir.

Bu alt boyutta yer alan maddelere ilişkin katılım yüzde grafiklerinden ve Çizelge 4.18'den (bkz. s:198) hatırlanacağı gibi, az etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarının bu alt boyutta yer alan özelliklere “orta” düzeyde sahip olduğunu, ancak “pek çok” sahip olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler ise, okullarının bu boyuttaki özelliklerin neredeyse tamamına “çok” düzeyinde sahip olduğunu, ancak “pek çok” sahip olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu özelliklere okullarının pek çok sahip olmasını istemelerine rağmen farklı düzeylerde okullarında gözlemlenmeleri, çevre alt boyutunda algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğinde farklılık yarattığı söylenebilir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenler tarafından algılanan anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Az etkili ve çok etkili okullar arasında anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği açısından anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmektedir.

Çizelge: 4.24.

Okulların Etkililik Düzeylerine Göre, Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğinin Karşılaştırılması

Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliği	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Az etkili	273	221,02	60338,00	22937,000	.000**
Çok etkili	222	281,18	62422,00		

***p<.01

Çizelge 4.24'de verilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde de az etkili ve çok etkili okullar arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir. Az etkili olarak nitelendirilen okulların anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin sıra ortalaması puanının ($\bar{R}_1=221,02$) çok etkili olarak nitelendirilen okulların sıra ortalaması puanından ($\bar{R}_2=281,18$) daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlandırılmış dış imajı daha çekici olarak algıladıkları söylenebilir.

Çok etkili okullarda görev yapan öğretmenler, çevreleri tarafından çalıştıkları okullarına daha fazla değer verildiğini ve başarılı olarak algılandığını düşünmektedirler. Diğer bir anlatımla, diğerlerinin okullarına ilişkin algıları bu öğretmenlere daha çekici gelmektedir. Ashforth ve Mael (1989, Akt: Garmon, 2004:110) örgüt literatürüne sosyal kimlik kuramını yerleştirdikleri makalelerinde “sosyal özdeşleşmenin, bireyin benlik saygısını arayışıyla ilgili olmasından dolayı, örgütün prestiji ne kadar artarsa özdeşleşme potansiyelinin de o kadar arttığını” belirtmektedirler. Ayrıca, “bireyin örgütün anlamlandırılmış dış imajını oldukça olumlu olarak algıladığı zaman, bireyin örgütünün dış çevrede saygı duyulduğuna yönelik algısı ışığında örgütle özdeşleşmeye gönüllü olabileceğini” eklemektedirler. Garmon (2004) ve Dukerich, Golden ve Shortell (2002) tarafından yürütülen çalışmalarda da, dış imajın çekiciliği ile özdeşleşme arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, okullarının dış imajlarını daha çekici bulan çok etkili okulların öğretmenlerinin okullarıyla daha fazla özdeşleştikleri söylenebilir.

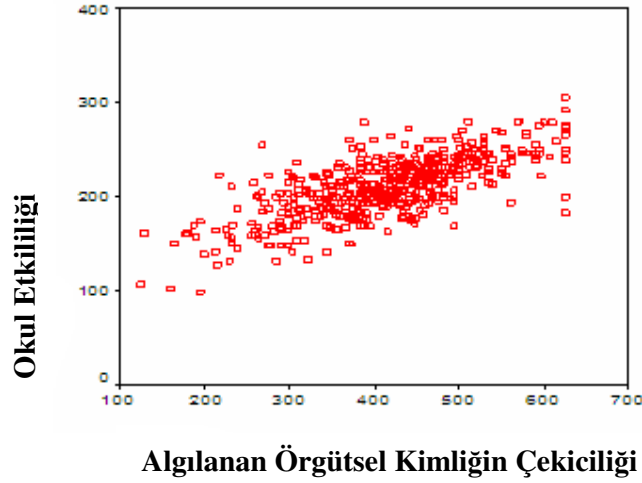
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile etkili okulun boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu problemin çözümü için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler grafikler üzerinde gösterilmiş ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Spearman's rho Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Grafik 4.92’de bütün örneklemden elde edilen okul etkililiği puanları ile algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği puanları arasındaki ilişki görülmektedir.

Grafik: 4.92.

Okul Etkililiği ile Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği Arasındaki İlişki



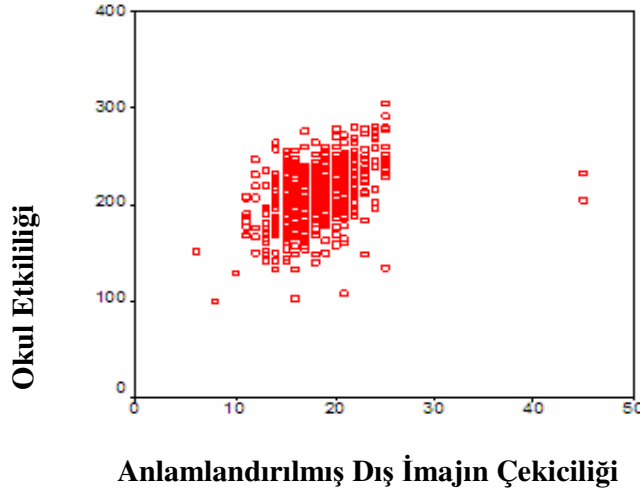
Grafik 4.92 incelendiğinde, okul etkililiği puanları ile algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği puanları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için yapılan nonparametrik Spearman's rho testinde $r=.679$ olarak hesaplanmıştır ve .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.16 (bkz. s:190) ve Çizelge 4.19'dan (bkz. s:201) hatırlanacağı üzere, çok ve az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği farklı şekilde algıladıkları ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları kimliği daha çekici buldukları belirlenmişti. Etkililik düzeylerine bağlı olarak böyle bir farklılığın olmasının yanı sıra okulların etkililik düzeyleri ile algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği arasında pozitif bir ilişkinin de olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okulların etkililik düzeyleri arttıkça, o okullarda görev yapan öğretmenler tarafından algılanan örgütsel kimliğin de daha çekici algılanacağı ya da öğretmenler algıladıkları örgüt kimliğini ne kadar çok çekici olarak algıladıkları görev yaptıkları okulların etkililik düzeyinin de artacağı söylenebilir.

Grafik 4.93'de, bütün örneklemden elde edilen okul etkililiği puanları ile anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği puanları arasındaki ilişkiler görülmektedir

Grafik: 4.93.

Okul Etkililiği ile Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliği Arasındaki İlişki



Grafik incelendiğinde, okul etkililiği puanları ile anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği puanları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için yapılan nonparametrik Spearman's rho testinde $r=.440$ olarak hesaplanmıştır ve .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin anlamlandırılmış Dış İmaj Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan ve Çizelge 4.24'den (bkz. s:207) hatırlanacağı üzere, çok ve az etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajı farklı şekilde algıladıkları ve çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları anlamlandırılmış dış imajı daha çekici buldukları belirlenmişti. Etkililik düzeylerine bağlı olarak böyle bir farklılığın olmasının yanı sıra okulların etkililik düzeyleri ile anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği arasında pozitif bir ilişkinin de olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okulların etkililik düzeyleri arttıkça, o okullarda görev yapan öğretmenler tarafından algılanan anlamlandırılmış dış imajın da daha çekici algılanacağı ya da öğretmenler algıladıkları anlamlandırılmış dış imajı ne kadar çok çekici olarak algıladıkları görev yaptıkları okulların etkililik düzeyinin de artacağı söylenebilir.

Algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Spearman's rho korelasyon katsayıları Çizelge 4.25'de verilmektedir.

Çizelge: 4.25.

Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği ile Okul Etkililiğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	ÇEVRE MİSYON	AİLE	YÜKSEK BEKLEN.	ÖĞR. LİDER	ÖĞR. GELİŞİM	
ÇEKİCİLİK Spearman's rho	,57**	,58**	,40**	,39**	,68**	,51**
Sig.	.00	.00	.00	.00	.00	.00
n	495	495	495	495	495	495

**p <.01

Çizelge 4.25 incelendiğinde, algılanan örgüt kimliğinin çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasında .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin ($r=,68$) algılanan örgüt kimliğinin çekiciliğiyle yöneticinin öğretimsel liderlik davranışları arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim okulu yöneticisi, okulun misyonunu tanımlama ve öğretmenlere iletme, eğitim programını ve öğretim sürecini etkili şekilde yönetme ve değerlendirme, öğretmenleri destekleme ve gelişmelerine yardımcı olma, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma davranışlarını yerine getirdiği zaman öğretmenlerin örgüt kimliğini daha çekici algılayacakları söylenebilir.

