

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ahmet AYIK

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OLUŞTURULAN OKUL
KÜLTÜRÜ İLE OKULLARIN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Erzurum İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

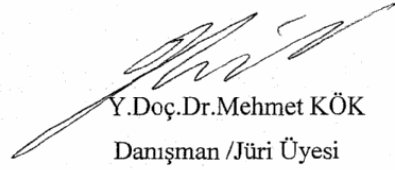
TEZ YÖNETİCİSİ
Y. Doç. Dr. Mehmet KÖK


ERZURUM 2007

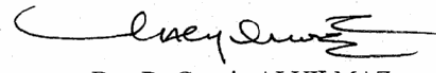
TEZ KABUL TUTANAĞI


SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

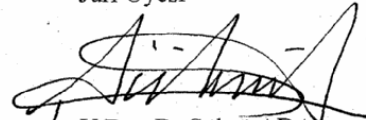
Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Y.Doç.Dr.Mehmet KÖK
Danışman /Jüri Üyesi


Prof Dr.Sırrı AKBABA
Jüri Üyesi


Doç.Dr.Cengiz ALYILMAZ
Jüri Üyesi


Doç.Dr.Fatih TÖREMEN
Jüri Üyesi


Y.Doç.Dr.Şükrü ADA
Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 12.11.2007

Prof.Dr.Vahdettin BAŞÇI
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
ÖNSÖZ.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Problem Cümlesi	6
1. 3. Alt Amaçlar.....	6
1. 4. Araştırmanın Önemi	7
1. 5. Sınırlılıklar	8
1. 6. Sayıtlılar	8
1. 7. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2. 1. Örgüt Kavramı.....	10
2. 2. Kültür ve Örgüt Kültürü	12
2. 3. Örgüt Kültürü Sınıflamaları.....	16
2. 3. 1. Harrison'un sınıflaması.....	16
2. 3. 2. Charles Handy'nin sınıflaması.....	19
2. 3. 3. Diana Pheysey'in sınıflaması.....	19
2. 3. 4. Quinn ve McGrath'ın sınıflaması.....	20
2. 3. 5. Cameron ve Quin'in sınıflaması.....	21
2. 3. 6. Örgüt kültürleri ile ilgili diğer sınıflamalar.....	22
2. 4. Örgüt Kültürünün Unsurları	24
2. 5. Örgüt Kültürünün Diğer Örgütsel Süreçlerle İlişkisi.....	30
2. 5. 1. Örgüt kültürü ve iletişim	30
2. 5. 2. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi	32

2. 5. 3. Örgüt kültürü ve sosyalleşme.....	34
2. 5. 4. Örgüt kültürü ve liderlik.....	36
2. 5. 5. Örgüt kültürü ve örgütsel etkililik	38
2. 6. Okul Kültürü.....	41
2. 7. Okul Kültürünün Yönetimi Ve Değiştirilmesi.....	44
2. 8. Etkililik Kavramı	52
2. 9. Örgütsel Etkililik.....	53
2. 10. Etkililik Modelleri.....	55
2. 10. 1. Amaç modeli	55
2. 10. 2. Sistem –kaynak modeli.....	56
2. 10. 3. Ekolojik model.....	57
2. 10. 4. Yarışan değerler yaklaşımı	57
2. 10. 5. Birleşik model	57
2. 11. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller.....	58
2. 11. 1. Amaç modeli.....	58
2. 11. 2. Kaynak-girdi modeli	58
2. 11. 3. Süreç modeli.....	59
2. 11. 4. Doyum modeli.....	60
2. 11. 5. Örgütsel öğrenme modeli.....	60
2. 11. 6. Hoy ve Ferguson’un örgütsel etkililik modeli	61
2. 11. 7. Cameron’un örgütsel etkililik modeli.....	61
2. 11. 8. Creemers’in Eğitimsel Etkililik Modeli.....	62
2. 12. Etkili Okul.....	62
2. 13. Etkili Okulun Özelliklileri	64
2. 14. Etkili Okulun Boyutları.....	67
2. 14. 1. Etkili okulda yönetici.....	68
2. 14. 2. Etkili okulda öğretmen.....	73
2. 14. 3. Etkili okulda öğrenci.....	80
2. 14. 4. Etkili okulda eğitim-öğretim süreci ve ortamı.....	82
2. 14. 5. Etkili okulda veliler.....	84
2. 15. İlgili Araştırmalar.....	87
2. 15. 1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	87

2. 15. 2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	91
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	93
3. YÖNTEM	93
3. 1. Araştırma Modeli.....	94
3. 2. Araştırma Evreni	94
3. 3. Örnekleme	94
3. 3. 1. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait bulgular ve yorumlar.....	95
3. 3. 1. 1. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı.....	95
3. 3. 1. 2. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımı	96
3. 3. 1. 3. İlköğretim okullarında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre dağılımları.....	96
3. 3. 1. 4. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları.....	97
3. 3. 1. 5. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre dağılımları.....	97
3. 3. 1. 6. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları	98
3. 4. Veri toplama aracının geliştirilmesi.....	98
3. 5. Veri toplama aracının Türkçeye uyarlanması.....	101
3. 6. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması.....	101
3. 7. Verilerin çözümü ve yorumlanması	103
3. 8. Veri toplama aracının uygulanması.....	106
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	107
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	107
4. 1. Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	107
4. 1. 1. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre oluşturulan okul kültürü düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar	107

4. 1. 2. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre okullarının etkililik düzeyine ilişkin bulgular ve yorumlar	117
4. 2. 1. Araştırmanın ikinci alt. a. amacına ilişkin bulgular ve yorumlar	132
4. 2. 1. 1. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün araştırmaya katılanların cinsiyet, değişkenine göre incelenmesi	132
4. 2. 1. 2. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün eğitim düzeyi, değişkenine göre incelenmesi	133
4. 2. 1. 3. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün görev, değişkenine göre incelenmesi	135
4. 2. 1. 4. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	135
4. 2. 1. 5. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün okuldaki hizmet süresi değişkenine göre incelenmesi	137
4. 2. 1. 6. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün branş değişkenine göre incelenmesi	140
4. 2. 2. Araştırmanın ikinci alt. b. amacına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	142
4. 2. 2. 1. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	142
4. 2. 2. 2. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyine göre incelenmesi	144
4. 2. 2. 3. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin görevlerine göre incelenmesi	145
4. 2. 2. 4. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemine göre incelenmesi	146
4. 2. 2. 5. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre incelenmesi.....	148
4. 2. 2. 6. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre incelenmesi.....	149
4. 3. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlar.....	151

BEŞİNCİ BÖLÜM	152
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	152
5. 1. Sonuçlar.....	152
5. 2. 1. Öneriler.....	162
5. 2. 2. Araştırmacılara öneriler.....	163
KAYNAKLAR	164
EKLER	180
ÖZGEÇMİŞ	186

ÖZET

DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA OLUŞTURULAN OKUL KÜLTÜRÜ İLE OKULLARIN
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Erzurum İli Örneği)

Ahmet AYIK

Danışman: Y. Doç. Dr. Mehmet KÖK

2007-Sayfa 186

Jüri: Y. Doç. Dr. Mehmet KÖK

Prof. Dr. Sırrı AKBABA

Doç. Dr. Fatih TÖREMEN

Y.Doç. Dr. Şükrü ADA

Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Bu araştırma ile yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan likert tipi ölçek yardımıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 72 resmi devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, evrenin %20'inden kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, okulların kültür düzeyleri ile etkililik düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değerler ve yönetici ve öğretmen görüşlerinin anlamlık düzeylerinin karşılaştırılmasında ilişkili t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına belirlenmesinde ise Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı çözümlenmesi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi t testi için .05, Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı için .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 11,0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, etkili okul

ABSTRACT

P.h.D. THESIS

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EFFECTIVENESS OF SCHOOLS AND THE
SCHOOL CULTURE WHICH IS CREATED IN PRIMARY SCHOOLS**

(Case of Erzurum)

Ahmet AYIK

Supervisors: Asst. Prof. Dr. Mehmet KÖK

2007-Page 186

Jury: Asst. Prof. Dr. Mehmet KÖK

Prof.Dr. Sırrı AKBABA

Assoc. Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Asst. Prof. Dr. Şükrü ADA

Assoc. Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

This study aims to determine whether there is a meaningful relationship between the effectiveness of schools and the school culture which is created in primary schools.

The study is designed in correlation relation survey method is used. By the help of Likert type survey the views of subjects have been taken a total of 215 administrators, 1911 teachers who is in charge of 2007-2008 educational period in 72 various schools in the city centre of Erzurum participates in the study and 40 administrators and 361 teachers presents the available data.

In the study during the data analysis, to the identify the school culture profile and school effectiveness arithmetic mean, standard deviation, percentages are found parried sample t test was used to determine the meaningfulness of the administrator and teacher's opinions. The relationship between school effectiveness and the school culture is found out by using Pearson Correlation analysis. The effect of different administrator and teacher features on their opinions is calculated by Pearson Correlation Coefficient and compare Correlation Coefficients was used.

For statistical analysis used in the study significant level of t test is accepted as .05 and Pearson Correlation Coefficient is accepted as .01. The statistical analysis of the data were realized by the Microsoft Excel 2003 of Software and SPSS 11,0 for Windows programs.

According to the findings obtained from this study, it is concluded that there is a top level positive relationship between the school culture and school effectiveness and school culture and opinions about school effectiveness differentiate according to the school administrator and teachers' education level, responsibilities, professional seniority, field and the working period in the school but not to their sexes.

Keywords: School culture, Effective school

ÖNSÖZ

Bilgi toplumunun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve daha ötesi insanlık için kayıptır.

Okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, saygılılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir. Örgütsel etkililik örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın- iklimin) varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür oluşturulmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır.

Eğer bir örgütte üst yönetim, örgüt kültürünün temelini oluşturan saygılıları, inançları keşfeder; bunlar arasında eşgüdüm sağlar ve kültürel dinamikleri harekete geçirirse, örgütsel verimlilik, etkililik ve performans da artabilir. Etkili okula ulaşmada önemli olan, okulun mevcut kültürün değişime uğramasıdır. Esasen etkili okul, okulda mevcut olandan farklı yeni bir kültür gerektirir. Bu değişimde okul liderliğinin özellikle de informal liderliğin katkısı ve desteği kritik önemdedir.

Bu araştırmada da okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki; yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından görüşleri alınarak incelenmiştir.

Araştırma sürecinde destekleyici yardım ile bana yol gösteren ve danışmanlığımı yürüten Y.Doç.Dr. Mehmet KÖK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın başlangıcından bu yana, yapıcı eleştirileri ve önerileri ile desteğini sürdüren Prof. Dr. Sırrı AKBABA'ya, Doç. Dr. Fatih TÖREMEN'e, Y.Doç.Dr. Şükrü ADA'ya ve Y.Doç.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu zorlu süreçte beni her zaman destekleyen aileme teşekkürü borç bilirim.

Ahmet AYIK
Erzurum 2007

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 3. 1. Araştırma Evreni.....	94
Tablo 3. 2. Örnekleme Alınan Okul Sayıları.....	95
Tablo 3. 3. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	95
Tablo 3. 4. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları	96
Tablo 3. 5. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görevlerine Göre Dağılımları	96
Tablo 3. 6. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	97
Tablo 3. 7. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları	97
Tablo 3. 8. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	98
Tablo 3. 9. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları.....	99
Tablo 3. 10. Okul Kültürü Ölçeği Boyuları	100
Tablo 3. 11. Etkili Okul Ölçeği Boyutları	101
Tablo 3. 12. Veri Toplama Aracının Okul Kültürü Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri	102
Tablo 3. 13. Veri toplama Aracının Etkili Okul Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri	103
Tablo 4. 14. Okul Kültürünün İşbirliğine Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	107
Tablo 4. 15. Okul Kültürünün Öğretmen İşbirliği Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri	110
Tablo 4. 16. Okul Kültürünün Mesleki Gelişme Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
Tablo 4. 17. Okul Kültürünün Ortak Amaçlar Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	113

Tablo 4. 18. Okul Kültürünün Mesleki Destek Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	114
Tablo 4. 19. Okul Kültürünün Birlikte Öğrenme Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	116
Tablo 4. 20. Etkili Okulun Okul Yöneticisi Boyutuna ilişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	117
Tablo 4. 21. Etkili Okulun Öğretmenler Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	121
Tablo 4. 22. Etkili Okulun Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	124
Tablo 4. 23. Etkili Okulun Öğrenci Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	128
Tablo 4. 24. Etkili Okulun Veli Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	130
Tablo 4. 25. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi	132
Tablo 4. 26. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	133
Tablo 4. 27. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi	135
Tablo 4. 28. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	136
Tablo 4. 29. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	138
Tablo 4. 30. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	141
Tablo 4. 31. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi	143
Tablo 4. 32. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	144

Tablo 4. 33. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi	145
Tablo 4. 34. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	146
Tablo 4. 35. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	148
Tablo 4. 36. Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	149
Tablo 4. 37. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki	151

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Erzurum il merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ve okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilgi toplumunun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve insanlık için kayıptır (Taymaz, 2003: 3).

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'nin gelişmesinde insan gücü ile eğitim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü insanı eğitim yolu ile değiştirmeden, sağlıklı ve dengeli kalkınmak olanaklı değildir. Kalkınmanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek ancak, çağdaş eğitim sisteminde olanaklıdır (Ada,1997:1).

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanını yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 1998: 33).

Bilgi toplumunda sadece toplumsal yapı değil, aynı zamanda toplumsal kurumlar da hızlı bir değişim süreci yaşamaktadırlar. Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü çok değişik olacaktır. Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Bilgi toplumunun okulu, sürekli olarak kendini yeni gelişmelere açık tutmak zorundadır. Bilgi toplumunda okulun örgütsel kültürü de önemli bir değişim gösterecektir. Böyle bir toplumda, okulun sahip olduğu örgütsel kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, insan kaynaklarına değer veren ve bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir örgütsel kültür olmalıdır.

Kültür kavramı diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da etkililik için dikkat çeken bir konu olmuş ve 1970'lerin sonuna doğru örgütsel kültürün performans üzerindeki etkisi araştırılmaya başlanmış, örgütsel başarı ve mükemmellik güçlü bir kültür üzerine dayandırılmıştır (Lawrence, 2000; Sarwono; 1990; Şahin, 2004: 458).

Eğitim yönetiminin amacı, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü (okulu), önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek ve yenileştirmektir. Etkililiğin koşulları okulu, verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim işgörenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır (Başaran, 2000: 11).

Örgüt kültürü, bireylerin örgütteki eylemlerini etkiler. İşgörenlerin nasıl iş yaptıkları, görevlerini nasıl yerine getirdikleri, meslektaşlarıyla çalışmaları ve geleceğe bakışları büyük oranda kültürel normlar, değerler ve inançlar tarafından belirlenir.

Örgüt kültürü; seçilmiş süreçler, yönetsel işlevler, örgütün davranışı, yapısı ve süreçleri, içinde bulunduğu evre arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Yönetsel işlevlerin ve örgütsel özelliklerin her ikisini de çevreler. Yönetim ise, örgütsel özelliklerin hem bir nedeni ve hem de bir parçasıdır. Herhangi bir örgütün var olan kültürü, geçmişteki ve bugünkü yönetsel planlama, örgütleme, yöneltme ve kontrol etme aktivitelerini yansıtır. Örgüt kültürünün etkililik üzerinde bazı önemli etkileri vardır (Karlı, 2004: 36).

Kültüre pragmatik açıdan yaklaşan bazı araştırmacılar, genel olarak kültürü, örgütsel bütünleşme, performans, verimlilik ve etkililiğin temel anahtarları olarak görmüşler ve kültürün değiştirilebileceğini ve yönetilebileceğini ileri sürerek bu konuda yöneticilere bazı önerilerde bulunmuşlardır (Peters St Waterman, 1982; Deal St Kennedy, 1982; şişman, 2002:122).

Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması, hem bilgi toplumunun kültürüne uyması hem de oluşturacağı örgütsel kültürde yetişen insan tipinin bilgi toplumuna uygun olmasına bağlıdır. Yönetici, ğretmen ve öğrenciler okulun örgütsel kültürüne uyum sağladıkları zaman, bilgi toplumunun kültürüne de uyum sağlayabilirler. Birey, temel değerleri ve inançları yaşadıkları toplumun kültüründen öğrenir. Okul kültürü belli değer, norm, gelenek ve inançları bireylere aktararak onların istendik davranışlar kazanmalarını sağlayabilir (elik, 2002: 134).

Okulun en önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda, topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esastır. Başka bir deyişle, hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun en önemli amacıdır. Etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği ya da mkemmell okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Mkemmell okul, sadece öğretmenlerin kaliteli eğitim ve

öğretime adanmışlığı ile değil, sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ile gerçekleştirilebilir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Bilgi toplumunda bilgi alanında meydana gelen hızlı değişimler, toplumun ve dolayısıyla da okulların kültürünü temelden sarsacaktır. Bir yandan okul mevcut örgüt kültürünü korumaya çalışırken, diğer yandan bilgi toplumunun yeni değerlerini kendi kültürüne uyarlamaya çalışacaktır. Bu değişim sürecinde öğrencilerin ilgi, tutum ve değer yargıları hızla değişecektir. Buna karşılık, okulun örgütsel kültürü bir denge unsuru olmak zorundadır. Çünkü öğrenci çok hızlı bir bilgi yüklenmesiyle karşı karşıya kalırken, değer yargıları da büyük ölçüde aşınacaktır. Alkollü içkiler ve uyuşturucu madde kullanma gibi alışkanlıklar artacak ve okul kültürünü tehdit edecektir. Okul, özel bir çevre olarak oluşturacağı örgütsel kültürle öğrenciyi dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı koruyabilir (Çelik, 2002: 136).

Eğitim sisteminde çalışan herkesin aynı inanç etrafında toplanabilmesi eğitim örgütlerinde herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması ile mümkün olabilecektir (Cafıoğlu, 1996: 38-39).

Örgütte personelin kültürel özellikleri bilinir ve ona göre yönetsel ve örgütsel önlemler alınır, onlardan hem yüksek verim elde edilebilir, hem de mutluluklarını arttıran toplumsal ve manevi bir ortam oluşturulabilir (Gümüş, 1995: 263).

Okul kültürü üzerinde, okulun dış çevresi, öğrencilerin sosyo-kültürel statüleri, kırsal ve kentsel alanlar, coğrafi özellikler, veli beklentileri ve toplum desteği gibi unsurlardan oluşan toplumsal koşulların etkisi vardır (İpek, 1999: 419).

Güçlü ya da zayıf her okulun bir kültürü vardır. Öğretmen zayıf bir okul kültürü de olsa, bu okul kültürünün etkisi altında çalışmak zorundadır. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründe soyutlamak mümkün değildir. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Öyleyse okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul yöneticileri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2002: 51).

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar esas itibariyle okulların iyi/başarılı, ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özelliklerin olduğu ve bunun daha çok nitel özellikler taşıdığı varsayımı üzerinde durulmuştur (Şişman ve Turan, 2004: 124-125).

Gelişmiş örgütlerdeki kültür, liderin duygu ve düşüncelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Güçlü kültüre sahip örgütlerde liderin kültürü kontrol etmesinden daha çok, kültür lideri kontrol etmektedir. Güçlü bir okul kültürü oluşturmak, okulu çevresinin cazibe merkezi haline getirebilir. Binlerce yönetici ve öğretmenin çalıştığı okul örgütleri bulunmaktadır. Ne yazık ki bu okulların çoğu bir cazibe merkezi değildir. Okullar çevre için cazibe merkezi olmadığı gibi, öğretmenlere bile cazibesini kabul ettirememektedir. Öğretmen, yönetici ve öğrenci ne derece okuldan memnundur? Birçok işletme, kendisini iş görenine çekici hale getirirken neden okullar bunu başaramamaktadır? (Çelik, 2002: 54).

Okul kültürü, farklı düşünebilme ve bunu ifade edebilmeyi teşvik etmelidir. Bu yönüyle etkili okul, okul içi ve okul dışı çevreden gelebilecek her türlü önerilere açık bir okuldur. Okulların etkililiğiyle ilişkili bulunan, öğrencilerin eğitimden doyum düzeyi, öğrencilerin bireysel, mesleki, akademik yönlerden gelişimi, çalışanların doyumunu, öğretmenlerin mesleki gelişimi, okulun çevresiyle etkileşimi, okulun çevreden kaynak sağlayabilme yeteneği ve örgütsel sağlıkla ilgili boyutlar, akademik, moral ve uyum ilgili yönlerden aynı zamanda okulun kültürü ile ilişkili bulunmaktadır(Gigliotti, 1987). Dolayısıyla kültür, bir okulda hemen bütün süreç ve uygulamalarda etkili olan bir faktör olarak görülebilir. Yani okulla ilgili hiçbir konu, kültürün dışında değildir (Şişman, 2002: 180).

Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın- iklimin) varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesini olumsuz etkilemektedir (Swymer, 1986). Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarihi ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki etkili okulda bu kültür eğitim ve

öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2002: 187).

Eğitim örgütlerinin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmede diğer örgütlere göre bazı güçlükler vardır. Bir okulda öğrencilerinin özelliklerini, eğitimin amaçlarına ne ölçüde uygun olarak yetiştirildiğini saptamak, ürünü meydana getiren sayıtlı, inanç ve değerleri belirlemek oldukça güçtür. Örgütsel kültür konusunda yapılan araştırmalar, örgütsel etkililik ve verimliliği arttırmak için gerçek anlamda bir örgüt kültürünün oluşturulabileceğini; bu kültürün ölçülebileceğini ve yönlendirilebileceğini göstermektedir. Bu araştırmaların doğurgularına göre, etkili olmayan bir örgütün güçlü bir örgüt kültürü ile etkili kılınabileceği; böylece, sağlıklı ve güçlü bir kültüre sahip olmayan bir okulun da örgüt kültürünün güçlendirilmesiyle arzu edilen vatandaş tipini yetiştirebileceği belirtilmiştir (Meek, 1988; Şişman, 1994: 154).

Örgütün etkililiğini sürekli hale getirmek, bir anlamda problemlerin en kısa zamanda ve en uygun yolla çözülmesini gerektirir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden birisi karşılaştıkları problemlere yönelik olarak etkili çözümler üretebilmektir (Çelik ve Semerci, 2002: 205).

Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, bir taraftan mevcut kültürel değerleri en iyi şekilde yorumlayıp sunmaya çalışırken, bir taraftan da bu kültürel değerlerin kamu yararı adına temsilciliğini yapmak zorundadır. Eğitim yöneticisi toplumun kültürel yapısını iyi tanımalıdır. Yönetici aynı zamanda yorumladığı kültürel değerlerin topluma sunumunu iyi yapabilmelidir. Okul yöneticisi devlet (authentic) rolüyle kültürel değerlere meşru bir temel kazandırır. Okul yöneticisi, eğitsel liderlik yanında kültürel liderliği de kullanarak etkililiğini artırabilir. Max Weber'in karizmatik, yasal ve geleneksel olarak üçe ayırdığı liderlik türlerinden biri olan geleneksel liderlik, bir yerde kültürel liderlik olarak görülebilir. Okul yöneticisi, bu geleneksel liderlik rolüyle çevrenin güç yapısını okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda etkileyebilir (Çelik, 2002:58).

Tierney (1988), kültürel koşulların bilinmesi, günlük karar verme sürecine etki eden faktörlerin çözümlenmesine yardımcı olur. Örgütsel kültürü bilen yönetici, ilişkilerdeki zıtlıkları ve örgütsel çatışmaları daha iyi görür. Örgütsel etkililik örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Verimliliğin bir değer olarak görüldüğü örgütler daha etkili olabilirler (Çelik, 2002: 48).

Etkili okula ulaşmada önemli olan, okulun mevcut kültürün değişime uğramasıdır. Esasen etkili okul, okulda olandan farklı yeni bir kültür gerektirir. Bu değişimde o liderliğinin özellikle de informal liderliğin katkısı ve desteği kritik önemdedir. Bu değişimde okulun pratik yapısının analizi gereklidir. Okulda etkili olan ya da okuldaki farklı grupların, ilgilerin incelenmesi şarttır. Okulun kültür değişiminde bu politik yapı çalıştırılarak pazarlık, ortak çalışma ve katılmalı karar almakla etkili okula uygun ortam yaratılabilir (Balcı, 2002: 189).

Eğer bir örgütte üst yönetim, örgüt kültürünün temelini oluşturan sayıtlıları, inançları keşfeder; bunlar arasında eşgüdüm sağlar ve kültürel dinamikleri harekete geçirirse, örgütsel verimlilik, etkililik ve performans da artabilir. Bu açıdan yaklaşıldığında kültürün, iyi yönetilmesi halinde örgütsel verimlilik ve performansa ilişkin olumlu sonuçlarının söz konusu olabileceği kabul edilmektedir. İyi yönetilmediğinde ise olumsuz sonuçların olması beklenmektedir. Güçlü kültürün, örgüt üyelerinin moral, motivasyon, verimlilik ve sonuçta performansı üzerinde olumlu etkileri söz konusu olabilir (Şişman, 2002: 159).

1. 2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1. 3. Alt Amaçlar

Görev yaptıkları okullar bağlamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre;

1. a. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler okullarındaki kültürü ne düzeyde algılamaktadırlar?

b. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler okullarının etkililik durumunu ne düzeyde algılamaktadırlar?

2. a. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü algılama düzeyleri;

1. Cinsiyet,
2. Eğitim düzeyi,
3. Görev türü (yönetici, öğretmen),
4. Mesleki kıdem,

5. Okuldaki görev süresi,

6. Öğretmenlik branşlarına göre (sınıf öğretmeni, Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri, yabancı diller, güzel sanatlar, diğer branşlar) farklılık göstermekte midir?

b. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okullarının etkililik düzeyini algılamaları;

1. Cinsiyet,

2. Eğitim düzeyi,

3. Görev türü (yönetici, öğretmen) ,

4. Mesleki kıdem,

5. Okuldaki görev süresi,

6. Öğretmenlik branşlarına göre (sınıf öğretmeni, Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri, yabancı diller, güzel sanatlar, diğer branşlar) farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü algılama düzeyleri ile okullarının etkililik düzeylerini algılamaları arasında ilişki var mıdır?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Okul kültürü, okul personelinin davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilmektedir. Etkili okul ise, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu okul olarak tanımlanmaktadır.

Güçlü okul kültürünün, okul üyelerinin moral, motivasyon, verimlilik ve sonuçta okulun etkililiğine olumlu katkıları söz konusu olabilir.

Bu araştırma, Erzurum il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililik düzeyine yönelik yönetici ve öğretmen algı düzeylerini ortaya koyarak, okul kültürü ile etkililik arasındaki ilişkinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi ve okullarının etkililiğine katkısı konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1. 5. Sınırlılıklar

Erzurum il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ve okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılı Erzurum il merkezindeki devlet ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Köy ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okulları kapsam dışı bırakılmıştır.

2. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır.

3. Yönetici ve öğretmen görüşleri, okul kültürünün “işbirliğine dayalı liderlik”, “öğretmen işbirliği”, “mesleki gelişme”, “ortak amaçlar”, “meslektaş desteği”, “birlikte öğrenme” boyutları ile sınırlı tutulmuştur.

4. Yönetici ve öğretmen görüşleri, etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul ortamı ve eğitim öğretim süreci”, ile “veli” boyutları ile sınırlı tutulmuştur.

1. 6. Sayıtlar

1. Bu araştırmada kullanılacak olan ölçeğin ölçmek istenilen niteliği saptadığı varsayılmıştır.

2. Bu araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

3. Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, anket formlarını yanıtlarken görüşlerini objektif olarak yansıtmış oldukları kabul edilmiştir.

1. 7. Tanımlar

Örgüt Kültürü: Bir örgütte yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli, şekilde uygulanan bir dizi sayıtlı, inanç ve değerler bütünüdür. (Balcı, 2001: 177).

Okul Kùltürü: Okul örgütünde ortak olarak bulunan ve personelin davranışlarını yönlendiren değerler, normlar, semboller, sayıtlılar, uygulamalar ve geleneklerdir (Yıldırım, 2001: 8).

Örgütsel Etkililik: Örgütün amaçlarını gerçekleştirme düzeyi (Hoy ve Miskel, 1987; Karşlı, 2004: 15)

Etkili Okul: Lezotte'ye (1991) göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, başka bir deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır (Akt. Şimşek, 2002: 27).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla etkililik kavramı, etkili örgüt, etkili okul, etkisiz okul, etkililik yaklaşımları, etkililik modelleri, etkililik boyutları ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2. 1. Örgüt Kavramı

Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunlarını çözmek ve refahını arttırabilmek için bir takım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşidine göre oluşan bu toplumsal kurumlarının kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgütlerdir.

İnsanların tek başlarına gerçekleştiremedikleri işleri ve üstesinden gelemedikleri sorunlarını giderebilmek için oluşturulan örgütler, toplumun işleyiş biçimini belirleyen temel araçlardır.

Örgüt; iş ve işlev bölümü sonucu, bir yaptırım gücü ve sorumluluk sıradüzeni içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleşmesi için bir insan topluluğunun etkinliklerinin koordinasyonu olarak tanımlanabilir (Schein, 1977: 11).

Örgütler yaşamımızın her yönünü kapsamıştır. Yaşantımızın büyük bir bölümü örgütlerde geçer, ya da onlardan etkilenir. Modernleşmenin temel sonuçlarından biri insan ihtiyaçlarının artmasıdır. Yeryüzündeki kaynakların kısıtlı olması, artan bu ihtiyaçların rasyonel bir şekilde giderilmesini zorunlu kılar. Bu rasyonellik ise örgütler aracılığıyla sağlanabilir. Örgütler tek bir nedenle ortaya çıkarlar: bireysel olarak başaramadığımız şeyleri gerçekleştirmek için örgütler kurar, ya da onlara üye oluruz. Başka bir deyişle bir örgütün varlık nedeni, belirli amaçların ancak birden fazla kişi ile ve bir grup olarak gerçekleştirilebilmesidir (Can, 1997: 3).

Örgüt insanlardan ve onların eşgüdümlemiş eylemlerinden oluşur. Örgütlerde yer alan insanların eylemlerini belirleyen öge, örgütün kuruluş nedeni olan örgütsel amaçlardır.

Örgütsel amaçlar aynı zamanda etkin politikaların, yöntemlerin, stratejilerin ve ilkelerin saptanmasında ön bilgiler sağlayan ve örgütün geleceğini tayin eden bir işleve sahiptir (Hicks, 1979: 80).

Örgütte belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi, örgütsel amacın öngördüğü her türlü girdinin temini ve örgüt üyelerinin amaca dönük olarak yaptığı eylemlerle mümkün olabilir (Açıklan, 1994: 3).

Örgüt kavramı iki değişik anlamda kullanılabilir. Birincisi bir yapı,iskelet,önceden planlanmış ilişkiler topluluğu anlamına gelen örgüttür. İkinci anlamda ise, bu yapının oluşturulması sürecini, bir dizi faaliyeti, örgütlenmeyi ifade eder. Hatta bazen örgüt kavramına bir üçüncü anlamda verilmektedir. Bu anlamda örgüt, toplumdaki diğer varlıklar arasında bir sosyal sisteme verilen isimdir (Koçel, 2001: 13).

Örgüt çalışanlarının ulaşacakları hedefleri saptayabilmek ve belirleyebilmek için amaçların açık bir biçimde ifade edilmesi gereklidir.

Çağdaş örgütlerin ürün üretmek ve işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılamak olarak ifade edebilecek iki amacı vardır. Birinci amaç ekonomik, ikinci amaç ise daha çok insan ilişkilerine dayalıdır. Her iki amaç da aynı değerde ve yeterli düzeyde gerçekleştirilmelidir (Başaran, 1992: 11).

Örgütün biçimsel ve doğal yapısı bu amaçların gerçekleştirilmesine dönük olarak işlemesi gerektiğinden, her iki amacın da yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi örgütsel etkililik açısından önem taşımaktadır.

Örgütün tümü içinde derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir büyüklük ölçüsünü ve etkililiğini koruyabilmiş bir örgütün uzun bir süre yaşaması mümkün gözükmemektedir (Özdemir, 2000: 8).

Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgütte yapılması gereken iş ve işlemler örgütü kuranlarca belirlenir. Belirlenen bu iş ve işlemler çözümlenerek örgüt üyeleri arasında görev olarak paylaşılır. Başka bir deyişle görevlerin dikey ve yatay olarak belirlenmesi örgüt yapısının oluşturulması için gereklidir.

Örgüt yapısı, örgütteki davranış kalıbının nispeten sabit ve yavaş değişen bölümlerini kapsar (March ve Simon, 1975: 191).

Örgütün yapısal boyutu; anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü gibi kavramlardan oluşmaktadır. Örgütün anatomisi, karar verme işlemlerinin dağılımında

görülür. Örgüt üyelerinin kararlarını etkileme yolları, örgüt fizyolojisini meydana getirir (Bursalıoğlu, 1998: 26).

Bir örgütün söz edilebilmesi arasında ortaya çıkan ve faaliyet planında belirlenmemiş olan eşgüdüm şekilleri olarak bilinmektedir (Schein, 1976: 10).

Örgütün her düzeyindeki yetki ve sorumlulukların belirlenerek, aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi örgütün biçimsel yapısının oluşturulması için gereklidir. Bu oluşumun örgütteki hiyerarşiyi meydana getirdiği söylenebilir.

Örgütün yapısı içinde gerek makamların gerekse yetkilerin dağılımı hiyerarşiyi meydana getirir. Hiyerarşi, örgütün amaç ve yapı boyutları arasında bir köprü görevi görmektedir (Bursalıoğlu, 1998: 27). Örgütün amaç ve yapı boyutları arasındaki bağın etkili bir şekilde kurulabilmesinin örgütsel iletişimin işlevsel olmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Toplumların temel yapısında önemli öğelerden biri olan kültür kavramı aynı zamanda örgütler için de çok büyük önem arz etmektedir. Nasıl ki toplumun üyeleri o topluma ait olan kültürü ve ona ait olan değerleri, davranışları ve normları kabul edip onlara göre yaşarsa bir örgütte çalışan kişiler de örgütün kültürünü anlayıp işlerini ve iş dışındaki ilişkilerini de bu kültüre göre şekillendirmektedirler.

Örgüte kültürel açıdan yaklaşıldığında, “üyeler tarafından sosyal olarak oluşturulan ve paylaşılan bir anlamlar sistemi” biçiminde tanımlanmakta; yönetimin temel görevi de bir bakıma bu anlamların yönetimi olarak görülmektedir. Örgüt içindeki bireylerin, örgütte gerçekleştirdikleri her türlü iş ve eylemleri rutin biçimde, kendiliğinden, bilinçli yada bilinçsizce paylaştıkları birtakım anlamlar (sayıtlı, inanç, değer vb.) üzerine kurarak gerçekleştirdikleri kabul edilmektedir. Örgütlerin sadece ekonomik, politik ve maddesel kavramlarla çözümlenemeyeceği; aynı zamanda sembolik, bilişsel, düşünsel kavram ve terimlerle de açıklanabileceği görüşünden hareketle, özellikle örgütün soyut ve biçimsel olmayan yönü vurgulanmaktadır (Şişman, 2002: 39-40).

2. 2. Kültür ve Örgüt kültürü

Kültür, üzerinde çok tartışılan, ancak tanımı konusunda fikir birliği olmayan; kullanılması kolay, ancak tanımlaması zor bir kavramdır. Birey, grup ve toplumlarla ilgili çoğu sorunları, kültür ve buna bağlı kavram ve süreçlerle açıklamak kolay

görünmekte; ancak kültürün ne olduğunu ya da ne olmadığını tanımlamak pek kolay görünmemektedir (Güvenç, 1994: 110).

Kültürle ilgili yapılan her tanımlama kültürün doğası ile ilgili farklı teorilerin oluşmasına neden olmaktadır. Antropologlar arasında bile nasıl izah edileceği üzerinde yaygın bir anlaşmazlık bulunmaktadır (Ericson, 1987; Tunstall, 1988: 45; Terzi, 1999: 75).

Kültürün tanımı üzerinde uzlaşma olmamasına rağmen, araştırmacılar arasında kültürle ilgili olarak; kültürün, bütüncül(holistic), tarihsel temelli, antropolojik kavramlarla ilgili, toplumsal olarak inşa edildiği ve değişiminin zor olduğu şeklinde bir uzlaşma görülmektedir (Hofstede ve diğerleri, 1990: 286; Terzi, 1999: 75).

Güvenç (1994: 98) kültürün bilim alanında uygarlık, beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü, estetik alanda güzel sanatlar, maddi ve biyolojik alanda çoğaltma, üretme ve yetiştirme olarak ifade edildiğini belirtmektedir.

Taylor ise kültürü: "Bilgiyi, imanı, sanat ve ahlakı, örf ve adetleri, ferdin olduğu bir cemiyetin üyesi olması nedeniyle kazandığı alışkanlıkları ve bütün maharetleri içine alan karmaşık bir bütün" olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 1975: 9).

"İnsanlara dünyaya bakış açısını, olayları ve bireyleri algılama biçimlerini belirlemektedir ve aynı topluluğa ait bireylerce paylaşılan, bir nesilden diğerine geçen tutum, davranış, değerlendirme, inanç ve yaşam biçimlerini yorumlamayı sağlayan bir olgudur" denilebilir (Yıldırım, 2002: 26).

Birey yaşamını herhangi bir toplumun, grubun, ailenin organizasyonun ya da tümünün bir üyesi olarak görür. Bu grupların üyesi olabilmek için ise o topluluğun kural ve koşullarına uymakla yükümlüdür. Toplumlara ve yapılan birbirinden farklı kılan en temel özellik kültürleridir.

Kültürün var olma nedeni insandır, ya da başka bir deyişle insan kültür varlığıdır. İnsanı diğer canlılardan ayıran da işte bu kültür yaratma özelliğidir. Bireysel açıdan bakılınca kültür, kişiye özgüdür. Toplumsal açıdan ise tarihin damgasını taşıyan, kuşaktan kuşağa aktarılan, insanlar arası ortak bir çok şeyin paylaşımı olarak görünür (Toprak ve Ersun, 1998: 3).

Örgütlerin üretim biçimi, gereksinimleri ve amaçlarını destekleyen bir çalışma ortamı yaratılmaya çalışılır. Bunların gerçekleştirilmesi için çalışma ortamının bir sisteme oturtulması zorunludur. Yönetmelikler ve stratejiler, çalışma ilkeleri, tutum

ve davranışlar, roller, değer ve normlar, semboller, gelenekler ve alışkanlıklar bu sistemin parçalarını oluşturur. Örgütün her bir üyesinin uyum göstermesinin beklendiği bu öğelerin oluşturduğu bütün “örgüt kültürü”dür (Berberoğlu, 1994: 155).

Örgütsel yaşamın temel karakterini anlamada örgütsel kültür kavramını bilmek gerekir. Grup kültürüne ilgi aslında yeni değildir. 1930’lu ve 1940’lı yıllarda Chester Barnard ve Elton Mayo biçimsel olmayan örgütlerin doğmasını, değerlerini, normlarını ve duygularını analiz etmişlerdir. Ancak kavram olarak örgüt kültürü 1980’lerde Amerikalı işletme yönetimi bilim adamlarının kaleme aldıkları bir kavram olarak yönetim literatürüne girmiştir (Çelik, 1993: 136).

Kültürü tarif etmedeki güçlüğü, Turhan (1972: 35-36) bazı terimlerin ait oldukları bilim dallarının gelişimine tabi olarak zaman içerisinde yeniden tanımlanması zorunluluğuna ve bu terimlerin kullanılan dilde bilimin onlara vermek istediği anlamlar dışında bazen zıt anlamlar kazanmış olduğuna bağlamaktadır.

Örgüt kültürü, örgütün her kademesinde işgören personelin davranışlarını ve dolayısı ile örgütün genel görüntüsünü şekillendiren değer, düşünce ve normlar bütünü olarak da tanımlanabilir. Benzer bir tanıma göre örgüt kültürü, tüm personelin davranışlarını ve örgütün genel görüntüsünü şekillendiren semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılan, değişebilen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür (Unutkan, 1995: 38).

Örgüt kültürü, öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamı olarak da tanımlanmaktadır. Bu paylaşma ne kadar genişse, kültür o derece genel, ya da üst kültür olma özelliğine kavuşmaktadır. Bu açıdan da bakınca bir genel kültür içinde, değişik değer, inanç ve sembollerin paylaşıldığı alt kültürler oluşabilir (Koçel, 2001: 25).