Haslam ve diğerleri (2003), örgütsel kimliğin bir metafordan daha fazla bir şey olduğunu savundukları makalelerinde örgütsel kimliğin bir liderlik aracı olduğunu belirtmektedirler. Bennington (2000, Akt: Ertürk, 2003:23), yürüttüğü çalışmada da yöneticinin liderlik davranışlarıyla çalışanların örgütsel kimlik algısı arasında bir ilişkinin olduğunu, yöneticinin liderlik davranışını yüksek olarak algılayan çalışanların yüksek seviyede örgütsel kimlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Martin ve Epitropaki (2001, Akt: Ertürk, 2003:23) da benzer bir ilişkiyi ifade ederek örgütsel kimlik algısı düşük olan çalışanların yöneticilerin gösterdikleri liderlik

davranışlarını taraflı olarak düşük şekilde algıladıkları, yüksek düzeyde örgütsel kimlik algısına sahip olan çalışanların ise yöneticinin liderlik davranışlarını daha objektif ve olumlu olarak algıladıklarını belirlemiştir.

Bir benzeri çalışmada Peterson (1997) da, denetçiler tarafından az ve çok kararlı (purposive) olarak nitelendirilen yöneticilerin okullarında yürüttüğü çalışmada bu iki okulda farklı kimliklerin sergilendiği ve kararlı görülen yöneticilerin okullarında kimliğin daha fazla paylaşıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği ile en düşük ilişkiye ($r=.39$) sahip olan alt boyut da öğretmenlerin her öğrenciye ilişkin yüksek beklentilere sahip olmasıdır. Bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmasına rağmen diğer alt boyutlara göre daha düşük çıkması, öğretmenlerin meslek etiği gereği her öğrenci için zaten yüksek beklentilere sahip olduklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Spearman's rho korelasyon katsayıları Çizelge 4.26'da verilmektedir.

Çizelge: 4.26.

Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliği ile Okul Etkililiğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		ÇEVRE	MİSYON	AİLE	YÜKSEK BEKLEN.	ÖĞR. LİDER	ÖĞR. GELİŞİM
İMAJ	Spearman's rho	,38**	,36**	,38**	,39**	,34**	,31**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	n	495	495	495	495	495	495

**p <.01

Çizelge 4.26 incelendiğinde, anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasında .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği

ile en yüksek ilişkinin ($r=,39$) ile bütün öğrencilere yönelik yüksek beklentilere sahip olunması arasında olduğu görülmektedir. Her öğrencisinin öğrenebileceğine yönelik yüksek beklentilere sahip olan öğretmenler, bu beklentilerini sınıf ortamında öğrencilerine, veli görüşmelerinde de velilere yansıtacaktır. Bu nedenle, velilere çocuklarının başarabileceğine yönelik yüksek beklentilerini yansıtan öğretmenin, velilerin okula karşı olumlu bir imaj geliştirmelerine neden olabilir. Dolayısıyla, daha olumlu bir imaja sahip olan veliler, öğretmenlerin de bu imajı daha çekici bulmalarına olanak sağlayacaktır.

Anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile en yüksek ilişkilerden bir diğerinin ($r=,38$) ile okulun güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olması arasında olduğu görülmektedir. Anlamlandırılmış dış imaj, öğretmenlerin okulları hakkında çevredekilerin ne düşündüğüne yönelik imajlardır. Bu noktada, öğretmenler, çevrenin okullarını özellikle güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olup olmadığıyla değerlendirdikleri yönünde bir algıya sahip olabilirler. Bunun nedeni, çevredeki insanların gözlenmesi oldukça zor olan okulun öğrenme-öğretme süreçlerinden çok okulun kolayca gözlenebilen fiziksel görünümüne önem vermeleri olabilir. Güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olan okulların daha olumlu bir imaja sahip oldukları söylenebilir ve bu da öğretmenler tarafından daha çekici olarak değerlendirilir. Benzer şekilde yüksek bir ilişkinin ($r=,38$) anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul-aile ilişkileri arasında da olduğu görülmektedir. Okul-aile ilişkileri, okul personelinin ve velilerin birbirlerini daha yakından tanıyabilmelerine ve velilerin okulun olanakları ve sorunları konusunda bilgilenebilmelerine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda, okul-aile ilişkilerinin daha yoğun olduğu okulların velilerinin okullara yönelik daha olumlu bir imaja sahip oldukları ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de bu imajı daha çekici buldukları söylenebilir.

Diğer taraftan anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile en düşük ilişkiye ($r=,29$) sahip olan alt boyut da öğrenme fırsatlarının sağlanması, zamanın etkili kullanımı ve öğrenci gelişiminin gözlenmesidir. Benzer şekilde, çevrenin bu konuda yeterince bilgiye sahip olamamalarının, dış imajın çekiciliğini çok fazla etkilemediği söylenebilir.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin okul etkililiğine, algılanan örgütsel kimliğe, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, okuldaki görev sürelerine ve okul etkililiğine ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin çözümüne ilişkin Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis analizi sonuçları aşağıda verilmektedir.

4.8.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul etkililiği, algılanan örgütsel kimliği, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.27’de verilmektedir.

Çizelge: 4.27.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimliği, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	P
Okul Etkililiği	Kadın	279	241,68	67428,5	28368,5	,264
	Erkek	216	256,16	55331,5		
Algılanan Örgütsel Kimlik	Kadın	279	241,92	67494,5	28434,5	,282
	Erkek	216	255,86	55265,5		
Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	Kadın	279	249,98	69745,5	29578,5	,726
	Erkek	216	245,44	53014,5		
Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliği	Kadın	279	226,75	63264,5	24204,5	.000***
	Erkek	216	275,44	59495,5		

***p<.001

Çizelge 4.27'den görüldüğü gibi, öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, okullarının etkililiğine, örgütsel kimliğine ve kimliğin çekiciliğine yönelik algılarında farklılık yaratmamaktadır. Diğer bir anlatımla, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin okulların etkililik düzeyini benzer şekilde nitelendirdikleri, benzer örgütsel kimlik özelliklerini algıladıkları ve algıladıkları örgütsel kimliği benzer şekilde çekici buldukları söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin cinsiyetleri ile anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği arasında yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmenler arasında .001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalara bakıldığında ($\bar{R}=275,44$) da erkek öğretmenlerin çevredeki insanların okulları konusundaki görüşlerini kadın öğretmenlere göre daha çekici buldukları söylenebilir.

4.8.2.Öğretmenlerin Branşı

Öğretmenlerin branşları ile okul etkililiği, algılanan örgütsel kimlik, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.28'de verilmektedir.

Çizelge: 4.28.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Branşlara Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

	Branş	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann- Whitney U	P
Okul Etkililiği	Sınıf	232	278,39	64585,50	23458,500	.000***
	Branş	263	221,20	58174,50		
Algılanan Örgütsel Kimlik	Sınıf	232	269,63	62553,50	25490,500	.002**
	Branş	263	228,92	60206,50		
Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	Sınıf	232	265,10	61502,50	26541,500	,012*
	Branş	263	232,92	61257,50		
Anlamland. Dış İmajın Çekiciliği	Sınıf	232	259,07	60105,00	27939,000	,104
	Branş	263	238,23	62655,00		

*p<.05

**p<.01

***p<.001

Çizelge 4.28'de verilen Mann-Whitney testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarının okulun etkililik düzeyine yönelik algılarında .001 düzeyinde istatistiksel olarak farklılık yarattığı görülmektedir. Sıra ortalamalara puanlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin daha yüksek bir puan ($\bar{R}=278,39$) ile okullarını daha etkili olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel kimliğe yönelik algılarında da .01 düzeyinde bir farklılık görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin sıra ortalama puanlarının ($\bar{R}=269,63$)

daha yüksek olduğu ve branş öğretmenlerine göre örgütsel kimliği farklı algıladıkları söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında algılanan kimliğin çekiciliğine yönelik algılarda da .05 düzeyinde farklılık olduğu ve sınıf öğretmenlerinin algılanan örgütsel kimliği daha çekici buldukları ($\bar{R}=265,10$) görülmektedir.

Okulun etkililik düzeyi, algılanan örgütsel kimlik ve algılanan kimliğin çekiciliği açısından sınıf öğretmenlerin branş öğretmenlerine göre farklı algılamaları, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul günü içerisinde daha fazla kalmalarıyla açıklanabilir. Okul günü içerisinde okulda daha uzun süre kalmanın sınıf öğretmenlerine okulda yapılanları ya da yapılmayanları, okula yönelik nelerin algılandığını, düşünüldüğünü ve hissedildiğini daha iyi gözleme fırsatını verdiği söylenebilir.

4.8.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

Öğretmenlerin öğrenim durumları ile okul etkililiği, algılanan örgütsel kimlik, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri arasındaki Kruskal Wallis analizi sonuçları Çizelge 4.29'da verilmektedir.

Çizelge: 4.29.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)

	OGRENİM	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Chi-Square	df	p	Fark
Okul Etkililiği	Eğit. Ens.	104	289,82	15,387	3	.002	1-3*
	Önlisans	84	260,48				
	Lisans	297	228,77				
	Y. Lisans	10	279,55				
Algılanan Örgütsel Kimlik	Eğit. Ens.	104	280,40	11,541	3	.009	1-3*
	Önlisans	84	267,85				
	Lisans	297	230,49				
	Y. Lisans	10	264,40				
Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	Eğit. Ens.	104	264,70	5,483	3	.140	-
	Önlisans	84	266,54				
	Lisans	297	235,83				
	Y. Lisans	10	280,05				
Anlam. Dış İmajın Çekiciliği	Eğit. Ens.	104	299,20	17,824	3	.000	1-2*
	Önlisans	84	224,23				
	Lisans	297	236,39				
	Y. Lisans	10	259,90				

*p<.05

Çizelge 4.29'daki varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre görüşleri, okulların etkililik düzeyinde anlamlı, algılanan örgütsel kimlikte anlamlı, anlandırılmış dış imajın çekiciliğinde anlamlı bir farklılık gösterirken algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Okulun etkililik düzeyine ilişkin algılarda, eğitim enstitüsü mezunu ($\bar{R}=289,82$) öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{R}=228,77$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu durumda, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin okullarını daha etkili olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Ancak, daha yeni bilgilerle donanımlı

oldukları düşünölen lisans mezunu öğretmenlerin kendilerince okulun etkililiğine ilişkin eksiklikleri daha çok gözlemedikleri ve okullarını daha az etkili olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin algılanan örgötsel kimliğe ilişkin göröşlerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede varyansları homojen olmadığı için Tamhane çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Algılanan örgötsel kimliğe ilişkin göröşlerde, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($\bar{R}=280,40$) ile lisans mezunu öğretmenler ($\bar{R}=230,49$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiş, diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin, okulun kimliğine yönelik ölçekte yer alan özellikleri kimlik olarak lisans mezunlarından daha fazla algıladıkları görölmektedir. Mezun oldukları okullar düşünöldüğünde bu öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu nedenle, mesleki deneyim sonucu okullarının işleyiş sürecini daha fazla bilmelerinden dolayı kimliği farklı algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin göröşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin göröşlerde, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ($\bar{R}=299,20$), hem önlisans mezunu öğretmenlerle ($\bar{R}=224,23$) hem de lisans mezunu öğretmenlerle ($\bar{R}=236,39$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu nedenle, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin okullarının imajını önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerden daha çekici bulduğu söylenebilir.

4.8.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul etkililiği, algılanan örgötsel kimlik, algılanan örgötsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin göröşleri arasındaki Kruskal Wallis analizi sonuçları Çizelge 4.30'da verilmektedir.

Çizelge: 4.30.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdemlere Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi Sonuçları)

	KIDEM	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Chi-Square	df	p	Fark
Okul Etkililiği	0-7 yıl	76	228,88	9,415	2	.009	2-3*
	8-15 yıl	116	219,91				
	16 yıl -	303	263,55				
Algılanan Örgütsel Kimlik	0-7 yıl	76	240,59	4,382	2	.112	
	8-15 yıl	116	226,37				
	16 yıl -	303	258,14				
Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	0-7 yıl	76	244,74	,568	2	.753	
	8-15 yıl	116	240,44				
	16 yıl -	303	251,71				
Anlam. Dış İmajın Çekiciliği	0-7 yıl	76	219,77	10,456	2	.005	1-3*
	8-15 yıl	116	223,52				
	16 yıl -	303	264,45				

*p<.05

Çizelge 4.30'daki analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri okulların etkililik düzeyinde ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğinde anlamlı bir farklılık gösterirken, algılanan örgütsel kimlikte ve algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, etkililik düzeyine ilişkin 16 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{R}=263,55$) algıları ile 8-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları ($\bar{R}=219,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmış, yedi yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{R}=228,88$) algıları ile arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bağlamda, bir önceki öğrenim durumu değişkeninden

hatırlanacağı gibi, mesleki kıdemi fazla olan eğitim enstitüsü mezunlarının okullarını lisans mezunlarına göre daha etkili olarak değerlendirdiği bulgusuyla kıdemli öğretmenlerin okullarını daha etkili olarak değerlendirmeleri tutarlı görünmektedir.

Öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin 16 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{R}=264,45$) algıları ile 8–15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları ($\bar{R}=223,52$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Buna göre, 16 yıldan fazla bir hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin, çevredeki insanların okulları konusunda ne düşündüğünü daha çekici buldukları söylenebilir. Bunun yanında, böyle bir kıdeme sahip olan öğretmenlerin genellikle okullarında uzun bir süre görev yapabileceği olasılığı da düşünülürse, bu öğretmenlerin çevreyi de daha iyi tanıdıkları söylenebilir.

Algılanan örgüt kimliği ve algılan kimliğin çekiciliği açısından kıdem değişkenine göre bir farklılığın çıkmaması, mesleki kıdeme bakılmaksızın her öğretmenin örgütsel kimliği aynı algıladığı ve kimliği aynı düzeyde çekici buldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.8.5. Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süreleri

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süreleri ile okul etkililiği, algılanan örgütsel kimlik, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri arasındaki Kruskal Wallis analizi sonuçları Çizelge 4.31'de verilmektedir.

Çizelge: 4.31.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Okullardaki Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Analizi Sonuçları)

	GÖREV SÜRESİ	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Chi- Square	df	p	Fark
Okul Etkililiği	0-4 yıl	306	250,90	1,408	2	.495	-
	5-9 yıl	143	237,17				
	10-	46	262,35				
Algılanan Örgütsel Kimlik	0-4 yıl	306	248,00	,022	2	.989	-
	5-9 yıl	143	248,86				
	10-	46	245,30				
Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	0-4 yıl	306	251,51	,676	2	.713	-
	5-9 yıl	143	244,91				
	10-	46	234,25				
Anlam. Dış İmajın Çekiciliği	0-4 yıl	306	232,00	18,365	2	.000	1-3*
	5-9 yıl	143	257,01				
	10-	46	326,38				

*p<.05

Çizelge 4.31'deki Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşlerinde okulların etkililik düzeyinde, algılanan örgütsel kimlikte, algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğinde bir farklılık gözlenmezken, anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir.

Öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği görüşlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, imajın çekiciliğine ilişkin algılarda, buldukları okulda dört yıldan daha az süredir çalışan öğretmenlerle ($\bar{R}=232,00$) on yıldan daha fazla bir süredir buldukları okulda görev yapan öğretmenler ($\bar{R}=326,38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu durumda, on yıldan uzun bir süre aynı okulda görev yapan öğretmenin yeni başlayan ya

da dört yıldan az bir süre o okulda görev yapan bir öğretmene göre dış imajı daha çekici bulunduğu söylenebilir.

Okulun etkililiği, algılanan örgütsel kimlik ve algılanan kimliğin çekiciliği boyutunda, bir okuldaki görev süresinin farklılık yaratmaması, en az bir yıl süreyle bir okulda çalışan öğretmenin bu boyutlarda benzer algılara sahip olmasında yeterli olmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle, algılanan örgüt kimliğine ilişkin görüşlerde bütün öğretmenlerin sıra ortalamaları birbirine çok yakın değerlerdedir. Bununla birlikte, algılanan örgütsel kimliğin çekiciliğine ilişkin görüşlerde, en düşük sıra ortalaması puanına 10 yıldan fazla süredir okulunda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, on yıldan fazla aynı okulda çalışan öğretmenlerin algıladığı örgütsel kimliği o okulda daha az çalışan öğretmenlere göre daha az çekici buldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.8.6. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları

Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik hizmetiçi eğitim alma durumları ile okul etkililiği, algılanan örgütsel kimlik, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine ilişkin görüşleri arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.32'de verilmektedir.

Çizelge: 4.32.