Örgütsel kültür, örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmasına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır (Barnabe, 1991; Çelik, 2002: 37). Örgüt kültürü, örgüt için baskın değerler sistemidir (Boone ve Kurtz, 1990; Alev Sönmez, 2006: 86).

Kültür bir örgütte (okulda) yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli, şekilde uygulanan bir dizi sayıtlı, inanç ve değerler bütünüdür. Kültür okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur (Balcı, 2001: 177).

Kurum kültürü, örgütte insanların nasıl davranması ve birbirini nasıl etkilemesi gerektiğini biçimlendiren, işlerin nasıl yapıldığını gösteren paylaşılan inançlar, tutumlar tahminler ve beklentiler modelidir (Akıncı, 1997; Özdemir, 1998: 89).

Örgüt kültürü, örgütte bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, saygılılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen örgüte özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir (Karlı, 2004: 35).

Örgütler, kültürlerini ve alt kültürlerini karakterize eden yargıların bir araya gelmesiyle öğrenirler. Yeni örgütsel tepkiler; alt kültürlerde, öğrenme kültürlerindeki değişiklikleri yenilemeye ihtiyaç duymazsa, diyalog böyle bir öğrenmenin esas unsuru olacaktır, öğrenen örgüt öğrenmeyi teşvik eden, personeli geliştirmeyi ön plana alan, açık haberleşme ve yapıcı diyalogu ön plana çıkaran örgüttür (Töremen, 2001; 105).

Örgütsel kültür örgüt üyeleri arasındaki iletişimi sağlar, diğer informal mesajlar, işgörenler arasındaki hikayeler ve dedikodular, informal iletişim yoluyla işleyen mesajlar, sloganlar, örgütsel dokümanlar, grup toplantıları ve halka yönelik toplantılar iletişim sürecinin işletilmesiyle anlam kazanır (Çelik, 1993: 22).

Tanımların bu denli çeşitliliğine rağmen, bunlar arasında bazı ortak noktalar gözümüze çarpar:

1. Öncelikle tüm tanımlarda örgüt üyelerince paylaşılan bir değerler bütününden bahsedilmektedir. Bu bütün, üyeler doğru ve kabul edilebilir olan davranışla, yanlış ve kabul edilemez olan davranışın ne olduğunu bildirir. Örneğin bir işletmede sorunlardan dolayı müşteri ile tartışmak, “müşteri her zaman haklıdır” anlayışından hareketle hoş görülmebilir.

2. İkinci ortak nokta, değerler bütünü'nün tüm üyelerce, sorgulanmaksızın doğru kabul edilmesidir.

3. Tanımlarda, kültürel yapıya genellikle işlevselci bir anlayışla yaklaşılmaktadır.

4. Tanımlardaki bir diğer ortak yön de, değerleri iletimi ve paylaşılmasında kullanılan yollara ilişkindir. Örgüt içindeki sembollerin, bunlara yüklenen anlamların, hikayelerin ve geçmiş olayların hem ortak kültürün yaratımı ve iletimini sağlayan hem de davranışları yönlendiren kültürel unsurlar olduğu belirtilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 37-38).

Örgüt kültürünün özellikleri aşağıdaki gibi sayılabilir:

- 1- Örgüt kültürü, örgüte çalışanların değer, norm ve davranış sistemleri ile ilgilidir. Çalışanların davranışlarını şekillendirerek, örgüt içindeki bireyler arası ilişkileri etkiler.
- 2- Uyum sağlayabilir ve değişebilir nitelik taşır.
- 3- Sosyal nitelik taşır. Diğer bir ifadeyle örgüt kültürü, birden çok bireyin bir araya gelerek meydana getirdiği bir olgudur.
- 4- Semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla öğrenilebilir ve gelecek nesillere aktarılabilir.
- 5- Antropolojik kavramlarla ilişkilidir.
- 6- Zamanla oluşan bir kavram olması nedeniyle geçmiş zamana bağlı olarak belirlenmiştir.
- 7- Bütüncül özellik taşır. Diğer bir ifade ile örgütün bütününe yönelik olup her kademedeki çalışan personele ait duygu, düşünce değer ve inançlar bütününe ifade eder.
- 8- Yapı, strateji ve sistem gibi teknik unsurlarla personel, yönetim tarzı ve yetenek gibi beşeri unsurlar arasında bağlantıyı ve uyumlaşmayı sağlar.
- 9- Bireyler tarafından meydana getirilmiştir. Örgüt üyelerinin düşünce, istek ve davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar (Unutkan, 1995: 41).

2. 3. Örgüt Kültürü Sınıflamaları

Bazı yazarlar örgüt kültürünü bir metafor gibi görme eğilimindedir. Metafor, bir olguyu diğerine benzeterek anlamaya çalışmak demektir. Örneğin, yönetilenler için öz evlat üvey evlat benzetmeleri birer metafordur. Bu durumda örgüt kültürü, ölçüye tartıya gelen bir şey olmaktan çıkmıştır (Arslan, 2001: 36). Aşağıda örgüt kültürleri ile ilgili bazı sınıflamalar verilmiştir (Şişman, 2002: 141):

2.3.1 Harrison'un Sınıflaması

Harrison (1972), örgütler açısından kültürü, örgütün karakteri karşılığında kullanmış olup dört tür kültür ya da örgütten söz etmiştir. Bunlar, güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü olarak adlandırılmıştır. Bunlardan her birine de eski yunan tanrılarının adı verilmiştir. Bu sınıflama, daha sonra bu konuda yapılan bazı

sınıflamalara da kaynaklık etmiştir. Bu kültürlerin başlıca özellikleri de şöyle ifade edilmiştir;

Güç kültürü (Zeus) : Gücün ve denetimin merkezde toplandığı örgüt ya da kültür tipidir. Bu kültür, egemenlik ve çıkar temeline dayalı bir kültür tipi olarak tanımlanmaktadır. Örgütte gücü elinde bulunduranlar, diğerleri üzerinde bir egemenlik kurarlar. Bu örgütleri karakterize eden temel özellik, sürekli güç ve çıkar çatışmalarıdır. Bu kültür, daha çok geleneksel yönetim anlayışıyla yönetilen örgütlerde gözlenen bir kültür tipi olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 2002: 141).

Yani örgütteki belli kimseler baskın konumda olup, diğerleri de onlara itaat ederler. Yönetim gücü elinde bulundurmasının yanı sıra her şeyden haberdardır. Güç kültürüne dayalı örgütlerde çoğu zaman 'korku' duygusu hakimdir (Pheyses, 1993: 17; Aydın, 2002: 31).

Bu kültür merkezi otoriteden yayılan etki ve güç vasıtası ile merkeze bağlıdır. Bu örgütler merkezi güç kaynaklarının isteklerine göre hareket edip, teamüllere göre çalışırlar. Bu örgütlerde çok az rol, bürokrasi ve prosedür vardır. Kontrol merkeze çağırma veya merkez tarafından görevlendirilen önemli kişiler vasıtası ile geniş bir biçimde merkez tarafından yapılır. Bu örgüt ve kültürlerin çabuk hareket etme ve tehlikeye reaksiyon gösterme yetenekleri vardır (Terzi, 1999: 54).

Rol kültürü (Apollo): Bürokratik özellik ve ilkelerin ön planda olduğu bir kültür tipi olup bu kültürde rasyonellik, kurallar, hiyerarşi, rol, statü, makam, sorumluluk gibi konulara önem verilir. Gücün kaynağını uzmanlık ve örgütsel işlevler oluşturmaktadır. Örgütte işlerin ve rollerin tanımına önem verilir. Gücün kaynağı makamdır. İşe göre adam seçilmesine önem verilir (Şişman, 2002: 141).

Rol kültürü aşırı derecede merkezi ve bürokratiktir Örgüt piramit şeklinde olup, üst düzeyde çok az sayıda insan vardır. Örgütte yer alan farklı bölümlerdeki insanların yapması beklenen faaliyetler kurallarla belirlenmiştir. Rol kültürü de, bu beklentilere uygunluğu vurgulamaktadır (Pheyses, 1993: 17; Aydın, 2002: 31).

Bu kültür ayrıntılı işlemler, yetki tanımlamaları, iletişim prosedürleri, anlaşmazlıkları çözme konusunda yazılı kurallar koyma gibi özellikler taşır. Bu kültürde rol veya iş tanımaması o işi yapan işgörenden daha önemlidir. Hiyerarşik güç bu kültürde ana güç kaynağıdır. Kişisel güç hoş görülmez ve uzmanlık gücü ancak yerinde

hoş görülür. Roller ve prosedürler temel etkileme mekanizmalarıdır. Bu kültürün etkililiği işgörenlerin kişiliklerinden ziyade, sorumluluklar ve işbölümünün rasyonelliğine bağlıdır. Rol örgütü sabit bir çevrede bulunduğu sürece başarılı olabilecek, çevre oligopol ve monopol özellikler gösterdiği ölçüde başarılı olabilecektir (Handy, 1981 :180; Terzi, 1999: 55).

Görev kültürü (Athena): Bu kültürde temel ilgi noktası örgütsel amaçlar olup bu kültürün egemen olduğu örgütler, iş veya görev merkezli örgütler olarak nitelendirilmektedir. Örgütte önemli olan örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, işlerin yapılmasıdır. Örgütte hemen her şey, amaçlara hizmet etmesi oranında değerlendirilir. Dolayısıyla örgütsel yapı, rol ve süreçlerin, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak düzenlenmesi, gerektiğinde değiştirilmesi esastır. Bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır. Gücün kaynağı uzmanlıktır. Karar yetkileri ekiplere verilmiştir (Şişman, 2002: 142).

Görev kültürüne dayalı örgütlerde, görevlerle ilgili disiplinler arası proje grupları vardır. Örneğin bir reklam kampanyası için farklı disiplinlerden kişiler bir araya gelerek ortak çalışmalar yapması mümkündür (Turner, 1990: 24; Aydın, 2002: 31).

Birey kültürü (Dionisus): Bu kültür, örgütler bireyler içindir anlayışına dayalı olarak oluşturulan örgütlerde egemen bir kültür türü olarak nitelendirilmektedir. Öncelik, bireysel amaç ve çıkarlara verilmektedir. Görev merkezli örgütlerde bireyler, örgüt ve örgütsel amaçlar için bir araç olarak görülürken, birey merkezli örgütlerde de örgütler, bireyler ve bireysel amaçların gerçekleştirilmesi için birer araç olarak görülmektedir (Şişman, 2002: 142).

Bu kültürde birey odak noktasıdır. Var olan örgütsel yapı, örgüt içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemek için vardır. Bu kültür avukatlık büroları, küçük danışmanlık şirketleri ve sivil toplum örgütlerinde görülebilir (Handy, 1981 :183; Terzi, 1999: 55).

2.3.2. Charles Handy'nin Sınıflaması

Handy (1985), Harrison (1972)'un sınıflamasını temel alarak benzer biçimde güç kültürü, rol kültürü, görev merkezli kültür, kişi merkezli kültür olmak üzere dört tür örgüt kültüründen söz etmiştir. Bunların özellikleri de kısaca şöyle belirtilmiştir (Şişman, 2002: 142):

Güç (Zeus) Kültürü: Özellikle küçük işletmelerde ve askeri örgütlerde gözlenebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. Örgütte güç, belirli merkezlerde toplanmıştır. Otokratik bir yönetim biçimi egemendir. Buna bağlı olarak merkezi bir denetim anlayışı vardır.

Rol (Apollo) Kültürü: Tipik bürokratik örgütlerde ve devlet bürokrasilerde görülebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. Gücün kaynağını uzmanlaşma oluşturmaktadır. Rol, iş ve yetkilerin tanımı, rasyonellik, hiyerarşi, kurallar ve prosedürler önemlidir.

Görev (Athena) Kültürü: Birlikte, iş yapmaya dönük proje gruplarının ve takımların olduğu küçük gruplara özgü bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. İş-görev merkezli olarak oluşmuş bir kültür tipidir. Örgütte önemli olan işlerin yapılmasıdır. Gücün kaynağı, genelde uzmanlıktır. Esnek birer örgüt yapısı ve yetki göçerimi söz konusudur. Kıdem ve statü yerine yetenek ön plandadır.

Birey Kültürü: Örgütün merkezinde bireyin yer aldığı ve önemli görüldüğü örgütlerde gözlenebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır. Bireye hizmet ve bireyin mutluluğu ön plandadır. Örgütte herkes, bir çalışan olmanın yanında bir insan ve başlı başına bir değer olarak görülüp örgüt kültüründen çok bireysel kültürler ön plandadır (Şişman, 2002: 143).

2.3.3. Diana Pheysey'in Sınıflaması

Bu sınıflamada da Harrison (1972) ve Handy (1985)'nin sınıflamaları temel alınmış, yukarıdakilere benzer biçimde örgüt kültürleri, rol kültürü, basan kültürü, güç kültürü ve destek kültürü olarak dört grupta toplanmıştır. Bunların özellikleri de şöyledir (Şişman, 2002: 142):

Rol Kültürü: Daha çok küçük işletmelerde görülebilecek bir kültür tipi olarak nitelendirilmekte, piramit tipi bir hiyerarşinin söz konusu olduğu örgütlerde gözlenen bir kültür olarak tanımlanmaktadır. Örgütte hiyerarşi ve otorite ön plandadır. Roller, iş tanımları, kurallar, işlevler, önceden belirlenmiştir. Rasyonellik, her şeyin önceden belirlenmesi ve örgütsel amaçlar ön plandadır. Klasik bürokrasiler olarak nitelendirilen örgütler, bu gruba girmektedir. Bu tür kültürlerin egemen olduğu örgütlerde otoriter bir yönetim biçimi söz konusudur. İnsan doğasına ilişkin de daha çok X kuramının varsayımları kabul görmektedir.

Başarı Kültürü: Kurallardan çok işlerin yapılmasının ve amaçların gerçekleştirilmesinin ön planda görüldüğü örgütlerde gözlenebilecek bir kültür türü olarak nitelendirilmektedir. Bürokratik yapılanmanın ötesinde esnek yapılanma, esnek bürokrasi, matrix örgütlenme tipi esastır. Uzmanlaşmaya ve bireysel sorumluluğa önem verilmektedir. İnsan doğasına ilişkin olarak da daha çok Y kuramının varsayımları kabul edilmektedir.

Güç Kültürü: Hiyerarşinin ön planda olduğu ve örgütte gücün belirli kişilerde toplandığı kültür tipini ifade etmektedir. Güç, statü, denetim, itaat gibi kavramlara vurgu yapılır. Yetkiler, genelde üst yöneticilerde toplanmıştır. Örgütte yatay iletişimden çok dikey iletişim, itaat ve denetim esastır. Oldukça otoriter bir yönetim anlayışı egemendir. İnsan doğası konusunda X kuramının varsayımları ön plandadır.

Destek Kültürü: Herkesin değerli olarak görüldüğü örgütlerde var olabilecek bir kültür türü olup insanlar arası karşılıklı ilişki, etkileşim, informal ilişkiler, yardımlaşma, güven ve karara katılmaya önem verilir.

2.3.4. Quinn ve McGrath'ın Sınıflaması

Quinn McGrath (1985) örgüt kültürlerini, yukarıdakilerden farklı bir biçimde rasyonel, gelişmeci, uzlaşmacı ve hiyerarşik kültürler olarak sınıflandırmıştır. Bu kültürlerin bazı özellikleri ise şöyle sıralanmıştır (Şişman, 2002: 144-145):

Rasyonel Kültür: Bu kültürde amaçların belirginliği, amaçlar üzerinde yoğunlaşma, mantıksal yargılama esastır. Performans ölçütleri, verimlilik ve etkililiktir. Gücün temeli, yeterliliğe dayalıdır. Amaç merkezli, direktif liderlik stili egemendir.

Gelişmeci Kültür: Bu kültürde amaçlarda esneklik söz konusudur. Performans ölçütleri, dışsal destek, gelişme ve kaynak (girdi) sağlamadır. Gücün kaynağı değerlerdir. Risk merkezli, yenilikçi liderlik stili egemendir.

Uzlaşmacı Kültür: Bu kültürde örgütün temel amacı, grubun birlikteliğini ve sürekliliğini sağlamak olarak görülmektedir. Olumlu iklim, tartışma, katılma, uzlaşma esastır. Performans ölçütü, grubun morali, uyumu, kaynaşmasıdır. Gücün kaynağı, informal statülerdir. Destekleyici ve ilgili liderlik stili vardır.

Hiyerarşik Kültür: Bu kültürde kuralların uygulanması esastır. Performans ölçütleri, istikrar ve kontroldür. Gücün kaynağı, teknik bilgidir. Belgeleme, hesaplama, tahmin, değerlendirme önemlidir. Koruyucu, muhafazakâr liderlik stili egemendir.

2.3.5. Cameron ve Quin'in Sınıflaması

Cameron ve Quin (2000) tarafından örgüt kültürleri bir başka açıdan girişimci, işbirliğine dayalı, yapılaştırılmış, pazar merkezli kültür olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Aşağıda bu kültürlerin özellikleri kısaca açıklanmıştır (Şişman, 2002: 145):

Girişimci Kültür: Bu kültür, belirsizlik veya fazla enformasyon yüklemesi karşısında uyum, esneklik ve yaratıcılığı teşvik eder. Örgütsel yapılaşma ve rehberlik düşük düzeyde olup bireysel yaratıcılık ve yenilik teşvik edilir ve beklenir. Dinamik, yaratıcı bir iş ortamının söz konusu olduğu bu kültürde insanların deneyim, yenilik ve risk ile bütünleşmesi beklenir. Bu kültürün gözlenebileceği bazı örgütler, yazılım şirketleri, danışmanlık şirketleri olabilir.

İşbirliğine Dayalı Kültür: Bu kültürün egemen olduğu örgütler, geniş bir aileye benzerler. Ortak değerlerin paylaşılması, takım çalışması, birlik duygusu, çalışanların katılımı, çalışanların örgütle bütünleşmesi ve çalışanların kendilerini geliştirmeleri, teşvik edilir. Bu örgütler, dostça ilişkilerin ön planda olduğu işyerleridir. Liderler, birer yol gösterici olup çalışanlar arasında bağlılık, sadakat ve bütünleşme ileri düzeydedir. Sağlık kurumları, üniversiteler ve bazı endüstri firmalarında bu tür bir kültür gözlenebilir.

Yapılaşmış Kültür: Bu kültür, temel endüstri sektöründeki uzun ömürlü işletmelerde görülebilecek bir kültür olarak nitelendirilmektedir. Bu örgütlerde açık bir otorite sınırı, standart kurallar, prosedürler, ileri düzeyde formellik, yapılaşma söz konusudur. Bu gruba girebilecek bazı örgütler, oto fabrikaları, büyük doğal kaynak işletmeleri, dini, askeri ve devlet örgütler, gelişmiş fast-food işletmeleri olabilir.

Pazar Merkezli Kültür: Pazar üzerinde yoğunlaşan örgütler, piyasada önemli bir yere sahip olmak için çaba gösterirler. Bu örgütler, daha çok sonuç merkezli çalışma yaşamını öngörür. Bu örgütlerde liderler, kararlı ve isteklidir. Çalışanların beklentileri yüksek olup bu beklentiler sürekli artış gösterir. Uzun vadeli hedefler söz konusu olup sorumluluk ve ödüller, bireylerin örgüte kattığı değere göredir. Bu tür örgütler, danışmanlık firmaları, General Elektrik, Pfizer gibi kendi endüstrisi içinde oldukça hırslı işletmeler olabilir.

2.3.6. Örgüt Kültürleri ile İlgili Diğer Sınıflamalar

Yukarıdakilerin dışında Bourantas v. d. (1990) tarafından örgüt kültürleri kulüp kültürü (iyi ilişkiler üzerine kurulmuş), rol kültürü (hierarchy ve kurallar üzerine kurulmuş), görev kültürü (görev temeli üzerine kurulmuş), var oluşçu kültür (kadercilik üzerine kurulmuş) olarak sınıflandırılmıştır (Şişman, 2002: 146).

Wiener (1988), ise örgüt kültürüne daha çok örgütsel değerler yönünden yaklaşmış, bu değerlerin de esas itibariyle karizmatik liderler ya da örgütsel geleneklerden kaynaklanacağını ileri sürmüştür. Ayrıca bu değerlerin işlevsel ya da elit mahiyette olabileceğini belirtmiştir. Buna göre örgüt kültürlerini de işlevsel-geleneksel kültür, işlevsel-karizmatik kültür, elit-karizmatik kültür; elit-geleneksel kültür olmak üzere dörde ayırmıştır. Pümpin tarafından da örgüt kültürleri, sonuç merkezli, işgören merkezli, örgüt merkezli, kazanç merkezli, müşteri merkezli kültürler biçiminde sınıflandırılmıştır (Hofstede, 1990; Şişman, 2002: 146).

Jones (1983) tarafından örgüt kültürleri, üretken, bürokratik ve profesyonel kültürler, Cock v.d. ve Wallach tarafından da bürokratik, yenilikçi ve destekleyici kültürler biçiminde sınıflandırılmıştır (Hofstede, 1990; Şişman, 2002: 146).

Örgüt kültürleri, güçlü ve zayıf kültürler biçiminde yapılan sınıflamaya benzer olarak birleştirici ve parçalanmış kültürler (Arogyaswamy&Byles, 1987); işlevsel ve işlevsel olmayan kültürler (Peters Waterman, 1982); homojen ve heterojen kültürler (Gregory, 1983) biçiminde de sınıflandırılmıştır (Şişman, 2002: 146).

Bunların dışında Deal S Kennedy (1982) tarafından da örgüt kültürleri dört grupta toplanmıştır. Bunlar, yüksek risk-hızlı geribildirim kültürü, düşük risk- hızlı geribildirim kültürü, yüksek risk-yavaş geribildirim kültürü, düşük risk- yavaş geri bildirim kültürüdür (Şişman, 2002: 146).

Burada örgüt kültürlerinin sınıflandırılmasıyla ilgili olarak yukarıda yapılan sınıflandırma biçimlerinden güçlü (strong) ve zayıf (weak) kültürler biçiminde yapılan sınıflandırma biçimi temel alınarak güçlü kültürlerin başlıca özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Güçlü kültür, bir örgütün üyelerinin temel kültürel sayıltı, inanç ve değerleri, ne ölçüde paylaştıklarıyla yakından ilgilidir. Eğer sosyal bir grubun üyeleri, birtakım sayıltı, inanç ve değerler üzerinde bir uzlaşma sağlayamamışsa bu grupta güçlü bir kültürün varlığından söz etmek mümkün değildir (O'Reilly v.d., 1991). Güçlü

kültürlerin örgütsel yaşamdaki bazı sonuçları, konuyla ilgili literatür taraması sonuçlarına göre şöyle özetlenebilir:

Güçlü kültürlere sahip örgütlerde:

1. Çalışanların yaratıcı ve başarılı olmaları teşvik edilir. Çalışanların mesleki gelişimi ve işindeki başarısı için yönetim tarafından her türlü destek ve yardım sağlanır. Örgütte, yenilik ve değişmelerle gelenekler; otoriteyle özerklik arasında bir denge kurulur.

2. Görevlerin yerine getirilmesinde çalışanlara büyük ölçüde özerklik verilir; insanlar yanlış yapmaktan korkmaz, görevleriyle ilgili konularda risk üstlenme konusunda teşvik edilir. Bu nedenle de örgütün kuralları dışına çıkanlar ve hata yapanlar, kuralları bozan kişiler olarak değil; kendilerini riske atan kişiler olarak kabul edilir.

3. Örgüt üyeleri arasında yarışmayla işbirliği arasında iyi bir denge kurulur. Çalışanlar, işleriyle ilgili konularda bir yandan kendi aralarında yarışmaya, diğer taraftan da karşılıklı yardımlaşma ve işbirliğine teşvik edilir.

4. Çalışanlar, yaptıkları işlerle ilgili konularda sorumluluk üstlenmeye teşvik edilir, isteklendirilir ve yaptıkları işlerle ilgili konularda sorumluluk almaktan kaçınmaz.

5. Örgütte esnek bir yapı bulunur ve çalışanların kontrol edilmesinde yakından denetim yerine, uzaktan denetim (kültürel denetim) biçimi tercih edilir. Örgütte egemen olan kurallar, değişmez, katı kurallar değildir. Yazılı kurallardan çok yazılı olmayan kurallar (kültürel ölçütler) önemli görülür.

6. Örgütte hoşgörü ortamı egemen olup örgütsel çatışmalar karşılıklı anlayış içinde çözümlenir ve çatışmadan yararlanılır.

7. Çalışanların görevine olduğu kadar sosyal yaşantısına da ilgi gösterilir. Çalışanlar arasında arkadaşlık ilişkileri teşvik edilir. Örgüt, bir aile, köy, klüp havası taşır. Çalışanlar arasında karşılıklı hoşgörü, güven ve dostluk bulunur.

8. Çalışanlar arasında uyum ve ahenk bulunur. Örgüte yeni katılan üyeler, kısa bir süre içinde örgüte uyum sağlar ve örgütün diğer üyeleriyle kaynaşır.

9. Örgütte adil bir ödül-ceza sistemi bulunur; üyelere sağlanacak her türlü yardım, destek ve ödüllerde çalışanın performansı ve işindeki becerisi temel ölçütler olarak kabul edilir; imtiyazlı davranışlardan kaçınılır.

10. İş, örgüt üyeleri tarafından yaşamak için gerekli bir uğraş olarak görülür. Örgütte yapılan her iş, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi ve örgütün başarısı içindir. Bu süreçte biçimsel kurallardan çok ulaşılan sonuçlar önemli görülür (Şişman, 2002: 147).

2.4. Örgüt Kültürünün Unsurları

Örgüt kültürü kavramlaştırmaları ve bunu çözümlenmede kullanılan analitik araçlar çoğu kez araştırmacıların yaklaşımları ve çalışma alanlarına göre değişmektedir. Genel olarak örgüt kültürü, içerdiği unsurları ayırmak amacıyla bir kaç temel boyutta incelenmektedir.

Bu ayrımlarda ortak inanç, değer varsayım ve kanılar düşünsel anlamda bir boyutu oluşturmaktadır. İkinci temel boyut, örgüt içindeki davranış biçimleri, tavırlar törenler vb. eylemleri içermektedir. Örgütte kullanılan semboller, teknoloji (aletler, araç, gereçler mekân düzeni) liderler, kahramanlar gibi somut öğeler de bir başka boyutta incelenmektedir. Bu çalışmada örgüt kültürünün unsurları temel sayılılar, temel değerler, sembol-öykü ve kahramanlar, normlar-inançlar ve örgütsel uygulamalar başlıkları altında aktarılmıştır.

Her toplumun kültür ve yaşama biçiminin kendi özelliklerine göre belirlenmesi sebebiyle birbirinden farklı kültürel özellikler göstermesine karşın ortak birtakım unsurları da bulunmaktadır. Bu toplumsal kurum ve unsurlar farklı yapılarda fakat gördükleri fonksiyonlar bakımından benzer özellikler gösterirler (Taş, 2001: 6).

Sayıtlılar; kişi ya da grupların davranma, düşünme ve hissetme söyleyişlerin referans çerçevesini oluşturan, bilinç dışı düzeye itilmiş ilkelere dir. Bu ilke sisteminin değerler sisteminden farkı, sayıtlıların bir kültürel biçim içinde başka seçeneklerle kıyaslama imkanı bırakmayacak derecede doğal kabul edilen egemenliğidir. Dolayısıyla sayıtlılar, gerçeğin algılanmasının referans çerçeveleri olarak kullanılırlar. Sayıtlılar, örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verilir (Bozkurt, 1996: 91).

Örgüt üyelerinin çevreyle ilişkiler, gerçekler, insan eylemlerinin anlamı ve insan ilişkilerinin doğasına dair temel olarak paylaştıkları inançlardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 33).

Değerler; değer kavramı, terim olarak benimsenen, üstün tutulan, ulaşılmak ve gerçekleştirilmek istenen, önem verilen, iyi, doğru, güzel gibi anlamlar ifade etmektedir. İnsanlar yaşamlarını benimsedikleri değerler sistemine göre düzenler. Örgütler ve yönetim açısından değerler, örgütte neyin arzu edilir ve istenilir olduğunu gösteren ölçütlerdir (Şişman, 2002: 93).

Değerler, iş görenlerin işlem ve eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır. İnsan, nesne ve olayların örgüt toplumca ne değerde bulunduğunu örgütçe geliştirilen kültürel değerler belirler. Değerler, normlardan daha geniş ve daha somut kavramlardır, normların haklılayıcılarıdır. Bir norm kültürel değerlerden kaynaklanmadıkça meşru olmaz. Bir normu iş görenlerce uygulanması gereken bir kural ve ölçüt niteliğine ulaştıran dayandığı kültürel değerlerdir (Başaran, 1982: 112).

Değerler paylaşılmış kavramlardır. Değerler iş görenin başarısını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler, örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli ve belirleyicidir (Çelik, 2002: 39).

Örgüt içerisindeki değerler sistemi işlevsel (foksiyonalist) ve seçkinci (elitist) olarak iki şekilde oluşabilir (Wiener, 1988: 537).

İşlevsel değerler, İşgörenlerin eylemlerini yürütme biçimlerini kapsar. Bu değerler özellikle amaçlarda ve bu amaçlara odaklanmış işlevlerde ve uygulama biçimlerinde görülür. Bu değerler, işgörenlerin davranışlarına yol gösterici işlevlere sahiptirler. Çünkü bu değerler, amaçların başarılması anlamında güçlü vurgular içerdiğinden işgörenin muhtemelen rasyonel davranmasına yol açar. İşlevsel değerleri üretimde kalite, müşteri hizmetleri ve yenilik çerçevesinde, müşteri her zaman haklıdır, yeni bir fikri asla öldürme, kalite işimizdir şeklinde ifade edebiliriz.

Seçkinci değerler ise, üstünlük gibi daha çok güçlü duygular şeklinde oluşur, Örgütün ürünlerine, üyelerine ve özellikle diğer örgütlerle olan ilişkilerinin önemine ilişkin değerlerdir. Seçkinci değerler bir nevi örgüt milliyetçiliğini yansıtan doğaları içerisinde karşılaştırmalı değerlerdir. Bu değerleri, bir numarayız, en iyisiyiz şeklinde ifade edebiliriz.

Patterson (1993), değerlerin örgütün niçin var olduğuna ilişkin kanaatleri yansıtan ifadeler olarak örgütün içerisinde; biz kimiz, neyi temsil ediyoruz, bizim için

önemli olan şey nedir, ulaşmak istediğimiz hedeflerin neresindeyiz gibi soruların cevaplandırılmasına yardım ettiğini ileri sürmektedir (Akt.Terzi, 1999: 56).

Örgütsel değerler, Örgüt üyeleri için davranışsal rehber olarak görüldüğü için bilinçli olup açıkça ifade edilebilir (Shaw ve Reyers, 1990: 51). Hatta bu değerler çoğu kez, sloganlar haline gelirler. Örneğin “ müşteri patronumuzdur” gibi bir slogan, müşteriye değer verilmesi, ona kaliteli hizmet sunulmasının, söz konusu örgütte temel değer olarak alındığının bir göstergesidir (Doğan, 1997: 59).

Kahramanlar; kültürün kökleşmesi ve güçlenmesi için gerekli olan bir diğer kavram da kahramanlardır. Güçlü örgütlerde bir değil birden çok kahraman vardır. Hill ve Jones’a göre, bu insanlar geçmişte örgütlerine yapmış oldukları yararlı hizmetlerle devleşmiş, örgütü amaçlarına eriştirmede zafere ulaştırmış başarılı kimselerdir (Eren, 2001: 137). Bir örgüt içinde kahramanlar yönetimin herhangi bir kademesinden çıkabilmektedir. Örneğin bir otomobil satıcısı, kimseyi yönetmemesine rağmen, satıcılık sanatının ilkelerini uygulamadaki başarısı onu özenilecek, taklit edilecek bir kahraman haline getirebilmektedir (Kozlu, 1986: 67).

Kahramanların örgütsel kültür değerlerini somutlaştıran örgütün kurucuları veya örgüt içerisinde başarılı olmuş olan insanlar olduğu söylenebilir.

Hikayeler ve Mitler; hikayeler; örgütün kurucusunun ya da diğer temel kişilerin değerlerini açığa çıkarmaya yöneliktir. Bu doğrultudaki hikayeler olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin ekonomik krizin olduğu bir dönemde işten çıkarılmayı önlemek için örgütte çalışan her bireyden % 10’luk ücret kesildiğine ilişkin bir hikaye olumlu bir hikaye türüdür. Bir şirket başkanının örgütte çalışanlarla pikniğe katıldığına ve personelin eşlerine ve çocuklarına içtenlikle davrandığına ilişkin bir hikaye, şirket başkanının aile ve birliktelik kavramına değer verdiğinin bir göstergesidir. Bir şirkette çalışan bir personelin nasıl işten çıkarıldığı ve “vefasızlık” suçundan dolayı kariyerinin sona erdiğine ilişkin bir hikaye de negatif bir hikayedir ki; bu tür hikayelerin amacı gözdağı vermek yoluyla personele korku ve kontrolü aşılacaktır (Vechioo, 1995; Aydın, 2002: 54).

Hikayeler ve masallar, örgütsel değerlerin yayılmasına ve yerleşmesine yardımcı olurlar. Örgütün kahramanlarını ve sembollerini canlandırırlar. Hikayeler örgütsel kültür hakkında önemli ipuçları veririler. Örneğin bir örgütün kültüründe bireyselliği ya da

yarışmayı vurgulayan hikayeler yaygınsa, örgütsel değerler de bu doğrultuda gelişir (Gordon, 1993; Çelik, 2002: 41).

Örgütün tarihinde başarılı olan yönetici ve çalışanların hikayeleri, özellikle yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlenir. Bu yönüyle hikayeler, örgütsel açıdan sosyalleşme, kontrol, bütünleşme aracı olarak da kullanılabilirler. Bunlar, çeşitli örgütsel uygulamaların canlı, ibret verici, inandırıcı örneklerini oluşturur, bazı örgütsel sorunların çözümüne yardımcı olur (Şişman, 2002: 98).

Devlet toplantılarda ve ya devlet olmayan kahve sohbetlerinde anlatılan bu hikayelere, örgütün broşürlerinde, mektuplarında, el kitapçıklarında veya yöneticilerin konuşma bantlarında da rastlanmaktadır (Akıncı Vural, 2003: 165).

Semboller; Jones (1996), Semboller örgüt hayatının en açık ve gözlenebilir görünümüdür. Semboller, birden fazla anlam taşıyabilen nesne, eylem, ilişkiler ya da dilsel biçimlerdir. Bir örgütte semboller kolaylıkla oluşturulabilir ve eskileri kaybolur. Hatta bir kültürel grubun sembolleri diğer gruplar tarafından taklit edilebilir. Bu nedendir ki semboller örgüt kültürünün en yüzeydeki somut biçimidir (Sorge ve Warner, 1997; Aydın, 2002: 58).

Örgütlerde sembollerin bir takım işlevleri vardır. Örgüt içindeki bireyler gibi, örgüte yeni giren bir bireyler de örgütsel yaşamı ve bu yaşamda egemen olan değerleri, İnançlar, normları, tutumları büyük ölçüde örgütsel semboller aracılığı ile tanımakta ve öğrenmektedir. Bu yönüyle örgütsel semboller, örgüt üyeleri arasında kullanılan bir iletişim aracı olduğu kadar, örgütsel sosyalleşme sürecinde de önemli bir öğrenme aracı olmaktadır (Algan, 1998: 16).

Normlar; Owens ve Steinhof (1989), Örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerdir. Normlar, işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir. Normlar, işgörenlerin örgüt içinde nasıl davranacağını nasıl ilişkide bulunacağını başkaları ile nasıl iletişimde bulunacağını gösterir (Başaran, 1982: 113).

Normlar, ödül ve ceza yöntemiyle korunurlar. Ödüllendirme, normlara uygun hareket edilmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkarken, cezalandırma çoğu kez norm dışı davranışın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Normlar, öğrenilebilir nitelik taşırlar ve zamanla alışkanlık haline gelirler (Özkalp, 1992: 76).

Normlar, davranışı doğrudan etkileyen genellikle yazılmamış ve informal beklentilerdir. Normlar, temel varsayımlar ve değerlerden çok daha fazla belirgin olduklarından örgütsel yaşamın kültürel görünümünün anlaşılmasında daha somut araçlardır. Normlar, işgörenin giyim, konuşma ve davranış şekillerini belirleyerek, işgörene örgüt içerisinde neyi ne nicelikte ve ne nitelikte yapması gerektiğini gösterirler (Hoy ve Miskel, 1991; Başaran, 1991: 244).

Normlar kaynağını değerlerden almakta, değerlere göre biçimlenmektedir. Değerlere göre normlar daha somut öğelerdir. Dolayısıyla normlar, gündelik yaşamda insanların her türlü eylem ve faaliyetlerine yol gösterir (Şişman, 2002: 4). Örneğin bir örgütte saygı önemli bir değerse, amirin yanına randevu alarak gitmek bir normdur. Her örgütte değer ve normların belli bir sırası ve önceliği vardır (Uzun Çarşılı, Toprak ve Ersun, 2000: 32).

İnançlar; inançlar ve değerler, bireylerin bilişsel olarak farkında oldukları ve veri toplama yöntemleri ile belirtilebilen kavramlardır. Kişilerin belirli durum, kişi ve nesnelere karşısında düşünsel eğilimlerini yansıtmaktadırlar.

Bir örgütün vizyonu ve kültürü paylaşılan inançlarıyla oluşur. Örgütte çalışan insanların bağlılığının sağlanması açısından, örgütün neye inandığını bilmeleri gerekmektedir (Ramsey, 1992: 21; Terzi, 1999: 78).

Okul müdürlerinin de okullarında inanç sistemlerini şekillendirip aktarması, okulda güçlü bir kültürün sağlanması açısından önemlidir. Örneğin okullarda başarıya yönelik inanç bildirgesinde şu görüşlere yer verilir: “Tüm bireyler öğrenebilir ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Herkes başarı deneyimini tatmalıdır ve bu takdir edilmelidir. Hedefimiz tüm bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda en iyiyi başarabilmeleridir” (Ramsey, 1992: 22; Terzi, 1999: 78).

İnançlar, gerçeğin şimdi ve geçmişte nasıl olduğuna ilişkin bireyin bilgilerinden oluşur (Bozkurt, 1996: 91). İnançlar bir şeyin ifade ettiği anlamların toplamı, bireyin eşyaya ilişkin bilgisinin tamamı olarak ifade edilebilir (Erdoğan, 1987 : 147).

Törenler ve semboller; belirli zamanlarda belirli nedenler bağlı olarak gerçekleştirilen gelenekselleşmiş davranışlar şeklinde açıklanabilir (Unutkan, 1995). Kültürel ifadelerin tek bir olayla bütünleştirildiği özenle hazırlanmış, önceden planlanmış aktivitelerdir. Törenler, kültürel değerlerin kutlamalarıdır (Robey, 1994: 443).

Tören bir grubun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran biçimsel, simgesel ve süreli bir kolektif eylemdir. Çoğunlukla tarihsel nitelik taşıyan bir olaya toplumun verdiği kültürel ağırlığı sürekli kılmak için belirli yer ve zamanlarda düzenlenen toplu bir davranış türüdür (Tolan, 1996: 244).

Merasimler, örgütün temel değerlerini, hangi amaçların önemli olduğunu, hangi insanların vazgeçilmez, hangilerinin vazgeçilebilir olduğunu vurgulayan ve pekiştiren aralıklı olarak tekrarlanan etkinliklerdir (Robbins, 1989: 480).

Örgüt içinde tören, merasim, protokol gibi bazı seramonik hareketler, çalışanları birbirine daha fazla bağlamakta ve güçlü bir organizasyon kültürü oluşmasında büyük önem taşımaktadır (Karcıoğlu, 2001: 277).