Okul Etkililiği, Algılanan Örgütsel Kimlik, Algılanan Örgütsel Kimliğin ve Anlamlandırılmış Dış İmajın Çekiciliğine İlişkin Görüşlerin Okul Etkililiğine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

	Hizmetiçi Eğitim Alma	n	Sıra Ortalaması \bar{R}	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Okul Etkililiği	Alan	170	280,06	47611,0	22174,0	.000***
	Almayan	325	231,23	75149,0		
Algılanan Örgütsel Kimlik	Alan	170	267,62	45495,0	24290,0	.027*
	Almayan	325	237,74	77265,0		
Algılanan Örgütsel Kimliğin Çekiciliği	Alan	170	260,34	44257,0	25528,0	.165
	Almayan	325	241,55	78503,0		
Anlam. Dış İmajın Çekiciliği	Alan	170	283,21	48145,5	21639,5	.000***
	Almayan	325	229,58	74614,5		

*p<.05

***p<.01

Çizelge 4.32’de verilen standart sapma puanları incelendiğinde, okul etkililiği konusunda hizmetiçi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin okulun etkililik düzeyine, örgütsel kimliğe ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliğine yönelik algılarında farklılık gözlenmektedir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenler ($\bar{R}=280,06$) okullarını daha etkili olarak değerlendirirken, algılanan örgütsel kimlik ölçeğinde yer alan özellikleri ($\bar{R}=267,62$) okullarının sahip olmasına da eğitim almayanlara göre daha fazla katılmışlardır. Ayrıca, hizmetiçi eğitim alan öğretmenler ($\bar{R}=283,21$) anlamlandırılmış dış imajı da daha çekici bulmaktadırlar.

Okul etkililiği konusunda hizmetiçi eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerin etkili okulların değişkenleri konusunda bilgi sahibi olmaları beklenir. Bu nedenle, bu değişkenleri bildiği düşünülen öğretmenlerin okullarını daha etkili olarak nitelendirmeleri sevindirici bir noktadır.

Ayrıca, okul etkililiği konusunda eğitim alan bu öğretmenlerin eğitim almayanlara göre örgütsel kimliği farklı algılamaları ve çevredeki insanların okullarına ilişkin ne düşündüğünü daha çekici bulmaları okullarını daha etkili olarak değerlendirmeleri ile açıklanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ve yorumlarına dayanarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik getirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Araştırma bulgularına ve yorumlarına dayanarak varılan sonuçlar aşağıdaki paragraflarda verilmektedir:

- Öğretmen görüşlerine göre, okulları daha etkili kılan etkinlikler öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri gözlemleyerek rehberlik etmeleri, öğrencilerin derse katılmalarını teşvik edecek çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları ve velilerle olan görüşmelerinde öğrenci gelişimi ve başarısını vurgulamalarıdır.
- Öğretmen görüşlerine göre, okulların etkililik düzeyini azaltan faktörlerden biri okul-aile ilişkilerinde velilerin okul politikalarında yeterince aktif rol almamaları, ev ödevi politikasını çok az bilmeleri, okul kurallarına ve öğrenci başarısına ilişkin konularda yeterince sorumluluk almamalarıdır.
- Öğretmen görüşlerine göre, okulların etkililik düzeyini azaltan faktörlerden bir diğeri de okul müdürünün öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları bir kaynak olma, ders planlarını inceleyerek dönüt verme, mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik etme gibi öğretimsel liderlik davranışlarını yöneticilerin daha az sergilenmesidir.
- Etkililik düzeyleri farklı olan okullarda görev yapan öğretmenler okullarına ilişkin örgütsel kimliği farklı algılamaktadırlar. Öğretmenlere göre etkili okulları diğer okullardan ayırt eden en belirgin kimlik özelliği okulun temiz ve bakımlı olmasıdır. Ayrıca, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması, istikrarın olması

ve eğitim alanında iyi bir üne sahip olması da etkili okulları diğer okullardan ayırt eden kimlik özellikleridir. Her iki etkililik düzeyinde de çocuklarının eğitimine önem veren bir veli profilinin olması özelliği en az algılanan örgütsel kimlik özelliğidir.

- Öğretmen görüşlerine göre, daha etkili okullarda en çok algılanan örgütsel kimlik özelliği öğrenci başarısının artırılmasının amaçlanmasıdır. Ayrıca, bu okullarda okulun temiz ve bakımlı olması, öğrencilerin gelişimi için sosyal etkinliklere önem verilmesi, kolayca ulaşılan bir yönetimin ve uzman öğretmen kadrosunun olması da örgütsel kimlik olarak daha fazla algılanmaktadır.
- Daha az etkili okullarda ise çocuklarının eğitimine önem veren veli profilinin olması en az algılanan örgütsel kimlik özelliğidir. Bunun yanında, bu okullarda okulun temiz ve bakımlı olması, öğretmenlerin araştırma yapmaya özendirilmesi, eğitim alanında iyi bir üne sahip olma, personel gelişimine önem verme ve istikrarın olması da örgütsel kimlik olarak daha az algılanmaktadır.
- Etkililik düzeyi farklı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin çevredeki insanların okullarını nasıl değerlendirdiği konusundaki görüşleri farklıdır. Daha etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre, çevredeki insanlar, okullarını diğer okullara göre daha iyi bir okul olarak görmektedir ve daha fazla çekim merkezi olarak değerlendirmektedir.
- Etkili okullarda görev yapan öğretmenler, okullarının sahip olduğunu düşündükleri kimlik özelliklerini ve çevredeki insanların okulları konusundaki düşüncelerini daha çekici bulmaktadır.
- Okulların etkililik düzeyi ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimliği çekici bulma düzeyleri aynı yönde birlikte değişim göstermektedir. Öğretmenlere göre, okulun etkililik düzeyi arttıkça, öğretmenler kimlik olarak algıladıkları özellikleri daha çekici bulmaktadırlar.

- Benzer biçimde; okulların etkililik düzeyi ile öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajı çekici bulma düzeyleri de aynı yönde birlikte değişim göstermektedir. Bir başka ifade ile; okulun etkililik düzeyi arttıkça, öğretmenler çevredeki insanların okulları konusundaki düşüncelerini daha çekici bulmaktadırlar.
- Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimliği çekici bulma düzeyleri ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri aynı yönde birlikte değişim göstermektedir. Bir başka ifade ile; yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını daha az sergilediği okullarda öğretmenler algıladıkları örgütsel kimliği daha az çekici bulmaktadır.
- Öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajı çekici bulma düzeyleri ile öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olması aynı yönde birlikte değişim göstermektedir. Bir başka ifade ile öğrencilerine yönelik yeterli düzeyde yüksek beklentilere sahip olmayan öğretmenler, çevredeki insanların okulları konusundaki düşüncelerini daha az çekici bulmaktadır.
- Okulun güvenli ve düzenli bir çevreye sahip olması aynı yönde birlikte değişim göstermektedir. Bir başka ifade ile; güvenliğin ve düzenin yeterli olmadığı okullarda görev yapan öğretmenler, çevredeki insanların okulları konusundaki düşüncelerini daha az çekici bulmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, eğitim enstitüsü mezunları lisans mezunlarına göre, kıdemli öğretmenler daha az kıdemlilere göre; okul etkililiği konusunda hizmet içi eğitim alanlar almayanlara göre okullarını daha etkili bulmaktadır. Okullarının etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve okuldaki görev sürelerine göre benzerlik göstermektedir.
- Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, eğitim enstitüsü mezunları lisans mezunlarına göre, okul etkililiği konusunda hizmet içi eğitim alanlar almayanlara göre belirlenen örgütsel kimlik özelliklerini okullarının kimlik özellikleri olarak daha fazla algılamaktadırlar. Öğretmenler algıladıkları örgütsel kimliği,

cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve okuldaki görev sürelerine göre benzer şekilde algılamaktadır.

- Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre algıladıkları örgütsel kimliği daha çekici bulmaktadır. Öğretmenler algıladıkları örgütsel kimliği, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, okuldaki görev sürelerine ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre aynı düzeyde çekici bulmaktadır.
- Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, eğitim enstitüsü mezunları hem önlisans hem de lisans mezunlarına göre, 16 yıldan fazla bir hizmet süresine sahip olanlar daha az hizmet süresi olanlara göre, aynı okulda 10 yıl ve daha fazla süre ile görev yapan öğretmenler okulda görev yapmaya yeni başlayan öğretmenlere göre ve okul etkililiği konusunda hizmet içi eğitim alanlar almayanlara göre okullarının anlamlandırılmış dış imajını daha çekici bulmaktadır. Öğretmenler anlamlandırılmış dış imajı, branşlarına göre aynı düzeyde çekici bulmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına ve yorumlarına dayanarak varılan sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik getirilen öneriler aşağıda verilmektedir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Bu çalışmada yöneticinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun etkililiğini belirlemede önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını daha az sergilediği okullarda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimliği daha az çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, okulların etkililik düzeylerini arttırmak ve öğretmenlerin algıladıkları kimliği daha çekici bulmalarını sağlamak amacıyla öncelikle yöneticilerin öğretimsel liderlik boyutundaki eksiklikleri konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir. Okul yöneticilerinin bu boyuttaki eksikliklerinin giderilebilmesi için de İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir, ilköğretim müfettişleri ve alan uzmanı akademisyenlerden yararlanılabilir.

- Araştırmada, okulun temiz ve bakımlı olmasının, çok etkili okulların en ayırt edici örgütsel kimlik özelliği olduğu ortaya çıkmıştır. Okulların daha fazla temiz ve bakımlı olabilmesi için okul yöneticilerinin, öğretmen, öğrenci ve yardımcı personele konunun önemini vurgulayan toplantılar ve duyurular yapması, okulun temizliğine ve bakımına yönelik denetimlerini sıklaştırmaları önerilebilir. Ayrıca, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de okulların temizliği ve bakımı için okulların ihtiyaç duyduğu insan ve maddi kaynakları sağlamada daha fazla destek olması önerilebilir.
- Araştırmada, güvenli ve düzenli bir çevre, hem okul etkililiği için hem de öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imajı çekici bulmaları için önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul personelinin öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içinde olmaları da okul etkililiğine katkı sağlayan bir durumdur. Okul yöneticileri, bütün personelin kurallar ve olumsuz davranışlar konusunda benzer görüşte olmalarını, birlikte hareket etmelerini ve bunun sürekliliğini sağlamak amacıyla demokratik bir ortamda kuralların tartışılarak belirlendiği toplantılar yapabilir, belirlenen bu kuralların okul personeli, öğrenciler ve veliler tarafından tam ve eksiksiz olarak anlaşılmasını sağlamak amacıyla duyuru panoları, el kitapçıkları vb. araçlardan yararlanabilir. Ayrıca, okul güvenliğinin tam olarak sağlanması ve öğrencilerin kendilerini evlerinde gibi hissetmelerini sağlamak için de okul yönetiminin ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün emniyet teşkilatı, sağlık ve rehberlik kuruluşları ile daha yoğun işbirliği içinde olmaları önerilebilir.
- Araştırmada, okulların etkililik düzeyini azaltan temel etmenlerden birisi olarak, okul yönetimlerinin velilerle öğrencilerin başarısı ve gelişimi ile okul politikalarının oluşturulması ve paylaşılması konusunda yeterli düzeyde işbirliği yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Sorunun çözümüne ilişkin olarak; öncelikle okul yönetimlerinin bu işbirliğini engelleyen etmenlerin belirlenmesine yönelik eylem araştırmaları yapmaları önerilebilir. Bunun yanında, ailelerle daha fazla iletişim kurulabilmesi için teknolojik araçlar kullanılabilir, okulun güvenliği, temizliği ve kuralları konusunda aileleri bilgilendirmeyi ve desteklerini almayı amaçlayan toplantılar düzenlenebilir.

- Araştırmada, etkili okulları diğer okullardan ayırt eden kimlik özellikleri diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olma ve eğitim alanında iyi bir üne sahip olma olarak ortaya çıkmıştır. Okul yönetimleri, okullarını ve elde ettikleri başarıları çevreye tanıtabilecekleri veli toplantıları ve sosyal etkinlikler düzenleyebilir, okullarını tanıtan web sayfası hazırlayabilir, okul gazetesi ya da dergisi çıkartabilirler.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma ile okulların etkililik düzeyleri ile algılanan örgütsel kimlik arasındaki ilişkiler irdelenerek eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Okul etkililiği ve örgütsel kimlik konularının, iş doyumu, örgüt iklimi, örgüt sağlığı, örgütsel bağlılık ve özdeşleşme gibi farklı örgütsel değişkenlerle de incelenmesinin etkili okulların anlaşılmasına yardımcı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada, her iki etkililik düzeyindeki okulların yeterli düzeyde olumlu okul-aile ilişkilerine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ailelerin okul etkinliklerine katılımını, okul ile işbirliği yapmalarını, çocuklarının gelişimi ve başarısı konusunda sorumluluk almalarını engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- Araştırmada, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 okuldan gerekli veriler toplanarak okulların etkililik düzeyi ile algılanan örgütsel kimlik arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır. Ancak, çok etkili ve az etkili okullarda algılanan örgütsel kimlik gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel yöntemlerle de incelenebilir.
- Araştırmada, az ve çok etkili okulları birbirinden ayıran değişkenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ele alınan altı değişkenin her biri ayrı bir çalışma konusu olarak düşünülebileceği gibi, bu değişkenlerin hepsi işe koşularak okulların etkililik düzeylerini arttırmaya odaklanan deneysel çalışmalar da yürütülebilir.

- Araştırmada, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarını daha az sergilediği okullarda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel kimliği daha az çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilere öğretimsel liderlik becerilerine ilişkin eğitimin verileceği deneysel bir çalışma ile verilen eğitimin algılanan örgütsel kimliğin çekiciliği üzerindeki ve dolayısıyla da okul etkililiği üzerindeki etkileri de araştırma konusu olabilir.
- Araştırmada, güvenliğin ve düzenin yeterli olmadığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, çevredeki insanların okulları konusunda ne düşündüğünü daha az çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda güvenli ve düzenli bir çevre yaratmaya yönelik bir çalışma ile böyle bir çevrenin öğretmenlerin anlamlandırılmış dış imaj algıları ve çevredeki insanların okula ilişkin görüşleri üzerindeki etkilerinin belirlenebileceği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yürütülen bazı çalışmalarda, yüksek düzeyde etkili okul değişkenlerine sahip olan okulların yüksek başarı gösteren öğrencilerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu araştırmada belirlenen okul etkililiğinin altı değişkeni aracılığıyla okulların etkililik düzeyleri belirlenerek, bu düzeylerle öğrenci başarıları arasındaki ilişkilerin inceleneceği araştırmaların da okul etkililiği literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahmadi, R. E (2005). *Emerging organizational identity: the process of identity creation in a post divestiture environment*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University.
- Albert, S., Ashforth B., Dutton J.(2000). Organizational identity and identification: charting new waters and building new bridges, *Academy of Management*, 25,1, s.13.
- Albert, S., Whetten D.(1985). Organizational identity, Cummings L.L.& Staw B. M.(Ed.), *Research in organizational behavior* (vol.7) Greenwich CT: JAI Press
- Amon, F. S. (2004), *Organizational change communication, identity, image, and culture: the case of care international*, Yayınlanmamış Master Tezi, School of the University of Florida.
- Andrews, R. L. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement, *Educational Leadership*, 44(6), 9–11.
- Ashforth, B.E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Association for Effective Schools (1996). *Correlates of effective schools*. 13 Aralık 2006 tarihinde <http://www.mes.org/correlates.html> adresinden alınmıştır.
- Aust, P. J. (2000). *Communicated values as indicators of organizational identity: an examination of the United Church of God, an International Association's First Five Years*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma University, Oklahoma.
- Balcı, A.(2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*, 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

_____ (2002). *Etkili okul geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balen, M. (2003). *A study of effectiveness indicators in an exemplary title I school*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Virginia.

Bartel, C. A. (2001). Social comparisons in boundary-spanning work: Effects of community outreach on members' organizational identity and identification, *Administrative Science Quarterly*, 46, 379-413.

Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik alguları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bennington, A. (2000). *A case study exploration of leadership, communication and organizational identification*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Texas at Austin, August.

Berner, M. M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the District of Columbia, *Urban Education*, 28(1), 6-24.

Bilgin, N. (1996). *İnsan ilişkileri ve kimlik*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

_____ (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: the counterintuitive impulses of performativity and passion, *School Leadership & Management*, 24, 4.

- Bryson, J. M. (1995). *Strategic planning non-profit organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Budak, Y., Demirel Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62–81.
- Buzzi, M. J. (1990). *The relationship of school effectiveness to selected dimensions of principals' instructional leadership in elementary schools in the state of Connecticut*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bridgeport Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş.(2006). *Veri analizi el kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cavanaugh, K. (2005). *Who were we then? who are we now? a qualitative analysis of the relationship between organizational identity and collective memory in a federal agency*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, George Washington University.
- Chreim, S (2000). *The evolution of organizational identity: A discursive study*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Montreal University.
- Cochran, W. (1962). *Sampling techniques*, Sec. Ed. New York : John Wiley Sons Inc (Akt: Balcı, A.(2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*, 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık).
- Coleman, J.S., Campbell, E. Q., Hopson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F.D., York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Danielson, L. (2002). Developing and retaining quality classroom teachers through mentoring, *The Clearing House*, 75(4), 183–185.