Davranışsal semboller ve bunların tipik örnekleri olarak örgütsel törenler, örgütte özel anlam yüklü olan eylemleri ifade etmektedir. Örgütlerde çeşitli törensel etkinliklerde gösterilen davranışlar, sembollerin en belirgin örnekleridir. Toplumsal yaşamda büyük yer tutan bazı günler, haftalar, bayramlar, törenler, kutlamalar, gösteriler, merasimler, ritüeller, partiler, kabul günleri, karşılama uğurlama toplantıları, balolar, kokteyller, toplu piknikler, emeklilik ve mezuniyet törenleri, spor karşılaşmaları, bu bağlamda söz edilebilecek başlıca kültürel öğeler arasında yer almaktadır. Toplumsal yaşamda olduğu kadar örgütsel yaşamda da bu tür etkinlikler, üyelerin bir arada bazı ortak değerleri paylaşmaları, örgütsel bütünleşmenin sağlanması yönünde önemlidir. Güçlü örgüt kültürlerine sahip örgütler, aynı zamanda iyi düzenlenmiş ve etkin örgütsel törenlere de sahiptirler (Trice & Beyer, 1984, Deal, 1988; Şişman, 2002: 100).

Yönetim ile elamanlar arasındaki mesafeyi veya yakınlığı belirtici mekansal ve sosyal düzenleme ve işaretlerle vb. bir örgütün törenleri ve simgelerinin örnekleri olarak sayılabilir (Varol, 1993: 188). Örgütlerdeki tören ve seremoniler bireyler kadar, örgütler için de önemlidir. Bunların dört önemli işlevi vardır: sosyalizasyon, istikrarı sağlamak, belirsizlik ve endişeleri azaltmak, dış çevreye mesajlar yollamak (Akıncı Vural, 2003: 166).

Ritüeller (Adetler); ritüeller, arzu edilen sonuçlara ulaşmak amacıyla ortaklaşa gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Sorge ve Warner, 1997: 195). Ritüeller, törenlere göre daha çok tiyatrolaştırılmış kültürel anlatımlardır ve genellikle seyircilerin faydalanmasına yöneliktir (Arslan, 2001: 180).

Ritüeller, ortak yaşantıdaki davranışları yönlendirir ve şirketin temel kültürel değerlerinin sahnelenmesini sağlar. Her bir ritüel, kültürün temelini oluşturan inanç ve değerleri sembolize eder. Örgüt hayatında işe alınma ya da işten çıkarma ölçütü, ödüller, toplantı formatı, yazışma biçimi, konuşma tarzı, emekliliğe ayrılanlar için verilen ziyafetleri düzenleme biçimi vb ritüeller kültüre somut bir nitelik kazandır ve örgütte kültür için bir bağlılık oluştururlar (Deal ve Kennedy, 1982: 60-62; Aydın, 2002: 20).

Yöneticiler, emrindekilere, zorla koyduğu belirli davranış ve ritüellerin miktarını en aza indirerek, en iyi etki yapan alışkanlıklar kazandırabilirler (Bir barda toplanma, serbest gündemli öğle yemekleri, amaçsız kahve molaları gibi) (Terzi, 2000: 48).

2.5. Örgüt Kültürünün Diğer Örgütsel Süreçlerle İlişkisi

Örgüt kültürünün iletişim, örgüt iklimi, sosyalleşme, etkililik ve liderlik gibi örgütsel süreçlerle yakından ilişkilidir (Çelik, 2000: 42).

2.5.1. Örgüt Kültürü ve İletişim

Örgüt içi iletişim işgörenleri aydınlatmak amacıyla işgörenleri, örgütün sosyal ve ekonomik sorunları konusunda, örgütün etkinlikleri, önemli olaylar ve kararlar konusunda, işte ilerleme olanakları, işgörenlerle ilgili gelişmeler, geleceğe ilişkin beklentiler ve benzeri konular da ilgilenir (Gürsoy, 1994: 74). Örgütsel iletişim, insan davranışını değiştirmek, örgütte bir bilgi akış ağı kurmak, bireyler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir eşgüdüm sağlama amacına dayanır (Celep, 1992: 27).

Örgütsel iletişimin iki kültürel işlevinden biri, örgüt üyelerine örgütsel kültür hakkında bilgi sağlaması, diğeri ise örgüt üyelerinin örgütsel kültür ile bütünleşmelerine yardımcı olmasıdır. Örgütsel kültür, örgüt üyeleri arasında iletişim sağlar, diğer informal mesajlar, işgörenler arasında anlatılan hikâyeler, dedikodular, formal iletişim yoluyla işleyen mesajlar, sloganlar, örgütsel dokümanlar, grup toplantıları ve halka yönelik toplantılar, iletişim sürecinin işletilmesiyle anlam kazanır. Bir örgüt kimliğinin ortaya çıkması, örgüt üyelerinin geçmişi, bugünü ve geleceği yorumlamasına ve örgütsel yaşam hakkındaki gerçekleri ve hikayeleri algılamasına paralel olarak gerçekleşir. Gerçekler ve hikâyeler tema olarak örgütün geleceğe yönelik gelişimine,

grup çabasının güçlenmesine yardım eder. Örgütsel kimlik, örgütsel kültürün benimsenmesi ve yaşanmasıyla kazanılır (Kreps, 1986; Çelik, 2002: 42). Aynı şekilde yazılı iletişim araçları da (el kitapları, afiş ve posterler, örgütsel yayınlar, bülten tahtaları) örgüt kültürünün öğelerinin birer taşıyıcısı olabilir. Bunun yanında sözsüz iletişim sürecinde (beden dili) de yöneticiler, giyim-kuşamlarıyla, bedensel davranışlarıyla, diğerlerine bir takım mesajlar iletebilirler. Bunların dışında örgüt ortamında yer alan birtakım nesnelere de örgüt kültürünün bir ögesi olmakta ve bir takım anlamlar içermekte ve bir iletişim aracı olarak iş görmektedir (Akıncı Vural, 2003: 117). Güney (2001: 200), örgütsel iletişimin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

-Örgütsel iletişim, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesiyle ilgilidir.

-Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan öğeler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını sağlar; örgütü canlı tutar.

-Örgütsel iletişim, toplumsal ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamaya çalışan bir sistemdir.

-Örgütsel iletişim, örgütün verimli ve etkin olarak yönetilmesine imkan veren bir araçtır,

-Örgütsel iletişim, tek yönlü değildir, çünkü örgüt dinamik bir yapı içinde yer almaktadır.

Örgütsel iletişim, örgüte yeni katılan üyelerin örgüt kültürüyle bütünleşmelerinde önemli bir kanaldır. Örgütsel kültür, yeni üyelerin formal ve informal iletişimini sağlar. Formal iletişim, iş tanımları ve işe yöneltme toplantıları, informal iletişim ise hikaye ve dedikoduları kapsar. Örgütsel kültür yeni üyelerin örgütsel sosyalizasyonu için son derece önemlidir. Örgütsel kültür, üyelerin kültürel tarih, değerler, normlar ve beklentileri öğrenmesine yardım eder (Kreps, 1986:145).

Örgütsel kültürün anlamlı kılınması ise ancak iletişim sağlanmasıyla gerçekleşir. Bundan dolayı örgütsel kültür ile iletişim arasında çok yakın bir ilişki vardır. İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel öğeleri olan değerler, normlar, hikayeler, tarih, gelenekler diğer bir deyişle örgütün sembolik dünyası yorumlanabilir (Çelik, 2002: 42).

Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okuldan okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda

okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki etkili okulda bu kültür eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2001: 187).

Örgütsel iletişim biçimleri, örgüt ve yönetim yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Örneğin örgüt yapısı, dışa dönük, katılımcı, profesyonelce ve örgüt kültürü de bu yapıyı destekleyici biçimde olduğunda örgütsel iletişim çok daha rahat kurulabilir. Buna karşın merkezi otoriter yapının ve geleneksel kültürlerin yoğun hissedildiği örgütlerde ise iletişim çok daha güç sağlanır (Gürdal, 1997: 83).

2.5.2. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi

Örgüt iklimi; bir örgütü diğer bir örgüte göre farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünüdür. Ertekin (1977), iklim tanımına temel olacak kültür kavramı daha geniş anlamı olduğunu belirterek iklimi, “örgüte kimliğini kazanan, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün üne yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisi” olarak tanımlamıştır (Karlı, 2004: 33).

Örgütsel iklim ile örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. İklim işgörenlerin davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise, daha çok örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz. Kavram olarak örgütsel kültür ve iklim arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkisi vardır. Örgütsel kültür, eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlar, böylece örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Moran ve Volkwein, 1992; Çelik, 2002: 44).

Kurum kültürü ve kurum iklimi zaman zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavramı karıştırmamak gerekir. Kültür kavramı, örgütteki bireyler tarafından paylaşılan inanç, değer veya normlar üzerinde odaklaşmakta ve iklimi

kapsamaktadır. İşletmenin sosyal ikliminin odağı ise, kişilerin organizasyon ile ilgili algılarıdır, diğer bir ifade ile, iklim için söz konusu olan psikolojik çevredir. Kurum iklimi, kültürün içerisinde spesifik bir bölümü ifade etmektedir (Akıncı Vural, 2003: 177).

Örgüt iklimi, örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütte çalışanların davranışları üzerinde etki yaratan özellikler bütünüdür. Eğer örgüt kültürünü, davranışları etkileyen inançlar, değerler ve kurallar dizisi olarak anlarsak, örgüt iklimi tanımına temel olacak kültür kavramı çok geniş olabilir. Örgüt iklimi, belli bir eğilim anlamını taşımakta ve örgüt üyelerinin örgütün iç çevresini nasıl tanımladığını anlatmaktadır (Doğan, 1997: 61).

Örgüt iklimi çeşitli açılardan sınıflanabilmektedir. Bu sınıflama açık ya da katılımı teşvik edici ve kapalı ya da tehdit edici biçiminde olabilmektedir (Gürçay ve Tozkoparan, 1996: 79). Bu iklimin özellikleri astlara, güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici önderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma olarak sıralanabilir. Bu iklimin tam tersi ise kapalı ya da tehdit edici iklimdir. Otoriter önderlerin katılık isteyen davranışları sonucu emir komuta zincirlerine aşın uyma eğilimi, yakından denetim ile soluklarını astların enselerinde hissettirmeleri ve sıkı sorumluluk politikası isteyen yöndeki çabaları verimde yüksek amaçlar seçilmesine karşın bunların elde edilmesi için engel bir iklim doğurur. Ancak yapılan araştırmalar, görünüşte istenir olmakla birlikte katılmalı iklimin her zaman geçerli olmadığını göstermiştir (Can, 1997: 213).

Açık iklimde çalışan öğretmenler arasında samimi ilişkiler vardır. Öğretmenler bu ilişkiden doyum sağlarlar. Ancak kapalı iklimde sahip örgütlerde öğretmenlerin iş doyumunu düşüktür (Erdoğan, 2000: 52).

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi farklılığını vurgulayan diğer bir konu ise değişimdir. Kültür yavaş değişir, çünkü bilinen ve dikkate alınan bir geçmişe dayanır. İklim ise örgütsel gerçekleri ifade ettiğinden hızla değişir (Ay, 1997: 281).

Örgüt iklimi konusundaki araştırmalar, genelde anket vb.. araçlarla toplanan yerlerin çözümlenmesine dayalı olan nicel araştırma yöntemlerine bağlı biçimde gerçekleştirilmektedir. Daha çok da konuya pozitivist bir bakış açısıyla evrensel boyutta yaklaşmaktadır. İklim, kültüre göre örgütte belirli bir andaki durumu ifade etmektedir. (Denison, 1996; Terzi: 64).

Özetle belirtmek gerekirse, kültürle çok yakından ilgili bir kavram olarak iklim, “örgüt kültürünün örgütte meydana getirdiği hava” (Varol,1989) olarak tanımlandığında, güçlü kültürlerin, örgüt üyelerinin iş tutumunu, iş doyumunu ve sonuçta örgüt iklimini olumlu yönde etkilediği; zayıf kültürlerin de söz konusu değişkenleri olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Kültür ve iklim, her ikisi de örgütün insani boyutuna tekabül eden kavramlardır. Bir örgütte insan kaynağı, en değerli kaynak olarak kabul edildiğine göre, her şeyden önce insanların içinde kendilerini mutlu ve güvenlikte hissedecekleri bir örgüt ortamının oluşturulması gereklidir. Bunu sağlayacak iki temel etken de kültür ve iklim olarak görülebilir. Kültür ve iklim eşleştirmesinde iklim, daha çok bağımlı bir değişken olarak nitelendirilebilir. Buna göre örgüt kültürünün oluşum biçimine ve türüne göre örgüt ikliminin de farklı biçimlerde oluşması beklenebilir (Turan, 1998; Şişman, 2002: 157).

2.5.3. Örgüt Kültürü ve Sosyalleşme

Toplumların olduğu gibi örgütlerinde de üyelerine aktaracağı bir kültürü olduğu kabul edilmektedir. Buna göre örgütsel sosyalleşme ya da örgütsel öğrenme olarak nitelendiren olgu da esas itibariyle örgüt üyelerinin örgüt kültürünü öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Örgüte yeni giren bireyler, örgüt kültürü aracılığı ile yeniden sosyalleştirmektedir. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin sosyalleştirilmesinde, örgüt ortamına uyum sağlamalarında temel araç olduğu kadar bu sürecin içeriğini de oluşturmaktadır (Şişman, 2002: 152).

Örgütsel sosyalleşme, insanların kuralları, normları, örgütün kültürünü, katıldığı örgüt tarafından sağlanan rolleri, işlerini iyi yapmaları için kaçınılmaz teknik becerileri öğrendikleri bir süreç olarak tanımlanabilir. Aslında örgütsel sosyalleşme, yeni gelenlerin boylamsal olarak ipuçlarını öğrenme sürecidir (Schein,1986). Örgütsel sosyalleşme, örgüt dışındakilerin, örgüt içinden biri olabilmeleri için önkoşul niteliğindedir (Balcı, 2000: 7).

Örgütsel sosyalleşmenin hız ve etkililiğini, çalışanların bağlılık, adanma, üretim ve işgücü devrinin derecesi tayin eder. Örgütsel sosyalleşme, örgüt ve çalışanlar arasında bir etkileşimdir. Bu etkileşim yoluyla çalışan, örgüt ya da üyesi olduğu bir grubun değer sistemini, normlarını, gerekli davranış kalıplarını öğrenir. Pek tabii ki, bu öğrenme, tüm öğrenmeyi kapsamaz; sadece bireyin üyesi olduğu toplum, örgüt ya da

grubun onayladığı değerlerin, norm ve davranış kalıplarının öğrenilmesini kapsar. Dolayısıyla bu öğrenme bir anlamda üyeliğin fiyatıdır (Balcı, 2000: 7).

Bir kurumun kültürü yerleştikten sonra, temel değerlerin herkes tarafından kabul edilip benimsenmesini ve firma, kültürünün kendi kendisini korumasını sağlayan bazı uygulamalar vardır. Yeni işçilere kurum kültürü iyice öğretilmediği müddetçe, firmanızın işe eleman alma ve seçmede ne kadar, başarılı olduğu hiç önemli değildir. Hatta en önemlisinin yeni gelenlere kurum kültürünün esaslarının aşılması olduğunu söyleyebiliriz. Unutulmamalıdır ki örgüte yeni katılanlar, kurum kültürünüze en yabancı kişiler olduklarından, bilerek veya bilmeyerek mevcut temel değer ve gelenekleri bozmaya en meyilli kişilerdir. Bu yüzden firmalar, aralarına yeni katılan bireyleri kültürlerine adapte etmek isterler. İşte bu adaptasyon süreci sosyalizasyon olarak bilinir (Akıncı, 1998: 87).

Örgütsel sosyalizasyon hem değişimi, diğer bir anlatımla eski tutum ve değer davranışların terk edilerek, yerine yenilerinin kazanılmasını, hem de öğrenmeyi yani; örgüt amaçlarının, bu amaçları başarmak için gereken araçların, görevsel sorumlulukların, örgütsel norm ve değerler gibi konuların öğrenilmesini içerir. Burada önemli olan bireysel değerleri örgütsel değerlerle bağdaştırmak için yapılacak değişimin derecesidir (Can, 1997: 318).

Örgütsel sosyalizasyon, çalışanların kurum kültürünü öğrendikleri ve öğrendiği bilgileri ve anladıkları diğer elemanlara geçirdikleri süreçtir. Bir bireyin toplumda sosyalleşmesi gibi, örgüt içinde de sosyalleşmesi söz konusudur. Yani bireyin zamanla örgütte neyin uygun davranış olup olmadığını, diğerleriyle nasıl iletişimde bulunması gerektiği ve firma temel değerlerini öğrenmesi söz konusudur. Çalışanlar bunları hem kendi gözlemleriyle, hem de yöneticilerin kendilerine verdikleri bilgilerle öğrenirler. Bu süreçte pek çok sosyalizasyon tekniği kullanılmakla beraber, firmalarda yapılan araştırmalar üç tanesinin etkili olduğunu göstermektedir:

Eğitim toplantıları ödüllendirme sistemleri ve örgüt içi iletişim programları bazı firmalar bu süreci;

- Firma temel değerleriyle beraber kültürünü plana çıkaran eğitim toplantılarıyla,
- Firma temel değerlerini örgütsel davranışlarına başarılı bir şekilde yansıtmış işçilere verdiklere finansal veya sembolik ödüllerle,

- Firmanın temel değerlerini çalışanlara iletmek için geliştirdikleri örgüt içi iletişim programlarıyla etkilemektedirler (Akıncı, 1998: 88).

Sosyalizasyon sürecinin sonucunda işgören, sistemin özünde nasıl işlediğini, güç ve yetkinin kimlerin elinde olduğu ya da olmadığını örgüt içindeki politik ilişkiler ve yapılması gereken jestler gibi güvenilir olan ya da olmayan informal kanalların çalışma şeklini ve uyumsuzluk ve çatışma sorunlarını en aza indirmek durumundadır (Berberoğlu, 1990: 153).

2.5.4. Örgüt Kültürü ve Liderlik

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanım ise, liderin, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olduğunu belirtmektedir. Liderlik, sözlükte, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir (TDK, 2000).

Yöneticilerin en önemli görevlerinden biri astlarına liderlik etmek ve onları yönlendirmektir. Bir kişi yönetici olmaksızın lider olabileceği gibi, yönetici olan bir kişi lider olmayabilir (Arıkan, 2001: 205). Onları lider yapan, başkalarının hareketlerini kendi istedikleri yöne kanalize edebilmeleridir (Acunter, 2002: 63). Lider, yöneticiden farklı olarak çalışanlarını gönüllülük esasına göre grubun amacına dönük etkinlikte bulunmalarını sağlayacak şekilde etkileyebilme kapasitesine sahiptir (Balcı, 1998: 31).

Örgütsel kültür, eğitimsel liderliğe yeni bir yaklaşım getirmiştir. Sarason, okulların değişmeye karşı direnmesinde okul kültürünü temel bir faktör olarak ele almıştır. Eğitimsel liderliğe kültürel yaklaşım, bilimsel yönetim yaklaşımından çok farklıdır. kültürel lider, kültürel değerlerin beğeniliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutar. Kültürel liderlik okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni & Starratt, 1988; Çelik, 1999: 49).

Örgüt kültürünün oluşturulması, yönetimi ve değiştirilmesi, örgütün üst düzey yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla yakından ilgilidir. Örgütsel kültür, liderlik sürecine sembolik ya da kültürel liderlik olarak yeni bir boyut katmıştır.

Örgütsel kültürün bilinmesi, liderlik davranışları göstermesi gereken yöneticilere şu yararları sağlar:

1. Örgütsel yaşamın geniş bir çadırı olan örgütsel kültür, çatışma ve gerçekleri görmesini sağlar.

2. Yapısal ve örgütsel gerilimden kaynaklanan uygulamaya yönelik çelişkileri tanımaya yardımcı olur.

3. Günlük kararları değerlendirmeye ve örgütsel kültürün işgörenlerin rolleri üzerindeki etkisini tanımaya yardım eder.

4. Örgütsel eylemlerin ve karar verme yöntemlerinin sembolik boyutlarının anlaşılmasını sağlar.

5. Farklı grupların örgütsel verimliliğe ilişkin algılarını değerlendirmeye yardımcı olur.

Liderler, örgütsel kültürü biçimlendirebilmeli, iletilen değerlerin ve inançların bir güç biçimi olduğuna dikkat etmelidirler. Bununla birlikte liderlerin olayları eleştirirken, gösterdikleri tepkiler ve kriz durumlarındaki algıları örgütsel kültürün oluşumunda önem taşır. Kriz durumlarında coşkusal bağlılık ve örgütsel değerlerle bütünleşme görülür. Lider böyle olağanüstü durumlarda sergileyeceği davranışlarla örgütsel kültürün güçlenmesini sağlayabilir. Schein işe alma, seçme ve geliştirmeyle birlikte değerleri gizli veya açık olarak eleştirmeyi de bir liderlik ölçütü olarak kabul etmiştir (Hoy ve Miskel,1991; Çelik, 2002: 44).

Kurum kültürü bakımından önemli olan, liderlik otoritesinin özdeşleşme ve benimsemeye dayanan uymayı sağlamasıdır. Yani lider öyle bir lider olmalıdır ki, çalışanlar hem onun yaptıklarını doğru kabul edip inanmalılar hem de onun gibi olmaya özenip ona benzemek istemelilerdir. Kısacası lider, diğer bireyler için bir örnek, bir model olmalıdır. Liderler, örgütün ne olması ve neyi başarması gerektiği konusundaki görüşlerini gerçekleştirmek için sosyal süreçleri harekete geçirdikleri zaman, kurumun kültürü de başlamaktadır. Gerçekte firma kurucuları kadar, liderlerin görüşleri de kurum kültürünün özünü oluşturur. Çünkü kurum kültürü, liderin neyin önemli olduğuna ilişkin bilerek veya bilmeyerek yolladığı mesajlarla da şekillenmektedir. Dolayısıyla lider ne kadar çalışanlarına olumlu davranış gösterirse, kültür de o oranda değişmekte ve en olumlu davranış, arzu edilen kültür çevresiyle uyumaktadır (Akıncı Vural, 2003: 103).

Okulda bir arada olan insanlar arasındaki ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre

işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Bu anlamda her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur. Okulun fiziksel ortamını oluşturan nesnelere, okul törenleri, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar da bu kültürün bir parçasını oluşturur. Etkili okullar güçlü okul kültürüne sahiptir (Şişman, 2004: 101).

Okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için kolektif hareket etmek gerekir. Okulun formal yapısı çoğu zaman öğretmenlere cazip gelmeyebilir. Okulun bürokratik yapısını yumuşatmak, örgütsel kültürü geliştirmekle mümkün olabilir. Kültürel lider, okul yaşamını canlı tutan ve kültürel yönden sürekli olarak destekleyen liderdir. Düzenlenen değişik törenler, sportif ve kültürel etkinlikler ve öğrenci velilerini okula çekmek amacıyla yapılan toplantılar, okulun gündelik yaşamını daha canlı hale getirebilir (Çelik, 1999: 52).

Lider bir yönetici, herhangi bir örgütte görevli olan ve örgütün işleyişinin sağlanmasında, personelin örgüte ve görevlerine bağlılıklarını ve çabalarını, örgütsel amaçlara yönlendirmede belirli, alışılmış otorite kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilen kişidir. Örgütün işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışa sahip olan kişidir. Bu bilinç ve anlayışla, işgörenlerin yaratıcı güçlerini harekete geçirebilir (Aydın, 1994: 272).

2.5.5. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Etkililik

Etkililik, örgütün genel performansında ya da genel performansı açısından en iyi sonucu verecek lider davranışı anlamı taşımaktadır. Başka bir anlatımla, örgütün amacının gerçekleştirilmesini sağlayıcı bir lider davranışı, etkili bir davranış, olarak nitelenmektedir. Yinelemek gerekirse, belli bir ortamda (örgüt ya da grup) en etkili liderlik davranışının ölçütü, örgütün ya da grubun amacını gerçekleştirilme derecesidir. Amacı en iyi gerçekleştiren bir lider davranışı, o ortamda ya da durumda en etkili davranış olmaktadır (Aydın, 1994: 249).

Bir örgütün etkililiğini örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlamak mümkündür (Dağlı, 2000: 431). Verimlilik de örgütsel etkililiğin yalnızca bir yönüdür ve örgütsel girdinin ne kadarının ürün olarak çıktığını ve ne kadarının sistemce emildiğini gösterir. Örgütsel etkililiğinin ve verimliliğinin ölçütü çıktının birim olarak

artması değil, aynı zamanda çalışanların bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ve bunun karşılığında çalışanların örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine kendisini adanmasıyla yakından ilgilidir (Aydoğan, 2000: 39).

Örgüt kültürü ile örgütsel etkililik ve verimlilik ayrı düşünülemez. Kültürel koşulların bilinmesi, günlük karar verme sürecine etki eden faktörlerin çözümlenmesine yardımcı olur. Örgütsel kültürü bilen yönetici, ilişkilerdeki zıtlıkları ve örgütsel çatışmaları daha iyi görür (Çelik, 2000: 58). Bunun yanı sıra örgüt kültürü, önemli roller üstlenen ve amaçları gerçekleştiren insanların sadakatini sağlar ve onların ödüllendirilmesine zemin hazırlar. Ortak inançlar haberleşmeyi ve karar vermeyi geliştirir. Motivasyonu, işbirliğini ve bağlılığı da arttırarak örgütün etkililiğine katkıda bulunur (Şimşek, 2000: 35).

Eğer bir örgütte üst yönetim, örgüt kültürünün temelini oluşturan sayılıları, inançları keşfeder; bunlar arasında eşgüdüm sağlar ve kültürel dinamikleri harekete geçirirse, örgütsel etkililik ve verimlilik de artabilir. Bu açıdan yaklaşıldığında, kültürün iyi yönetilmesi halinde örgütsel etkililik, verimliliğe ilişkin olumlu sonuçlar almak mümkündür (Şişman, 2002: 159). Örgütsel etkililik örgüt kültüründen ayrı düşünülemez ve verimliliğin bir değer olarak görüldüğü örgütler daha etkili olabilirler (Çelik, 2002: 58).

Etkili okula ulaşmada önemli olan, okulun mevcut kültürünün değişime uğramasıdır. Esasen etkili okul, okulda mevcut olandan farklı yeni bir kültür gerektirir.

Bu değişimde okul liderliğinin özellikle de informal liderliğin katkısı ve desteği kritik önemdedir. Bu değişimde okulun pratik yapısının analizi gereklidir. Okulda etkili olan ya da okuldaki farklı grupların, ilgilerin incelenmesi şarttır. Okulun kültür değişiminde bu politik yapı çalıştırılarak pazarlık, ortak çalışma ve katılmalı karar almakla etkili okula uygun ortam yaratılabilir. Pazarlıkta birinci aşamada ilgili grupların, okulun amaç ve ilgileri konusunda anlaşmaları esastır, ikinci aşamada ortak çalışma (collaborating) amaçları için çalışırlar. Üçüncü aşamada ise katılımlı karar alma vardır. Çünkü etkili okul için amaç birliği, anlaşma ön koşul niteliğindedir (Balcı, 2001: 187).

Kültürel koşulların bilinmesi, günlük karar verme sürecine etki eden faktörlerin çözümlenmesine yardımcı olur. Örgütsel kültürü bilen yönetici, ilişkilerdeki zıtlıkları ve örgütsel çatışmaları daha iyi görür (Tierney, 1988). Örgütsel etkililik örgütsel kültürden

ayrı düşünülemez. Verimliliğin bir değer olarak görüldüğü örgütler daha etkili olabilirler (Çelik, 2002: 48).

Örgüt sosyolojisindeki yeni kurumsalcılık yaklaşımında örgütün içinde yer aldığı, bilişsel, normatif ve düzenleyici çevrenin, örgütsel yapı ve performans üzerinde de etkili olduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda örgüt kültürünün, örgütsel verimlilik ve etkinlik ve performansla ilişkileri konusun bu konuda araştırmacılar arasında çeşitli tartışmalar yapılmasına karşılık, bu konuda yapılan araştırmaların bulgularına ve yaygın olarak benimsenen görüşlere göre, çeşitli örgüt içi ve dışı durumsal etkenler yanında, örgüt kültürünün de örgütte beklenen düzeyde örgütsel verimlilik, etkinlik ve performansın sağlanmasında temel etkenlerden biri olduğudur (Lim, 1995; Denison, 1990; Alvesson, 1993). Buna göre, güçlü kültürlerin yüksek düzeyde örgütsel verimlilik ve performansa, zayıf kültürlerin ise düşük verim ve performansa neden olduğu söylenebilir (Wilkins&Ouchi, 1983; Louis, 1985). Eğer bir örgütte üst yönetim, örgüt kültürünün temelini oluşturan sayıtlıları, inançları keşfeder, bunlar arasında eşgüdüm sağlar ve kültürel dinamikleri harekete geçirirse, örgütsel verimlilik, etkinlik ve performans da artabilir (Şişman, 2002:159).

Örgüt kültürü, örgütsel yapı hakkında örgüt üyelerinin algılarını yansıtır. Bu nedenle etkinlikle doğrudan ilişkilidir. Örgüt kültürü ve etkinlik arasındaki ilişki aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Örgüt kültürü, bireylerin örgütteki eylemlerini etkiler. İşgörenlerin nasıl iş yaptıkları, görevlerini nasıl yerine getirdikleri, meslektaşlarıyla çalışmaları ve geleceğe bakışları büyük oranda kültürel normlar, değerler ve inançlar tarafından belirlenir. Örgüt kültürü; seçilmiş süreçler, yönetsel işlevler, örgütün davranışı, yapısı ve süreçleri, içinde bulunduğu çevre arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Yönetsel işlevlerin ve örgütsel özelliklerin her ikisini de çevreler. Yönetim ise örgütsel özelliklerin hem bir nedeni ve hem de bir parçasıdır. Herhangi bir örgütün var olan kültürü, geçmişteki ve bugünkü yönetsel planlama, örgütlenme, yöneltme ve kontrol etme aktivitelerini yansıtır. Örgüt kültürünün etkinlik üzerinde bazı önemli etkileri vardır. Bu etkiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Karşlı, 2004: 37).

2. 6. Okul Kültürü

Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okulların sahip olduğu örgüt kültürü kendisini, çalışanlarını etkilediği gibi bir üst sistemi olan toplumu da etkilemektedir. Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bundan dolayı, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 1998:33). Bu nedenle okullarda örgüt kültürü daha çok önem kazanmaktadır.

Okul, hem toplumsal istikrarın korunmasında hem de toplumda kültürel, teknolojik değişikliklerin gerçekleşmesinde rol oynar. Toplumun kültürünü, düzenini, yetişmekte olan kuşaklara aktarmak okulun görevidir (Alıcıgüzel, 1999:17)

Okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünün genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istedik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerekir (Terzi, 2000). Bir okulun örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan personelin paylaşılan değerleri, inançları, değer yargıları ve tutumları okul kültürünü oluşturur. Okullarda okul kültürünün oluşturulmasında yöneticinin yeri eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirerek daha etkili kılmaktır (Taymaz, 2003: 23).

Okul, iç ve dış çevresinde bulunan unsurları birleştiren, uzlaştıran ve dengeleştiren bir kurumdur. Okulların hepsi aynı gibi gözükse de, özelde insanın parmak izi gibi birbirinden farklılıklar gösterir. Her okulun birbirinden farklı bir kişiliği vardır (Bursalıoğlu, 1998:34).

Eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre daha bir büyük önem taşımaktadır. Çünkü okulların ürünü insandır ve insanın yetişmesi, güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır. Reyes (1992) okulu, salt bürokratik kurallardan meydana gelmiş bir örgüt olarak görmenin yanlış olacağını belirtir ve okulun bir makine olmaktan çok amaç ve işlevleri itibariyle politik, kültürel ve insan boyutu önem taşıyan bir örgüt olduğunu ifade eder (Akt. Çelik, 2002: 102). Okullar bir işletmeden öte kültürel topluluklar olup okulların bütünüyle pozitivist ve rasyonel açıdan çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir. Okulların kültürel açıdan çözümlenmesi, onların özelliklerine daha uygun düşmektedir. Okullar, aynı zamanda özerklik, hoşgörü, özgürlük gibi kavramları öne çıkaran esnek yapıları örgütler

olarak da görülmektedir (Şişman, 2002: 178). Okullar kültür üreten ve kültür aktaran örgütler olduğu için okulların işleyişi de bu özelliğine uygun olarak kültürel dokusunun çözümlenmesi ve anlaşılmasıyla etkili ve verimli hale getirilebilir.

Kültür ve davranış karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Davranışı değiştirmenin ya da güçlendirmenin değişik yolları vardır. Örneğin; örgütsel ödül sistemi, etkililik programları ve performans değerlendirme sistemleri davranışları değiştirmede kullanılan yollardan bir kaçıdır. Davranışı değiştirmek mümkün olmakla birlikte, özellikle yerleşik kültürlerde değerleri yerinden oynatmak oldukça zordur. Örgütsel kültürün değişmesi sadece değerlerin değişmesi anlamına gelmemektedir. Örgütsel kültürün değişmesi, örgütsel ortamda bir çok şeyin değişmesine neden olmaktadır (Çelik, 20002: 82).

Okul kültürü kavramı, çok çeşitli ve geniş inanç, amaç, hedef, düşünce, bilgi ve beklentileri içine alır (Deal, Peterson, 1990; Celep, 2002: 356). Okul kültürü güdülenme ve öğrenci öğrenmesinde belirleyici rol oynayan algı, inanç ve düşüncelerin özel bir ögesidir. Son on yılda yapılan araştırmalarda “amaç kuramı” olarak ifade edilen öğrenme kültürüne ilişkin yapı (Ames, 1990; Ames, ve Ames 1989; Dweck, Leggett, 1988; Nicholls, 1989) bir iş için gerekli olan bilgi ve beceri donanımının kalitesinde belirleyici olan örgütün amaç algısının önemi vurgulanmaktadır. Diğer bir anlatımla, önceden belirlenmiş öğretim amaçlarına ulaşmak için gerekli olan bilgi ve beceri ölçütü ve onun tanımlanma biçimi her okul için farklıdır. Yine her okul bu amaca ulaşmak için farklı yolları kullanır (Maehr, 1991). Örneğin, bütün okullar birincil amaç olarak eğitim ve öğretimi etkin olarak gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bazı okullar, öğrenmeyi, öğrencilerin bütün çabalarını yarışmacı bir anlayışa dayandırarak en iyisi olma anlayışını ön plana çıkartmaktadır. Diğer okullar ise toplumsal amaçlar, diğerleri ile birlikte olma ve beklentilere uyma, arkadaşlık etme üzerine odaklanabilmektedir (Sasshkin, Walberg, 1993). Yani bazı okullar, eğitim ve öğretimde toplumsallaşma boyutuna önem verirken, bazı okullar da yarışmacı bir öğrenmeye önem vermektedir. Bu farklı anlayışlar da okulun öğrenme kültüründe belirleyici rol oynamaktadır (Akt. Celep, 2002: 356).

Okul kültürü en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir. Bu normlar okuldaki insanların tecrübelerini güçlü bir şekilde şekillendirir ve etkili bir okul müdürlüğü

liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir. Okul müdürlerinin kültürü şekillendirebilmeleri, etkili liderlik ve eğitim için önemli olan değer ve inanışlara model oluşturmaları yoluyla olur. Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve iş birliği vizyonu yaratmak için işgörenler ve öğrencilerle birlikte çalışır (Çelikten, 2003; Arslan ve Diğerleri, 2005: 450).

Okulun örgüt felsefesi, belli inanç ve değerlere dayanır. Bu felsefe okulun ortak hareket etmesini sağlar. Okulun örgüt felsefesi yapılacak bir yenilik girişimini destekler nitelikte olduğu zaman, bu yenilik girişimi başarılı olabilir. Her eylem bir düşünceye dayandığı gibi okulda uygulanacak her eğitim etkinliği de okulun örgüt felsefesine dayanmalıdır (Çelik, 2002: 64). Okuldaki etkinliklere katılma sonucunda öğretmenler o okulda nasıl hareket edeceklerini, o okulun ne çeşit bir kişiliği olduğunu, hangi ortak inançlara sahip olduklarını anlarlar. Okul kültürünü daha iyi benimseyen ve bu kültüre uyum gösteren öğretmenler işinde daha mutlu ve verimli olur (John, 1999: 1037).

Okullar başlı başına bir gelenek ve kurallar topluluğudur. Öğrenci ve öğretmenlerin okula gelmesinden ayrılmasına, öğrencinin okula kaydolmasından mezun olmasına kadar gelenek ve kurallara uygun birçok davranışlar istenir. Okulda çocuğa toplumsallaşması ve kendini gerçekleştirme için çeşitli davranış örnekleri ve imkanlar verilir (Ergün, 1997; Arslan ve Diğerleri: 2005: 450).

Okul kültürü, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu gibi, onun sosyalleşmesinde, demokratik tutumlar ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinde de etkili olmaktadır. Okul kültürünün oluşmasında, ders içi etkinliklerin yanında, ders dışı etkinliklerde önemli katkıda bulunmaktadır. Örneğin toplantılar, sportif olaylar, şenlikler, mezuniyet törenleri, okul şarkıları, eğlenceler gibi okulun kendine özgü etkinlikleri, okul kültürünün parçalarıdır (Tezcan, 1994; Köse, 2003: 42).

Günümüzde etkili okullar ile ilgili olarak yapılan araştırmalara göre, etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır (Özdemir, 2000: 27). Örgüt kültürünün örgüt içerisindeki birçok değişkeni etkilediği gibi, öğrencilerin öğrenmesi konusunda da etkileri olabileceği söylenebilir. Zayıf bir okul örgütünde öğrenme büyük bir uğraş sonucunda gerçekleşebilecektir. Bu nedenle okul ortamında öğrencinin istedik yönde davranış kazanmasını sağlayabilmek için, paylaşılmış değer, inanç ve normlardan oluşan güçlü bir okul kültürüne ihtiyaç vardır.

2.7. Okul Kültürünün Yönetimi ve Değiştirilmesi

Kurum kültürünü insanın kültüründen soyutlamak mümkün olamamaktadır. Çalışanların dünya görüşleri, tutumları, düşünceleri, ahlak anlayışları gibi pek çok husus kurum kültürüne de yansımaktadır. Dolayısıyla kurum kültürü, zaman içinde tekrarlanarak yerleşen alışkanlık, tutum ve davranış kalıplarından oluşmaktadır (Ceylan, 1998: 51).

Değişme dediğimiz olgu başta ekonomik büyüme olmak üzere her türlü toplumsal, siyasal, yönetsel gelişmeyi içermektedir. Her şey bir değişme içindir. Son yıllarda değişme yerine yenilik kelimesi kullanılmaktadır (Kaya, 1996: 23). Örgütsel yenileşme ve değişimin hedeflerinden biri de örgüt kültürünün değiştirilmesidir. Birçok örgütte iyice kökleşmiş ve yer etmiş alışkanlıkları değiştirme ihtiyacı duyulmaktadır (Drucker, 1993). Dünyada başlıca ekonomik ve teknolojik değişimler örgütsel değişimi de gerekli kılmaktadır. Ezici rekabetin geçerli olması, bilgi ve malzeme teknolojisindeki gelişmeler; örgütlerin yapı, sistem ve süreçlerini yeniden yapılandırmaları kaçınılmaz hale getirmiştir (Aktan, 1999: 14; Şimşek: 8).

Örgütleri değişime zorlayan şey, beklentilerin dışında gelişen şartlardır. Değişimin amacı, yeni gerçeklerin yani toplumun değerlerinde ve tercihlerindeki değişikliklerin yakalanması ve böylece yaşamın devamının sağlanmasıdır (Önder, 1998: 61).

Örgüt kültürünün değişmesi, üç evrede gerçekleşir. İlk evrede geleneksel değerlerin ortadan kaldırılmasına çalışılır. İlk evrenin temel amacı, işgörene geleneksel değer ve düşünce tarzının hatalı olduğunun benimsetilmesidir. Örgüt kültürünün değiştirilmesindeki ikinci evre, yeni değerleri kabul eden işgörenlerin, bu değerlere uygun olarak değişimi gerçekleştirmeleridir. Bu evrede, işgörenler eni değerlere göre yetiştirilir. Yeni örgüt felsefesi, bütün örgüt üyelerine kabul ettirilir. Yeni değer ve felsefe sistemini benimseyen işgörenler, daha istekli olarak değişimin gerçekleşmesine yardımcı olur. Üçüncü evrede değişimin yerleşik hal almasına ve yayılmasına çalışılır (Unutkan, 1995: 109).

Kültürel yönetimin benimsenmesinde ve kültürel değişimin başarılı olmasında izlenecek yaklaşımlar şunlardır Armstrong (1991):

1. Yeniden Örgütlenme: Örgütsel bütünleşmeyi kolaylaştırma, yeni bölümler ve görevler oluşturma ve yeni etkinlikler için sorumluluklar verme.

2. Örgüt Geliştirme: Örgütsel etkililiği artırmak için değişme ihtiyacını belirleme ve yönetim görevlerini geliştirme.

3. İletişim: Değişme programının başarıya ulaşmasını sağlamak için, değerleri etkili mesajlarla iletme.

4. Yetiştirme: Müşteri hizmetleri konusunda yeni tutumlar kazandırma, kalite ve verimliliği artırma, değerlere bağlılığı sağlama ve örgütsel sayılıtların değişmesi için yeni bilgi ve beceriler kazandırma.

5. Performans Yönetimi: İşgörenlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki başarı derecesini belirleme, performans geliştirme, danışmanlık ve yetiştirme konusunda örgütün güçlü ve zayıf yönlerini saptama.

6. Ödül Yönetimi: Başarıyı artıracak ödüllere ilişkin kültürel sayılıtları geliştirme (Çelik, 2002: 67).

Bir örgütte değişimin uygulanması, örgütün iş süreçlerini değiştirdiği gibi kültürünü de değiştirir. Değişen iş süreçleri, buna uygun kültür değişim programlarıyla desteklenmedikçe etkili olması mümkün değildir (Yamak, 1996: 26).

Toplumlar sürekli değişim içindedirler. Yaşanılan bu değişimler de okul kültürünün değişmesinde önemli rol oynamaktadır. Toplumsal değişimlerden en çok etkilenen kurumlar eğitim kurumlarıdır (Fidan ve Erden, 1998: 86).

Okul ortamında eğitimin amacı, bireyi davranış yönünden farklılaştırmadır. Bu farklılaşma, bireyin belli kültürü kazanmasını da içine almaktadır. Öğrenci nasıl okul ortamında farklılaşıyor ve kültür ediniyorsa, okulda bulunan tüm öğretmen ve personel için de bu farklılaşma ve kültür edinme geçerlidir. Bu farklılaşma öyle belirgindir ki, bütün okullar aynı amaçlara yönelik faaliyet gösterebilirler de birbirine benzemezler (Akçay, 1997: 21).

Bilgi çağının eğitim sistemine yüklediği yeni görevler değişimin odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde yapılacak sistemik bir değişme sistem çapındaki topyekun bir değişmeyi ifade eder. Bu tür değişiklikler; kural, rol ve örgütteki ilişkileri içeren yapının, diğer yanda inanç değer ve kabullenmelerin yani kültürün değişmesidir (Özden, 1998: 187-188).

Celep (2000), Rutter vd., yapılan bir araştırmada; okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki eylemi, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki

çalışma grubunun yapısının, okulun kültürel yapısını belirleyen öğeleri oluşturduğu ileri sürülmektedir (Celep, 2002:358).

Okul kültürünü oluşturan bireyler okul örgütünde yaşayan ve çalışan kişilerdir. Eğitim öğretim hizmetlerinin bizzat yapıldığı birimler okullardır. Okulların örgütlenmesi okulun düzeyine (ilköğretim, lise), alanına (klasik, süper, meslek, teknik), büyüklüğüne, köyde, kentte oluşuna göre bazı farklılıklar göstermektedir. Genel olarak müdür, müdür yardımcıları, rehber psikolojik danışmanlar, öğretmenler, memur ve hizmetlilerin yer aldığı bir örgütlenme görülmektedir (Özsoy ve diğerleri, 1998: 231).

Belirli bir okuldan bahsedildiğinde genellikle yapısından ve programından söz edilir. Fakat bir okulun ayırıcı karakteri, onun yazılı olmayan norm çevresi ve beklentilerinden oluşan kültürüdür. Bazı okullar iş yerleri gibi ciddi bazıları eğlenceli bazıları verimliliğin çokça arandığı kurumlar, bazıları ise insan ilişkilerine dikkat edilen yerlerdir. Fakat okul bunların toplamından oluşan bir örgüttür (Ramsey, 1992: 17).

Okulun en önemli özelliklerinden birisi üzerinde çalışılan hammaddenin insan oluşudur. Bu nedenle, birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Ayrıca, okulun içerisinde çeşitli değerler bulunur. Okul içinde ve dışındaki sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengelemek durumundadır (Bursalıoğlu, 1998:50).

Hanson (1991), okulun biçimsel amaçlarını, entelektüel disiplin, vatandaşlık ve medeni sorumluluklar, ekonomik bağımsızlık ve mesleki fırsatlar, sosyal gelişme ve insan ilişkileri, moral ve ahlaki nitelikler, kendini gerçekleştirme olanakları kazandırmak olarak altı başlık altında toplamaktadır (Terzi, 1999: 68).

Sadece okulun biçimsel amaçları çerçevesinden düşünüldüğünde bile, okul örgütünü; standart hammaddeleri işleyip çevresine standart mamuller sunan örgütlerden farklı bir düzlemde değerlendirmek gerekir.

Girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütünde kültür kavramı çok daha fazla önem taşımaktadır. Okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünü genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerekir.

Bir okulun geliştirilmesinde birçok faktör etkili olabilir. Ancak, başarılı olabilmek için liderlik, bilginin etkili kullanımı, personelin beklentilerinin çok iyi yönlendirilmesi gerekmektedir. Tüm değişkenlerin bir sonucu olan örgüt kültürünü ve

insanların davranışlarını etkileyemeyen bir yeniliğin başarılı olma şansı pek fazla değildir (Özdemir, 2000: 128).

Eğitim örgütlerinde kültürden beklenen, alt kültürler arası işbirliğine dayalı olarak kurumun gelişme süreçlerine katkı sağlamasıdır. Ancak arzulan işbirliği kültürü kendiliğinden ortaya çıkmaz; bağlılık, zaman, güven ve misyonun anlamına bağlı olarak gelişir (Campo, 1993). Özellikle yöneticiler, işbirliği kültürü yaratmada önemli bir rol üstlenmelidirler; güç ve sorumluluğunun paylaşılması, alt kültür gruplarının yarattığı sembol ve ritüellerden yararlanma, ortaklaşa karar alma gibi kültürü geliştirme stratejilerini etkili bir şekilde uygulamaları gerekir (Campo, 1993; Alkire, 1995; Erdem ve İşbaşı, 2001: 37).

Okul yöneticisi, diğer yönetsel etkinliklerle birlikte okul kültürünü bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönetmektedir. Okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul yöneticisi, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz (Çelik, 2002: 67).

Örgütün değişmelere adapte olmasında örgüt kültürünün önemini vurgulayan Steere, (1996) liderlerin örgüt kültürü oluşturmada beş şeyin mimarlığını yapmaları gerektiğini savunmaktadır:

1. Örgütteki davranış ve karar alma mekanizmasını etkileyen temel değer ve ilkeleri tanımlama.
2. Örgütün değer ve ilkelerini temsil eden davranışları belirleme.
3. Örgütteki bireylerin performansları konusunda onlara dönüt sağlayacak bir mekanizma kurma.
4. Bir çeşit teşvik ve ödüllendirme sistemi kurma.
5. Arzu edilen kültürün şampiyonluğunu yapma sorumluluğunu üstlenme (Özden, 1998: 141).

Okulun informal boyutu ağır bastığından, okul ortamındaki alt grupların varlığı, önemli görülmektedir. Okul yöneticisinin bu alt grupları yok etmesi mümkün değildir. Ancak güçlü bir okul kültürü, bütün alt grupların okul kültürü etrafında kenetlenmesini

sağlayabilir. Ayrıca güçlü okul kültürü, okulun formal ve informal boyutunu birbiriyle bütünleştirir (Çelik, 2002: 67).

Okul kültürünün yönetiminde, sembolik yönetim boyutu önem taşır. Örgütsel değer, norm ve inançlar çerçevesinde bilinçli olarak sembolik davranışların oluşturulması şeklinde tanımlanan sembolik yönetim, yöneticilere güçlü bir örgüt kültürü oluşturma konusunda yardımcı olur. Dil, semboller, hikâyeler, törenler, efsane vb.. kültür taşıyıcıları, yönetsel faaliyetlerin yerine getirilmesinin ekonomik analizler, liderlik ve örgüt yapısı kadar önem taşır (Unutkan, 1995: 103).

İnsan kaynaklarının yönetimi, güçlü bir örgüt kültürüne dayanırsa, daha başarılı olur. İnsan kaynakları yönetiminin önemli işlevlerinden biri de personelin seçimi ve geliştirilmesidir. Değerlere yönelik insan kaynakları yönetimi, personel seçimi ve geliştirme işlevleri açısından önem taşır. Okuldaki öğretmenlere çeşitli eğitim, programları düzenleyerek, okulun örgütsel değer, norm ve felsefesi hakkında bilgi verilmesi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasını ve korunmasını kolaylaştırır. İnsan kaynakları yönetiminin değerlere yönelik olarak gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi açısından da büyük önem taşır. Okul kültürünün değer, norm ve felsefesine bağlı olan öğretmenler, okulun örgütsel amaçları doğrultusunda daha kolay güdülenirler (Çelik, 2002: 68).

Tüm okulların güçlü veya zayıf; işlevsel veya işlevsiz kültürleri vardır. Başarılı okulların mükemmel bir vizyona güçlü ve işlevsel kültürlere sahip oldukları gözlenmektedir (Cunningham ve Gresso; 1993: 24; Terzi, 1999: 70).

Güçlü okul kültürünün yönetici ve öğretmenleri belirli durumlarda en uygun çözümü planlama ve uygulamada, öğrenci motivasyonunu ve başarısını arttırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar genel olarak okul kültürünün tutucu bir kültür olduğunu ifade ederler. Okulun sınırları içerisinde durgunluk ve uzlaşma mutlak olmamasına rağmen, okulun içerisindeki inançlar, değerler ve normlar; yönetici değişiklikleri, aileler ve öğrenciler tarafından meydana getirilen değişimler karşısında okul üyelerine bir süreklilik sağlar (Corbett ve diğerleri, 1987: 37).

Modern okul araştırmalarında başat kültür değerlerinin gelişimi ve şekillenmesinde okul müdürünün etkisinin kritik olduğu vurgulanmaktadır (Hunderfund, 1993: 456; Terzi, 1999: 71).

Kültürün oluşmasında müdürün kültür üzerindeki kritik etkisini; kültürel değerler sadece müdürün etrafında şekillenir biçiminde algılamamak gerekir. Okul kültürü yönetici, öğretmen ve diğer personelin katkılarıyla oluşan değerler, inançlar ve normlar bütünüdür.

Okul kültürüne yerleştirilen değerler ve normlar, güçlü bir denetim mekanizması oluşturur. Okul yöneticisi, öğretmenlerin yazılı kurallara uyup uymadığını denetleyebilir. Yazılı olmayan kuralları denetlemenin en belirgin yolu, okul kültürünün değerlerine ve normlarına bağlılık derecesini güçlendirmektir. Ayrıca okulun düzenlediği geleneksel törenlere katılımı sağlamak, okulun felsefesini ve sembollerini benimsetmek de, okul kültürünün denetiminde başvurulan diğer yollar olarak görülebilir. Okul yöneticisinin denetim görevi, güçlü okul kültürlerinde azalmaktadır. Çünkü bürokratik kurallar azalmakta, öğretmenler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Örgüt kültürünün içselleştirilmesiyle birlikte, denetim işlevi daha az hissedilir hale gelmektedir (Çelik, 2002: 68).

Owens'a göre; okul havasını etkileyen öğeleri, örgüt, kültür, çevre ve ekoloji şeklinde sıralamak mümkündür (Özdemir, 2000: 131).

Bir tanıma göre örgüt kültürü, örgütteki, felsefelerin, ideolojilerin, değerlerin, varsayımların (temel kabuller), inanışların, normların, beklentilerin ve tutumların paylaşılmasıdır. Konuya okul kültürü açısından bakacak olursak, buradaki felsefe ve değerlerin, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve kamuoyunca paylaşılması gerekmektedir. Yoksa yeni bilgisayarlar alarak eğitimde yenileşme yapmak pek mümkün değildir, hatta gereksizdir de. Kozlu'nun, aktardığına göre Johnson Johnson başarısının mimarı General Johnson'un firmasına öğüdü şu idi: "Yürütmesini bilmediğiniz hiçbir işi satın almayınız." (Özdemir, 2000: 131).

Blandford (1997), okul kültürünün bir çok biçimlerde oluşabileceğini ileri sürerek bu oluşumları dört başlık altında toplamaktadır.

- 1-Uygulamalar: Törenler ve ritüeller.
- 2-İletişim: Hikayeler, mitler, efsaneler, masallar ve semboller.
- 3-Fiziksel oluşumlar: Yerleşim, okul binalarının yapılış tarzı.
- 4-Ortak dil: Okulda kullanılan yaygın dil (Terzi, 1999: 71).

Günümüzde etkili okullar ile ilgili olarak yapılan araştırmalara göre, etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır (Özdemir, 1997: 27). Örgüt

kültürünün örgüt içerisindeki birçok değişkeni etkilediği gibi, öğrencilerin öğrenmesi konusunda da etkileri olabileceği söylenebilir. Zayıf bir okul örgütünde öğrenme büyük bir uğraş sonucunda gerçekleşebilecektir. Bu nedenle okul ortamında öğrencinin istedik yönde davranış kazanmasını sağlayabilmek için, paylaşılmış değer, inanç ve normlardan oluşan güçlü bir okul kültürüne ihtiyaç vardır.

Açıkalın (1995: 23)'a göre de, okul yöneticisi okuldaki farklı kültür öbekleri arasında bir denge kurabilmeli ve tüm çalışanların ortak örgütsel kültür çerçevesinde bütünleşmesini sağlayabilmelidir.

Eşleme, okuldaki öğretmen ve diğer eğitimci personelin aynı vizyon, misyon, ve amaç etrafında birleştirilmesidir. Öğretmenler branşları ne olursa olsun insan yetiştirmede birbirlerinin rollerini, birbirlerini tamamlayan yanlarını görebilmelidirler. Bu öğrenmeyi sağlayacak yapı ve mekanizmayı kurmak okulun yöneticisine düşmektedir. Amaçlar birleştiğinde müthiş bir sinerjinin ortaya çıktığını herkes görecektir.

Güçlendirme, kültür yaratmada lidere düşen üçüncü rol, okuldaki herkesin zekâ, yetenek ve yaratıcılığında yararlanabilmektir. Kendi amaçlarıyla okulun amaçlarını özdeşleştiren öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu tek şey onları heveslendirecek, enerjilerini salıverecek, yaratıcılıklarını göstermelerine fırsat verecek bir kıvılcımdır. Okul liderine düşen bu kıvılcımı çakmaktır (Özden, 1998: 140).

Etkili okula ulaşmada önemli olan, okulun mevcut kültürünün değişime uğramasıdır. Bu değişimde, okulun pratik yapısının analizi okulda etkili olan farklı grupların ve ilgilerin incelenmesi gerekir. Okulda başarılı bir değişim, okul kültürü tam olarak etkilendiğinde gerçekleşebilmektedir (Balci, 1993: 20-46).

Okul, kültürüyle tanınır. Eskiden kırsal kesim okulları için, “bir müdür bir mühür” söylemi vardır. Artık bu söylem, “bir okul bir kültür” söylemine dönüşmelidir. Bir okulun mutlaka çevreye sunabileceği bazı kültürel öğeler olacaktır. Okulun kültürünü kendisine saklaması, kapalı bir kültürel sistem olduğunu gösterir. Okulun çıktıları arasında, ürettiği kültür de yer almalıdır. Okulu, kültürüyle çevreye pazarlayan yönetici, daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi geliştirebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde, okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel olanakların, okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir. Okul yöneticisi, özgün bir okul kültürü oluşturmak ve

bu kültürü çevreye tanıtmak zorundadır. Okul yöneticisinin okul kültürünü çevreye tanıtırken kullanabileceği bazı yollar vardır. Bunları kısaca şöyle açıklayabiliriz:

1. Geleneksel Törenler Düzenleme: Okul yöneticisi, her yıl geleneksel olarak değişik törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluş yıldönümünü kutlama, mezuniyet pilavı ve töreni, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler ve öğrenci velileriyle öğretmenlerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir.

2. Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme: Okul yöneticisinin, şiir, tiyatro ve sergi gibi değişik kültürel etkinlikler düzenlemesi, okul kültürünün çevreye tanıtımı açısından diğer önemli bir yol olarak görülebilir. Düzenlenen kültürel etkinliklerde, daha çok öğrencinin ortaya koyduğu ürün tanıtılır. Öğrencilerin ürettiği kültürel ürünlerin olumlu görülmesi, okul kültürünün çevre tarafından beğenildiğini göstermektedir. Ayrıca bu tür kültürel etkinlikler, yarışma etkinliklerine de dönüştürülebilir. Bu yarışmalar sportif yarışmalar olabileceği gibi, şiir ya da bilgi yarışması biçiminde kültürel yarışmalar da olabilir. Bu yarışmalarda başarılı olan okullar, kendilerini çevreye daha iyi tanıtır. Özellikle özel okullar, bu tür kültürel ve sportif etkinlikleri çok iyi düzenlemektedirler.

3. Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama: Okul yöneticisi, okulun tarihini, fiziki yapısını ve mevcut olanaklarını içeren bir broşür hazırlamalıdır. Bu broşürler, okulu çevreye tanıtmak açısından son derece önemlidir.

4. Yerel Kitle İletişim Araçlarından Yararlanma: Okul yöneticisi, yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okul yöneticisi, yerel radyo ve televizyonlarda okul kültürünü tanıtıcı konuşmalar yapabilir. Hatta yerel televizyonlarda değişik okullardan gelen öğrenciler arasında yarışmalar düzenlenebilir. Böylece, okulların kültürleriyle kendi aralarında yarışmaları sağlanabilir (Çelik, 2002: 71).

2.8. Etkililik Kavramı

Etkililik ile ilgili araştırma ve incelemeler insan çabasından en yüksek verimi elde edecek biçimde örgütlemeye çalışan ilk örgüt yazarlarına kadar uzanmaktadır (Tosun, 1981: 1). Ancak bugün bile etkililiğin çok boyutlu bir örgütsel kavram olduğu

dışında, yazarlar, etkililiğin açık, kendine özgü, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere dayanan bir tanımını henüz yapamamışlardır (Balcı, 2002:1).

Etkililik (effectiveness), etkinlik (efficiency), verimlilik (productivity), başarı (achievement) gibi kavramlar birbirlerine karıştırılabilmekte ve bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Ancak bugün artık bu kavramların birbirinden farklı oldukları ve farklı anlamlar taşıdıkları kesin olarak ortaya çıkmıştır (Şişman, 2002: 1).

Karslı'nın (2004:1) aktarımına göre çeşitli etkililik tanımları şunlardır; çıktılardan sağlanan başarı, (Grasso, 1994) amacı gerçekleştirme düzeyi, (Hoy and Miskel, 1987), gerekli kaynakları elde etme yeteneği, (Hendrix and McNichls) çevreye uyum sağlama yeteneği (Hoy and Miskel, 1987).

Yönetim biliminde etkililikle birlikte kullanılan "etkinlik" kavramı da etkililiği açıklayıcı ve tamamlayıcı bir kavramdır. Yönetim biliminin önde gelen kuramcılarından Barnard (1938), örgütler açısından etkililiği, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak açıklamışlardır (Akt.; Şişman, 2002: 3).

Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için işgörenin ve örgütün etkin ve yeterli olması gerekmektedir. Etkinlik yada yeterlik (efficiency) işgörenin ve örgütün amacına ulaşabilecek derecede güçlü bir çaba içinde olmasını anlatır. Yetersizlik (inefficiency) ise amaca istenen düzeyde ulaştırmadığı gibi, işgörenin ve örgütün çevresine zararlı olmasına yol açmaktadır (Dubrin, 1978, 43; Baştepe, 2002: 13). Ancak etkililik sadece amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı değildir. Etkililik aynı zamanda, etkinliği ve verimliliği de kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir. Etkililik diğer yandan, ucuz maliyeti, iyi kazanç ve yüksek moral elde etmeyi, gelişmeyi sürdüreceği yapıyı kurmayı, toplum tarafından tutulan ve aranan bir imaj sağlamayı ve sürdürmeyi de kapsamaktadır (Beeker ve Nevhauser, 1975; Baştepe, 2002: 13). Örgütte bu iki kavram arasında denge kurabilmek yönetimlerin en temel uğraş alanlarından biridir (Balcı, 2002: 1).

2. 9. Örgütsel Etkililik

Örgütsel etkililiğin tam bir tanımının yapılamamasının sebeplerinden birisi, başka bir ifadeyle, çelişkinin nedeni, konu ile ilgili yazar ve araştırmacıların örgütsel etkililiği farklı yönlerden ve bakış açılarından değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Bununla birlikte örgütsel etkililik konusunda yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlardan birini de Başaran (1982) yapmıştır. Ona göre etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dirikliğini ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir. Örgütsel amaçların gereken düzeyde gerçekleştirilmesi örgütü etkili kılar. Etkisizleşen bir örgüt ise hem toplumsal hem de örgütsel işlevini yerine getirmeyecek düzeyde güçsüzleşmiş ve eskimiştir. Diğer yandan etkili örgüt kendi örgütsel sorunlarını çözme yeteneğine sahiptir. Örgütün sorun çözme yeteneği onun etkililik düzeyini gösterir (Başaran, 1982: 24-30).

Etkili örgütler eylemden, alıcıdan, işgörenlerden yanadır, özgür çalışır, girişimcidir, işgörenleri paylaşılmış değerlerle yönetir, uzmanı olduğu ürünleri üretir, örgütün yapısını yalınlaştırarak danışman sayısını azaltır, merkezden ve yerinden yönetimi dengeler, etkili planlama yapar, çevreye kapılarını açık tutar (Başaran, 2004: 179).

Örgütler kendilerine özgü amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan sosyal kurumlardır. Örgütsel amaç ise örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı geleceğe ilişkin istenen durumdur. Örgütlerde amaç bütünlülüğünün sürekliliğini sağlamak için iletişim yeteneği, kişisel isteklilik, etkililik ve yeterlilik zorunludur. Örgütler etkili ve verimli olmak için yapılandırılırlar. Örgütlerin yapısı da, amaçlarını gerçekleştirebilecek biçimde şekillendirilir. Bir örgütün etkililiği, gerçekleştirdiği amaçların düzeyi ile belirlenir (Etzioni, 1964: 7-8). Etkili örgüt bazen verimli örgüt, bazen de başarılı örgüt olarak tanımlanmaktadır. Etkili ve verimli bir örgütte işgörenler ile yönetim arasında sosyal hoşgörü, işbirliği, samimiyet, esneklik ve kendini işe adama üst düzeydedir (Barnard, 1966: 60).

Başta Barnard (1938), Price (1972), Hall (1978), olmak üzere bir çok yazar örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde çıktıkları ve amacı gerçekleştirmeyi en yaygın örgütsel etkililik ölçütleri olarak kabul etmişlerdir (Akt., Karlı, 1998:13).

Örgütsel etkililik, uzun dönemde var olma ve büyüme süreçlerine verilen stratejik önceliklerin bir dengesidir. Var olma ve gelişme örgütsel etkililiğin temel nitelikleridir. Örgütsel etkililiğin sağlanabilmesi için örgüt duyarlık, çevre ile ilişki, dönüşüm, esneklik ve verimlilik bakımından üst düzeyde etkili olmalıdır (Ridley ve Mendoza, 1993; Baştepe 2002: 15).

Price (1968) etkili örgütün özellikleri ile ilgili; 1- verimlilik, 2- moral, 3- örgütün değişmelere uyum yeteneği, 4- örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, 5- örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden benzerlik olmak üzere beş özellik sıralanmıştır (Şişman, 2002: 3).

Başka bir kaynakta ise etkili ya da mükemmel örgütlerle ilgili olarak, Batten, (1989); (1) amaca yönelme, (2) iyimser ve olumlu tutumlar, (3) performansa göre ödemeler, (4) yönetim birimiyle her düzeyde bütünleşme, (5) değişmeden zevk alma, (6) gelecek görüşlülük, (7) katılma duygusu, (8) değişme ve yeniliklerle bütünleşme, (9) açık ve anlaşılır felsefe ve ilkeler, politika ve programlar, süreç ve prosedürler, uygulama ve projeler, amaçlar ve yararlar gibi özellikler sıralanmıştır (Şişman, 2002: 3).

Diğer bir araştırmada da mükemmel örgütlerle ilgili olarak şu özellikler belirlenmiştir; Peters ve Waterman (1987): (1) belirsizlik ve çelişkiyi yönetmek, (2) eylem yanlısı olmak, (3) müşteriye yakın olmak, (4) özerklik ve girişimcilik, (5) insanlar aracılığıyla verimlilik, (6) işin içinde olmak değerlere yönelmek, (7) en iyi bilinen işe sarılmak, (8) yalın biçim, az kurmay, (9) esnek gevşek ve sıkı özelliklerin bir arada olması (Şişman, 2002: 3).

Bir örgütün etkili mi yoksa etkisiz mi olduğunu belirlemek oldukça zordur. Çünkü her örgüt bir diğerinden farklıdır ve onların etkililik ölçütleri de farklılık göstermektedir. Etkililik ölçütlerinin seçimini etkileyen genel ve çevresel faktörler, üzerlerinde birlik sağlanamayacak kadar değişik ve karmaşıktır. Bu yüzden örgütsel etkililiğin tam ve kesin bir tanımını yapmak çok zordur (Campbell, 1977; Baştepe 2002: 16).

2. 10. Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililik ve etkili okul kavramlarına ışık tutabilecek bir çok model geliştirilmiştir. Bunlardan dikkati çeken ve uygulamada yer bulabilen modellerden bazıları şöyledir;

2. 10. 1. Amaç Modeli

Barnard (1938), bir örgütün var olabilmesi için üç öğeye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar: 1. Birbirleriyle iletişimde bulunabilecek bireyler, 2. Amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve 3. Örgütün gerçekleştirmek zorunda olduğu amaçtır (Barnard, 1938: 78; Baştepe, 2002: 16). Bu modelin temel ögesi

de amaçtır. Örgütün amacı hem örgütün yapısını belirler hem de örgüt davranışını etkileyerek örgütsel eylemlere yön verir. Amaç, aynı zamanda, örgütün başarı derecesinin bir göstergesi durumundadır (Etzioni, 1964; Baştepe, 2002: 16). Bu modele göre, bir örgütün etkili olup olmadığını anlamak için o örgütün amaçlarına ulaşma düzeyine bakılır. Örgütte alınacak kararları yine örgütün amaçları belirlenirken, örgütün amaçlarının açıkça tanımlanabilir ve ortaya konulabilir nitelikte olması gerekir (Balcı, 2002: 1). Bir örgütün amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirleyebilmesi için de örgütün, belli dönemlerdeki başarılarının ve benzer faaliyetlerde bulunan örgütlerle karşılaştırılması ya da ideal bir model ve düzeye karşılaştırmasının yapılabileceği ileri sürülmektedir (Şişman, 1996: 14).

Amaç modeli çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Örneğin örgütün amaçları, çevresel beklentilere göre sık sık değişebilir; fakat bu yaklaşımdaki amaçlar, değerlendirilebilmesi için sabit kalmak durumundadır (Şişman, 1996: 14). Bu eleştirileri Karanlı (2004: 17) şöyle aktarmıştır:

1. Örgütler çeşitli amaçlara sahiptir ve bunlar birbirleriyle uyumlu değildir.
2. Örgütlerde daha çok yöneticilerin amaçları öne çıkar ve odaklaşma bu amaçlarda oluşur.
3. Amaçlar değişebilmektedir, oysa bu modelde amaçlar sabit olmayı gerektirmektedir.
4. Teorik amaçların işlevselliğinin analizi zordur, bazen yanlış değerlendirmelere neden olabilir.
5. Amaçlar davranışa dönük olmadığında etkililiğin tek ölçütü olarak görülmezler (Cameron, 1978; Hoy and Ferguson, Hoy and Miskel, 1996).

Amaç modeline göre örgütsel etkililiğin belirlenebilmesi için bu amaçların açık, kesin ve ölçülebilir nitelikte olması gerekmektedir (Aldemir, 1993: 127).

2. 10. 2. Sistem –Kaynak Modeli

Örgütün amacı, varlığını sürdürmek ve büyüme. Bunu başarmak için gereksinimlerini çevreden sağlamaya çalışır. Bir örgütün etkililiğinin ölçütü onun içsel tutarlılığını sürdürmesine, kaynaklarını kullanmadaki etkinliğine, uyum mekanizmalarının başarısına ve çevredeki türdeş örgütlerle kaynaklar için rekabet edebilme yeterliğine

bağlıdır (Balcı, 2002: 5). Bu yaklaşımda örgütsel etkililik; örgütün kaynak elde edebilme ve kaynak yaratma yeteneği olarak görülmektedir (Akt. Karslı, 1998: 3).

Sistem modeline göre örgütsel etkililik, sistemin başarılı olarak yaşamasını sürdürmesidir. Sistemin başarılı olarak yaşamasını sürdürmesi ise şunlara bağlıdır (Başaran, 1998: 110).

1. Girdileri planlanan nicelik ve nitelikte sağlayabilme,
2. İç ve dış sorunları zamanında ve etkili olarak çözebilme,
3. Dış çevreyle başa çıkabilme,
4. Alt sistemler arasında oluşan çatışmaları yönetebilme,
5. Alt sistemler arasında eşgüdümü sağlayarak bütünlüğü koruyabilme,
6. Çevredeki değişmelere uyarlanabilmek için anında yenileşebilme,
7. Çıktıları değerine göre satabilme.

Bu modele göre, örgütün etkililiğinin ölçülmesi, örgütün girdilerinin değerinin çıktılarının değeri ile karşılaştırılmasını gerektirir (Başaran, 1998: 112).

Sistem-kaynak modelinde örgütsel etkililik, örgütün içinde bulunduğu çevrede kendisine istediği biçimde avantaj sağlayabilecek bir pozisyon yaratma, bu çevrede bulunan değerli ve kıt kaynakları elde etme koşullarını kendi lehine çevirme olarak tanımlanır. Bu modele göre etkili örgüt, büyüme sağlar ve küçülmeyi, daralmayı azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde etme yeteneği, örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir (Karslı, 2004: 17).

2. 10. 3. Ekolojik Model

Ekolojik modele göre; bir örgütün amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemeden önce yapılması gereken, söz konusu amaçların uygun amaçlar olup olmadığının belirlenmesidir. Buna göre, sadece amaçlara ulaşmak örgüt açısından yeterli görülmemekte, bu amaçların uygun ve yeterli amaçlar olması da gerekli görülmektedir. Bu modele göre örgütsel etkililik, örgütün organik olarak bağlı bulunduğu iç ve dış çıkar baskı gruplarının beklentilerini tatmin etmesi biçiminde tanımlanmaktadır. Örgütler toplumsal bir çevre içinde yer almaktadır. Bu çevre içinde örgütle, işgören, sahip, ortak, hissedar, müşteri olma gibi özellikleriyle ilişkide bulunanlar olduğu gibi çeşitli baskı grupları, devlet kuruluşları, meslek örgütleri vb. de örgütle ilişkide bulunabilirler (Aldemir, 1983: 137-139). Ancak söz konusu grupların örgütten

beklentileri, örgütün çıktılarını değerlendirmeleri, dolayısıyla örgütsel etkililiği anlamlandırmaları birbirinden farklılık göstermektedir (Şişman, 2002: 10).

2. 10. 4. Yarışan Değerler Yaklaşımı

Bu yaklaşımda, ulaşılması düşünülen amaçların niteliklerinde, bunlara ulaşmayı düşünen kişilere ve gruplara bağlı olarak farklılıklar olacağı, dolayısıyla örgütsel etkililiğin ilgili kişi ve gruplarca farklı olacağı ileri sürülmektedir (Aldemir, 1985; Karşlı, 2004: 20).

2. 10. 5. Birleşik Model

Bu modele göre, örgütsel etkililik birden çok bileşenin bir arada değerlendirilmesiyle ortaya konulabilecek bir kavramdır (Karşlı, 2004: 18).

Campbell (1977), Goodman ve Pennings (1977), Steers (1977), gibi araştırmacı ve yazarlar okul etkililiğini açıklamak için sistem modeli ile amaç modelini bütünleştirerek açıklamaya çalışırken, okul etkililiğinin karmaşıklığının farkına varan Hoy ve Miskel ise (1982, 1991, 1996) okul etkililiğinin belirlenmesine yönelik olarak amaç ve sistem modellerinin bir bileşimini önerdiler. Hoy ve Miskel (1982) okul etkililiğinin göstergesi olarak dört örgütsel boyut betimlemişlerdir. Bunlar;

- a. örgütsel uyum,
- b. örgütsel verimlilik,
- c. örgütsel bütünleşme,
- d. örgütsel işleyiş.

Bu boyutlar eğitim-öğretim sürecini, okulu ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde yeni anlayışlar geliştirmiştir. Böylece yönetici ve öğretmenler okulun yenileşme ve yeni durumlara uyarlanabilir bir esneklik içinde çalışmalarını gerektiğinin farkına varmışlardır. Okul, öğrencilerin bazı standart testlerle ölçülen başarı düzeylerine göre verimli ve etkili sayılmaya başlanmıştır (Akt., Baştepe, 2002: 39).

2. 11. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

2. 11. 1. Amaç Modeli

Okulların etkililiğini ölçmede amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi, bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde

anlaşıp yorumlanabilir olmasına bağlıdır. Okulların amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi, yapılan sınavların sonuçlarıdır. Öğrenci velileri, öğrencilerin sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerken onların karakter ve kişilik gelişimiyle aynı oranda ilgilenmeyebilirler. Diğer taraftan bazı veliler, öğrencilerin mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarını daha önemli görebilir. Eğitimin politik ve ekonomik amaçlarına önem verenler de konuya politik istikrar ve ekonomik gelişme yönünden yaklaşabilirler. Şu halde toplumda farklı kişi ve kesimler, eğitimin farklı amaçlarına önem verebilmektedir. Ayrıca bu durum, ülkelere göre de değişebilmektedir. Örneğin, Asya-Pasifik ülkelerinde, ABD ve diğer bazı gelişmiş ülkelerde okulun etkililiğinin ölçülmesinde sıklıkla öğrencilerin genel sınavlardan aldıkları puanlar kullanılmaktadır (Cheng, 1996a; 1996b). Benzer durum, bu konuda araştırmaların yapıldığı diğer ülkeler için de büyük oranda geçerlidir (Şişman, 2002: 58).

2. 11. 2. Kaynak-Girdi Modeli

Diğer örgütler gibi okullar da kendilerinden beklenen bir takım işlevleri gerçekleştirebilmek için bazı kaynaklara ihtiyaç duyarlar. Bu kaynaklar arasında aileyle ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal özellikler ve akran grupları yer almaktadır. Bu modele göre okulun etkililiği, okulun kaynak-girdi sağlayabilme yeteneğine bağlı görülmekte, dolayısıyla bir okul söz konusu kaynak ya da girdileri sağlayabildiği oranda etkili okul olarak nitelendirilmektedir. Okulun etkililiğini kaynak-girdi modeliyle belirlemeye dönük araştırmalar, daha çok okulun girdileriyle çıktıları arasındaki ilişkiler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Temel çıktılar olarak da belirli testlerden elde edilen başarı göstergeleri kullanılmaktadır. Bu modelde konuya bakış açısı, genel olarak ekonomiktir. Coleman ve arkadaşlarının araştırması (1966) buna en güzel örneklerden biridir. Araştırmada okulun girdileri kapsamında öğretmenlerin sözel yetenekleri, deneyimleri, okulun fiziki özellikleri, okul kütüphanesindeki öğrenci başına düşen kitap sayısı, okul binasının yaşı, öğrenci sayısı gibi değişkenlerle okulun çıktıları arasında ilişkiler aranmıştır. Okul çıktıları, genel olarak standart başarı testlerine göre belirlenen bilişsel başarı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002: 59).

Bu model açısından okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine önem verilmektedir. Bu bağlamda söz edilebilecek en önemli kaynaklardan bazıları devletten, ailelerden, gönül kuruluşlardan ve diğer

kurumlardan sağlanan finansal girdilerdir. Okulun bir başka önemli girdisi ise öğrencilerdir. Öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının temel belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden okula gelirken farklı donanımlara, özelliklere, davranışlara da sahip olarak gelmektedirler. Dolayısıyla bir okulun öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının da temel belirleyicilerinden biri olarak görülebilir (Şişman, 2002: 59).

2. 11. 3. Süreç Modeli

Bu yaklaşıma bağlı olarak yapılan araştırmalar, okulun etkililiğinin belirlenmesinde, okul içi ve sınıf içi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Burada araştırmacı, kapalı bir sistem olarak görülen okulun içinde olup bitenler üzerinde durmakta, okul kaynaklarının öğrencilere nasıl tahsis edildiğini ve kullanıldığını belirlemeye çalışmaktadır. Dolayısıyla okul ve sınıf içi süreçlerin işleyişi ile okulun etkililiği arasında ilişkiler aranmaktadır (Şişman, 2002: 59).

Bu modelin, okulun etkililiğinin belirlenmesinde kullanabilmesi, söz konusu süreçlerle okulun çıktıları arasındaki ilişkilerin net bir biçimde ortaya konulabilmesine bağlı görülmektedir. Örneğin demokratik ülkelerdeki okullarda demokratik eğitim konusu üzerinde önemle durulmaktadır. Demokratik eğitimi gerçekleştirmede, okul yönetim süreçleri ve öğretme-öğrenme süreçlerinde de demokrasinin işletilmesinin gerekli olduğu düşünüldüğünde, karar verme sürecine ve öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyi, okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde birer ölçüt olarak seçilebilir (Cheng, 1996a; Akt. Şişman, 2002: 61).

2. 11. 4. Doyum Modeli

Son yıllarda diğer işletmelerde olduğu eğitim örgütlerinde de toplam kalite yönetimi yaklaşım sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu yaklaşımda da kalitenin temel göstergesi, yaygın biçimde iç ve dış müşterilerin doyum düzeyi olarak görülmektedir (Şişman ve Turan, 2001). Okula bu açıdan yaklaşıldığında müşteri kavramı, okul içi ve okul dışı çevre yönünden çeşitli paydaşları kapsamaktadır. Buna göre okulun etkililiği, okulla ilgili paydaşların okul eğitiminden doyum düzeylerine bağlı olarak açıklanmaktadır. Şu halde, söz konusu paydaşların okulla ilgili beklentileri, tutarlı ve uyumlu ise ve okul da bu beklentilere cevap verebiliyorsa, doyum modelinin okulun

etkililiğini değerlendirmede kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Cheng, 1996a; akt. Şişman, 2002: 62).

2. 11. 5. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modelinin tezine göre, çevresel değişmelerin okul üzerindeki etkisi ve okulun işlevlerine ilişkin içsel engellerin varlığı kaçınılmazdır. Bu durumda bir okul, çevreye nasıl uyum sağlayabileceğini öğrendiği ve söz konusu çevrenin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunabildiği ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir. Bu model, bir yönüyle süreç modeline de benzemektedir. Ancak model, etkili okul performansı için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu model, özellikle sürekli değişen bir dış çevre içinde eğitimsel reform süreci içinde yer alan veya gelişen okullar göz önüne alındığında yararlı bulunmaktadır. Şu halde okulun etkililiğinin temel göstergeleri, toplumsal değişme ve ihtiyaçlardan haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, çevre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılmasını içermektedir. Kısaca, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında (siyasi, ekonomik, teknolojik vb.) gözlenen bazı değişmeler, okulların da bu değişmelere hızlı bir biçimde uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır (Şişman, 2002: 64).

2. 11. 6. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli

Hoy ve Ferguson (1989)'un geliştirmeye çalıştığı modelde, örgütün doğası, etkililiğin tanımı, etkililiğin alanı, üyeler, ölçülebilir durumları, göz önüne alınması gereken durumlar olarak kabul edilmektedir. Önerilen model, okulu sosyal bir sistem olarak görmektedir. Model, hem amaçların, hem de sistemin gerekliliklerinin çözümlenmesine dönük bir çerçeve sunmaktadır. Etkililik modeli, sosyal sistemin bütün üyelerini (yönetici, öğretmen, öğrenci) dikkate almaktadır. Dolayısıyla okulun etkililiği, iç ve dış sorunlarla başa edilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına, kaynakların etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına bağlı görülmektedir (Hoy ve Ferguson, 1989; Akt. Şişman, 2002: 67).