- Daresh, J.& Ching-Jen, L. C. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior* (ERIC NO: ED 291138)
- Darling-Hammond, L., Falk, B. (1997). Using standards and assessments to support student learning, *Phi Delta Kappan*, vol 79, issue 3, 190-199.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader, *Educational Leadership*,41(5), 14–20.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Deshotels, J. M. (2004). *Faculty member responses to multiple organizational identities: Jesuit, catholic, and university*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maryland University.
- Dodson, C. K. (2005). *The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mississippi University, Oxford.
- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Central Florida University, Florida.
- Dukerich, J. M., Golden B. R., Shortell S. M. (2002). Beauty is in the eyes of the beholder: the impact of organizational identification, identity and image on the cooperative behaviors of physicians, *Administrative Science Quarterly*, 47, 507-533.
- Dutton, J., Dukerich, J., & Harquail, C.V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*, 34, 239-263.

- Dutton, J. Ve Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation, *Academy of Management Journal*, 34, 517-554.
- Dwyer, K., Osher, D., Warger, C., Bear, G., Haynes, N., Knoff, H., Kingery, P., Sheras, P., Skiba, R., Skinner, L., & Stockton, B.(1998). Early warning, timely response: a guide to safe schools, *The referenced edition*. Washington, DC: American Institutes for Research, (12 Aralık 2006 tarihinde <http://cecp.air.org/guide/annotated.asp#Section%201:%20Introduction> adresinden alınmıştır).
- Edmonds, R., (1982). Programs of school improvement: An overview, *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- _____ (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37, 15-18, 20-24.
- Elsbach, K. ve Kramer R. (1996). Members' responses to organizational identity threats: encountering and countering the business week rankings, *Administrative Science Quarterly*, 41, 442-476.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ertürk, A. (2003). *Örgütsel kimlik algısı: Etkileyen faktörler ve sonuçları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Epstein, Joyce L (1995). School/Family/community partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 0031-7217, Vol. 76, Issue 9.
- Foreman, P., Whetten, D. A. (2002). Members' identification with multiple-identity organizations, *Organization Science*, 13(6), 618-635.
- Garmon, M. (2004). *The relation between organizational learning, culture, image,*

identity and identification: An empirical study, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Touro University, California.

- Gaziel, H. (1995). Managerial work patterns of principals at high and average performing Israeli elementary schools, *Elementary School Journal*, 96(2), 179-194.
- Gioia, D. A., Schultz, M., & Corley, K.G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25, 63-81.
- Gioia, D. A., & Thomas, J.B. (1996). Identity, image and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 40, 370-403.
- Good, T. L. (1981). Teacher expectations and student perceptions: A decade of research, *Educational Leadership*, 38(5), 415-422.
- _____ (1982). How Teachers' Expectations Affect Results, *American Education*, 12, 25-32.
- Gustafson, L.T. (1995). *The structure and content of organizational identity in hypercompetitive environments*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University.
- Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Babadoğan, C., Gürbütürk, O. (1998). Varış, F.(Ed.), *Eğitim bilimine giriş*, , Ankara: Alkım Yayınları.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals, *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995, *Educational*

Administration Quarterly, 32(1), 5-44.

Hammond, C. D. (2005). *The Impact of using the responsible classroom management plan: A modified case study/journal of the program's impact on overall school effectiveness*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina, Charlotte.

Hansen, J., Childs, J. (1998). Creating a school where people like to be, *Educational Leadership*, 56(1), 14-17.

Harbaugh, R. J.(2005). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Immaculate University, Pennsylvania.

Haslam, S. A., Postmes, T. Ellemers, N. (2003). More Than a metaphor: organizational identity makes organizational life possible, *British Journal of Management*, 14, 357–369.

Hatch, M.J., & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989-1018.

_____ (1997). Relation Between Organizational Culture, Identity and Image, *European Journal of Marketing*, 31(8/6), s.356-65.

Heck, R. H. & Others (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model, *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94–125.

_____ (1986). The social context of effective schools, *American Journal of Education*, May, 328–355.

Higgins, J. P. (1994). *The organizational identity of two Jesuit high schools (1954-*

1991), Yayınlanmamış Doktora Tezi, State University of New York, Buffalo.

Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 60 (1), 80-81.

Hollrah R., Extracurricular activities (15 Ocak 2008 tarihinde <http://www.public.iastate.edu/~rhetoric/105H17/rhollrah/cof.html> adresinden alınmıştır)

Hood, S. (1999). Home-school agreements: a true partnership, *School Leadership and Management*, 19(4), 427-440.

Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices, *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.

Jansen, J. D. (1995). Effective schools?, *Comparative Education*, vol.31 no.2 p.181-200.

Kauffman, J. (1997). NASA in crisis: The space agency's public relations efforts regarding the Hubble space telescope, *Public Relations Review*, 23, 1-10.

Kgaile, A., Morrison, K. (2006) Measuring and Targeting Internal Conditions for School Effectiveness in the Free State of South Africa *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 47-68.

Kirk, D. J., Jones, T. L. (2004). *Effective schools*, Harcourt Assessment Report (10 Aralık 2006 tarihinde www.harcourtassessment.com adresinden alınmıştır).

Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective, *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.

- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 39-54.
- Landis, B. C.(1998). *Looking at the effective school characteristics and performance assessment Pennsylvania elementary schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Lehigh University.
- Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders?, ED 381893 ERIC Digest, Number 98.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI (10 Aralık 2006 tarihinde <http://www.effectiveschools.com/Correlates.pdf> adresinden alınmıştır.)
- _____ (1992a). Learn from effective schools, *Social Policy*, 22(3), 34-36.
- _____ (1992b). Principal' insights from effective schools, *Education Digest*, 58(3), 14-16.
- _____ (2000). 18 Kasım 2006 tarihinde www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf adresinden alınmıştır.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education, *Journal of Education*, 25(1), 93–100.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self evaluation of one.s social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302–318.
- Lumsden, L. W. (1996). *Kentucky's High Stakes Accountability Systems: The Explanatory Power of School Effectiveness Variables on Secondary Schools in Decline*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Louisville.

- Lumsden, L.,(1997). Expectations for students, *Emergency Librarian*, 25(2), 44-45.
- Maciel, R. G. (2005). *Do principals make a difference? An analysis of leadership behaviors of elementary principals in effective schools*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas-Pan American University.
- Marsden, D. B. (2005) *Relations between teacher perceptions of safe and orderly environment and student achievement among ten better performing, high-poverty schools in one southern california elementary school district*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pepperdine University.
- Martin, R., Epitropaki, O (2001). Role of organizational identification on implicit leadership theories (ILTS), transformational leadership and work attitudes, *Group Processes and Intergroup Relations*, 4(3), 247-262.
- Martin, J., Feldman, M., Hatch M., Sitkin S. (1983). The uniqueness paradox in organizational stories, *Administrative Science Quarterly* (28), 438-453
- Marzano, R. J. (2003b, February). Using data: Two wrongs and a right, *Educational Leadership*, 56–60.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock J.E. (2001). *Classroom instruction That works: research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation, Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370–396 (07.03.2008 tarihinde <http://scholar.google.com> arama motorundan alınmıştır).
- Nave, B., Miech, E., Mosteller, F. (2001) A Lapse in standards: Linking standards-based reform with student achievement, *Phi Delta Kapan*, 82(2), 128-132.

- Okay, A (2002). *Kurum kimliği*, İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Oliver, D. (2003). *Constructing Organizational Identity*, Working Paper (27.10.2005 tarihinde <http://scholar.google.com> arama motorundan alınmıştır).
- Otten, E. H. (2000). Character education, ED444932, ERIC Digest.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta Beden Dili, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 259–289.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel yenileşme*, Ankara: Pegema Yayınevi, 3.Baskı.
- Peterson, W. O. (1997). *Principals values: coming to shared purposes through a values-laden sense of identity*, Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (ED: 406733)
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D., Dibella, J. (2004). Providence-st. mel school: how a school that works for African American students works, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216–235
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools, *Educational Leadership* (Vol. 40, pp. 64): Association for Supervision & Curriculum Development.
- _____ (1983). Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452
- Ravasi, D., Rekom, J.(2003). Key issues in organizational identity and identification theory, *Corporate Reputation Review*, vol.6, no. 2, s.118-132
- Redding, S. (1997). *Parents and learning, educational practices Series 2*, International

Academy of Education, Brussels (Belgium). International Bureau of Education Publication, Geneva (Switzerland) Eric ED:463858

Reed D. B. & Others, (1988). Leadership profiles: An instrument to assess leadership styles of principals (ERIC NO: ED 300432)

Saffold, G. S. (1987). *Images of organization: Organizational culture and identity*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Seattle University.

Sailer, N. M. (1985). *The Connecticut school effectiveness project: An analysis of the impact after three years*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bridgeport University.

Schneider, S. K., Gregory, B., Northcraft, G. B. (1999). Three social dilemmas of workforce diversity in organizations: A social identity perspective, *Human Relations*, Vol. 52, No. 11, s:1445-1467.