2. 11. 7. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Cameron'un modelinde, doğrudan eğitim örgütleri için örgütsel etkililiği ölçmeye dönük dört temel alana ilişkin 130 değişken özellik belirlenmiş, bunlar da dokuz boyutta (alt başlıkta) toplanmıştır. Belirlenen dört temel alan, iç akademik alan, moral alan, program dışı etkenler ve dış uyumdur. Model, esas itibariyle kolej ve üniversitelerde örgütsel etkililiği ölçmek için geliştirilmiş olup modelde yer alan dokuz boyut ise şunlardır:

1. Öğrencilerin buldukları okuldaki eğitim yaşantılarından doyum düzeyi,
2. Öğrencilerin akademik yönden gelişme düzeyi ve okulun bu gelişim için sağladığı fırsatlar,
3. Öğrencilerin kariyer yönünden gelişimi ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
4. Öğrencilerin akademik ve mesleki olmayan (sosyal, kültürel, duygusal) alanlardaki gelişimi ve okulun bu konularda sağladığı fırsatlar,
5. Yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları iş ve görevlerle ilgili doyum düzeyi,
6. Okulun öğretim kadrosunun mesleki yönden gelişim durumu ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
7. Okulun içinde yer aldığı dış çevre ile etkileşimi uyum ve hizmet ilişkileri üzerinde yoğunlaşma durumu,
8. Okulun, içinde yer aldığı dış çevreden sağladığı öğrenci, öğretmen, finansman, araştırma desteği, politik destek gibi girdiler,
9. Okulun örgütsel sağlığı (örgütsel süreç ve işlemlerdeki yardımlaşma ve işbirliği ile örgütsel dinamizmi).

Bu model, yukarıda açıklanan modellere göre oldukça kapsamlı, çok boyutlu bir model olarak kabul edilebilir. Bu model temel alınarak okulların etkililiğini belirlemeye dönük bazı araştırmalar yapılmıştır (Gigliotti, 1987; Smart ve Ham, 1993; Akt. Şişman, 2002: 70). Bu modelin okullarda etkililik araştırmaları için yukarıdakilerle kıyaslandığında daha elverişli bir model olduğu söylenebilir. Zira modelde üzerinde durulan boyutlar, Çoğu etkili okul araştırmalarında üzerinde durulan boyutlarla benzerlikler göstermektedir (Şişman, 2002: 70).

2. 11. 8. Creemers'i n Eğitimsel Etkililik Modeli

Geçmişte, eğitimsel etkililik ve öğretimsel etkililik ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından bazı modeller (Bloom 'un tam öğrenme modeli, Carroll'un modeli, Slavin 'in etkili sınıf modeli gibi) geliştirilmeye çalışılmıştır.. Bunlar, daha çok sınıf içi süreçler üzerine geliştirilmiş modellerdir (Schereens, 1997; akt. Şişman, 2002: 70). Creemers (1994)'in eğitimsel etkililik modelinde ise üzerinde durulan temel değişkenler, müfredat, öğretimin kalitesi, gruplandırılmış prosedürler, öğretmen davranışı boyutları altında toplanmış ve bunlar arasındaki uyum üzerinde durulmuştur(Şişman, 2002: 70).

2.12. Etkili Okul

Okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür. Okulun temel amacı ise çocukları eğitmektir (Aydın, 1991: 170). Graf ve Street (1957) ise okulun toplumla iç içe olduğunu vurgulamaktadır. Onlar okulu, toplumdaki diğer formal ve informal örgütleri etkileyen ve bu örgütlere eğitilmiş insan kaynağı sağlayan bir örgüt olarak görmektedirler. Bu özelliği ile okul, toplumun odak noktasında yer almaktadır ve asla ihmal edilmemesi gereken bir toplumsal örgüttür (Akt. Bursalıoğlu, 1994, 52).

Okullar, eğitim ve öğretim hizmeti veren örgütlerdir. Okullar diğer sosyal örgütlerden farklı özellikler taşır. Okul yönetimi de diğer örgüt yönetimlerinden farklıdır. Okulda yapılan yönetimle ilgili her işin eğitsel bir ölçüsü yada çerçevesi vardır. Her etkileşim ve faaliyet öğrenci ve öğretim açısından düşünülmelidir. Çünkü okulların var oluş nedeni bizzat öğrencinin kendisidir (Binbaşoğlu, 1983: 133).

Okullar, eğitim sisteminin doğrudan halkla etkileşimde bulunan boyutudur. Eğitim ile halkın doğrudan ya da dolaylı biçimde ilişkisi okulun içinde ve çevresinde gerçekleşir. Okulun diğer örgütlerden ayrılan yanı, müşterisi olan öğrencilerin, üretim sürecinde yer almasıdır. Okuldan mezun olan her öğrenci, okulun halkla ilişkilerinde canlı, hareketli düşünceleri zaman içinde değişen bir ögesidir. Günümüzde okullar, baskın bürokratik özellikleriyle gittikçe toplumla arası açılan, velilerin ulaşamayacağı, anlayamayacağı, tanıyamayacağı biçimde değişmeye ve hammaddesi olan öğrencileri hızla farklılaştırmaya başlamıştır (Açıkalin, 1997: 143).

Okullarda gerçek değişmeyi sağlayabilmek ve okulları değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir hale getirmek yeni plan politika ve uygulamaların geliştirilmesi ile mümkün olacaktır. Okulların toplumun dinamik tutan temel taşlar

olarak üzerine düşen görevi aksatmadan yerine getirmesi zorunluluğu, onun omuzlarındaki ağır yükün göstergesidir. Bunun içinde okulların sürekli geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Cafoğlu, 1995: 549).

Okullar önemli yönlerden diğer örgütlerden farklıdırlar. Okulların karakteristik özellikleri, yönetsel zorluklar oluşturur. Bir okul, amaçlarını gerçekleştirdiği sürece etkilidir (Dağlı, 2000: 432). Okul etkililiğini kavramlaştırmak zordur. Çünkü okulun çok yönlü ve karmaşık bir yapısı vardır. Okulun en önemli işlevi öğretimdir. Okulun etkililik düzeyi ise öğrencilerinin başarı düzeyleri ile ölçülür. Okulda öğrencilerin eğitimsel başarıları genellikle standart başarı testleri ile ölçülür. Bu testler temel bilgi, beceri ve tutum ölçmeye yöneliktir. Etkili okulların en önemli eğitimsel özelliği ise temel becerileri öğretmektir (Ostroff ve Schmitt, 1993, Akt. Baştape, 2002: 53).

Etkili okul çalışmaları 1970 li yıllara dayanır (Balcı, 2002: 16). Balcı'nın (2002: 10) aktarımına göre bazı yazarlar etkili okul kavramını şöyle tanımlamışlardır. Kolopf ve diğerlerine göre (1982); öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak, Brookover (1985) ise; öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede sadece seçilmişlere değil de tüm öğrencilere öğretmeyi sağlayan okulu etkili okul olarak tanımlar. Benzer bir tanımda Taylor (1990: 2) tarafından okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam olarak yapılmıştır (Akt., Çelikten, 1999).

Eğitimle ilgili tartışmalarda etkililik, genel ya da teknik anlamlar yüklenerek tanımlanabilmektedir. Genel olarak yaklaşıldığında etkililik, okulun beklenen bir etkiyi meydana getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan herhangi bir okul, bir grubun beklediği etkileri meydana getirebildiği ölçüde etkili olarak görülmektedir. Teknik anlamda ise etkililik, daha özel anlamlar yüklenerek tanımlanmaktadır. Eğitim açısından etkililik, bazen de eğitimin ve öğretimin kalitesiyle eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında daha geniş anlamda da etkililik, bir okulun genel durumundaki iyilik hali olarak görülmüş, ancak etkili ve iyi kavramları arasındaki anlam farkına da dikkat çekilmiştir (Sergiovanni, 1995; Akt. Şimşek, 2002: 26). Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000: 35). Diğer taraftan başka örgütlerde olduğu gibi bu kavram, bazen de etkinlik, verimlilik, okulun yaşamını sürdürebilme gücü anlamlarında

kullanılmıştır. Buna göre okullar açısından etkililik, ekonomik, örgütsel ve pedagojik açılardan farklı biçimlerde ele alınarak tanımlanabilen bir kavram olmaktadır (Scheerens, 1989; Akt. Şimşek, 2002: 27). Lezotte'ye (1991: 1-6) göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, başka bir deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır.

Kısaca okul ve eğitim açısından etkililik, okulun girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları, okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi yönlerden ele alınarak tanımlanabilmekte ve bunlar arasında ilişki kurularak yapılarak da okulun etkililiğiyle ilgili yargılamalarda bulunmaktadır (Şimşek, 2002: 27).

2. 13. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okul araştırmaları, etkili okulların birçok özelliğini tanımlamıştır (Bacharach ve Conley, 1986; Akt. Baştepe, 2002).

1. Okulun yönetim ve öğretim kadrosu eğitimin ve okulun amaçlarını vurgulamış ve bu amaçlar üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

2. Okulun tutarlı eğitim-öğretim ve yönetim politikaları vardır.

3. Okul açık ve sürekli bir iletişime sahiptir.

4. Okul eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine katılımı sağlayacak ve katılımı özendirilecek bir yapıya sahiptir.

5. Okulun yöneticisi olumlu, destekleyici bir yönetim ve yakından, sürekli bir denetim biçimi sergiler.

6. Okul, öğretmen ve diğer personelin görevlerini ve etkinliklerini etkili bir şekilde planlamıştır.

7. Okul, öğretmenleri ve diğer personeli mesleki yönden geliştirecek programlara sahiptir.

8. Okulda öğretmenlere bireysel olarak saygı gösterilip, desteklenir (Baştepe, 2002: 23).

Etkili okulların bir başka özelliği de yönetici ile öğretmenler ve öğretmenlerin birbirleriyle ilişki, iletişim ve etkileşimlerinin niteliğinin sosyal, kültürel ve mesleki bir özellik taşıması ve bu etkileşimlerin sayısının çok ve uzun süreli olmasıdır. Bu etkileşim ve iletişim öğretmenlerin performanslarını, ilgilerini, mesleğe ve okula bağlanma düzeylerini artırmaktadır (Debevoise, 1984: 15).

Yirmi birinci yüzyıla girerken toplumların okullardan beklentilerinin giderek daha çok artmakta olduğu görülmektedir. Okulların temel görevlerini yerine getirebilmek için gereksinim duyduğu yüksek nitelikli eğitim ve öğretimi karşılayabilmek ve okulun etkililiğini artırmaya yönelik son araştırmalardan birisini yapan Sergiovanni (1995) etkili okulun temel özelliklerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır (Aktaran, Pehlivan, 1997: 83).

Etkili Okullar;

1. Öğrenci merkezlidir.
2. Öğrencilere zengin akademik programlar sunarlar.
3. Öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme olanakları sunarlar.
4. Olumlu (açık) bir iklime sahiptirler. Değerlendirme ve öğretim kadrosunun gereksinimlerini belirlemede temel karşılaştırma ölçülerini sağlarlar (Goodman ve Pennings, 1977: 44).

Edmonds (1982), etkili okulların beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

1. Etkili okullar, açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedeflerini ortaya koymalıdır,
2. Etkili okullar, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır,
3. Etkili okullarda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır,
4. Etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir,
5. Etkili okullar, ilkeli eğitimcilere sahiptir (Beare, Caldwell, Millikan, 1989; Akt. Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Etkili okulun yönetsel ve bireysel özellikleri ise; olumlu lider davranışı, moral ve güven düzeyinin yüksek olması, yüksek düzeyde aile ve çevre desteğinin olması, eğitimi-öğretimi destekleyen bir kültür ve iklimin bulunması, üst düzeyde öğretmen etkinliği, öğretmenlerde iş doyumunun ve işe bağlılığın üst düzeyde olması ve bunlara benzer diğer etkenlerdir (Ostroff and Schmitt, 1993: 346).

Etkili okulların bazı özelliklerini Özdemir (2000) şöyle sıralamıştır;

1. Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış okul misyonuna sahiptirler.
2. Yöneticiler kendilerini sekreterlik ziyade öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.
3. Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.

4. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkanları sunarlar (Pehlivan, 1997).

5. Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.

6. Okul-aile ilişkisini geliştirirler

7. Güçlü yönetsel liderlik stilini benimserler.

8. Uygun okul iklimine sahiptirler

9. Temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklaşma gözlenir.

10. Etkin bir yönetme sistemi vardır

11. Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirilir (Özdemir, 2000: 36).

Okulun başarısı öğrencilerinin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile ölçülür. Bu yüzden okul bütün öğrencilerini geliştirmeye özen göstermelidir. Bir okulun en önemli etkililik göstergesi, onun fiziksel özellikleri değil fakat yönetici ve öğretmenlerinin yapıcı tutum, davranışları ve öğrencilerinin akademik başarı ve başarısızlıklarından kendisini sorumlu tutmasıdır. Okulun etkililiğinin sağlanmasında öğrencilerin cinsiyetleri, etnik kökenleri ve kültürel geçmişlerinin dikkate değer etkenler olmadığı da vurgulanması gerekmektedir (Purkey ve Smith, 1985: 353).

Eğitim öğretimde başarı, sınavlarda alınan sonuçlar ve mezun sayısı gibi dar ölçeklerle değil, bireyin sahip olduğu potansiyelden yeterince yararlanabilmeleri ile başarı yakalanmış olacaktır (Erdoğan, 2001: 276-277). Okulun pedagojik yapısı, birimleri, sosyal durumları, olanakları, bunların kullanımı, öğrenci sayısı ve görünümdeki estetiklik, öğrencinin tutum davranış ve başarısını etkilemektedir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle ilişkisi, etkileşimi, öğrencilerin güdülenmesini ve eğitim öğretim etkinliklerinin kendileri için yararlarına inanmaları, bu çabaları benimsemeleri ve ilgiyle katılımları başarıyı etkilemektedir (Özsoy ve Altunal, 2001: 83-89). Önceleri etkili okulda merkezi sınavlarda alınan akademik başarılar önemsense de daha sonraları, bir öğrencinin okula devam ettiği sürece okulun ona kazandırdığı değer ölçümleri de kullanılmıştır. Bir okulun etkililiği; farklı sınıflar, dersler, öğrenci grupları veya dönemlerde farklı düzeylerde olabilmektedir (Barış, 2002: 25).

2. 14. Etkili Okulun Boyutları

Bir eğitim-öğretim örgütü olan okul, diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu yüzden okulun örgütsel etkililik boyutları da diğer örgütlerin örgütsel etkililik boyutlarından farklıdır. Okul etkililiği boyutlarının en önemlileri ise; eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, kültür, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okul ortamı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, iş doyumunu, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitimi, liderlik, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen davranışı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, öğrenci performansının değerlendirilmesi, uyum, verimlilik, sınıf yönetimi, disiplin, etkili iletişim ve öğretmenlerin karar sürecine katılmasıdır (Şişman, 1996: 96-115).

2. 14. 1. Etkili Okulda Yönetici

Okulların etkili olarak yönetilmesi, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının kullanılarak amaçlarının gerçekleştirilmesi, bu kaynakları amaçlar doğrultusunda işe koşan yöneticilerin etkili olmaları ile sağlanabilir (Yenipınar, 1998: 7). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okulun iç öğeleri (yönetici yardımcısı, öğretmen, öğrenci, memur ve diğer personel) ve dış öğeleri (merkez örgütü, veli, çevre ve güç grupları) tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 1998: 58-59).

Son 40 yıldan daha uzun bir zamandan beri yöneticilerin çalışırken görevleri, yeterlikleri, etkililikleri ve davranışlarının doğasını araştırmaya yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar; yöneticiliğin hem formal hem de informal yanını araştırmışlardır. Bu araştırmalarda; yöneticilerin işbaşındayken işgörenlerle etkileşimi, faaliyetleri ve davranışları etkililik ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu araştırmaların bulguları iki tür yönetici tipi belirlemiştir. Bunlar, a. etkili yönetici, b. etkisiz yöneticidir (Hales, 1986: 23; Akt. Baştepe, 2002: 46).

Etkili Yönetici: Ayrıntıyla uğraşmaz, bütüne bakar. Örgütün farklı alanlarını ve gereksinimlerini geniş bir bakış açısıyla nesnel olarak görebilmek için işin ayrıntılarından kaçınır, yönetimi altındaki bütün alanlarda uygun bir denge kurar. Örgütteki diğer bütün yöneticilerle iletişimi açık tutar, sadece kendi alanı ile değil bütün

örgüt ile ilgilidir. Esneklik, işin daha iyi yapılması için kuralları değiştirmeye hazırdır. Örgütün performansını üst düzeyde etkileyecek belirli işgörenlerin iş performanslarından ziyade bütün işgörenlerin iş performansı ile ilgilidir (Cammock, Nilakant ve Dakin, 1995: 455).

Okul müdürünün etkililiği, öncelikle, tüm öğrencilerin akademik başarı kazanmalarını sağlamak için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini içeren bir başarı ve öğrenmeye odaklı okul programları, süreçleri ve uygulamaları garanti etmesine bağlıdır (Karslı, 2006: 9).

Örgütlerin etkililiği ile yöneticilerin akademik yeterlilik arasındaki pozitif ilişkiyi fark eden bazı gelişmiş ülkeler okul müdürlerinin nitelikleri, yetiştirilmesi ve atanması gibi konuları eğitimin kalitesinin artırılması yönünde düzenlemişlerdir (Çelikten, 2004: 128). Yöneticilerin eğitilmesi, örgütsel etkililik ve verim açısından olduğu kadar yöneticilerin kişisel ve mesleki güvenceleri açısından da son derece önemlidir. Yöneticilerin bilgi ve becerilerle donatılmaları, örgütsel amaçları gerçekleştirirken insan ve madde kaynağını rasyonel olarak kullanabilecek yeterliliğe kavuşturulması demektir (Yıldız, 2001: 22).

Bossert ve diğerleri, etkili okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin olarak yazılanları dört grupta toplayarak şöyle sıralamışlardır (Tanrıöğen, 1988):

- Etkili okullarda görev yapan müdürler, başarıyı vurgulamaya, öğretimin hedeflerinin belirtilmesine ve öğrenciler için performans standartlarının geliştirilmesine önem verirler. Bu davranışlar okulda sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşmasını sağlar

- Etkili okullarda çalışan müdürler, özellikle program geliştirme, öğretim ve karar verme alanlarında etkisiz okullarda çalışan meslektaşlarına göre daha aktiftirler, güçlüdürler. Okul-çevre ilişkilerinde etkilidirler. Çevreyi tanır, ailelerle iyi ilişkiler kurarlar.

- Etkili okul müdürleri öğretimin eşgüdümü ve denetimi için daha fazla zaman ayırır ve bu işlevi başarıyla yerine getirirler.

- Etkili müdürler, insan ilişkilerinde başarılıdırlar. Çalışanların her türlü ihtiyaçlarının farkındadırlar ve onların hedeflerine ulaşmalarına yardım ederler, yapılan iyi işleri takdir ederler.

Benjamin (1981), etkili yöneticinin davranışlarına ilişkin şu özellikleri sıralamıştır:

1. Öğrenci başarısına çok önem verme.
2. İşlerini politikalar yolu ile yaptırabilme.
3. Öğretmenleri karar sürecine katma ve onlarla yoğun iletişime girme.
4. Okulun eğitim programını anlama.
5. Zamanının yarısını okul koridor ve dersliklerinde geçirme.
6. Okulda insan ilişkilerinden çok akademik programa önem verme.
7. Öğrenci ve personelden yüksek beklentileri olma.

Bu bulgulardan etkili okul yöneticisinin, okulun asıl işlevini öğrencinin öğrenmesi anlamakla kalmayıp, bunu zaman zaman vurguladığı ve ilgililere de hatırlattığı sonucunu çıkarmak mümkün görülmektedir (Balcı, 2002: 119).

Etkili bir eğitim-öğretimi gerçekleştirmek isteyen bir yönetici, okulun amaçlarının gerektirdiği değişimleri başarabilmek için öğretmenler arasında etkili bir iletişim ve etkileşimi sağlayabilmelidir (Johnson ve Pajeras, 1996, 599).

Gretchko Roger (1980) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısı yükselen okulda, okul yöneticisi:

1. Düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamakta.
2. Program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte.
3. Personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta.
4. Okul disiplini etkin şekilde sürdürmekte.
5. Öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir.

Araştırma göstermiştir ki etkili yönetici öğrenci ilişkilerinden zevk almakta, okulu, herkes öğrenebileceği inancı ile yönetmekte ve açık bir görev ve amaç duygusu taşımaktadır. Bu yöneticiler pozitif benlik imajı taşımakta ve yönetici olmaktan gurur duymaktadırlar. Etkili yönetici kendisinin ve personelinin asıl işinin, okulun temel amaç ve görevleri üzerinde odaklaştığının farkında olduğu gibi personelinin de farkında olmasını sağlamakta ve değerlendirme sistemini buna dönük işletmektedir (Balcı, 2002: 123).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin hatalarını kabul eden, kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli ve bilgili bir öğretim lideri de olmalıdır (Sagor ve Barnett, 1994).

Etkili okul araştırmaları, okul yöneticilerinin ğretim liderliği rollerinin, okulun etkililiğinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermiştir. Etkili okullarda, öğrenmenin sürekli ve herkes için olduğuna inanan liderler vardır. Bu okullarda, lider, okulun vizyonunu tüm personele aktarır ve böylece vizyon paylaşılır, kurumsal bağlılık sağlanır. Etkili liderler, otorite ya da korku ile değil, bağlılık ile liderlik yaparlar. İnsanlar, liderlerin düşüncelerini, rüyalarını paylaştıkları için onları takip ederler, onlardan korktukları için değil (Lezotte, 1992: 14-17).

Sybouts ve Wendel'in (1994) aktardığına göre, Cookson etkili okul yöneticilerinin özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemiştir (Akt. Pehlivan, 1997, 83-84).

1. Okulun akademik amaçlarına bağlılık göstermek.
2. Öğrenci ve öğretmenlerden yüksek beklentilerin yer aldığı bir ortam yaratmak.
3. ğretimsel liderlik işlevini yerine getirmek.
4. Güçlü ve dinamik liderliği geliştirmek.
5. İşgrenlerle işbirliği yapmak ve onlara danışmak.
6. Okulda düzen ve disiplini sağlamak.
7. Kaynakların etkili kullanımını sağlamak.
8. Zamanı iyi kullanmak.
9. Ulaşılan sonuçları değerlendirmek.

Etkili okullarda, okul yöneticileri, öğretimle ilgili konularda gldrller. Bu okullarda, öğretmenlerin performansları sürekli gözden geçirilir. Okulda bütünsel olarak, öğretimin amacını ve öneminin, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirilmiştir. Böylece, ğrencilerin öğrenmelerine odaklanan ve öğrenmeye yardımcı olan pozitif bir okul iklimi oluşturulur. Etkili okulların en önemli özelliklerinden birisi de okul yöneticilerinin, sınıfın öğretimle ilgili etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalarıdır. Okulun eğitim ğretim politikasını belirten açık bir vizyonun ve misyonun tanımlanması, ğretim programının uygulanması, öğretimin yönetimi, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin performanslarının sürekli izlenmesi ve uygun geri bildirimlerin sağlanması ve ğretim programının değerlendirilmesi, okulun eğitim

öğretim etkinlikleri üzerinde doğrudan etkisi olan liderlik davranışlarıdır (Çubukçu ve Girmen, 2006: 125).

Günümüzde okul yöneticilerini daha etkili kılmak için onların görev alanlarını yeniden yapılandırma girişimleri, yöneticilerin, öğrencilerin öğrenme ortam, alan ve olanaklarının geliştirilmesi ve okuldaki bütün öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttırılmasından sorumlu tutmakta ve onları patron statüsünden çıkararak bir kolaylaştırıcı ve çözümleyici rolüne kavuşturmaya çalıştırmaktadırlar (Kritek, 1993; Akt. Baştepe, 2002: 48).

Yöneticilik ve liderlik birbirini destekleyen kavramlardır. Etkili yöneticilerin etkili liderler oldukları, bunun da öğretim liderliği ile gerçekleşebileceği kabul gören bir görüştür. Bazılarına göre yöneticilik gibi liderlik de bir maharettir, dolayısıyla öğrenilebilir bir niteliktir. Sağlıklı bir ortam (örneğin eğitim-öğretim ortamı) hazırlamak için liderin üç adım atması gerekir (Casse, 1994:47). Liderin ilk adımı, birlikte çalıştığı insanlar için yön temin etmek, ikinci adımı insanların yeteneklerini harekete geçirmektir. Bunu, herkesin bilgi, beceri ve tecrübesini tamamen kullanabileceği bir çalışma ortamı yaratmak suretiyle gerçekleştirebilir. Liderin üçüncü adımı, bilgi, vizyon, strateji ve yeteneği eyleme dönüştürmektir. Vizyon ve stratejisini hayata geçirmek için ekibiyle sürekli bir fikir alış verişi içinde beklentileri açığa kavuşturur. Yetki ve sorumlulukları dağıtır ve insanları, başarılarını da göstererek yetiştirir ve sadece parasal değil kişisel takdirle de çevresindeki insanları ödüllendirmesini bilir (Can, 1998:63).

Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak Greenfield (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili yöneticilerin; çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışan, iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlar arası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları gözlenmiştir (Akt. Töremen, 2003: 52).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuçlardan hareketle etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenebilecek başlıca davranışlar özetle şunlar olabilmektedir (Şişman, 2002: 153-154). Etkili okullarda okul yöneticileri;

1. Bir eğitim ve öğretim lideridir.
2. Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir.
3. Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir.

4. Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar.

5. Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar.

6. Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir.

7. Açık okul kuralları belirler ve uygular.

8. Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir.

9. Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir.

10. Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.

11. Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır.

12. Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar.

13. Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder.

14. Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar.

15. Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.

16. Okuldaki zamanını gözlem ve incelemeler yaparak harcar.

17. Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar.

18. Başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarının tanınmasını, bilinmesini sağlar.

19. Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder.

20. Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder.

21. Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar.

22. Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder.

23. Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar.

24. Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.

2. 14. 2. Etkili Okulda Öğretmen

Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak en etkili eğitim sistemi ögesinin “öğretmen” olduğu konusunda, birçok araştırmacı anlaşmaya varmıştır. Aydın

(1993)'a göre öğretmen, öğrenme etkinliklerinin içerisinde rol oynayan etkenlerden sadece bir tanesidir. Ancak öğretmenin bu süreçte en önemli etken olduğu unutulmamalı ve ona göre ele alınmalıdır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliğinin yöneticisi olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki becerisi, özgeçmiş, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri sınıftaki çalışmasını ve başarısını etkiler (Aydoğan, 1999: 216).

Öğretmen ve okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılmasını sağlayan iki önemli ve vazgeçilmez öğedir (Varış, 1973: 50).

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinde temel kaynaktır. Öğretmen aynı zamanda insan davranışını oluşturma veya davranış bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir (Alkan, 1979: 73).

Etkili okullarda yönetici, öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasında entellektüel yardımlaşma ve paylaşım teşvik edilmekte, buna ilişkin engeller ortadan kaldırılmakta, birlik duygusu yükseltilmektedir (Purkey ve Smith, 1983: 423).

Cruickshank (1995) etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri şöyle sıralamaktadır (Akt.Tatar, 2004: 46-55):

1- İsteklilik: Öğrenci başarısıyla çok yakın ilişkisi olan bir özelliktir. İstekli öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine güvenirlere ve öğrettikleri konulardan hoşlanırlar. Konuşma, jest, mimik ve yüz ifadesinde kendini belli eden bu özellik öğrencileri motive eder ve daha çok öğrenmelerini sağlar. İstekli öğretmenler dinamik, uyarıcı, enerjik ve etkileyici olarak tanımlanırlar.

2- Sıcaklık ve mizah: Öğretmenin sıcaklığı öğrencileriyle olan ilişkilerinde hemen farkedilir. Öğretmenin arkadaşça davranması, olumlu bir tutum sergilemesi, öğrencilerine bireysel olarak değer vermesi ve onların başarılı olmaları için çaba sarfetmesi olumlu bir sınıf ilişkisini beslerken öğrencilerle olan ilişkilerinde adil olmaması, katı ve yargılayıcı olması sıcaklığı ortadan kaldırır. Yerinde ve ölçülü bir mizah etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu öğretmenler eğitimi eğlenceli hale getirirler. Mizah tansiyonu düşürür, disiplin problemlerini azaltır ve güven duygusunu arttırır.

3- Güvenilirlik: Öğrenciler etkili öğretmenlerin güvenilir olduğuna inanırlar. Bilgisi, deneyimi, eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmen sadece öğrenciler güvenilir

olduğuna inandıkları zaman güvenilir olabilir. Güvenilir olmanın üç yolu vardır: Sahip olunan diplomalar, öğrencilere iletilen mesajlar ve davranışlar.

4- Yüksek başarı beklentisi: Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisindeyler. Kendilerinin öğretebileceğine öğrencilerin de öğrenebileceğine içtenlikle inanırlar.

5- Teşvik ve destekleyicilik: Etkili öğretmenler öğrencilerine birey olarak kabul edildiklerini ve sadece sonucun değil gösterdikleri çabanın da önemli olduğunu hissettirirler. Teşvik; sıcaklık, isteklilik ve başarı beklentisi gibi diğer öğretmen özellikleriyle ilişkilidir. Teşvik ve destek özellikle düşük başarılı öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı durumlarda çok önemlidir.

6- Sistemlilik: Görevi ciddiye almak ve sistemli çalışmak etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu tür bir tanım soğuk, sıkıcı ve hiç gülmeyen somurtkan bir öğretmeni çağırıyor olsa da araştırmalar öğrencilerin sistemli öğretmenleri daha sıcak ve ilgili olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu öğretmenler hem kendilerini hem de öğrencilerini açıkça tanımlanmış öğrenme hedeflerine yönlendirirler.

7- Uyum gösterebilme/Esneklik: Eğitim elbette bütünüyle tahmin edilebilir bir süreç değildir. Etkili öğretmenler tahmin edilemez durumlar için hazırlıklıdır ve kendilerini yeni durumlara adapte edebilirler. Esneklik ve uyum gösterebilme değişim ihtiyacının farkında olmayı ve bu değişikliklere uyum sağlayabilmeyi gerekli kılmaktadır.

8-Bilgililik: Bir öğretmenin konuyu iyi bir biçimde öğretebilmesi için ne kadar bilmesi gerektiği çok açık olmasa da etkili öğretmenlerin konularını iyi bildikleri söylenebilir.

Cruickshank et al. (1999) etkili öğretmenlerin sahip olduğu mesleki becerilerini ise şöyle sıralamaktadır (Akt.Tatar, 2004: 46-55):

1- Öğrencinin dikkatini çekme: Öğretmen sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında öğrenciler daha çok öğrenirler. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir.

2- Çeşitlilik (Variety): Eğitimciler uzun zamandır çeşitliliğin, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini arttırdığına ve öğretmen etkililiğini tahmin eden güçlü

bir değişken olduğuna inanmaktadırlar. Etkili öğretmenler sözel olmayan davranışları, sınıf organizasyonunu, soru biçimini, jest ve mimikleri de kapsayan sınıf içi davranışların hemen hemen tüm boyutlarında bir çeşitliliğe sahiptirler. Yıl boyunca tüm dersleri aynı biçimde, aynı etkinliklerle ve monoton bir ses tonuyla anlatmak öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Çeşitliliği kullanan öğretmenler öğrencileri hem sıkılmaktan korur hem de derse aktif olarak katılmalarını sağlarlar. Etkili öğretmen bir ders boyunca aynı yöntemi kullanmaz. Öğrencilerin istenen davranışlarını pekiştirmek ve övmek için değişik yöntemler kullanır. Öğrencilere gülümseme, göz iletişimi kurma, yakın durma ve yerinde kullanıldığında kahkaha bile destek ve ilgiyi ifade eden pekiştiriciler olabilir.

3- Öğretim zamanını etkili biçimde kullanmak: Etkili öğretmenler, öğrencilerin zaman ayırdıkları ölçüde öğrendiklerini bildiklerinden, öğretime ayrılan zamanı en uygun biçimde kullanırlar. Araştırmalar görev üzerinde geçirilen zamanın öğrenmeyi arttırdığını göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler akademik konulara aktif olarak katıldıklarında öğrenciler daha çok öğrenirler.

4- Sorular sormak: Etkili öğretmenler dersi, öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde işlerler. Soru sorma, öğrencilerin dersi anlamalarına yardımcı olma ve anlayıp anlamadıklarını kontrol etme davranışlarında beceriklidirler. Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişiminin hemen göze çarptığı etkili öğretmenlerin sınıfları oldukça interaktiftir.

İyi sorular öğrencilerin ilgisini artırır, düşünce seviyesini yükseltir, düşüncelerini organize etmede ve görevlerini yerine getirmede öğrencilere yardımcı olur. Öğretmenlerin de öğrencilerin anlama seviyelerini izlemelerini ve geribildirimde bulunmalarını sağlar. Sorular öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla konu hakkında daha fazla etkileşime girmelerini sağladığından daha çok ve değişik türde soru soran öğretmenlerin öğrencileri daha fazla öğrenmektedir.

5- Açık bir öğretim gerçekleştirmek: Öğretimin anlaşılır bir dille gerçekleştirilmesi anlamına gelen açıklık, Rosenshine ve Furst'a göre, başarıyla ilişkili en umut verici öğretmen davranışdır. Dersi anlatırken açık bir dil kullanan öğretmenler tekrar ederek, tahtaya yazarak, anlattıktan sonra biraz bekleyerek ve yeniden gözden geçirerek konunun önemli noktalarını vurgularlar. Onlar çeşitli sorular sorarak ve öğrencilere bilgilerini uygulama fırsatı veren etkinlikler ve deneyimler sağlayarak öğrencinin anlama düzeyini izlerler. Öğrencilerin anlamadığı bölümleri tekrar ederler ve

önemli noktalara yeniden işaret ederler. Öğrencilerin anlaması için bu davranışları sık ve ustalıkla yapan öğretmenlerin öğrencilerinin daha fazla öğrenmesi ve daha çok doyum elde etmesi şaşırtıcı değildir.

6- Öğrenci gelişimini izlemek: Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil anlama düzeylerini de izlerler. Öğrencilerin performansını ve gelişimini dikkatlice ve sürekli değerlendirirler ve anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol ederler. Eğer öğrenci yeterince anlamamışsa bazı değişiklikler yaparlar. İzleme aynı zamanda öğretmenin ilgisinin öğrencinin gelişimine yoğunlaşmasına neden olur. Eğer öğretmen öğrencilerin soru sorarak ve sorulan sorulara cevap vererek özgürce katıldıkları interaktif bir sınıf ortamı oluşturabilirse öğrencilerin anlama seviyelerini kontrol etmek için pek çok fırsat ortaya çıkacaktır. İzleme öğrenmenin ilk evrelerinde özellikle önemlidir. Bu dönemdeki izleme öğretmenlere öğrenciler yanlış davranışları öğrenmeden ve alışkanlık haline getirmeden önce onları düzeltme fırsatı verir.

7- Geribildirimde bulunmak ve pekiştireç vermek: Etkili öğretmenler öğrencilere akademik performansları hakkında sık sık bilgi verirler. Bunu genellikle geribildirim ve pekiştireçle yaparlar. Hem pekiştireç hem de geribildirim öğrencinin performansına karşılık verme biçimleridir. Bunlar, öğrenciler bir soruyu cevapladıklarında, bir tartışmaya katıldıklarında, ev ödevini yaptıklarında veya bir projeyi bitirdiklerinde öğretmenin kullandığı becerilerdir.

Geribildirim etkili olabilmesi için öğretmenler; mümkün olduğu kadar sık kullanmalı, performansın hemen ardından gerçekleştirmeli, genel değil özel geribildirimde bulunmalı ve geribildirimde bulunurken öğrencinin niyetini değil yaptığı işin niteliğini esas almalıdırlar.

Pekiştireçteki amaç, genellikle, ödülün değişik türlerine başvurarak, istenen bir davranışın meydana gelme sıklığını güçlendirme ve arttırmadır. Pekiştireç öğrencinin yaptığı işi iyi yaptığını bilmesini sağlar ve motivasyonunu artırır.

Eğitim amaçlarının, en sağlıklı biçimde seçilen ders, konu ve uğraşları aracılığı ile gerçekleşmesi, öğretim süreçleri ile sağlanır. Öğretimin temel ögesi de öğretmendir. Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalarda bu okullarda görevli öğretmenlerin bazı özelliklere sahip oldukları görülmüştür (Carter ve Michael, 1995: 812). Bunlar:

1. Etkili okullarda öğretmenler birbirlerini destekler ve etkileşim içindedirler.

2. Okul lideri tarafından her türlü desteği görürler.
3. İşbirliği içinde çalışırlar.
4. Öğretim stratejilerini paylaşırlar.

Brobhy ve Good (1986) yapmış oldukları araştırmada etkili öğretmenin davranışlarını aşağıda olduğu gibi belirlemişlerdir (Akt. Baştepe, 2002: 57):

1. Öğretirken, dersin amacına uygun etkili öğretim yöntemleri ve araç-gereç kul/anarak, öğrencinin öğrenme düzeyini yükseltir.

2. Akademik öğrenmeye önem verir, öğrencileri güdüler, bu durum hem kendisinin hem de öğrencinin öğrenme-öğretme davranışlarını olumlu yönde etkiler.

3. Öğretmenin sınıf içindeki yönetim davranışı, öğrencilerin kolayca öğrenebilmelerini sağlayan sessiz, düzenli, bireysel ve grupsal öğrenmeyi gerçekleştirecek bir öğrenme ortamı ve sürecini gerçekleştirmeye dönüktür.

Etkili okullarda öğretmenleri verimli çalıştırma ile onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamın sağlanması, fırsatların yaratılması büyük önem taşımaktadır. Etkili okullarda geliştirme etkinlikleri çerçevesinde öğretmenlerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır (Gümüseli, 1996: 56)

Eğitim-öğretimin, öğretmenle öğrenci arasında gerçekleşen bir etkileşim olduğu üzerinde duran Witziers (1992) ise, etkili öğretmenin niteliklerini, tutum ve davranışlarını şöyle vurgulamaktadır (Akt. Baştepe, 2002: 58): Etkili öğretmen: a. Öğrencileri başarılı olmaya güdüler, b. Öğrencilerin başarısını yükseltebilecek farklı ve etkili öğretim yöntemleri uygular, c. Öğrencilerin düzeyinde öğretim programları (müfredat) uygular, d. Sadece uzmanı olduğu konuda ders verir ve e. Sadece aynı düzeydeki sınıflara (5. veya 6. sınıf gibi) ders verir. Bu durumda öğretmenin ders verdiği sınıflardaki öğrencilerin başarıları oldukça yüksek düzeyde artmaktadır. Artan öğrenci başarısı öğretilerde de bir doyum kaynağı olmakta ve bu doyum da öğretmenin performansını ve etkililiğini artırmaktadır.

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, elindeki tüm olanakları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmelidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler belirlenerek sınıf içi öğretim süreçleri gerçekleştirilmelidir (Gökçe, 2002: 113). Etkili bir öğretmen ve öğrenci

arasındaki ilişki: açıklık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, birbirinden ayrı olmak özelliklerine sahipse ve gereksinimlerini karşılıklı giderebiliyorsa iletişim etkili olacak ve bu başarıya yansıtacaktır (Gordon, 1998: 21). Öğretmenlerin okul içi kararlarda söz sahibi olmaları, kararlara katılmaları etkili okul araştırmaları bulguları içinde yer almaktadır. Karar sürecine etkili biçimde katılma olanağı bulan öğretmenlerin, mesleki tutumları gelişirken, başarı için güdülenmeleri kolay olacaktır (Aydın, 2000: 21).

Özetle, etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması ön görülen davranışlar da şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002: 165-166):

1. Okul kadrosu arasında güvene dayalı, dostane, destekleyici ilişkiler vardır.
2. Kendilerini mesleki yönden sürekli geliştirme çabası içindedirler.
3. Üst düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahiptirler.
4. İşbirliğine dayalı birlikte planlamaya önem verirler.
5. Sınıflarını etkili bir şekilde yönetirler.
6. Düzenli bir sınıf ve öğrenme iklimi oluştururlar.
7. Öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahiptirler.
8. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inanırlar.
9. Bireysel yeteneklerini tanıma ve geliştirmede öğrencilere yardım ederler.
10. Ev ödevlerinden yararlanırlar.
11. Açık amaçlar belirlerler.
12. Öğrencilere temel becerileri kazandırma üzerinde yoğunlaşırlar.
13. Bilişsel öğrenme ve öğrenmenin transferi üzerinde yoğunlaşırlar.
14. Programın içeriğini yapılandırır, amaç ve içeriğı düzenlerler.
15. Sınıfta geçen zamanın çoğunu öğrenmeye ayırırlar.
16. Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanırlar.
17. Öğrencilere sık soru sorarlar.
18. Sorulara cevap oluşturabilmeleri için öğrencilere yeterli zaman verirler.
19. Yeni bir içerik sunduktan sonra uygulamalara yer verirler
20. Bir aşama öğrenilmeden diğereine geçmezler.
21. Değerlendirme yapar ve geri bildirim alırlar.
22. Bütün öğrencilerin okulun ve öğrenmenin amaçlarının farkında olmasını sağlarlar.

23. Öğrenci gelişim ve başarısını düzenli bir biçimde ölçer ve değerlendirirler.
24. Öğrencilerin öğrenme kapasiteleriyle ilgili asılsız önyargı ve bilgilerden kaçınırlar.
25. Öğrencileri değişik lakaplarla damgalamaktan kaçınırlar.
26. Bireysel ya da grup olarak öğrencilerle ilgili asgari düzeyde kabul edilebilir amaç ve standartlar belirlerler.
27. Grup çalışmalarına önem verir, küçük öğrenme üniteleri üzerinde yoğunlaşırlar.
28. Öğrencileri belirlenen standartları gerçekleştirmeye ikna ederler.
29. Olabildiğince öğrenciler arasında heterojen gruplar oluşturarak işbirliğine dayalı, paylaşarak öğrenmeye önem verirler.
30. Farklı öğrencilerin farklı alanlarda ve konularda daha iyi olabilecekleri inancını yerleştirir, öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini görmelerine fırsat sağlarlar.
31. Öğrenciler arasında dostluk ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini desteklerler.
32. Öğrencilerin öğrenmeye aktif bir biçimde katıldığı sınıf atmosferi oluştururlar.
33. Öğrencilere geri bildirim verirken başka öğrencilerle ve onların puanları ile karşılaştırmak yerine sürekli bir gelişim içinde oldukları hissini verirler.
34. Öğrencilere geri bildirim verirken yararlı bilgiler üzerinde durur, başarısızlığı değerlendirmezler.
35. Gerektiğinde geç öğrenen öğrenciler için ekstra zaman ayırabilirler.
36. Bir öğrenci, bir açıklama ya da gösteriyi anlamadığında onu tekrar etme yerine mümkün olduğu kadar farklı bir yolla tekrar anlatırlar.
37. Öğrenciler için iyi bir model olurlar.
38. Öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıkların farkındadırlar.
39. Ailelerle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirmeye çalışırlar.

2. 14. 3. Etkili Okulda Öğrenci

Okul öğrenciyi hızla sanayileşen ve şehirleşen bir çevre ve topluma sosyo-ekonomik hayatın özelliklerine demokratik vatandaşlığın gitgide güçleşen görevlerine bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir dünyaya artan ve çeşitlenen bilgi ve

becerilere, ayrıca her öğrencinin yetenekleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre hazırlanmalıdır. Öğrenci okulda sadece bilgi ve beceriler değil, değerler, görüşler ve davranışlar öğrenir ve bunlar öğrencinin kişiliği üzerinde, bilgi ve becerilerden daha az etkili değildir (Bursalıoğlu, 1998: 48).

Etkili okullar, öğrenci merkezli yapılandırılmış okullar olarak tanımlanmaktadır. Okulda öğrencilerin mutluluğu, temel amaçtır. Etkili okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurallarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Katılma ve sorumluluk öğrencilerin okul ve eğitimle ilgili süreçlerde etkin rol almalarını ifade eder. Etkili okullarda öğrenciler, sadece eğitim süreçlerine değil, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da etkin rol ve sorumluluk üstlenmekte, öneri geliştirebilmektedirler (Urena, 1988:16; Akt. Şişman, 2002: 174).

Etkili okullarda öğrenci, hem sınıf öğretimine aktif olarak katılmalı, hem de ödev sınav gibi etkinliklerle başarısını göstermelidir. Öğrenci başarısına karşılık ödül almalı ya da tanınmalıdır (Balcı, 2001: 40). Etkili okullarda öğrencilerin sorun çözme yetenekleri üst düzeydedir, eleştirel ve yaratıcı düşünceye yoğunlaşmışlardır, eğitim öğretim etkinliklerinde işbirliği ve dayanışma alışkanlığına sahiptirler ve baskı altında olmadan, özgüvenlerini sağlamışlardır (Akt., Beck ve Murphy, 1996; Akt. Baştepe, 2002: 59).

Wood (1992), etkili okullarda öğrencilerin kendi eğitim yaşantıları konusunda söz sahibi olduklarını vurgulamaktadır. Öğrenciler kendi sorunlarının çözümünde okul yönetimi ile birlikte hareket ederler ve öğrenme etkinliklerinde yaparak, yaşayarak öğrenmeyi benimsemişlerdir. Öğrenciler kendilerine sağlanan demokratik öğrenme ortamlarında ortak çalışma bilinci geliştirmişlerdir. Pasif değil aktiftirler (Akt. Başar, 1999: 25-26).

Etkili okullarda öğrenciler, kendilerinden beklenenlerin bilincinde olup başarı konusunda okul kadrosunda olduğu gibi yüksek beklentilere sahip bulunmaktadır. Öğrenciler, okulda çeşitli sosyal kulüp çalışmalarına etkin olarak katılmakta, kendi çalışmalarını kontrol etme ve değerlendirme sorumluluğuna sahip olmaktadır. Öğrenciler, bütün öğrencilerden beklenen yüksek başarıya ilişkin normların farkındadır ve bunları güçlendirirler. Diğer taraftan öğrenciler, üst düzeyde akademik benlik algısına sahiptir. Üst düzeyde akademik benlik algısı, belki başarıyı garanti etmez,

ancak bunun eksikliği başarıyı düşürebilir. Öğrenciler, akademik başarısızlıkla ilgili ise düşük düzeyde duygulara sahiptir (Brookover ve Diğerleri, 1982; Akt. Şişman, 2002:174).

Brookover, (1985): Etkili okulla ilgili ideoloji şu noktalarda betimlenebilir. a) Tüm öğrencilerin öğreneceklerine inanma, b) Öğretmenlerin tüm öğrencileri öğretebileceklerine inanma, c) Tüm öğrencilerden yüksek beklentileri olma, d) Yüksek başarı normları geliştirme ve e) Düşük öğrenci başarısızlığının faydasızlığı duygusunu taşıma (Akt. Balcı, 2002: 36). Etkili okullarda öğrenciler, kendilerini ilgilendiren konularda karara katılır ve sorumluluk alırlar. Bu da eğitim sürecinde etkin rol almak anlamına gelir. Öğrenciler mümkün olduğu kadar okul yaşamının çeşitli yönlerine katılır, öğrenmenin iyileştirilmesi konusunda sorumluluk almaya, öneri geliştirmeye teşvik edilirler. Öğrenciler aktif biçimde rol üstlenirler (Yaralı, 2002: 16).

Etkili okullarda öğrenci merkezli eğitim-öğretim etkinlikleri uygulanmaktadır. Bundan dolayı her öğrenci bir değer kabul edilip okulun eğitim-öğretim hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanır. Öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesi sağlanır. Etkili okul demokratik yönetim biçimi ile uygunluk içinde çalışır.

Etkili okullarda bireysel farklılıklar önemlidir ve bu farklılık sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrenciler zorlandıkları konularda yardım ve destek görürler. Yeterli oldukları konularda ise daha da gelişmeleri için teşvik edilirler. Öğrencilerin çalışmaları yakın takibe alınır. Öğrenci çalışmaları ile ilgili düzenli dönüt alınır. Etkili okulun amacı, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Öğrenciler, birbirinin benzerliklerine ve farklılıklarına değer verirler. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak, amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 1996: 131).

2. 14. 4. Etkili Okulda Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı

Öğretme ve öğrenme sürecine aynı zamanda eğitim-öğretim süreci de denilebilmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim-öğretim süreci, girdinin eğitim örgütü olan okula girmesinden çıkmasına kadar geçen süreyi kapsar. Girdinin yani eğitilmemiş çocuğun çıktıya yani eğitilmiş bir çocuğa dönüşüne kadar geçirmiş olduğu eğitim yaşantısı boyunca edindiği bilgi, beceri, yetenek ve davranış değişikliği için gerekli etkileşim ve eylemleri kapsamaktadır (Başaran, 1982: 16).

Eğitim-öğretim ortamı, eğitsel etkinliklerin meydana geldiği; öğretme-öğrenme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluştuğu, personel, araç-gereç, tesis, örgütleme gibi öğelerin oluşturduğu bir alan, bir çevredir. Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerden oluşan, bilgi iletişiminin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim etkinliklerinin meydana geldiği çevre anlamına da gelmektedir (Alkan, 1979: 21-267).

Okulların amaç ve işlevlerini yerine getirmesi, etkili ve verimli olması uygun bir örgütsel iklim ve uygun bir rol davranışı ile ilgilidir. Hem toplumsal hem de kişisel getirileri açısından ilköğretimin getirileri tüm eğitim kademeleri arasında en yüksek olanıdır. Dolayısıyla ilköğretim okullarının verimli ve etkili olması için etkin bir örgütsel iklime sahip olması gerekir (Dağlı, 1996: 4-5).

Rosenshine ve Berlinger (1978), etkili öğretim ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarında akademik öğrenme süreci olarak tanımladıkları okuldaki öğrenme zamanını öğrenci ve okulun etkili ve başarılı olmasında çok önemli bir etken olarak belirlemişlerdir. Onlara göre planlanmış bir öğrenme süreci öğrencilerin başarılarını çok artırmaktadır (Perrott, 1982, 4; Akt. Baştepe, 2002: 65).

Sınıfta ders zamanının tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu sınıf ve öğrenme süreçlerinin dikkatle planlanması ve zamana bağlanmasıdır (Başar, 1999: 69).

Etkili ve verimli bir öğretme ve öğrenme ortamı ve sürecinin önemli değişkenlerinden birisi de akademik öğrenme zamanıdır. Bu öğrenme ve öğretme zamanı, öğretmenin yönlendirmesi ile tamamen öğretme ve öğrenmeye ayrılmalıdır (Creemers, 1990: 60; Akt. Baştepe, 2002: 66).

Etkili okulda öğretme ve öğrenme uygulamaları, bütün öğrenciler tarafından açıkça bilinen ve kabul edilen amaçlar tarafından belirlenir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, etkili okulun öğrenme iklimini oluşturan tek bir özellikler listesi vermek mümkün değildir. Bu özellikler, sosyal sistemin diğer özellikleriyle etkileşim içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla bazı okullarda bazı özellikler farklı oluşabilir. Okulun ideolojisi, örgüt ve öğretim uygulamaları, karşılıklı etkileşim halinde etkili ya da etkisiz okul öğrenme iklimini üretirler (Brookover ve Diğerleri, 1982, 57). Etkili okulların iklimiyle ilgili olarak destekleyici bir çevre, öğrenci merkezlik, olumlu beklentiler, geri bildirim, ödülleri, aile duygusu, aile ve topluma açıklık, iletişim, başarı ve güven,

üzerinde durulan başlıca hususlar arasında yer almaktadır (Sweeney, 1982; AASA, 1992; Akt. Şişman, 2002: 191).

İngiltere ve Galler Eğitimde Standartlar Bürokrasi araştırmalarına göre öğretimin kalitesinin dayanakları şunlardır (Balcı, 2002: 130):

(1) Öğretmenin öğrettiği alanda güvenilir bilgi ve anlayışının olması, (2) Öğretmenin yüksek beklentilerinin olması, (3) Etkili planlama, (4) Program hedeflerini tüm öğrencilerin ihtiyaçlar eşleştiren yöntem ve düzenlemeler, (5) Öğrencilerin yönetilmesi ve yüksek standartların başarılması, (6) Zaman ve kaynakların etkili kullanımı, (7) Öğrenci etkinliklerinin tam yapıcı olarak değerlendirilmesi ve dönüt verme, (8) Okulda öğrenileni pekiştirmek üzere ev ödevinin etkili kullanılması.

Başarılı öğretim sürecinde, öğrencinin etkin olması gerekir. Dolayısıyla öğretmen, amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım sergilemelidir (Aydın, 2000: 58).

2. 14. 5. Etkili Okulda Veliler

Aile, toplumun eğilimlerini ve kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmanın temel aracıdır. Aile aynı zamanda çocuklara sosyal rolleri öğreten ilk ve en önemli sosyal bir kurumdur (Tan, 1992: 45).

Okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları görülmektedir. Smith (1994), tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, ailelerin okulla yakın ilişkiler içinde bulunduğu zaman öğrencilerin gerek akademik başarı yönünden, gerekse disiplin yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, okul ve aile işbirliğine destek vererek öğrencinin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede en kısa yolun aile ile birlikte çalışmak olduğunu vurgulanmıştır. Anne babaların çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlılığının gerekliliğinden, yola çıkarak, anne babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Aile katılımı programları, öğrencilerin okul ve ev ortamında tutarlı olmalarını sağlarken, aynı zamanda ailelerin çocukların okul içi davranışlarını daha iyi tanımlarına neden olur. En önemlisi ise,

eğitimci ve aile etkileşiminin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Etkili okullarda, aileler okulun temel misyonunu anlar ve desteklerler. Akademik başarıyı yakalamada ailelere önemli rollerde bulunmaları için fırsatlar yaratılır (Lezotte, 1991; Çubukçu ve Girmen, 2006: 127).

Araştırmalarda etkili okul-aile ilişkilerinde, okulla veli arası güçlü bir iletişim sistemi olduğu, okulun aileden açık beklentiler olduğu, ailelerin okul süreçlerine katılımının yapılandırılmış olduğu, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği, aile okul programı hakkında bilgilendirildikleri, ana-babaların velilik becerilerinin geliştirildiği, akademik konularla ilgili olarak e çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusu bilgilendirildikleri görülmüştür. Aile katılımı, velilerin, akademik sosyal, duygusal vb. yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade eder. Araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik, etnik vb. özelliklerinden bağımsız aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da arttığı belirlenmiştir (Şişman, 2002: 198).

Öğrenci başarısının artırılması çok yönlü değişkenlere bağlıdır. Aile de bu değişkenlerden birisidir. Ancak ailenin, eğitime tam katılımının sağlanması önemlidir. Tam katılım: Ailenin, çocuğun okuldaki eğitimi ile ilgili her konuda ve mümkün olan her şekilde katılması demektir (Başaran ve Koç, 2000, 3).

Son yıllarda eğitim anlayışında belirgin bir yenilik ve gelişme olmuş, anne babaların eğitime katılımı gittikçe daha çok kabul görmeye başlamıştır. Anne babaların çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlılığının gerekliliğinden yola çıkılarak, anne-babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır (Akkök , 1998: 14).

Yapılan çeşitli çalışmalara bakıldığında, çocukların etkili öğrenmelerinde aile katılımının önemli katkısı olduğu, okul ve ev ortamlarındaki becerilerin tutarlı gelişmesi yönünde yarar sağladığı görülmektedir. Etkili okul hareketini geliştirenler, velilerin, okul gelişim sürecinde eleştirel rollere sahip bireyler olarak yer aldıklarını savunurlar. Etkili okul araştırmacıları ve uygulayıcıları şunu söylemektedirler: “Etkili okullar için velilerin desteği ve katılımı önemli bir unsur olabilir. Bu katılımı geliştirmek için etkili okullar modeli, velilere okul reformu konusunda planlama ve karar almaya katılma gibi önemli bir rol verir ve veli katılımını azami dereceye yükseltme konusunda, okulları

aktif adımlar atmaya teşvik eder (AASA, 1992; Purkey ve Smith, 1983; Akt. Yaralı, 2002: 45).

Etkili okullarda veliler, okulu ve öğretmenleri ziyaret etmekte, çocuğun eğitimi konusunda okulla sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Bir öğrenci velisi, öğretmenlerle hiç görüşmemiş olsa bile, en azından öğretmenler, velilerle öğrenci ve sınıf etkinlikleri, öğrenci ihtiyaçları, öğretim malzemeleri, sorumluluklar ve beklentiler konusunda haberleşebilmelidir. Veliler, öğrencilerin durumlarından haberdar edilmelidir. Çıkan sorunlar, daha ciddi boyutlara ulaşmadan aileler haberdar edilerek uyarılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Evde çocuklarına yardım edebilmeleri için okul ve öğretmen tarafından velilere özel yollar gösterilmeli ve anlatılmalıdır (Şişman, 2002: 199).

Redding, (1993) Etkili bir okul-aile işbirliğinin sağlanması ve aile katılımının artırılabilmesi için aşağıdaki çalışmaların yararlı olacağını ifade etmiştir (Akt. Aydın, 2000: 165):

1. Okulda yapılacak toplantı ve etkinliklerin zamanı, ailelerin katılımı için gerekli hazırlık ve düzenlemeleri yapabilecekleri kadar uzun bir süre önce duyurulmalıdır.
2. Ailelere, okulu istedikleri zaman ziyaret edebilmeleri, kütüphaneden yararlanmaları, öğretmen ve yöneticilerle görüşmeleri ve sınıf ziyaretleri için izin verilmelidir.
3. Okulun sahip olduğu olanak ve kaynaklar, ailelerin okul için düzenleyecekleri etkinliklerde kullanılmalıdır.
4. Okulda ailelerin düzenleyecekleri toplantılar için olanak sağlanmalıdır.
5. Çalışan ailelerin katılabilmeleri için akşam toplantıları düzenlenmelidir.
6. Ailelerin yararlı katkıları ve çalışmaları ödüllendirilerek, teşvik edilmelidir.
7. Ailelere, çocuklarının evdeki eğitimi için neler yapabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.
8. Toplantı ve etkinlikler son dakikada ertelenmemeli, iptal edilmemelidir.

Okul, çevre ve veliler arasında iyi ilişkilerin geliştirilebilmesi için okulun öncelikle içinde yer aldığı çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını bilmesi gerekir. Veliler de okulun kendilerinden ne beklediğinin bilincinde olmalıdır. Etkili okullar, aile ve toplumun, okulun amaçlarının, öğrenci ve öğretmenlerin sorumluluklarının farkında olmasını sağlamaktadır. Etkili okullarda ailelerin, kendi çocuklarının gelişim ve

öğrenmelerine aktif olarak katılmaları sağlanmaktadır (Urena, 1988, 19; Şişman, 2002: 198).

Velinin sosyo-ekonomik ve eğitim durumu ne kadar üst düzeyde ise okulla etkileşim ve iletişim sayısı da o düzeyde artmaktadır. Okulla etkileşim ve iletişim oranı sadece veli düzeyinde değil, ülkeler düzeyinde de aynı paralellik görülmektedir. Örneğin Bangladeşli ailelerin okulla etkileşim oranı, Asyalı ailelere göre daha azdır. Asyalı ailelerin de okulla etkileşim oranının İngiliz ailelerine göre daha az olduğu belirlenmiştir (Smith ve Tomlinson, 1989:55; Akt. Baştepe, 2002: 67).

Okulun eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Ortak amaca ulaşmak için, okul ile veli arasında görüş birliği, işbirliği ve eylem birliği gerekir. Okul veli ilişkilerinin gelişmesi, velinin okula olan güveninin arttırır. Veli katılımını sağlayan ve desteğini alan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirir. Veli, okulu anlayabildiği oranda okula yardımcı olur, katkıda bulunur. Okul aile işbirliği her düzeydeki öğrencilerin okul başarılarının arttırılmasında önemli rol oynar. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır (Sarıtaş, 2004: 201-205).

Özetle belirtmek gerekirse etkili okullarla okul-çevre ve aile ilişkilerinde gözlenen bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002: 200):

1. Toplumla ilişkiler konusunda açık yöntemler geliştirilir.
2. Okulda öğrenciler ve yetişkinler için güvenli bir çevre oluşturulması için işbirliği yapılır.
3. İş dünyası ve toplumun okula dönük sağlayabileceği kaynak ve hizmetler belirlenir.
4. Toplumun okula ve karar sürecine katılımına yer veren bir örgüt yapısı oluşturulur.
5. Aile katılımı ile okulda bilgi ve güç paylaşılır.
6. Aileler okulda karar sürecine katılır.
7. Aileler öğretim sürecinin bir parçası olurlar.
8. Aileler, çocuklarının eğitime katıldıklarında çocukları daha başarılı olmaktadır.
9. Aile ve okul arasında düzenli bir iletişim ve işbirliği gerçekleşmektedir.
10. Okul, ailenin ana-babalık becerilerini geliştirmektedir.

11. Okul, ailelerin yardım ve desteğine ihtiyaç duymaktadır.

2. 15. İlgili Araştırmalar

2. 15. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul kültürü ve etkili okul konusunda yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan alan yazın araştırmasında, okul kültürü ve etkili okul ilişkisine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamış, ancak okul kültürü ve etkili okul konusunda yapılmış bazı araştırma özetleri aşağıda verilmiştir.

Çelik (2002) tarafından 1992 yılında yapılmış bulunan araştırmada Elazığ ilindeki genel lise, mesleki teknik lise ve çıraklık eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ve çalıştıkları okuldaki örgütsel kültüre ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış, araştırma sonucunda öğretmenlik konumu ve çalışılan okul açısından erkek ve kadın öğretmenler, okul yöneticilerini kültürel rollerini oynamada başarısız bulmuşlardır.

Cinsiyet, kıdem, çalışılan okul ve öğretmenlik konumu açılarından öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenler, araştırmada belirlenen örgütsel değerler içerisinde en iyi örgütsel değer olarak “özgünlüğü” belirtmişler, cinsiyet, kıdem, çalışılan okul ve öğretmenlik konumu değişkenleri açısından sadece çıraklık eğitim merkezinde çalışan öğretmenler en başat örgütsel değerini “örgütsel amaç” olduğunu ifade etmişlerdir.

Şişman(1994) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin insan ve çevreyle ilişkili paylaştıkları sayılılar ve okullardaki uygulamalara bağlı olarak nasıl bir örgüt kültürü oluştuğuna ilişkin yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, insan ve çevre ile ilişkiler konusunda, ilkokullarda görevli yönetici ve öğretmenler arasında farklı sayılılar egemendir.

Araştırma kapsamındaki okullarda okul kültürünün gelişme ve uzlaşmadan yana bir kültür olma özelliği ağır basmaktadır. Örgütsel uygulamalarda güçlü örgütsel kültürlerin temel özellikleri arasında yer alan sonuç merkezli olma hatalarda hoşgörü, başarıyı ödüllendirme, risk üstlenme ikinci planda kalmaktadır.

Şişman (1996) tarafından yapılan etkili okul yönetimi adlı araştırmasında, Eskişehir il merkezindeki ilkokulların etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm

sergilediklerini ve bu okulların etkililik bakımından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır.

Araştırmacı kendisinin geliştirdiği “etkili okul” anketini, veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Ankette; Okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında yer alan etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip oldukları araştırılmıştır. .

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre hem merkez hem de çevre ilkokullarında etkili okulu saptamada en etkili bulunan boyut “yönetici” boyutudur. Bu boyutu sırayla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmenler”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutları izlemiştir. En az etkili boyut ise “öğrenciler” ve “okul çevresi ve veliler” boyutu izlemiştir. Öğretmenlerin algılamalarına göre, yöneticinin okulda iyi bir çalışma ve eğitim-öğretim ortamı sağlaması, onların yönetim görevleri yanında öğretim görevlerini de üst düzeyde gerçekleştirdiklerinin bir göstergesidir.

Balcı (1993), Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine” göre nasıl bir durum gösterdiklerini araştırmıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirdiği “Etkili Okul Anketini” kullanmıştır. Ankette; a. Okul yöneticisi, b. Öğretmenler, c. Okul Ortamı, d. Öğrenciler, e. Veliler boyutları yer almıştır. Araştırmanın ikinci problemde ise öğretmenlerin kimi demografik özellikleri ile (yaş, cinsiyet ve kıdem), birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarının değerlendirmeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinden daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. “Öğretmenler” boyutundaki bulgular ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışları genelde etkili okulda gerçekleşenlerle bir paralellik içinde olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Hem yönetici hem de öğretmenlerin okulda çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgular ise, okul ortamının etkili bir öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve

öğrencilerin bu ortamda akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdikleri yönündedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarına ayrı bir önem verdiklerini göstermiştir. “veliler” boyutunda elde edilen bulgular ise, araştırılan bu okulların, etkili okulun sahip olduğu gibi bir veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları yönündedir.

Algan (1997) tarafından örgütsel kültür öğelerinin Kara Harp Okulu öğrencilerini etkileme düzeyleri ile ilgili yapılmış olduğu araştırma sonucunda, Kara Harp Okulu öğrencilerini en çok etkileyen kültür öğesinin “kahramanlıklar” en az etkileyen öğenin ise “yönetici öğretmen davranışları” olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öykülere ilişkin en etkili öğe “kahramanlık öyküleri” ve yaşanmış olaylardır. Törenlere ilişkin “Sancak Devir Teslim Töreni” fiziksel sembollere ilişkin “Atatürk ve Harbiyeli Anıtı” öğrencileri en çok etkileyen örgütsel öğelerdir.

Yıldırım (2001) yapmış olduğu araştırmasında, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ve meslek ahlaki arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticileri genellikle kültürel liderlik rollerini başarıyla gerçekleştirdiklerini düşünürken, öğretmenler okul yöneticilerini bu konuda tam yeterli görmedikleri, özel lise yöneticileri devlet lisesi yöneticilerine göre kültürel liderlik rollerini yerine getirmede kendilerini daha başarılı gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

İpek (1999) tarafından yönetici, öğretmen ve öğrencilere yapılmış olan araştırmada, Ankara iline bağlı beş merkez ilçedeki (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) devlet ve özel liselerdeki örgütsel kültürün ve öğretmen ilişkisinin kültürel temellerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılanları algılarına göre devlet liselerdeki örgütsel kültür boyutu sıralaması güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü şeklinde olurken, özel liselerde bu sıralama başarı kültürü, güç kültürü, destek kültürü ve rol kültürü şeklinde gerçekleşmiştir. Tüm örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi boyutlarında devlet liseler ile özel liseler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş. Özel liselerin örgütsel boyutlarla ilgili algıları, devlet liselere göre daha üst düzeyde gerçekleşmiştir.

Terzi (1999) tarafından yapılmış olan araştırmada Ankara ili merkez ilçelerine bağlı özel ve devlet liselerindeki örgütsel kültür yapısının belirlenmesi ve bu kültürel yapının yönetici ve öğretmen görüşleri ile demografik özelliklere göre fark olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda özel ve devlet

liselerindeki kültürel yapı, birbirine benzeşik özellikler sergilese de özel liselerin daha olumlu bir kültüre sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca örgütsel kültür ile demografik özellikler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Baştepe (2002) tarafından Malatya il merkezinde ve ilçelerinde bulunan normal ve taşımali eğitim yapan devlet ilköğretim okullarında görevli yönetici, öğretmen ve bu okullarda öğretim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin buldukları ilköğretim okullarına ilişkin etkililik algılarını, “yönetici”, “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okul iklimi”, “eğitim-öğretim süreci ve ortamı”, “veli katılımı ve çevre” ve “okulun fiziksel durumu” boyutlarında incelenmesi ve okul (örgütsel) etkililiğın katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayarak bu iki tür okulun karşılaştırmalı olarak etkililik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda; Normal eğitim yapan ilköğretim okulu öğrencilerinin taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilere göre okullarının daha etkili olduğu kanısında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şimşek (2003) tarafından yapılmış olan, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki ile ilgili araştırmada; araştırma kapsamındaki okulların genel olarak güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde okul kültürüne sahip oldukları, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75 ‘inin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin etkili fakat geliştirilmesi gereken düzeyde algıladıkları ve okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuyumcu (2007) tarafından yapılmış olan ilköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği arasındaki ilişki ile ilgili araştırmada; ilköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2. 15. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

Stephen Stolp (1994), “Okul Kültürü İçin Liderlik” adlı çalışmasında okul kültürü ve okul müdürünün okul kültürüne etkisi konularına değinmiştir. Stolp, okul müdürünün tüm davranışlarının diğerleri tarafından model alındığı ve bu davranış modelleriyle yeni bir örgüt kültürü yarattığını öne sürmüştür.

Patterson (1999); örgütsel kültürün örgüt üyelerinin performansı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Cooke veLafferty (1983, 1986) Cooke ve Rosuseau (1988) ve

Cooke ve Szumal (1993)'in çalışmalarına dayalı olarak geliştirilen ölçme aracını kullandığı araştırmasında, araştırmanın yapıldığı Southern Mississippi Üniversitesindeki okul performansının, Cooke ve arkadaşlarının tanımlanmış olan olumlu(constructive) kültürden güçlü bir şekilde etkilendiği ortaya konmuştur.

Hill (2000), Missouri' de bulunan 100 ilköğretim okulu müdürü üzerinde yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin okul kültürüne ve öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürünün okul kültürü üzerinde belirgin etkileri olduğu öne sürülmüştür. Öğrenci başarısı üzerinde yalnızca öğrenmeye katılım faktörünün anlamlı etkisi görülmektedir. Örgüt kültürüne liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, örgütsel amacın özgünlüğü, meslektaş desteği başlıkları altındaki diğer faktörlerin öğrenci başarısı ile ilişkisinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Neyme (1992)'nin kültürün gelişiminde sembolik liderliğin rolü ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, kültürün gelişimi evresinde kurumsal yapıların başarılı bir biçimde bütünleştirilmesinde müdürün tutarlı davranışlarının teşvik edici olduğu; ikircikli(dichotomous) davranışların ise, üyeleri izole ettiği ve şaşırttığı gözlenmiştir.

Mells(1992) etkili okullardaki temel kültürel varsayımların tespiti ile ilgili yapmış olduğu araştırmada, paylaşılmış süreçlerin etkili okul kültürünün desteklenmesine ve sürdürülmesine yardım ettiğini; bu paylaşılmış süreçlerin öz (core) değerler ve artefaktlar gibi kültürel örüntülerle bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Colloppy (1993)'nin İowa okullarında demografik faktörler, etkili okul özellikleri ve bu okullardaki eğitimcilerin okul kültürü normları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında; etkili okullarda kültürün dönüştürülmesinde paylaşılmış değerler üzerinde uzlaşmanın önemli bir rol oynadığını, demografik faktörlerin sistemli değişim üzerinde etkisi olmadığını ortaya konulmuştur.

Shaw, James (1990) ilkokul ve liselerin örgüt kültürlerinin karşılaştırılması ile ilgili yapmış olduğu araştırmada ilkokul ve liselerin örgüt kültürlerinin görünümünü karşılaştırmaktadır. Ayrıca müdür ve öğretmenlerin değer yönelimleri ve örgütsel bağlılıkları ile örgütsel ve kişisel özelliklerin etkisi de araştırma kapsamı içerisine alınmıştır.

Araştırma sonucunda, lise ve ilkokul kültürleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlkokuldaki öğretmenlerin okula bağlılık derecesi lisedeki öğretmenlerden yüksektir.

Lise ve ilkokul müdürlerinin örgütsel değer yönelimi ve örgütsel bağlığı arasında da anlamlı bir farklılık grlmştir. Lise müdürleri ilkokul müdürlerinden daha çok örgütsel bağlılık göstermektedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem: "araştırma modeli" "araştırma evreni" "örneklem" "veri toplama aracının Türkçeye uyarlanması" "veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve uygulanması" "verilerin çözümlenmesi" ve "veri toplama aracının uygulanması" alt başlıkları altında açıklanmıştır.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma, korelasyon türü ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 1991: 77-81).

Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri; birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Bir araştırmada ilişki arandığında üç durum ortaya çıkar. Bunlar (Karasar, 1991; Kaptan, 1998:28-29):

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

Araştırmada, Erzurum il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün okulların etkililiğini etkileyip etkilemediği; etkiliyorsa ne yönde etkilediği korelasyon türü ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmış ve böylece konu hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilerek bir yargıya varılmıştır.

3. 2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Erzurum il merkezindeki 8 eğitim bölgesinde bulunan 72 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 1911 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni listesi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1 Araştırma Evreni

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Yönetici ve Öğretmen Sayısı
1	10	280
2	6	168
3	9	252
4	6	151
5	9	240
6	12	290
7	11	296
8	9	234
Toplam	72	1911

3. 3. Örneklem

Bu araştırmada “basit tesadüfi örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi: Örnekleme giren birey ve objelerin yerine başka birey ve obje koymadan örneklemin çekilmesidir. Örnekleme temel olan listeden alınan her birey ve objenin yerine başka bir birey ve obje konulmadan örneklem yapılması basit tesadüfi yöntemin esasını oluşturur (Aziz, 1990: 45). Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Yani yansızlık kuralının uygulanabildiği bir örneklemedir (Akhun, 1991; Balcı, 2004: 84). Bu araştırmada Erzurum il merkezindeki 8 eğitim bölgesinde bulunan devlet ilköğretim okullarından basit tesadüfi örnekleme metoduyla seçilen okul sayıları, yönetici ve öğretmen sayıları Tablo-2’de verilmiştir;

Tablo-2: Örnekleme Alınan Okul Sayıları

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Yönetici ve Öğretmen Sayısı
1	4	112
2	3	80
3	4	105
4	3	76
5	4	119
6	5	146
7	5	150
8	4	125
Toplam	32	913

Tablo-2 incelendiğinde, ilköğretim okullarından seçilen örneklemin evereni temsil oranının %45 olduğu görülmektedir. Örnekleme giren 32 ilköğretim okulunda, 80 yönetici ve 833 öğretmen görev yapmaktadır. Örnekleme giren okullara dağıtılan anketlerden eksik ve niteliksiz cevap verenler çıkarıldıktan sonra değerlendirmeye 401 anket alınmıştır.

3.3.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevi, öğretmenlik mesleğindeki kıdemi, okuldaki görev süresi ve branşlara göre dağılımlarına ilişkin bilgiler tablolar halinde verilmiştir.

3.3.1.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo-3'de verilmiştir;

Tablo-3: Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	231	57,6
Erkek	170	42,4
Toplam	401	100,0

Tablo-3 incelendiğinde araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında anketi cevaplayan yönetici ve öğretmenlerin % 57,6'sının kadın, % 42,4'ünde erkek olduğu görülmektedir.

3.3.1.2. Araştırmaya Katılanların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir;

Tablo-4: Araştırmaya Katılanların Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	n	%
Ön Lisans	51	12,7
Lisans	299	74,6
Yüksek Lisans	51	12,7
Doktora	-	-
Toplam	401	100,0

Tablo-4 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında anketi cevaplayan yönetici ve öğretmenlerin % 12,7'sinin ön lisans, % 74,6'sının lisans, % 12,7'sinin de yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Verilerin çözümlenmesinde doktora yapmış örneklem elde edilemediği için bu eğitim düzeyi dikkate alınmamıştır.

3.3.1.3. Araştırmaya Katılanların Okuldaki Görevlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılanların okuldaki görevlerine göre dağılımları Tablo-5'de verilmiştir;

Tablo-5: Araştırmaya Katılanların Okuldaki Görevlerine Göre Dağılımları

Görev	N	%
Yönetici	40	10
Öğretmen	361	90,0
Toplam	401	100,0

Tablo-5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların %10'unun yönetici, %90'mın da öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3.1.4. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo-6'da verilmiştir;

Tablo-6: Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Hizmet Yılı	n	%
1-5 yıl	105	26,2
6-10 yıl	132	32,9
11-15 yıl	69	17,2
16-20 yıl	37	9,2
21+ yıl	58	14,5
Toplam	401	100,0

Tablo-6 incelendiğinde araştırmaya katılanların %26,2'si 1-5 yıl, %32,9'u 6-10 yıl, %17,2'si 11-15 yıl, %9,2'si 16-20 yıl, %14,5'inin de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3.1.5. Araştırmaya Katılanların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre dağılımları Tablo-7'de verilmiştir;

Tablo-7: Araştırmaya Katılanların Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Okuldaki Hizmet Süresi	n	%
1-2 yıl	154	38,4
3-4 yıl	81	20,2
5-6 yıl	56	14,0
7-8 yıl	50	12,5
9+ yıl	60	15,0
Toplam	401	100,0

Tablo-7 incelendiğinde, araştırmaya katılanların %38,4'ünün 1-2 yıl, %20,2'sinin 3-4 yıl, %14,0'ünün 5-6 yıl, %12,5'inin 7-8 yıl, %15 'inin de 9 yıldan fazla, buldukları okulda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

3.3.1.6. Araştırmaya Katılanların Branşlarına Göre Dağılımları Araştırmaya katılanların branşlarına göre dağılımları Tablo-8'de verilmiştir;

Tablo-8: Araştırmaya Katılanların Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	202	50,4
Türkçe	43	10,07
Sosyal Bilgiler	23	5,7
Matematik- Fen	33	8,2
Yabancı Diller	28	7,0
Güzel Sanatlar	16	4,0
Diğer	56	14,0
Toplam	401	100

Tablo-8 incelendiğinde, araştırmaya katılanların %50,4'ünün sınıf öğretmeni, %10,07'sinin Türkçe öğretmeni, %5,7'sinin sosyal bilgiler öğretmeni, %8,2'sinin matematik-fen bilgisi öğretmeni, %7,0'sinin yabancı dil öğretmeni, %4,0'ünün güzel sanatlar branşı öğretmeni, %14,0'ünün de diğer branşlarda öğretmen oldukları görülmektedir.

3. 4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünü belirlemek için veri toplama aracı olarak, Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş olan “okul kültürü envanteri” Jerry Valentine’ den izin alınıp Türkçe’ye uyarlanarak kullanılmıştır.

Steve Gruenert ve Jerry Valentine’e göre okul kültürü ölçeği okuldaki davranışların özellikleri ve ilişkileri, paylaşılan değerler ve inançlar hakkında öngörü sağlar. Ölçekte bulunan her bir faktör okulun ortak kültürünün bir yönünü ölçer.

Okul kültürü ölçeği: işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutları ile 35 sorudan oluşmaktadır.

Okul kültürü ölçeğinin Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından yapılan Cronbach alpha iç geçerlilik kat sayısı 0,658 ile 0,910 arasında hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik olarak hazırlanan ölçeğin ikinci ve üçüncü bölümlerinde kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan derecelendirme ölçeği olup, ölçek beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek; hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta derecede katılıyorum, çok katılıyorum, tam katılıyorum şeklinde derecelendirmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları Tablo-9'da verilmiştir;

Tablo-9: Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen puanlar	Puan aralığı
Tam katılıyorum	5	4,00-5,00
Çok katılıyorum,	4	3,00-3,99
Orta derecede katılıyorum,	3	2,00-2,99
Az katılıyorum	2	1,00-1,99
Hiç katılmıyorum	1	0,00-0,99

Araştırmada, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemeye yönelik yargısal veriler ile söz konusu yargıların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olgusal veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın etkili okul ile ilgili veri toplama aracı olan ölçeğin hazırlanmasında etkili okul ile ilgili yerli ve yabancı alan yazını taraması yapılmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veri toplama aracı, Balcı (1993), Şişman (1996), Baştepe (2001)'nin çalışmaları esas alınarak geliştirilmiştir. Etkili okul boyutları dikkate alınarak söz konusu özelliklerin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ölçülmesine yönelik 115 maddelik soru havuzu oluşturularak, taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek uzman görüşlerine sunulurken, içerik, uygulama ve yapı geçerliliği açısından irdelenmesi istenmiştir. Boyutlarla doğrudan ilgili olmayan veya düşük ilişki gösterdiği belirlenen ve birbirleriyle benzerlik taşıyan boyut ve maddeler uzman önerileri doğrultusunda elenerek ölçek taslağı 5 boyut ve 61 maddeye indirilmiş ve her iki ölçek ön uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Böylece, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yönetici ve öğretmenlerin olgusal verileri ile ilgili 6 madde, okul kültürü ölçeği 35 madde, etkili okul ölçeği 61 madde olmak üzere 103 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek: kişisel bilgiler, okul kültürü alt ölçeği ve etkili okul alt ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek Ek I'de verilmiştir.