Scott, S.G., & Lane, V. R. (2000a). A stakeholder approach to organizational identity, *Academy of Management Review*, 25(1),43-62.

_____ (2000b). Fluid, fractured, and distinctive? In search of a definition of organizational identity. *Academy of Management Review*, 25(1), 143-144.

Stefano, M. D. (2003). *School effectiveness: The role of the principals in a leading public secondary school in Santa fe province, Argentina*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia University.

Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida University.

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skalen, P. (2004). New public management reform and the construction of organizational identities, *The International Journal of Public Sector Management*, vol.17, no.3, s.251-263.
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, student confidence and school success, *Phi Delta Kappan*, 81(3), 191-198.
- Sudlow, R. E. (2003). The impact of effective schools, *Journal for Effective Schools*, 2(1), 21-28.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi araştırma raporu*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- _____ (2002a). *Örgütler ve kültürler*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- _____ (2002b). *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Thompson, G. L., Warren, S. & Carter, L. (2004). It's not my fault: predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement, *High School Journal*, 87(39), 5-14.
- Tobin, T. J. (2002). *Organizational identity formation processes during a strategic organizational alliance*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, George Washington University.
- Togneri, W., Anderson, S. E. (2003). How higher poverty districts improve? A national study uncovers the policies and practices of high-poverty districts that have

improved achievement across multiple schools, *Leadership*, 33(1), 12-16.

Tutkun, Ö. F., Köksal, E. A. (2002). Okul-aile ilişkilerinde yeni yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları*, 8, 216-224.

Ulrich, W. (1984). Human resources management and culture, *Human Resources Management*, (23), 117-128.

Yiğit, B., Bayraktar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

EK I

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda “**İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik**” konulu bir doktora çalışması yürütmekteyim. Bu çalışmada, görev yaptığınız ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin ve okulunuza yönelik kimlik ve imaj algılarınızın belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılacak verilerin toplanabilmesi için iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir.

Anketin birinci bölümünde, bazı bilimsel çözümlerinin yapılmasında yararlanılmak üzere sizin kişisel durumunuza ilişkin bazı sorular yer almaktadır. Bu anket ile elde edilecek bilgiler, sadece doktora tez çalışması kapsamında bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu bakımdan sadece anketteki sorulara yanıt vermeniz yeterlidir. Lütfen, anket üzerine, bu bilgilerin dışında, kimliğinizi açığa çıkaracak ad, soyad, kimlik numarası vb. konulara ilişkin bilgi yazmayınız.

Anketin ikinci bölümünde ise; öncelikle öğrencilerin gelişimlerinin en uygun şekilde sağlanabildiği ve en uygun öğrenme ortamlarının yaratılabildiği etkili okulların bazı özellikleri maddeler halinde sıralanarak sizden okulunuzda gözlenebilecek bu özelliklere ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Ayrıca, okulunuzun kimliğine yönelik bazı özellikler maddeler halinde sıralanmıştır ve sizden okulunuzda gözlenebilecek bu özelliklere ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Görüşünüzü nasıl belirteceğiniz, her bölümün başındaki “açıklama” kısmında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Anket maddelerine vereceğiniz özenli yanıtlar, okullarımızın özelde de ilköğretim okullarımızın geliştirilmesi çalışmalarında kullanılabilecektir. Anketin yanıtlanması yaklaşık 15–20 dakikanızı alacaktır. Ayırdığınız değerli zaman, gösterdiğiniz ilgi ve içten katkınız için çok teşekkür ederim.

Çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarım.

Araş. Gör. Fatma ÇOBANOĞLU

fatmaco@hacettepe.edu.tr

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz?

Bayan Erkek

Kıdeminiz?

7 yıl ve daha az 8–15 yıl 16 yıl ve daha çok

Bu okuldaki görev süreniz?

4 yıl ve daha az 5–9 yıl 10 yıl ve daha çok

Öğrenim durumunuz?

Eğitim Enstitüsü Önlisans Lisans Yüksek Lisans
Doktora

Branşınız?

Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

Daha önce Okul Etkililiği konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM II

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

<u> Açıklama:</u> Aşağıda, etkili okulların bazı özellikleri maddeler halinde listelenmiştir. Lütfen, her bir maddede ifade edilen özelliği okulunuzda ne derece gözlemlediğinize ilişkin görüşünüzü maddenin sağındaki sütunda yer alan ölçeğin seçeneklerinden görüşünüze uygun olanı daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, işaretlenmemiş madde bırakmayınız.	Hiç	Az	Biraz/Orta	Çok	Pek Çok
1. Bu okulda öğrenciler kendilerini evlerinde gibi hissederler.	1	2	3	4	5
2. Okul personeli, öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içindedir.	1	2	3	4	5
3. Bu okulda, her öğrencinin problemiyle bireysel olarak ilgilenilir.	1	2	3	4	5
4. Derslerde sınıf düzenini bozan öğrenci davranışları en az düzeydedir.	1	2	3	4	5
5. Bu okuldaki kurallar öğrencilere açıklanarak onların kuralları anlamalarına yardımcı olunur.	1	2	3	4	5
6. Okulun kuralları tutarlı ve tarafsız bir biçimde uygulanır.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda öğrenciler okulun kurallarına uyarlar.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak bütün etkinlikler önceden planlanır.	1	2	3	4	5
9. Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak olan bütün etkinlikler uzun, orta ve kısa vadeli planlarda belirtilmiştir.	1	2	3	4	5
10. Okulda yapılan bütün planlar, okul içindeki ve dışındaki ilgili birey ve grupların katılımıyla hazırlanır.	1	2	3	4	5
11. Okuldaki eğitim-öğretim sürecini zenginleştirecek ders dışı etkinliklerin planlanmasında okul çevresindeki gelişmeler (sosyal, kültürel, teknolojik vs.) dikkate alınır.	1	2	3	4	5
12. Bu okulda, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenir.	1	2	3	4	5
13. Okulun misyonuna uygun davranan personel takdir edilir.	1	2	3	4	5
14. Bu okulda, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlayıcı ders dışı etkinliklere önem verilir.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler, bütün öğrencilerin yüksek beklentileri karşılayabilmesi için yardım eder.	1	2	3	4	5
16. Bu okulda dersler etkili ve verimli bir biçimde işlenir.	1	2	3	4	5
17. Bu okulun bütün sınıflarında öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer vardır.	1	2	3	4	5
18. Bu okulda, öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarını gözler ve onlara rehberlik eder.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenler, öğrencinin derse katılımını teşvik edici çeşitli yöntem ve teknikler kullanır.	1	2	3	4	5
20. Bu okuldaki tüm öğretim etkinlikleri önceden planlandığı biçimde yürütülür.	1	2	3	4	5
21. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını pekiştirici nitelikte ev ödevleri verirler.	1	2	3	4	5
22. Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerini değerlendirerek onlara geri bildirim verirler.	1	2	3	4	5