Birinci bölümde, yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyet (kadın/erkek), eğitim düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora), okuldaki görevi (yönetici, öğretmen), mesleki kıdemi (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri) ile görev yaptıkları okullardaki görev sürelerine (1-2, 3-4, 5-6, 7-8, 9 yıl ve üzeri), branşlarına (sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri, yabancı diller, güzel sanatlar, diğer) yönelik olgusal veriler toplanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünde, araştırmanın 1. alt amacının a düzeyini belirlemek için hazırlanan 35 madde ve 6 boyuttan oluşan okul kültürü ölçeği ile yönetici ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri toplanmıştır. Okul kültürü boyutları ve bunlarla ilgili maddeler Tablo 10'da verilmiştir;

Tablo-10: Okul Kültürü Ölçeği Boyutları

Boyut	Okul Kültürü	İlgili Maddeler
1	İşbirliğine dayalı liderlik	2-7-11-14-18-20-22-26-28-32-34
2	Öğretmen işbirliği	3-8-15-23-33
3	Mesleki gelişme	1-9-16-24-30
4	Ortak amaçlar	5-12-19-27-31
5	Meslektaş desteği	4-10-17-25
6	Ortak öğrenme	6-13-21-35

Ölçeğin üçüncü bölümünde ise; araştırmanın 1. alt amacının b düzeyini belirlemek üzere, ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, 61 maddelik alt ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bu alt amaç kapsamında ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır. İlköğretim okullarının etkililiğini belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeğin boyutları ve bunlarla ilgili maddeler Tablo 11'de verilmiştir;

Tablo-11: Etkili Okul Ölçeği Boyutları

Boyut	Etkili Okul	İlgili Maddeler
1	Okul yöneticisi	1-15
2	Öğretmenler	1-14
3	Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci	1-14
4	Öğrenciler	1-12
5	Veliler	1-6

3. 5. Veri Toplama Aracının Türkçeye Uyarlanması

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün belirlenmesinde kullanılan okul kültürü ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması aşağıdaki şekilde yapılmıştır. Veri toplama aracı, ilk aşamada İngilizceyi çok iyi derecede bilen beş uzman kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Belirlenen ortak Türkçe taslak metin tekrar uzman kişilerce İngilizceye çevrilip orijinal ölçekle farklı olup olmadığına bakılıp, her hangi bir farklılığın görülmediği tespit edildikten sonra taslak metnin Türkçesi, Atatürk Üniversitesi ve Fırat Üniversitesindeki eğitim yönetimi alanında uzman öğretim üeleriyle gözden geçirilerek, dil farklılıkları ayıklanmış ve Türkçe uyarlaması yapılmıştır.

Düzeltilmeleri yapılan veri toplama aracı Türk dili ve edebiyatı alanından bir uzmanla tekrar gözden geçirilmiş ana temaya sadık kalınarak Türkçe ifade uygunluğu sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı on iki öğretmen ve iki yönetici ile yeniden gözden geçirilerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3. 6. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Yapılması

Ölçeğin kaynak kişiler tarafından aynı derecede anlaşılıp anlaşılmadığını, rasgele cevap verilip verilmediğini saptamak güçtür (Balcı, 2004: 140). Burada en iyi yollardan biri, örneklem içinden, hiç olmazsa bir grubun aynı konuda soruşturmaya tabi tutulmasıdır (Kaptan, 1998:143).

Veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach alpha katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Cronbach alpha katsayısı, bireysel puanların “k” soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda, soruların birbiri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alpha katsayısı, veri toplama aracında yer alan “k” sorunun türdeş bir yapıyı

açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim gösterir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriteri (Özdamar, 1997: 493):

- 0,00 e. < 0,40 ise veri toplama aracı güvenilir değil,
- 0,40 e. < 0,60 ise veri toplama aracı düşük güvenilir,
- 0,60 e. < 0,80 ise veri toplama aracı oldukça güvenilir,
- 0,80 e. < 1,00 ise veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

Veri toplama aracının ön uygulaması evrenden seçilen 10 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere 25, öğretmenlere 70 olmak üzere toplam 95 anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 23'ü yönetici, 60'ı öğretmen olmak üzere toplam 73 anket geri dönmüştür. Ön testten 15 gün sonra aynı okullarda aynı yönetici ve öğretmenlere ön testte geçerli sayılan anket sayısı kadar anket son testte de uygulanmıştır.

Her iki aracın yapı geçerliği, faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul kültürü ölçeğinin 6 faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin, 0,625 ile 0,897 arasında değiştiği görülmüştür. Etkili okul ölçeğinin 5 faktörde toplandığı yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmış ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0,883 ile 0,964 arasında değiştiği görülmüştür .

Ön uygulama sonucunda okul kültürü veri toplama aracının alt kültürel boyutları ile ilgili elde edilen Cronbach alpha katsayıları Tablo-12'de verilmiştir;

Tablo- 12: Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Okul Kültürü Boyutları		Cronbach Alpha Değerleri
1	İşbirliğine Dayalı Liderlik	0,897
2	Öğretmen İşbirliği	0,760
3	Mesleki Gelişme	0,750
4	Ortak Amaçlar	0,784
5	Meslektaş desteği	0,675
6	Ortak Öğrenme	0,625

Tablo-12 incelendiğinde, okul kültürü ölçeğinin Cronbach alpha iç geçerlilik katsayısının 0,625 ile 0,897 arasında olduğu görülmektedir. Alpha katsayısının

değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre ölçeğin tüm boyutlarının $0,600 < \alpha < 1,00$ arasında kaldığından veri toplama aracı oldukça güvenilirdir. Hesaplanan bu değerlerle okul kültürü ölçeğinin orijinal Cronbach alpha iç geçerlilik katsayılarına yakın değerler elde edildiği görülmektedir.

Ön uygulama sonucunda etkili okul ölçeğinin alt boyutları ile ilgili elde edilen Cronbach alpha katsayıları Tablo-13’de verilmiştir;

Tablo-13: Etkili Okul Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Etkili Okul Boyutları		Cronbach Alpha Değerleri
1	Okul Yöneticisi	0,964
2	Öğretmenler	0,942
3	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	0,932
4	Öğrenciler	0,925
5	Veliler	0,883

Tablo-13 incelendiğinde, etkili okul ölçeğinin Cronbach alpha iç geçerlilik katsayısının 0,964 ile 0,883 arasında olduğu görülmektedir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre ölçeğin tüm boyutlarının $0,800 < \alpha < 1,00$ arasında kaldığından veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

3. 7. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın 1. alt amacının a düzeyi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler “**okullarındaki kültürü ne düzeyde algılamaktadırlar**” şeklinde olup, deneklerden elde edilen verilerin sınıflandırılması ve çözümlenmesi maddeler bazında yapılmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacının a düzeyi için, Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin ölçeğin ikinci bölümünde yer alan 35 maddeye verdiği yanıtların, önce her soru için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Bunun ardından, maddelerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların da aritmetik ortalaması alınmıştır. Bulunan bu aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, okul kültürü “**üst düzeyde güçlü**”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “**güçlü fakat geliştirilmesi gereken**”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “**vasat**”, 1,80-1,00 arasında yer almışsa “**zayıf**” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacının b düzeyi “**görev yaptıkları okullar bağlamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okullarının etkililik algıları ne düzeydedir**” şeklinde olup, çözümlenmesi maddeler kapsamında yapılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin ölçeğin üçüncü bölümünde yer alan 61 maddeye verdiği yanıtların önce her bir madde için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Bunun ardından, maddelerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların da aritmetik ortalaması alınmıştır. Bulunan bu aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, okulun etkililik düzeyi “**üst düzeyde etkili**”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “**etkili**”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “**vasat**”, 1,80-1,00 arasında yer almışsa “**etkisiz**” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Araştırmanın 2. a. alt amacı “**ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü algılama düzeyleri**” ve 2.b. alt amacı; **ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okullarının etkililik düzeylerini algılamaları;**

1. Cinsiyet,
2. Eğitim düzeyi,
3. Görev türü (yönetici, öğretmen),
4. Mesleki kıdem,
5. Okuldaki görev süresi,

6.Öğretmenlik branşlarına göre (sınıf öğretmeni, Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri, yabancı diller, güzel sanatlar, diğer branşlar) farklılık göstermekte midir?

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okul kültürü boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaların farklılığı ile cinsiyete ve görev değişkenine göre farklılıklarının sınanmasında t- testi kullanılmıştır.

Eğitim düzeyi, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılığın test edilmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Önemli çıkan değişkenlere ilişkin ortalamalar Duncan çoklu karşılaştırma testine göre karşılaştırılmıştır.

Hesaplanan anlamlılık düzeyi $P < 0,05$ önemli, $P < 0,01$ çok önemli, $P < 0,001$ çok çok önemli olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmanın 3. amacı “**ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, okul kültürünü algılama düzeyleri ile okullarının etkililik düzeylerini**

algulamaları arasında ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt amacın irdelenmesinde aşağıda ifade edilen iki hipotezden yararlanılmıştır:

H₀: Görev yaptıkları okullar bağlamında, yönetici ve öğretmenlerin kültür düzeyine ilişkin görüşleri ile okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur.

H₁: Görev yaptıkları okullar bağlamında, yönetici ve öğretmenlerin kültür düzeyine ilişkin görüşleri ile okullarının etkililiğine yönelik görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark vardır.

Bunun ardından söz konusu alt amacın belirlenmesinde araştırmanın **1.a** ve **1.b** alt amaçlarından elde edilen ortalamalar madde kapsamında eşleştirilerek, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı çözümlemesinde kullanılmıştır. Elde edilen katsayı, ilişkinin olup-olmadığını göstermektedir. Araştırmanın **3.** alt amacı için değişkenler arasındaki ilişkinin incelenerek, değişkenlerin ölçme yapısına, dağılım özelliklerine, aralarındaki ilişkinin doğrusal olup olmamasına, değişken sayısına ve kontrol durumuna bağlı olarak farklı istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın **3.** alt amacında, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla çözümlemede basit doğrusal korelasyon tekniklerinden sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002: 31).

Korelasyon çalışmaları, değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla başvurulan tekniklerdir (Kaptan, 1998: 228). Korelasyon araştırmaları da var olan durumu tasvir ettikleri için, özünde betimsel araştırmalardır (Gay, 1987; Akt. Terzi 2003). Fakat unutulmamalıdır ki, korelasyon, bir sebep-sonuç göstergesi değildir. Korelasyona, olaylar veya değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlere dayanan ilişkilerin, derece ya da miktarını betimleme istatistiği olarak bakılmalıdır. Bu sebeple iki olay arasında korelasyon olması mutlaka bunlardan bir tanesinin, diğerinin sebebi veya sonucu olduğu anlamına gelmez (Kaptan, 1998: 228).

Korelasyon katsayısı değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini, bu katsayının işareti (+ veya -) ise ilişkinin yönünü göstermektedir. Böylece, korelasyon işlemi ile değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı; ilişki varsa bunun miktarını, yönünün ne

olduğu sorularının cevaplandırılması beklenmektedir (Özdamar, 1997:406; Kaptan, 1998:228,229).

Korelasyon katsayısının 1,00 veya 1,00'e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1,00 veya -1,00'e yakın olması, negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir (Gay,1987; Akt. Büyüköztürk, 2002: 32). Korelasyon sayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında, üzerinde tam olarak ortak karar kılınan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırlar sıklıkla kullanılmaktadır: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002:32). Araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde de **3.** alt amaç için bu ölçütler referans olarak alınmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi t testi için .05, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı için .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri "Microsoft Office paket programının Microsoft Excel 2002 ve SPSS 11.0 for Windows" programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. 8. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı olan ölçeğin uygulamaya hazır hale getirilmesinden sonra, çalışma evreninde yer alan yönetici ve öğretmenlere uygulanabilmesi için Erzurum Valiliği ve Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (Ek II).

Ölçeğin uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek 2007-2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde araştırma kapsamındaki okullara elden dağıtılıp toplanmıştır. Anketlerin dağıtılıp toplanması sırasında tüm okullara araştırmacı tarafından gidilerek, okul müdürlerine Erzurum Valiliği ve Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin onay belgesi sunulmuş, anketin amacı, yanıtlanmasında dikkat edilecek noktalar ve geri toplama tarihi ile ilgili bilgiler verilmiş ve yönetici ve öğretmenlere uygulanması konusunda yardım alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümlenmesi amacıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular ve bunların yorumlamaları alt amaçların sırasına göre ele alınmaktadır.

4. 1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4. 1. 1. İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Oluşturulan Okul Kültürü Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. a. alt amacı, **ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler okullarındaki kültürü ne düzeyde algılamaktadırlar?** şeklinde ifade edilmişti. Okul kültürü ile ilgili elde edilen bulgular okul kültürünün boyutları çerçevesinde verilmiştir. Araştırma kapsamında okul kültürü ile ilgili değerlendirilen ilk boyut **işbirliğine dayalı liderlik** boyutudur. Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-14’de verilmiştir;

Tablo-14: Okul Kültürünün İşbirliğine Dayalı Liderlik Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	İşbirliğine Dayalı Liderlik Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
2	Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verir.	404	3,31,	1,11
7	Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüsttür.	401	3,50	1,08
11	Yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.	401	3,08	1,12
14	Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar.	401	3,55	0,91
18	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.	404	3,59	1,02
20	Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler	401	3,51	0,95
22	Karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katılırm.	401	3,50	0,96
26	Öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler.	401	2,91	1,13
28	Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.	404	3,18	1,09
32	Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.	401	3,58	0,93
34	Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	401	3,40	1,05
Toplam		401	3,37	

Tablo-14 incelendiğinde, “Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verir.” maddesine araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,31) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Bu okuldaki yöneticiler, öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüştür.” maddesini araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,50) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-14 incelendiğinde, “Yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.” maddesini araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,08) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-14 incelendiğinde, “Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar.” maddesine araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,55) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.” maddesine araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,59) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler.” maddesini araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,51) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-14 incelendiğinde, “Karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katılırım.” maddesini araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,50) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :2,91) ortalama ile “orta derece katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,18) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,58) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-14 incelendiğinde, “Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.” maddesine araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,40) ortalama “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; yöneticilerin öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüst olduğu, karar verme sürecine katıldıkları, yöneticilerin öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırdığı, öğretmenlerin okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirildiği, karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katıldıkları, yöneticilerin planlama ve öğretim zamanını önemseydiği, öğretmenlerin fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirildiği (çok katılıyorum) görülmektedir. Bu bulgular, Şimşek (2003) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki Eskişehir İli Örneği” adlı çalışmada okul kültürünün kolaylaştırıcı değerler boyutunda elde ettiği ortalamalarla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, yönetici ve öğretmenler, okul kültürünü işbirliğine dayalı liderlik boyutu açısından olumlu yönde değerlendirdikleri söylenebilir. Bu özelliklerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

Yönetimin demokratik olması, diğer örgüt üyelerinin de örgütle ilgili kararlara katılımlarının teşvik edilmesi, güçlü kültürün özellikleri arasında yer almaktadır. Bu durum hem öğretmenin moralini hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Short ve Greer, 1997:72, Akt. Şimşek, 2005: 49).

Okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen, görüşleri incelendiğinde; yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verir, yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar, öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler, yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler, yönündeki maddeler açısından, okul kültürünü, vasat düzeyde algıladıkları görülmektedir. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin yukarıdaki özellikler açısından yeterli düzeyde okul kültürüne sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilir.

İnsan kaynaklarını geliştirme, güçlü okul kültürlerinin değerleri arasında yer alır. Örgüt, işgörenlerin en iyisini yapmasına motive etmek için insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik değer ve normlarını yerleştirmeye çalışmalıdır. Okul üyelerinin yeni beceriler öğrenmelerini destekleme ya da var olan becerilerini teşvik etme, eğitim

ve uygulamaya yapılan harcamaları artırma ve işgörenlerin uzun dönemde gelişmelerine yönelik yatırım yapma okulların insan kaynaklarının değerini artırma yollarıdır (George ve Jones, 1999: 557: Akt. Şimşek, 2005: 36).

Araştırma kapsamında, okul kültürü ile ilgili değerlendirilen ikinci boyut **öğretmen işbirliği** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre oluşturulan okul kültürünün **öğretmen işbirliği** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-15’de verilmiştir;

Tablo-15: Okul Kültürünün Öğretmen İşbirliği Boyutuna İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri

M.N	Öğretmen İşbirliği Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
3	Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkânına sahiptir.	401	3,53	0,89
8	Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.	401	2,85	1,09
15	Öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemlemek için zaman ayırırlar.	401	3,09	0,95
23	Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır	401	3,56	0,81
29	Öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar.	401	3,31	0,94
33	Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	401	3,43	1,01
Toplam		401	3,30	

Tablo-15 incelendiğinde, “Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkanına sahiptir.” maddesine araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,53) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo-15 incelendiğinde, “Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :2,85) ortalama ile “orta derece katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-15 incelendiğinde, “Öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemlemek için zaman ayırırlar.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,09) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-15 incelendiğinde, “Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-15 incelendiğinde, “Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.” maddesini araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,43) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Okul kültürünün öğretmen işbirliği boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkanına sahip olduğu, öğretmenlerin genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkında olduğu, öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıkların açıkça seslendirilip ve tartışıldığı (çok katılıyorum) görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle yönetici ve öğretmenlerin olumlu yönde işbirliğine sahip oldukları söylenebilir. Bu yönlerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

Okul kültürünün öğretmen işbirliği boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler, öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemlemek için zaman ayırırlar, öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar yönündeki maddeler açısından yeterli düzeyde bir okul kültürüne sahip olmadıkları söylenebilir.

Araştırma kapsamında, okul kültürü ile ilgili değerlendirilen üçüncü boyut **mesleki gelişme** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre oluşturulan okul kültürünün **mesleki gelişme** düzeyi ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-16’da verilmiştir;

Tablo-16: Okul Kültürünün Mesleki Gelişme Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Mesleki Gelişme Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
1	Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar vb.) yararlanırlar.	401	3,59	1,04
9	Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etmeye yollarını ararlar	401	3,25	1,02
16	Mesleki gelişim okul tarafından değerli görülür.	401	3,51	0,95
24	Öğretmenler öğretim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürürler.	401	3,59	0,84
30	Okulun Değerleri okulu geliştirir.	401	3,43	1,01
Toplam		401	3,52	

Tablo-16 incelendiğinde, “Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki

kaynaklar vb.) yararlanırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,59) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Tablo-16 incelendiğinde, “Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etmeye yollarını ararlar.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,25) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-16 incelendiğinde, “Mesleki gelişim okul tarafından değerli görülür.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,51) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Tablo-16 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğretim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürürler.” maddesine, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,51) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görölmektedir..

Tablo-16 incelendiğinde, “Okulun değerleri okulu geliştirir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,43) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Okul kültürünün mesleki gelişme boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin, sınıf öğretimi için bilgiler elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar vb.) yararlandıkları, mesleki gelişimin okul tarafından değerli görüldüğü, öğretmenlerin öğretim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürdükleri (çok katılıyorum) görölmektedir. Bu bulgular, Narsap (2006) tarafından yapılan “Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü” adlı çalışmada, “Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.” maddesine öğretmenlerin çok katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri bulgusu tarafından da desteklenmektedir. Bu özellikler açısından araştırmaya katılanların güçlü fakat geliştirilmesi gereken okul kültürüne sahip oldukları söylenebilir.

Okul kültürünün mesleki gelişme boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Öğretmenlerin düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etme yollarını ararlar.” maddeleri açısından vasat düzeyde okul kültürüne sahip olduklarını görölmektedir. Buna göre, araştırmaya katılanların okullarında, okul kültürünün mesleki gelişme boyutuna ilişkin bu özelliklerin yeterli düzeyde oluşturulmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında okul kültürü ile ilgili değerlendirilen dördüncü boyut **ortak amaçlar** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre oluşturulan okul kültürünün **ortak amaçlar** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-17’de verilmiştir;

Tablo-17: Okul Kültürünün Ortak Amaçlar Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Ortak Amaçlar Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
5	Öğretmenler okulun misyonunu destekler.	401	3,62	0,94
12	Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar	401	3,30	0,91
19	Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	401	3,61	0,98
27	Okulun misyonunun ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	401	3,47	0,96
31	Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	401	3,47	0,96
Toplam		401	3,69	0,93

Tablo-17 incelendiğinde, “Öğretmenler okulun misyonunu destekler.” maddesine, ilişkin araştırmaya katılanların görüşleri (\bar{X} :3,62) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyindedir.

Tablo-17 incelendiğinde, “Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,30) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-17 incelendiğinde, “Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,61) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-17 incelendiğinde, “Okulun misyonunun ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,47) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-17 incelendiğinde, “Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,47) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Okul kültürünün amaç birliği boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin okulun misyonunu desteklediği, öğretmenlerin okulun misyonunu anladığı, okulun misyonu ifadesinin toplumun değerlerini yansıttığı,

öğretimin performansının okulun misyonunu yansıttığı (çok katılıyorum) görülmektedir. Bu yönlerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu söylenebilir.

Okul kültürünün amaç birliği boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.” yönündeki maddeye ilişkin okul kültürüne vasat düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, okul misyonunun araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında, okul kültürü ile ilgili değerlendirilen beşinci boyut **meslektaş desteği** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre oluşturulan okul kültürünün “**meslektaş desteği**” boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-18’de verilmiştir;

Tablo- 18: Okul Kültürünün Meslektaş desteği Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Meslektaş Desteği Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
4	Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	401	3,49	0,90
17	Öğretmenlerin düşünceleri diğer öğretmenler tarafından önemsenir	401	3,56	1,01
25	Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	401	3,32	0,96
10	Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.	401	3,64	0,95
Toplam		401	3,50	

Tablo-18 incelendiğinde, “Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,49) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-18 incelendiğinde, “Öğretmenlerin düşünceleri diğer öğretmenler tarafından önemsenir.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-18 incelendiğinde, “Öğretmenler, gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.” maddesine ilişkin araştırmaya katılanların görüşlerinin (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo-18 incelendiğinde, “Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,64) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Okul kültürünün meslektaş desteği boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin birbirlerine güvendikleri, öğretmenlerin düşüncelerinin diğer öğretmenler tarafından önemsendiği, öğretmenlerin her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için istekli oldukları (çok katılıyorum) görülmektedir. Bu bulgular, Narsap (2006) tarafından yapılan “Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü” adlı çalışmada, “Okul personeli arasında karşılıklı dostluk ve güven hakimdir.” maddesine yönetici ve öğretmenlerin çok katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri bulgusunca da desteklenmektedir. Bu sonuçlardan, araştırmaya katılanların okul kültürünü, meslektaş desteği boyutuna ilişkin özellikleri açısından olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bu yönlerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

Güçlü kültüre sahip okullardaki yöneticiler, okullarında güven ortamını sağlayabilmek ve bunu arttırarak sürdürebilmek için etkin bir biçimde öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Bu çalışmalar sırasında yargılayıcı değil, betimleyicidirler ve örgüt üyelerine karşı yüksek güven duygusu aşılayabilmek için onlara model olurlar (Short ve Greer, 1997: 62, Akıncı, 1998: 40).

Okul kültürünün meslektaş desteği boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Öğretmenler, gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.” maddesine ilişkin olarak, okul kültürüne, vasat düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bu özelliğin araştırmaya katılanlar tarafından geliştirilmesi gereken özellik olduğu söylenebilir.

Güçlü kültürel değerler sonucunda okul üyelerinin kendilerine ve diğer örgüt üyelerine olan güvenleri, ait olma duyguları gelişmekte ve başarı eğilimi olmaktadır (Plucker, 1998:245, Akt. Şimşek, 2005: 32-33).

Araştırma kapsamında, okul kültürü ile ilgili değerlendirilen altıncı boyut **birlikte öğrenme** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre oluşturulan okul kültürünün, **birlikte öğrenme** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-19’da verilmiştir;

Tablo-19: Okul Kültürünün Birlikte Öğrenme Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Birlikte Öğrenme Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
6	Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.	401	3,54	0,98
13	Aileler öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvenirlir	401	3,52	0,95
21	Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	401	3,37	0,96
35	Öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler	401	3,20	1,02
Toplam		401	3,41	

Tablo-19 incelendiğinde, “Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,54) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-19 incelendiğinde, “Aileler, öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvenirlir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,52) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-19 incelendiğinde, “Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,37) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-19 incelendiğinde, “Öğrenciler, genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,20) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Okul kültürüne yönelik birlikte öğrenme boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenler ve velilerin öğrenci performansı için ortak beklentilere sahip olduğu, ailelerin öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvendikleri (çok katılıyorum) görülmektedir. Araştırmaya katılanların birlikte öğrenme boyutunun özelliklerini güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olarak algıladıkları söylenebilir.

Okul kültürüne yönelik birlikte öğrenme boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar, öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını

kabul ederler, Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler.” maddelerine ilişkin olarak okul kültürüne vasat düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bu özelliklerin araştırmaya katılanların okullarında yeterli düzeyde oluşturulmadığı söylenebilir.

4. 1. 2. İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1.b.alt amacı, **ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre okullarının etkililik düzeyi nedir?** şeklinde ifade edilmişti. Etkili okul ile ilgili veriler, etkili okul boyutları çerçevesinde verilmiştir. Araştırma kapsamında etkili okul ile ilgili değerlendirilen ilk boyut **okul yöneticisi** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre, okullarının etkililiğine ilişkin **okul yöneticisi** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-20’de verilmiştir;

Tablo-20: Etkili Okulun Okul Yöneticisi Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Okul Yöneticisi Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
1	Öğretmenlerin gelişmesi ve ilerlemesi için paylaşımcı ve güven verici bir örgütsel iklim oluşturmuştur.	401	3,33	1,08
2	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	401	3,47	0,95
3	Herhangi bir konuda karardan etkilenecek ilgililerin (yönetici yardımcısı, öğretmen, memur vs.) kararlara katılmalarını sağlayıp, onların düşünce ve isteklerini dikkate alır.	401	3,35	1,03
4	Öğretmenlerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	401	3,56	0,97
5	Velilerin, personelle işbirliği içinde çalışarak okulu geliştirme hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarına fırsat verir.	401	3,40	0,95
6	Çalışma zamanının çoğunu okulda, öğretim ortamlarında, öğretim sorunlarıyla ilgilenecek geçirir.	401	3,56	1,08
7	Öğretim kadrosuna, personeline, öğrencilerine inanır ve güvenir.	401	3,56	0,98
8	Okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasına önderlik eder.	401	3,58	0,96
9	Öğretmen ve öğrencilerin okulun amaçlarını yeterince anlamalarına yardımcı olmaktadır.	401	3,51	0,93
10	İşbirliğini destekler, bireyleri ekip olarak işe yaptıkları katkılar açısından takdir eder.	401	3,50	1,05
11	Öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik eder.	401	3,49	1,02
12	Değişimin önemine inanmakta ve personel sürekli gelişme yönünde teşvik etmektedir.	401	3,47	0,99
13	Doğruluk, saygı, şeffaflık, çalışkanlık, hoşgörü ve güven gibi temel değerler doğrultusunda davranmaktadır.	401	3,56	1,04
14	Çalışanlarıyla birebir ilişkiler kurup, onların sorununun çözümüne yardımcı olmaktadır.	401	3,46	1,04
15	Eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	401	3,62	1,00
Toplam		401	3,5	

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, öğretmenlerin gelişmesi ve ilerlemesi için paylaşımcı ve güven verici bir örgütsel iklim oluşturmuştur.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,33) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,47) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, herhangi bir konuda karardan etkilenecek ilgililerin (yönetici yardımcısı, öğretmen, memur vs.) kararlara katılmalarını sağlayıp, onların düşünce ve isteklerini dikkate alır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,35) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, öğretmenlerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, velilerin, personelle işbirliği içinde çalışarak okulu geliştirme hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarına fırsat verir.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,40) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, çalışma zamanının çoğunu okulda, öğretim ortamlarında, öğretim sorunlarıyla ilgilenerak geçirir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi, öğretim kadrosuna, personeline, öğrencilerine inanır ve güvenir.” maddesine, ilişkin araştırmaya katılanların görüşlerinin (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde “Okul yöneticisi okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasına önderlik eder.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,58) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi öğretmen ve öğrencilerin okulun amaçlarını yeterince anlamalarına yardımcı olmaktadır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,51) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi işbirliğini destekler, bireyleri ekip olarak işe yaptıkları katkılar açısından takdir eder.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,50) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik eder.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,49) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi değişimin önemine inanmakta ve personel sürekli gelişme yönünde teşvik etmektedir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,47) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi doğruluk, saygı, şeffaflık, çalışkanlık, hoşgörü ve güven gibi temel değerler doğrultusunda davranmaktadır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi çalışanlarıyla birebir ilişkiler kurup, onların sorununun çözümüne yardımcı olmaktadır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,46) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-20 incelendiğinde, “Okul yöneticisi eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,62) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Etkili okula yönelik, okul yöneticisi boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul yöneticisinin öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağladığı, öğretmenlerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentilerinin olduğu ve bunları onlara ulaştırdığı, velilerin, personelle işbirliği içinde çalışarak okulu geliştirme hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarına fırsat verdiği, çalışma zamanının çoğunu okulda, öğretim ortamlarında, öğretim sorunlarıyla ilgilenerek geçirdiği (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bunun yanında okul yöneticisi ve öğretmenlerinin; öğretim kadrosuna, personeline, öğrencilerine inanıp ve güvendiği, okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasına önderlik ettiği, öğretmen ve öğrencilerin okulun amaçlarını yeterince anlamalarına yardımcı olduğu, işbirliğini destekleyip, bireyleri ekip olarak işe

yaptıkları katkılar açısından takdir ettiği, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik ettiği, değişimin önemine inanmakta ve personel sürekli gelişme yönünde teşvik ettiği, doğruluk, saygı, şeffaflık, çalışkanlık, hoşgörü ve güven gibi temel değerler doğrultusunda davrandığı, çalışanlarıyla birebir ilişkiler kurup, onların sorununun çözümüne yardımcı olduğu, eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetleyip ve değerlendirdiği (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların, okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen davranışları sergiledikleri yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı araştırması sonucunda yönetici algılarına göre; okul yöneticilerinin öğretim liderliği görevlerinde okulun amaçlarını açıklama, öğretmenleri çalışmaya özendirme görevlerini her zaman yaptıkları, diğer yandan öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri görüşünün ortaya çıkması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Baştepe (2002) tarafından yapılan “Normal ve Taşınabilir Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları” adlı araştırma bulgularına göre; “Yöneticiler, onları başarılı olmaya güdüler ve çalışma zamanının çoğunu okulda, öğretim ortamlarında, öğretim sorunlarıyla ilgilenecek geçirir.” maddesine, yönetici ve öğretmenlerin üst düzeyde katılmaları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan “ İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmada, “Okul yöneticisi; okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar, eğitim ve öğretimle ilgili konularda öğretmenlere önderlik yapar, öğretmen ve öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekler.” maddelerine yöneticilerin üst düzeyde katılmaları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Etkili okula yönelik, okul yöneticisi boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin gelişmesi ve ilerlemesi için paylaşımcı ve güven verici bir örgütsel iklim oluşturmuştur, herhangi bir konuda karardan etkilenecek ilgililerin (yönetici yardımcısı, öğretmen, memur vs.) kararlara katılmalarını sağlayıp, onların düşünce ve isteklerini dikkate alır.” yönündeki maddelerle ilgili olarak okullarının etkililiğini vasat düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının

Etkililiği” konulu araştırmasında, etkili okulun okul yöneticisi boyutunda elde ettiği ortalamalara yakın değerlerdedir; fakat Şişman’ın (1996), “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma” konulu çalışmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmemektedir.

Sonuç olarak; etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok katılıyorum” seçeneğinde toplandığı görülmekte olup, okul yöneticilerinin etkili okula ilişkin yönetici davranışlarını gösterdikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında, etkili okul ile ilgili değerlendirilen ikinci boyut **öğretmenler** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre okulların etkililiğine ilişkin **öğretmenler** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-21’de verilmiştir;

Tablo-21: Etkili Okulun Öğretmenler Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Öğretmenler Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
1	Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	401	3,77	0,80
2	Mesleki yönden kendisini sürekli olarak yenileme ve geliştirme gereksinimi içerisindedirler.	401	3,63	0,84
3	Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklediği konusunda anlamaya varmışlardır.	401	3,59	0,80
4	Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	401	3,55	0,94
5	Öğretirken öğrencilerin farklı yeteneklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate alırlar.	401	3,72	0,81
6	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini yakından izleyip, sonuçlara göre öğrencileri yönlendirirler.	401	3,73	0,84
7	Öğrenciler için ideal davranış modeli olurlar.	401	3,75	0,86
8	Öğrencilerin derslere dikkatlerini, ilgilerini ve katılımlarını sağlarlar	401	3,84	0,87
9	Eğitim ve öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.	401	3,68	0,93
10	Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	401	3,72	0,98
11	Sınıf yönetimi becerileri yüksektir.	401	3,67	0,83
12	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	401	3,70	0,86
13	Aynı sınıfları okutan diğer branş öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğini bilmektedirler.	401	3,61	0,93
14	Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun esnek yöntemleri kullanırlar.	401	3,68	0,90
Toplam		401	3,69	

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,77) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, mesleki yönden kendisini sürekli olarak yenileme ve geliştirme gereksinimi içerisinde dirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,63) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,59) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,55) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğretirken öğrencilerin farklı yeteneklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate alırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,72) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini yakından izleyip, sonuçlara göre öğrencileri yönlendirirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,73) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğrenciler için ideal davranış modeli olurlar.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,75) ortalamasının “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğrencilerin derslere dikkatlerini, ilgilerini ve katılımlarını sağlarlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,84) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, eğitim ve öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,68) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,72) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, sınıf yönetimi becerileri yüksektir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,67) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,70) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, aynı sınıfları okutan diğer branş öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğini bilmektedirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,61) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-21 incelendiğinde, “Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun esnek yöntemleri kullanırlar.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,68) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Etkili okula yönelik öğretmenler boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (yöntem ve teknikleri) seçtikleri, mesleki yönden kendilerini sürekli olarak yenileme ve geliştirme gereksinimi içerisinde oldukları, okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya vardıkları, her öğrencinin öğrenebileceğine inandıkları, öğretirken öğrencilerin farklı yeteneklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate aldıkları, öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini yakından izleyip, sonuçlara göre öğrencileri yönlendirdikleri, öğrenciler için ideal davranış modeli oldukları, öğrencilerin derslere dikkatlerini, ilgilerini ve katılımlarını sağladıkları, eğitim ve öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalıştıkları, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip oldukları, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu, sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağladıkları, aynı sınıfları okutan diğer branş öğretmenleri tarafından okutulan derslerin içeriğini bildikleri, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun esnek yöntemleri kullandıkları (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu davranışların etkili okuldaki öğretmen

davranışlarına paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular, Balcı'nın (1991) "Türkiye'de İlköğretim Okullarının Etkililiği" ve Şişman'ın(1996), "Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma" konulu çalışmalarından elde ettikleri bulgularca da desteklemektedir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, öğretmenler boyutuna ilişkin elde edilen sonuçların "çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde toplanması bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının "çok katılıyorum" seçeneğinde toplandığı görülmekte olup, öğretmenlerin etkili okula ilişkin davranışları gösterdikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında etkili okul ile ilgili değerlendirilen üçüncü boyut, **okul ortamı ve eğitim öğretim süreci** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre, okulların etkililiğine ilişkin **okul ortamı ve eğitim öğretim süreci** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-22'de verilmiştir;

Tablo- 22: Etkili Okulun Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
1	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	401	3,40	0,88
2	Okulda her ilgili kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılır.	401	3,48	0,92
3	Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	401	3,44	0,79
4	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	401	3,86	0,77
5	Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.	401	3,65	1,03
6	Öğrencilerin zihinsel, bedensel ve toplumsal gelişmelerini sağlayıcı sosyal, eğitsel ve spor etkinliklerine yer verilir.	401	3,63	0,92
7	Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.	401	3,39	0,98
8	Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.	401	3,40	0,98
9	Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar, araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.	401	3,58	0,82
10	Eğitim öğretimde, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.	401	3,52	0,87
11	Okulun kendisine özgü değerlerini ortaya koyan geleneklerini sürdürmede tüm personeli ve öğrencisi etkilidir.	401	3,46	0,88
12	Okulumuzda yeterli düzeyde iç iletişimi sağlayan panolar, bültenler, dergiler, şikâyet kutuları vs uygulamalar vardır.	401	3,56	0,97
13	Okulumuzda kurulan iletişim; yöneticiden öğretmen ve öğrencilere, öğretmen ve öğrencilerden yöneticiye doğru çok yönlü işleyişi sağlamıştır.	401	3,47	0,88
14	Okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler eğitimin kalitesine inanmaktadırlar	401	3,66	0,84
Toplam			3,53	

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,40) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulda her ilgili kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,48) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,44) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-22 incelendiğinde, “Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,86) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,86) ortalamasının “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,65) ortalama “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Öğrencilerin zihinsel, bedensel ve toplumsal gelişimlerini sağlayıcı sosyal, eğitsel ve spor etkinliklerine yer verilir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,63) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,39) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulda, farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,40) ortalamasının “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Ev ödevi ve oku dışı çalışmalar, araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.” maddesini,

araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,58) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Eğitim öğretimde, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,00) ortalama ile “etkili” düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulun kendisine özgü değerlerini ortaya koyan geleneklerini sürdürmede tüm personeli ve öğrencisi etkilidir.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,46) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulumuzda yeterli düzeyde iç iletişimi sağlayan panolar, bültenler, dergiler, şikâyet kutuları vs. uygulamalar vardır.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,56) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okulumuzda kurulan iletişimin; yöneticiden öğretmen ve öğrencilere, öğretmen ve öğrencilerden yöneticiye doğru çok yönlü işleyişi sağlamıştır.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,47) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-22 incelendiğinde, “Okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler eğitimin kalitesine inanmaktadırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,66) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Etkili okula yönelik okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; okulun amaçlarına ulaşması için; öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliğinin var olduğu, okulda her ilgilinin kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katıldığı, değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültürün (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) var olduğu, öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verildiği, okulun, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açık olduğu, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve toplumsal gelişimlerini sağlayıcı sosyal, eğitsel ve spor etkinliklerine yer verildiği, okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilmenin teşvik edildiği, ev ödevi ve okul dışı çalışmalar, araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görüldüğü, eğitim öğretimde, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edildiği,

okulun kendisine özgü değerlerini ortaya koyan geleneklerini sürdürmede tüm personelin ve öğrencilerin etkili olduğu, okulumuzda yeterli düzeyde iç iletişimi sağlayan panolar, bültenler, dergiler, şikayet kutuları vs. uygulamaların var olduğu, okulumuzda kurulan iletişimin; yöneticiden öğretmen ve öğrencilere, öğretmen ve öğrencilerden yöneticiye doğru çok yönlü işleyişinin sağlandığı, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerin eğitimin kalitesine inandıkları (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların okullarındaki eğitim öğretim süreci ve ortamını etkili düzeyde algıladıkları söylenebilir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmada, “Okul programı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin ev ödevleri düzenli izlenir ve değerlendirilir.” maddesine ilişkin elde ettiği bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Etkili okula yönelik okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.” maddesini yönetici ve öğretmenlerin “orta derecede katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle; yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarının pekiştirilmesine yönelik ödüllendirme sistemini daha etkili kullanmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bu bulgular, Şimşek’in (1996) “İlkokullarda Bir Araştırma” konulu çalışmasından elde ettiği bulgularla tutarlılık göstermektedir. Yılmaz (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmada, okul kültürü ve ortamı boyutunda, okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir maddesine “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri, bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak etkili okulun okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok katılıyorum” seçeneğinde toplandığı görülmekte olup, etkili okulun okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin davranışların araştırmaya katılan okullarda sergilendiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında etkili okul ile ilgili değerlendirilen üçüncü boyut **öğrenci** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre okullarının etkililiğine ilişkin **öğrenci** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-23’de verilmiştir;

Tablo- 23: Etkili Okulun Öğrenci Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Öğrenci Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
1	Okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme anlayışına sahiptirler.	401	3,34	0,90
2	Başarılı olabileceklerine inanırlar.	401	3,58	0,80
3	Kendilerinden neler beklendiğinin bilincindedirler.	401	3,27	0,87
4	Verilecek her türlü sorumluluğun almaya isteklidirler.	401	3,43	0,93
5	Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.	401	3,58	0,93
6	Zamanlarının çoğunu öğrenme ortamlarında (sınıf, laboratuvar, kütüphane vs.) öğrenme ve araştırma etkinlikleriyle geçirirler.	401	3,13	0,99
7	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	401	3,37	0,95
8	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	401	3,48	0,80
9	Öğrenci ürünleri periyodik aralıklarla sergilenip sunmalarına fırsat verilir.	401	3,49	0,90
10	Birlikte okul dışı çalışmalarını için istekli hale getirilirler.	401	3,41	0,87
11	Sorun çözme konusunda cesaretlendirilmişlerdir.	401	3,43	0,83
12	Geleceğe yönelik etkili plan yapma konusunda becerilidirler.	401	3,27	0,99
Toplam		401	3,40	

Tablo-23 incelendiğinde, “Öğrenciler, okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme anlayışına sahiptirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,34) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-23 incelendiğinde, “Öğrenciler, başarılı olabileceklerine inanırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,58) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Kendilerinden neler beklendiğinin bilincindedirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,27) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Verilecek her türlü sorumluluğun almaya isteklidirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,43) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,58) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo-23 incelendiğinde, “Zamanlarının çoğunu öğrenme ortamlarında (sınıf, laboratuvar, kütüphane vs.) öğrenme ve araştırma etkinlikleriyle geçirirler.” maddesini,

araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,13) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,37) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar..