Acıklama: Aşağıda, etkili okulların bazı özellikleri maddeler halinde listelenmiştir. Lütfen, her bir maddede ifade edilen özelliği okulunuzda ne derece gözlemlediğinize ilişkin görüşünüzü maddenin sağındaki sütunda yer alan ölçeğin seçeneklerinden görüşünüze uygun olanını daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, işaretlenmemiş madde bırakmayınız.	Hiç	Az	Biraz/Orta	Çok	Pek Çok
23. Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir.	1	2	3	4	5
24. Yavaş öğrenen öğrencilere ek fırsatlar verilir.	1	2	3	4	5
25. Bu okulda öğrenmede rekabetten çok dayanışma ve paylaşma vardır.	1	2	3	4	5
26. Öğrenci performansı çeşitli yöntemlerle (açık uçlu sorular, portfolyo, başarı testleri vb.) sürekli ölçülür.	1	2	3	4	5
27. Öğrencilerin “performans değerlendirmesi” sonuçları öğrencilere ve velilerine açıklanır.	1	2	3	4	5
28. Yeni bir konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki konuları yeterince öğrenmiş olmalarına dikkat edilir.	1	2	3	4	5
29. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin gelişmelerine katkıda bulunacak şekilde kullanılır.	1	2	3	4	5
30. Değerlendirme sonuçları, öğretmenler tarafından tartışılır ve gerekli durumlarda yöntem değişikliğine gidilir.	1	2	3	4	5
31. Veli-öğretmen görüşmelerinin ana konusu, öğrenci gelişimi ve başarısıdır.	1	2	3	4	5
32. Öğrencilerin okuldaki kurallara uymaları konusunda aileler de sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
33. Öğrencilerin ev ödevlerini yapmaları konusunda okul ile aile ortaklaşa çalışır.	1	2	3	4	5
34. Bu okulda, aileler, planlanan veli toplantılarına katılır.	1	2	3	4	5
35. Bu okulda, katılımcı ve aktif bir okul aile birliği vardır.	1	2	3	4	5
36. Aileler, bu okulun “ev ödevi” politikasını bilirler.	1	2	3	4	5
37. Bu okuldaki öğretim programı hakkında okul ve ailelerin düşünceleri ortaktır.	1	2	3	4	5
38. Kural ihlali yapan öğrencilere verilmesi düşünülen cezalar konusunda ailelerin de görüşleri alınır.	1	2	3	4	5
39. Velilerin büyük çoğunluğu, okul ve öğrenci etkinliklerine aktif olarak katılırlar.	1	2	3	4	5
40. Veliler, okul politikalarının oluşturulmasında aktif rol oynarlar.	1	2	3	4	5
41. Bu okulda, öğrenci başarısı ve gelişiminde okul ve aileler arasında yoğun bir yardımlaşma vardır.	1	2	3	4	5
42. Bu okulda, öğrencilere zor ve net hedefler verilir.	1	2	3	4	5
43. Öğrencilerin yüksek hedefleri başarabileceklerine inanılır.	1	2	3	4	5
44. Yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılır.	1	2	3	4	5
45. Bu okulda öğrenciler için belirlenen yüksek standartlar bütün öğrencilere eşit olarak uygulanır.	1	2	3	4	5
46. Öğrencilere ilişkin belirlenen yüksek beklentiler, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermez.	1	2	3	4	5
47. Öğretmenler, her öğrenci için sürekli olarak yüksek beklentilere sahiptir.	1	2	3	4	5
48. Bu okulda yapılan her şey okulun misyonu ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
49. Bu okuldaki yöneticiler, okulda uygulanan program hakkında bilgi sahibidirler.	1	2	3	4	5
50. Okul yönetimi ve personel arasında etkili bir iletişim vardır.	1	2	3	4	5

Acıklama: Aşağıda, etkili okulların bazı özellikleri maddeler halinde listelenmiştir. Lütfen, her bir maddede ifade edilen özelliği okulunuzda ne derece gözlemlediğinize ilişkin görüşünüzü maddenin sağındaki sütunda yer alan ölçeğin seçeneklerinden görüşünüze uygun olanını daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, işaretlenmemiş madde bırakmayınız.	Hiç	Az	Biraz/Orta	Çok	Pek Çok
51. Yönetici, okul çalışanları arasındaki anlaşmazlıklara rasyonel çözümler getirir.	1	2	3	4	5
52. Okulda öğretime ilişkin kararlarda, öğretmenlerin ve okul çevresinin görüşlerine ve taleplerine dikkat edilir.	1	2	3	4	5
53. Okul müdürü, öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları önemli bir kaynaktır.	1	2	3	4	5
54. Okul müdürü, öğretmenlerin ders planlarını düzenli olarak inceler ve öğretmenlere dönüt verir.	1	2	3	4	5
55. Okul müdürü ve öğretmenler, öğretim uygulamalarını geliştirecek tartışmalar yaparlar.	1	2	3	4	5
56. Okul müdürü, öğretmenleri mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik eder ve onlara yardımcı olur.	1	2	3	4	5
57. Okul müdürü, yaptığı toplantılarda, öğretmenlerin öğrenci gelişimindeki sorumluluklarını sıkça vurgular.	1	2	3	4	5
58. Okul müdürü, okulun her yerinde görünür ve kendisine kolay ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
59. Okul müdürü, sınıflarda gözlem yaparak, varsa öğretmenlerin öğretimsel sorunlarına yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5
60. Okul müdürü, zümre öğretmenlerinin sık sık toplanarak koordineli çalışmalarına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
61. Okul müdürü, öğretimsel görevlerini, binanın bakım, onarım ve yaşatma görevlerinin önünde tutar.	1	2	3	4	5

ALGILANAN ÖRGÜT KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ

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

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

ANLAMLANDIRILMIŞ DIŞ İMAJ ÖLÇEĞİ

Lütfen okulunuza ilişkin duygularınızı belirtiniz	Hiç	Az	Biraz /Orta	Çok	Pek Çok
1. Genelde, çevremdeki insanlar çalıştığım okula saygı duyar.	1	2	3	4	5
2. Genelde, okulum diğer insanlar tarafından iyi bir okul olarak düşünülür.	1	2	3	4	5
3. Genelde, okulum diğer insanlar tarafından başarısız bir okul olarak düşünülür.	1	2	3	4	5
4. Çoğu insan, genelde okulumun bu bölgedeki diğer okullardan daha etkili olduğunu düşünür.	1	2	3	4	5
5. Okulum çevremde bir çekim merkezi olarak algılanır.	1	2	3	4	5

EK II
ARAŞTIRMA İZNI

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/2980
Konu : Anket Onayı.

02 Subat 2007

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 27/07/2006 tarih ve 200-5497 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Fatma Kasap ÇOBANOĞLU Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere "**Örgütsel kimlik ve örgütsel etkinlik**" konulu anket çalışması yapmak istemektedir.

Adı geçen Doktora öğrencisi Fatma Kasap ÇOBANOĞLU'nun Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere 05/02/2007-15/03/2007 tarihleri arasında belirtilen konu ile ilgili anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.

~~Ekrem EKİCİ~~
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/02/2007
Mustafa GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi yazı (1 Sayfa)
2-Anket Formu (5 Sayfa)



Saltık Mh.Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ
Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNE
Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53
Faks: (0 258) 265 01 69
egitim20@meb.gov.tr



www.meb.gov.tr

www.meb.gov.tr

www.meb.gov.tr

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/
Konu : Anket Onayı.

7204

15-03-2007

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Valilik Makamının 02/02/2007 tarih ve 2980 sayılı Onayları.
b)Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 27/07/2006 tarih ve 200-5497 sayılı yazıları.
c)Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi,Teftişi,Planlaması ve Ekonomi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Fatma Kasap ÇOBANOĞLU'nun 09/03/2007 tarih ve bila sayılı dilekçesi.

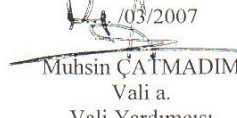
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi,Teftişi,Planlaması ve Ekonomi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Fatma Kasap ÇOBANOĞLU'na İlgili b) yazı gereği, Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere 05/02/2007-15/03/2007 tarihleri arasında **“Örgütsel kimlik ve örgütsel etkinlik”** konulu anket çalışması için Valilik Makamının ilgi a) Onay'ları ile izin verilmiştir.

Adı geçenin ilgi c) yazıları ile yukarıda belirtilen tarihler arasında çalışmalarını tamamlayamadığını verilen izin süresininin 01/07/2007 tarihine kadar uzatılmasını istemektedir.

Doktora öğrencisi Fatma Kasap ÇOBANOĞLU'nun Merkez İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere 01/07/2007 tarihine kadar belirtilen konu ile ilgili anket çalışmalarını sürdürmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Ekrem EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/03/2007

Muhsin ÇATMADIM
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi (c) yazı (1 Sayfa)

	Saltak Mh. Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 egitim20@meb.gov.tr			
		www.egitimedestek.meb.gov.tr	www.haydikizlar.org	www.bilgisayarligitimdestek.org

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Fatma (Kasap) Çobanoğlu

Doğum Yeri ve Tarihi : Denizli - 24.01.1978

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi :Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi, Teftişi,
Planlaması ve Ekonomisi Programı

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

-Çobanoğlu, F., Şentürk, İ. (2005). *Öğrenci Cinsiyetinin Öğretmen Davranışına Etkisi*, XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.

-Çobanoğlu, F. (2008). Değişimin Mantığını Anlamak: Akış ve Dönüş Olarak Örgütler, *Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 23, 110–119.

- Üstündağ, T., Ayvaz, Z., Tuncel, İ., Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim 2. Sınıflarda Öğrenme-Öğretme Sürecinin Betimlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması, *İlköğretim Online*, 7(2), 349–360.

İş Deneyimi

Projeler :-"İlköğretim İlk Yıllarında Eğitim Durumlarının Betimlenmesi İle İlgili Bir Çalışma", Proje Yürütücüsü: Senemoğlu Nuray (Prof. Dr.) Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi/Altyapı Projesi, Proje No:04 A704 003

- "İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik", Proje Yürütücüsü: Tanrıöğen, Abdurrahman (Prof. Dr.) Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Proje No: 2007 EĞTF 002

Çalıştığı Kurumlar :Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2000–2003)
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2003-...)

İletişim

E-Posta Adresi :fatmaco@gmail.com

Tarih :22.10.2008