Tablo-23 incelendiğinde, “Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,48) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Öğrenci ürünleri periyodik aralıklarla sergilenip sunmalarına fırsat verilir.” maddesine, ilişkin araştırmaya katılanların görüşlerinin (\bar{X} :3,49) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Birlikte okul dışı çalışmalarını için istekli hale getirilirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,41) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Tablo-23 incelendiğinde, “Sorun çözme konusunda cesaretlendirilmişlerdir.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,43) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo-23 incelendiğinde, “Geleceğe yönelik etkili plan yapma konusunda becerilidirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,27) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Etkili okula yönelik öğrenci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıkları, verilecek her türlü sorumluluğu almaya istekli oldukları, kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahip oldukları, sık ve sistemli olarak değerlendirildikleri, öğrenci ürünlerinin periyodik aralıklarla sergilenip sunmalarına fırsat verildiği, birlikte okul dışı çalışmalarını için istekli hale getirildikleri, sorun çözme konusunda cesaretlendirildikleri (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir; fakat “Okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme anlayışına sahiptirler, kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler, zamanlarının çoğunu öğrenme ortamlarında (sınıf, laboratuvar, kütüphane vs.) öğrenme ve araştırma etkinlikleriyle geçirirler, başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler, geleceğe yönelik etkili plan yapma konusunda becerilidirler.” yönündeki maddeleri “orta derecede katılıyorum” düzeyinde algıladıkları

görülmektedir. Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) "Türkiye'de İlköğretim Okullarının Etkililiği" konulu araştırmasında, etkili okulun öğrenciler boyutunda elde ettiği ortalamalarla örtüşmektedir. Aynı zamanda etkili okula ulaşmada öğrencilerin sahip olması gereken özelliklerin tam olarak kazandırılmadığı anlaşılmaktadır. Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, öğrenci boyutunda öğretmenlerin, "Öğrenciler kendilerinden neler beklendiğinin bilincindedir." maddesine "orta derecede katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmeleri, bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Levino ve Lezotto (1990), öğrencilerde başarılı olma duygusunun geliştirilmesi ve yüksek eğitimsel beklentiler yaratmanın, öğrenci başarısında temel güdüleyici etkenlerden biri olduğunu ileri sürmektedir. Neufeld ve diğerleri (1983), etkili okullarda, okul ve sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğine dayalı birlikte öğrenmenin ve grup etkileşiminin önemli yer tuttuğunu vurgulamışlardır (Yılmaz, 2005: 82).

Sonuç olarak; etkili okulun "öğrenci" boyutunda yer alan özelliklerin, araştırmaya katılan okullardaki yönetici ve öğretmen görüşlerinin "çok katılıyorum" seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okullardaki yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında etkili okul ile ilgili değerlendirilen son boyut **veli** boyutudur. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin **veli** boyutu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-24'de verilmiştir;

Tablo- 24: Etkili Okulun Veli Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

M.N	Veli Boyutu Maddeleri	n	\bar{X}	S.S
1	Okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	401	3,10	1,12
2	Öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	401	3,66	1,00
3	Okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	401	3,12	1,12
4	Okul dışı çevre ve veliler okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.	401	2,67	1,17
5	Okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	401	2,75	1,11
6	Etkili okul oluşumu için araştırmalarını okul yönetimi ile paylaşırlar.	401	2,68	1,17
Toplam		401	3	

Tablo-24 incelendiğinde, “Okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,10) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Tablo-24 incelendiğinde, “Öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :3,66) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Tablo-24 incelendiğinde, “Okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.” maddesini, araştırmaya katılanlar (\bar{X} :3,12) ortalama ile “çok katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo-24 incelendiğinde, “Okul dışı çevre ve veliler okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :2,67) ortalama ile “orta derecede katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Tablo-24 incelendiğinde, “Okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :2,75) ortalama ile “orta derecede katılıyorum” düzeyinde algıladıkları görölmektedir.

Tablo-24 incelendiğinde, “Etkili okul oluşumu için araştırmalarını okul yönetimi ile paylaşırlar.” maddesini, araştırmaya katılanların (\bar{X} :2,68) ortalama ile “orta derecede katılıyorum” düzeyde algıladıkları görölmektedir.

Etkili okula yönelik veli boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.” (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Etkili okula yönelik veli boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler, okul dışı çevre ve veliler okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklidirler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler, etkili okul oluşumu için araştırmalarını okul yönetimi ile paylaşırlar.” yönündeki maddeler hakkında “orta derece katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görölmektedir. Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği”, Şişman'ın(1996), “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”, Baştepe'nin (2002) “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları” ve Yaralı'nın

(2002) “İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özellikleri Sahip Olma Düzeyleri” konulu çalışmalarında elde ettikleri bulgularca desteklenmektedir. Bu bulgular, araştırmanın uygulandığı okullarda, okul aile işbirliğinin olması gereken düzeyde sağlanamadığını göstermektedir.

4. 2. 1. Araştırmanın İkinci Alt. a. Amacına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın 2.a.alt amacı, **ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev, öğretmenlik kıdemi, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?** şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4. 2. 1.1. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürünün Araştırmaya Katılanların Cinsiyet, Değişkenine Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, t-testi ile sınınmış ve elde edilen bulgular Tablo-25’de verilmiştir;

Tablo-25: Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi

Okul Kültürü Boyutu	Cinsiyet	n	\bar{X}	S.S	t	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Kadın	231	3,43	6,955	1,709	,088
	Erkek	170	3,30	9,330		
Öğretmen İşbirliği	Kadın	231	3,37	3,602	2,639	,009*
	Erkek	170	3,01	4,510		
Mesleki Gelişme	Kadın	231	3,61	3,133	3,022	,003*
	Erkek	170	3,40	3,906		
Ortak Amaçlar	Kadın	231	3,63	3,082	2,826	,005*
	Erkek	170	3,42	4,119		
Meslektaş desteği	Kadın	231	3,54	2,352	1,126	,261
	Erkek	170	3,46	3,370		
Ortak Öğrenme	Kadın	231	3,44	2,507	1,040	,299
	Erkek	170	3,37	3,209		
Toplam	Kadın	231	3,49	18,149	2,134	,021*
	Erkek	170	3,34	26,467		

Tablo-25 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültüründe, cinsiyet değişkenine göre farklılıklar olduğu görülmektedir ($P < 0,05$). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre; öğretmen işbirliği boyutunda, $P = ,009$, mesleki gelişme boyutunda, $P = ,003$, ortak amaçlar boyutunda $P = ,005$ ve okul kültürü boyutları toplamında, $P = ,021$ anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, öğretmen işbirliği boyutunda; kadın ($\bar{X} : 3,37$), erkek ($\bar{X} : 3,01$), mesleki gelişme boyutunda; kadın ($\bar{X} : 3,61$), erkek ($\bar{X} : 3,40$), ortak amaçlar boyutunda; kadın ($\bar{X} : 3,63$), erkek ($\bar{X} : 3,42$) ve okul kültürü boyutları toplamında; kadın ($\bar{X} : 3,49$), erkek ($\bar{X} : 3,34$) ortalamaları ile kadın yönetici ve öğretmenlerin okul kültürünü algılamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu Şahin'in (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme", Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" ve Terzi (1999) "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı araştırmalarından elde ettikleri; kadın öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının, erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu bulgularınca desteklenmektedir. Buna göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadır. Toplumumuzda, öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak algılanışı, kadın öğretmenlerin mesleklerinden memnun olarak görev yapmalarına ve okullarına daha fazla bağlanmalarına neden olmaktadır.

4. 2.1. 2. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürünün Eğitim Düzeyi, Değişkenine Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-26'da verilmiştir;

Tablo –26: Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Kültürü Boyutu	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	S.S	f	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Ön Lisans	51	39,254	6,124	2,138	,119
	Lisans	299	36,983	7,940		
	Yüksek Lisans	51	36,235	10,088		
Öğretmen İşbirliği	Ön Lisans	51	20,764	3,277	1,758	,174
	Lisans	299	19,715	4,007		
	Yüksek Lisans	51	19,411	4,809		
Mesleki Gelişme	Ön Lisans	51	18,235	2,825	,973	,379
	Lisans	299	17,558	3,494		
	Yüksek Lisans	51	17,352	4,208		
Ortak Amaçlar	Ön Lisans	51	18,725	2,474	2,489	,084
	Lisans	299	17,622	3,556		
	Yüksek Lisans	51	17,294	4,509		
Meslektaş desteği	Ön Lisans	51	14,313	2,213	,514	,599
	Lisans	299	14,033	2,853		
	Yüksek Lisans	51	13,745	3,236		
Ortak Öğrenme	Ön Lisans	51	15,02 ^a	1,870	8,407	,000*
	Lisans	299	13,354 ^b	2,796		
	Yüksek Lisans	51	14,039 ^b	3,346		
Toplam	Ön Lisans	51	126,313	16,265	2,438	,089
	Lisans	299	119,267	21,816		
	Yüksek Lisans	51	120,012	22,178		

Tablo-26 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün eğitim düzeyi değişkenine göre; ortak öğrenme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($P < 0.01$). Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Duncan Testi sonucunda, eğitim düzeyi ön lisans ($\bar{X} : 15,02$) olan öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarının, lisans ($\bar{X} : 13,354$) ve yüksek lisans ($\bar{X} : 14,039$) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.01$). Buna göre, okul kültürünün ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlere, eğitim düzeyi ön lisans olan yönetici ve öğretmenlerin, eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Şahin'in (2004) "Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme" adlı araştırmasında elde ettiği, ön lisans mezunu öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerden daha fazla olduğu bulgusunca desteklemektedir. Buna göre, ön lisans mezunu yönetici ve öğretmenler lisans ve yüksek lisans mezunu yönetici ve öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaktadır.

4.2.1.3. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürünün Görev, Değişkenine Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-27 'de verilmiştir;

Tablo- 27: Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi

Okul Kültürü Boyutu	Görevi	n	\bar{X}	t	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	Yönetici	40	37,025	-,125	,900
	Öğretmen	361	37,193		
Öğretmen İşbirliği	Yönetici	40	19,400	-,676	,499
	Öğretmen	361	19,856		
Mesleki Gelişme	Yönetici	40	17,200	-,793	,428
	Öğretmen	361	17,664		
Ortak Amaçlar	Yönetici	40	17,675	-,085	,933
	Öğretmen	361	17,725		
Meslektaş desteği	Yönetici	40	13,725	-,724	,470
	Öğretmen	361	14,066		
Birlikte Öğrenme	Yönetici	40	13,800	,345	,730
	Öğretmen	361	13,637		
Toplam	Yönetici	40	118,825	-,357	,722
	Öğretmen	361	120,144		

*P = < ,05

Tablo-27 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültüründe, görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, görev değişkeninin, yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü algılamalarını değiştirmediklerini göstermektedir. Bu bulgu, Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı çalışmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmektedir.

4.2.1.4. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürünün Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-28 'de verilmiştir;

Tablo – 28: Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Kültürü Boyutu	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S.S	f	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	5 yıl	105	38,15	6,5586	1,945	,102
	6-10 yıl	132	36,90	9,0830		
	11-15 yıl	69	35,21	7,3081		
	16-20 yıl	37	36,78	7,4801		
	20+ yıl	58	38,62	8,9850		
Öğretmen İşbirliği	5 yıl	105	19,88	3,6620	,554	,696
	6-10 yıl	132	19,95	3,9304		
	11-15 yıl	69	19,15	3,7598		
	16-20 yıl	37	19,91	4,2842		
	20+ yıl	58	20,05	5,0590		
Mesleki Gelişme	5 yıl	105	17,94	3,2811	1,518	,196
	6-10 yıl	132	17,87	3,5014		
	11-15 yıl	69	16,73	3,1232		
	16-20 yıl	37	17,64	2,9080		
	20+ yıl	58	17,46	4,5507		
Ortak Amaçlar	5 yıl	105	18,08	3,3716	,718	,580
	6-10 yıl	132	17,50	3,6830		
	11-15 yıl	69	17,28	3,3082		
	16-20 yıl	37	18,00	3,3166		
	20+ yıl	58	17,87	4,2264		
Meslektaş desteği	5 yıl	105	14,16	2,5650	,965	,427
	6-10 yıl	132	14,17	3,0704		
	11-15 yıl	69	13,66	2,5476		
	16-20 yıl	37	13,43	2,4893		
	20+ yıl	58	14,29	3,2119		
Ortak Öğrenme	5 yıl	105	12,78 ^b	2,9384	4,263	,002*
	6-10 yıl	132	13,91 ^a	2,7352		
	11-15 yıl	69	13,60 ^{ab}	2,4508		
	16-20 yıl	37	14,56 ^a	2,0889		
	20+ yıl	58	14,10 ^a	3,2964		
Toplam	5 yıl	105	121,00	19,4785	,889	,470
	6-10 yıl	132	120,33	23,2755		
	11-15 yıl	69	115,68	19,5053		
	16-20 yıl	37	120,35	20,0987		
	20+ yıl	58	122,41	27,8354		

*P>0,05

Tablo-28 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültüründe, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre ortak öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (P<0.001). Mesleki kıdemi, 5 yıl (\bar{X} :12,78) ve 11-15 yıl (\bar{X} :13,60) olan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algıları ortalamalarının, 6-10 yıl (\bar{X} :13,91), 16-20 yıl (\bar{X} :14,56) ve 20+ yıl (\bar{X} :14,10) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi (P<0.01). Buna göre, okul kültürünün ortak öğrenme

boyutuna ilişkin görüşlere, mesleki kıdemi 11-15 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20+ yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki kıdemi 5 yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Şahin'in (2004), "Okul Müdürü ve Öğretmenler İle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme" ve Sönmez'in (2006) "Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü" adlı araştırmalarından elde ettikleri, 6-11 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin okul kültürü algılarının diğer kıdem gruplarından daha az olduğu bulgusu ile desteklenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ideallerindeki öğretmen rolünü sergilemeleri için okuldaki yönetici ve öğretmenlerle daha fazla iletişim halinde olmaları okul kültürünü daha olumlu değerlendirmelerinin nedeni olabilir.

4. 2. 1.5. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürünün Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-29 'da verilmiştir;

Tablo 29: Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Kültürü Boyutu	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S.S	f	p
İşbirliğine Dayalı Liderlik	1-2 yıl	154	38,40 ^{ab}	7,4961	6,112	,000*
	3-4 yıl	81	36,44 ^{bc}	8,0529		
	5-6 yıl	56	40,03 ^a	7,5534		
	7-8 yıl	50	34,18 ^c	7,6203		
	9+ yıl	60	34,83 ^c	8,9711		
Öğretmen İşbirliği	1-2 yıl	154	20,11 ^{ab}	3,6703	2,579	,037*
	3-4 yıl	81	19,48 ^b	4,1476		
	5-6 yıl	56	20,98 ^a	4,4456		
	7-8 yıl	50	18,96 ^b	4,1746		
	9+ yıl	60	19,10 ^b	4,0992		
Mesleki Gelişme	1-2 yıl	154	18,06 ^{ab}	3,4006	3,980	,004*
	3-4 yıl	81	17,34 ^{bc}	3,5467		
	5-6 yıl	56	18,62 ^a	2,8892		
	7-8 yıl	50	16,80 ^c	3,5686		
	9+ yıl	60	16,58 ^c	3,9026		
Ortak Amaçlar	1-2 yıl	154	18,12 ^{ab}	3,3961	2,625	,034*
	3-4 yıl	81	17,70 ^{abc}	3,7365		
	5-6 yıl	56	18,35 ^a	3,5029		
	7-8 yıl	50	16,96 ^{bc}	3,6307		
	9+ yıl	60	16,75 ^c	3,7263		
Meslektaş desteği	1-2 yıl	154	14,29 ^{ab}	2,5332	4,857	,001*
	3-4 yıl	81	13,80 ^{bc}	3,0513		
	5-6 yıl	56	15,14 ^a	2,8183		
	7-8 yıl	50	13,44 ^{bc}	3,0915		
	9+ yıl	60	13,13 ^c	2,6710		
Ortak Öğrenme	1-2 yıl	154	13,37 ^b	2,9659	2,634	,034*
	3-4 yıl	81	13,90 ^{ab}	2,6058		
	5-6 yıl	56	14,64 ^a	2,4675		
	7-8 yıl	50	13,24 ^b	2,6307		
	9+ yıl	60	13,46 ^b	3,0502		
Toplam	1-2 yıl	154	122,37 ^{ab}	20,4939	4,590	,001*
	3-4 yıl	81	118,67 ^{bc}	22,5964		
	5-6 yıl	56	127,78 ^a	21,5674		
	7-8 yıl	50	113,58 ^c	21,4344		
	9+ yıl	60	113,86 ^c	24,2986		

*P = < ,05

Tablo-29 incelendiğinde, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, okul kültürünün bütün boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (P<0.05). İşbirliğine dayalı liderlik boyutunda; hizmet süresi 1-2 yıl (\bar{X} :38,40) ve 5-6 yıl (\bar{X} :40,03) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algılamaları ortalamalarının, 3-4 yıl (\bar{X} :36,44), 7-8 yıl (\bar{X} :34,18) ve 9+ yıl (\bar{X} :34,83) düzeyindeki yönetici ve

öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; okul kültürünün işbirliğine dayalı liderlik boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl ve 5-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl, 7-8 yıl ve 9+ yıl üzeri olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen işbirliği boyutunda, hizmet süresi 1-2 yıl ($\bar{X}:20,11$) ve 5-6 yıl ($\bar{X}:20,98$) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algılamaları ortalamalarının, 3-4 yıl ($\bar{X}:19,48$), 7-8 yıl ($\bar{X}:18,96$) ve 9+ yıl ($\bar{X}:19,10$) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; okul kültürünün öğretmen işbirliği boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl ve 5-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl, 7-8 yıl ve 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Mesleki gelişme boyutunda, hizmet süresi 7-8 yıl ($\bar{X}:16,80$) ve 9+ yıl ($\bar{X}:16,58$) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl ($\bar{X}:18,06$), 3-4 yıl ($\bar{X}:17,34$) ve 5-6 yıl ($\bar{X}:18,62$) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; okul kültürünün mesleki gelişme boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi, 1-2 yıl, 3-4 yıl ve 5-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 7-8 yıl ve 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Ortak amaçlar boyutunda, hizmet süresi 5-6 yıl ($\bar{X}:18,35$) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının 1-2 yıl ($\bar{X}:18,12$), 3-4 yıl ($\bar{X}:18,35$), 7-8 yıl ($\bar{X}:16,96$) ve 9+ yıl ($\bar{X}:16,75$), düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; okul kültürünün ortak amaçlar boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi, 1-2 yıl, 3-4 yıl ve 5-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 7-8 yıl ve 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Meslektaş desteği boyutunda, hizmet süresi 5-6 yıl ($\bar{X}:15,14$) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl ($\bar{X}:14,29$), 3-4 yıl ($\bar{X}:13,80$), 7-8 yıl ($\bar{X}:13,44$) ve 9+ yıl ($\bar{X}:13,13$), düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.01$). Buna göre; okul kültürünün meslektaş desteği boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi, 5-6 yıl olan yönetici ve

öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl, 3-4 yıl 7-8 yıl ve 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Ortak öğrenme boyutunda, hizmet süresi 5-6 yıl (\bar{X} :14,60) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algılamaları ortalamalarının, 1-2 yıl (\bar{X} :13,37), 3-4 yıl (\bar{X} :13,90), 7-8 yıl (\bar{X} :13,24) ve 9+ yıl (\bar{X} :13,46), düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; okul kültürünün ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi, 5-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl, 3-4 yıl 7-8 yıl ve 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Okul kültürü boyutları toplamında, hizmet süresi 5-6 yıl (\bar{X} :127,78) olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl (\bar{X} :122,37), 3-4 yıl (\bar{X} :118,67), 7-8 yıl (\bar{X} :113,58) ve 9+ yıl (\bar{X} :113,86), düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.01$). Buna göre; okul kültürünün bütün boyutlarına ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi, 5-6 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl, 3-4 yıl 7-8 yıl ve 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

4. 2.1. 6. İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürünün Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-30'da verilmiştir;

Tablo 30: Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Okul Boyutu	Kültürü	Branş	n	\bar{X}	S.S	f	p
İşbirliğine Liderlik	Dayalı	Sınıf Öğretmeni	202	37,61	7,67	0,487	,692
		Sosyal Bilimler	94	37,02	7,34		
		Fen bilimleri	33	36,72	9,17		
		Diğer	72	36,36	9,47		
Öğretmen İşbirliği		Sınıf Öğretmeni	202	20,14	3,83	1,570	,196
		Sosyal Bilimler	94	19,76	3,50		
		Fen bilimleri	33	19,78	4,93		
		Diğer	72	18,94	4,72		
Mesleki Gelişme		Sınıf Öğretmeni	202	17,92 ^a	3,41	3,737	,011*
		Sosyal Bilimler	94	17,98 ^a	3,03		
		Fen bilimleri	33	17,24 ^{ab}	3,80		
		Diğer	72	16,44 ^b	4,01		
Ortak Amaçlar		Sınıf Öğretmeni	202	17,95	3,31	1,104	,347
		Sosyal Bilimler	94	17,78	3,20		
		Fen bilimleri	33	17,48	3,52		
		Diğer	72	17,08	4,66		
Meslektaş desteği		Sınıf Öğretmeni	202	14,06	2,69	,043	,988
		Sosyal Bilimler	94	14,04	2,57		
		Fen bilimleri	33	13,90	3,19		
		Diğer	72	13,97	3,34		
Ortak Öğrenme		Sınıf Öğretmeni	202	14,44 ^a	2,42	12,055	,000*
		Sosyal Bilimler	94	13,12 ^b	2,75		
		Fen bilimleri	33	12,45 ^b	3,58		
		Diğer	72	12,68 ^b	2,98		
Toplam		Sınıf Öğretmeni	202	122,14	20,34	1,769	,153
		Sosyal Bilimler	94	119,73	19,68		
		Fen bilimleri	33	117,60	26,08		
		Diğer	72	115,48	27,42		

*P = < ,05

Tablo-30 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün branş değişkenine göre, mesleki gelişme ve ortak öğrenme boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (P<0.05).

Mesleki gelişme boyutunda, sınıf öğretmeni (\bar{X} :17,92) ve sosyal bilimler (\bar{X} :17,98) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının diğer branşlardaki (\bar{X} :16,44), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi (P<0.05). Buna göre; okul kültürünün mesleki gelişme boyutuna ilişkin görüşlere, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerin, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Ortak öğrenme boyutunda, sınıf öğretmeni (\bar{X} :14,44) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamaları, sosyal bilimler (\bar{X} :13,12), fen bilimleri (\bar{X} :12,45), diğer branş(\bar{X} :12,68), yönetici ve öğretmenlerinden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.001$). Buna göre; okul kültürünün ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlere, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerin, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Arslan ve diğerlerinin (2005) “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması” adlı çalışmasında elde ettikleri bulgular tarafından desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kültür algılarının diğer branşlardan farklı olması sınıf öğretmenlerinin tam zamanlı çalışma programlarından dolayı okulda daha uzun süre birlikte bulunmaları işbirliği ve iletişimlerinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4. 2. 2. Araştırmanın İkinci Alt. b. Amacına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın 2. a. alt amacı **ilköğretim Okullarının etkililik düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, görev, öğretmenlik kıdemi, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?** şeklinde ifade edilmişti. Bu alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.2.2.1. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerinin Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını t-testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo-31’de verilmiştir;

Tablo-31: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin t Testi

Etkili okul Boyutu	Cinsiyet	n	\bar{X}	t	p
Yönetici	Kadın	231	3,55	1,485	,138
	Erkek	170	3,42		
Öğretmen	Kadın	231	3,77	2,873	,004*
	Erkek	170	3,58		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Kadın	231	3,60	2,290	,023*
	Erkek	170	3,45		
Öğrenci	Kadın	231	3,46	2,109	,036*
	Erkek	170	3,32		
Veli	Kadın	231	3,24	6,620	,000*
	Erkek	170	2,66		
Toplam	Kadın	231	3,56	3,237	,001*
	Erkek	170	3,37		

*P = < ,05

Tablo-31 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, cinsiyet değişkenine göre etkili okulun öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (P<0,05). İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin, cinsiyet değişkenine göre; öğretmen boyutunda P= ,004, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda P = ,023, öğrenci boyutunda P = ,036, veli boyutunda P= ,000, ve etkili okul toplamında, P= 0,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında; öğretmen boyutu; kadın (\bar{X} :3,77), erkek (\bar{X} :3,58), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutu; kadın (\bar{X} :3,60), erkek (\bar{X} :3,45), öğrenci boyutu; kadın (\bar{X} :3,46), erkek (\bar{X} :3,32), veli boyutu; kadın (\bar{X} :3,24), erkek (\bar{X} :2,66) ve etkili okul toplamında; kadın (\bar{X} :3,56), erkek (\bar{X} :3,37) ortalamalarına göre, kadın yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarının, erkek yönetici ve öğretmenlerden farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre; etkili okulun yönetici boyutu hariç diğer boyutlara ilişkin görüşlere, kadın yönetici ve öğretmenlerin, erkek yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Baştepe'nin (2002) "Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları" ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmalarda, etkili okulun öğretmen boyutu hariç

diğer boyutlarda cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusu ile örtüşmemektedir.

4.2.2.2. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerinin Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-32’de verilmiştir;

Tablo –32: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	S.S	f	p
Yönetici	Ön Lisans	51	52,96	9,286	,090	,914
	Lisans	299	52,34	13,198		
	Yüksek Lisans	51	52,96	11,929		
Öğretmen	Ön Lisans	51	53,82 ^{ab}	7,364	4,635	,010*
	Lisans	299	50,89 ^b	9,467		
	Yüksek Lisans	51	54,49 ^a	10,754		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Ön Lisans	51	51,72	7,291	1,646	,194
	Lisans	299	49,16	9,359		
	Yüksek Lisans	51	49,50	10,702		
Öğrenci	Ön Lisans	51	44,35 ^a	5,850	6,245	,002*
	Lisans	299	40,12 ^b	8,274		
	Yüksek Lisans	51	41,62 ^b	8,758		
Veli	Ön Lisans	51	20,60	5,181	6,997	,001*
	Lisans	299	17,54	5,280		
	Yüksek Lisans	51	18,13	5,497		
Toplam	Ön Lisans	51	223,47 ^a	27,849	3,233	,040*
	Lisans	299	210,07 ^b	37,662		
	Yüksek Lisans	51	216,72 ^{ab}	40,002		

*P = < ,05 **P< ,01 *** P<,001

Tablo-32 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, eğitim düzeyi değişkenine göre etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (P<0,05). Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Duncan Testi sonucunda; öğretmen boyutunda; ön lisans (\bar{X} :53,823), lisans (\bar{X} :50,896), yüksek lisans (\bar{X} :54,490), öğrenci boyutunda; ön lisans (\bar{X} :44,352), lisans (\bar{X} :40,123), yüksek lisans(\bar{X} :41,627), eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının lisans ve yüksek lisans

düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.05$). Buna göre, etkili okulun; öğretmen, öğrenci, veli boyutu ve etkili okul boyutlar toplamına ilişkin görüşlere, ön lisans ve yüksek lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin, lisans mezunu yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlar tarafından ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, etkili okulun tüm boyutlarında yöneticilerin eğitim durumunun önemli bir değişken olmadığı bulgusu ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar örtüşmemektedir.

4.2.2.3. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerinin Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarının, ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile edilmiş elde edilen bulgular Tablo-33 'de verilmiştir;

Tablo- 33: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi

Etkili okul Boyutu	Görevi	n	\bar{X}	t	p
Yönetici	Yönetici	40	52,925	,223	,824
	Öğretmen	361	52,457		
Öğretmen	Yönetici	40	50,575	-,808	,420
	Öğretmen	361	51,853		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Yönetici	40	49,075	-,329	,742
	Öğretmen	361	49,587		
Öğrenci	Yönetici	40	41,375	,425	,671
	Öğretmen	361	40,795		
Veli	Yönetici	40	18,375	,445	,656
	Öğretmen	361	17,966		
Toplam	Yönetici	40	212,325	-,054	,957
	Öğretmen	361	212,659		

*P = < ,05

Tablo-33 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, görev değişkenine göre etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, görev türü değişkeninin yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililiğini algılarını etkilemediğini göstermektedir. Bu

bulgu, Baştepe'nin (2002) "Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları" konulu çalışmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmektedir.

4.2.2.4. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerinin Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-34'de verilmiştir;

Tablo -34: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S.S	f	p
Yönetici	5 yıl	105	54,55	12,3265	1,318	,262
	6-10 yıl	132	51,48	13,4417		
	11-15 yıl	69	50,71	10,9021		
	16-20 yıl	37	52,48	11,8945		
	20+ yıl	58	53,25	13,1704		
Öğretmen	5 yıl	105	50,74 ^{bc}	9,6077	3,801	,005*
	6-10 yıl	132	51,62 ^{bc}	9,2029		
	11-15 yıl	69	49,52 ^c	9,0320		
	16-20 yıl	37	56,05 ^a	8,5795		
	20+ yıl	58	53,58 ^{ab}	10,0857		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	5 yıl	105	49,34	8,4613	1,118	,347
	6-10 yıl	132	49,21	9,9666		
	11-15 yıl	69	48,40	8,4546		
	16-20 yıl	37	52,13	8,1587		
	20+ yıl	58	50,29	10,8175		
Öğrenci	5 yıl	105	38,00 ^c	8,6040	7,308	,000*
	6-10 yıl	132	41,44 ^b	7,5799		
	11-15 yıl	69	40,18 ^{bc}	7,2402		
	16-20 yıl	37	45,32 ^a	6,7620		
	20+ yıl	58	42,58 ^b	8,8734		
Veli	5 yıl	105	17,48	5,6212	1,884	,112
	6-10 yıl	132	17,72	5,1424		
	11-15 yıl	69	17,84	5,4141		
	16-20 yıl	37	20,18	5,6854		
	20+ yıl	58	18,39	5,8548		
Toplam	5 yıl	105	210,13	36,1727	2,174	,071
	6-10 yıl	132	211,50	37,7779		
	11-15 yıl	69	206,66	32,9793		
	16-20 yıl	37	226,18	33,2439		
	20+ yıl	58	218,12	42,2362		

*P = < ,05

Tablo-34 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeyi algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre etkili okulun öğrenci ve öğretmen boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P < 0.05$).

Öğretmen boyutunda, mesleki kıdemi 11-15 yıl (\bar{X} :49,52) ve 16-20 yıl (\bar{X} :56,05) olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl (\bar{X} :50,74), 6-10 yıl (\bar{X} :51,62) ve 20+ yıl (\bar{X} :53,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.05$). Buna göre, mesleki kıdemi; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlere; 5 yıl, 6-10 yıl ve 20+ yıl olan mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Etkili okulun öğrenci boyutunda; mesleki kıdemi 16-20 yıl (\bar{X} :45,32) olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl (\bar{X} :38,00), 6-10 yıl (\bar{X} :41,44), 11-15 yıl (\bar{X} :40,18) ve 20+ yıl (\bar{X} :42,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.05$). Buna göre, etkili okulun öğrenci boyutuna ilişkin görüşlerine, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20+ yıl mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" araştırmasında öğretmenlerin, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutundaki okul etkililik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği; yalnız okul ortamı boyutunda farklılık gösterdiğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olmadığını göstermektedir. Bu araştırma sonuçları, Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, etkili okulun öğretmenler boyutunda öğretmenlerin eğitim durumunun anlamlı farklılıklarının olduğu bulgusu tarafından desteklenmektedir; fakat Baştepe'nin (2002) "Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları" konulu araştırmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmemektedir.

4.2.2.5. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerinin Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-35 'de verilmiştir;

Tablo 35: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S.S	f	p
Yönetici	1-2 yıl	154	54,43 ^{ab}	11,8305	5,146	,000*
	3-4 yıl	81	50,95 ^{bc}	12,5099		
	5-6 yıl	56	56,28 ^a	9,6704		
	7-8 yıl	50	50,58 ^{bc}	14,2630		
	9+ yıl	60	47,71 ^c	13,7719		
Öğretmen	1-2 yıl	154	52,18	8,4589	,648	,629
	3-4 yıl	81	50,60	10,6251		
	5-6 yıl	56	52,28	10,0774		
	7-8 yıl	50	50,68	10,2528		
	9+ yıl	60	52,40	9,2722		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	1-2 yıl	154	49,81	8,1332	1,250	,289
	3-4 yıl	81	48,65	10,3080		
	5-6 yıl	56	51,75	10,4399		
	7-8 yıl	50	48,68	9,0834		
	9+ yıl	60	48,65	9,8132		
Öğrenci	1-2 yıl	154	39,59	8,0127	1,924	,106
	3-4 yıl	81	40,86	8,2761		
	5-6 yıl	56	42,73	9,0984		
	7-8 yıl	50	41,56	7,0426		
	9+ yıl	60	41,71	8,2011		
Veli	1-2 yıl	154	17,78	5,2976	,406	,804
	3-4 yıl	81	18,27	5,9034		
	5-6 yıl	56	17,44	5,5757		
	7-8 yıl	50	18,50	5,0558		
	9+ yıl	60	18,33	5,8125		
Toplam	1-2 yıl	154	213,82	33,3173	1,051	,381
	3-4 yıl	81	209,34	40,1641		
	5-6 yıl	56	220,50	38,9013		
	7-8 yıl	50	210,00	36,6845		
	9+ yıl	60	208,81	40,4318		

*P = < ,001

Tablo-35 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin algılarının görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, yönetici boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (P<0.001). Yönetici boyutunda; hizmet süresi 5-6 yıl (\bar{X} :56,28) ve 9+ yıl (\bar{X} :47,71) olan öğretmen ve

yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, 1-2 yıl (\bar{X} :54,43) ve 3-4 yıl (\bar{X} :50,95), 7-8 yıl (\bar{X} :50,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.001$). Buna göre, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin görüşlere, okuldaki hizmet süresi; 1-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, okuldaki hizmet süresi, 9+ yıl olan yönetici ve öğretmenlerden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

4.2.2.6. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerinin Yönetici ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre İncelenmesi

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-36 'da verilmiştir;

Tablo – 36: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Branş	n	\bar{X}	S.S	f	p
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	202	52,53 ^{ab}	11,78	2,018	,111*
	Sosyal Bilimler	94	53,03 ^{ab}	13,87		
	Fen bilimleri	33	56,27 ^a	10,02		
	Diğer	72	49,98 ^b	13,72		
Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	202	54,62 ^a	8,29	17,429	,000*
	Sosyal Bilimler	94	50,26 ^b	9,20		
	Fen bilimleri	33	50,21 ^b	10,93		
	Diğer	72	46,18 ^c	9,41		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Sınıf Öğretmeni	202	50,95 ^a	8,03	4,594	,004*
	Sosyal Bilimler	94	49,09 ^{ab}	10,15		
	Fen bilimleri	33	49,12 ^{ab}	9,82		
	Diğer	72	46,33 ^b	10,58		
Öğrenci	Sınıf Öğretmeni	202	42,99 ^a	7,29	9,980	,000*
	Sosyal Bilimler	94	38,37 ^b	8,16		
	Fen bilimleri	33	38,87 ^b	9,49		
	Diğer	72	39,00 ^b	8,46		
Veli	Sınıf Öğretmeni	202	19,25 ^a	5,46	7,663	,000*
	Sosyal Bilimler	94	17,03 ^b	4,99		
	Fen bilimleri	33	16,93 ^b	4,22		
	Diğer	72	16,26 ^b	5,97		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	202	220,36 ^a	31,85	7,696	,000*
	Sosyal Bilimler	94	207,79 ^{ab}	39,57		
	Fen bilimleri	33	211,42 ^a	38,80		
	Diğer	72	197,76 ^b	41,50		

*P = < ,05

Tablo-36 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeyi algılarında, branş değişkenine göre etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P<0.05$).

Yönetici boyutunda; fen bilimleri (\bar{X} :56,27) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer branşlardaki (\bar{X} :49,98) yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin görüşlerine, fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen boyutunda; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :54,62), sosyal bilimler (\bar{X} :50,26), fen bilimleri (\bar{X} :50,21) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer branşlardaki (\bar{X} :46,18) yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerine; sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :50,95), branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer (\bar{X} :46,33) branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; araştırmaya katılanların, etkili okulun, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine ilişkin görüşlerine, sınıf öğretmenliği branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir. Bu bulgu, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarını Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlar tarafından desteklenmemektedir.

Öğrenci boyutunda; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :42,99) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler (\bar{X} :38,37), fen bilimleri (\bar{X} :38,87) ve diğer branşlardaki (\bar{X} :39,00), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; araştırmaya katılanların, etkili okulun, öğrenci boyutuna ilişkin görüşlerine sınıf öğretmenlerinin; sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Veli boyutunda, sınıf öğretmenliği (\bar{X} :19,25) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler (\bar{X} :17,03), fen bilimleri (\bar{X} :16,93) ve diğer branşlardaki (\bar{X} :16,26), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$).

Etkili okul boyutlar toplamında; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :220,36) ve fen bilimleri (\bar{X} :211,42) branşlarındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler (\bar{X} :207,79) ve diğer branşlardaki (\bar{X} :16,26), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin görüşlerine, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

4. 3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu alt bölümde, görev yaptıkları okullar bağlamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre **ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki var mıdır?** şeklinde ifade edilmiş olan araştırmanın üçüncü alt amacı incelenmiştir. Tablo-37;

Tablo-37: Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre, İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki

	N	Etkili Okul
		r
Okul Kültürü	401	,756**

** $P<0.01$

Tablo 37’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı $r = 0,756$ olduğundan, söz konusu iki değişken arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bu durum, ilköğretim okullarında oluşturulan güçlü okul kültürünün okulların etkililiğini de önemli ölçüde etkilediği anlamına gelmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5. 1. Sonuçlar:

Bu araştırma, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürüyle okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, okul kültürü ve okulların etkililiğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre gruplar arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna ait bulgular özet olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin sonuçlar;

1- Okul kültürünün **işbirliğine dayalı liderlik** boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüst olduğu, karar verme sürecine katıldıkları, yöneticilerin öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırdığı, öğretmenlerin okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirildiği, karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katıldıkları, yöneticilerin planlama ve öğretim zamanını önemseydiği, öğretmenlerin fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirildiği (çok katılıyorum) tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların bu özellikler açısından okul yöneticilerinin davranışlarını olumlu değerlendirdikleri sonucu çıkarılabilir. Bunların güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre; “Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler, yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar, öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler, yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.” yönündeki maddelere “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu özellikler yönünden ilköğretim okullarındaki yöneticilerin kültürel liderlik rollerini yeterince yerine getirmediği söylenebilir. Okul yöneticisi, okul

kültürünü etkileyebilecek en önemli öğelerden biridir. Okul yöneticisinin okul kültürünü etkileme amacı, başarılı bir okul kültürü oluşturarak, okulun etkililiğini arttırmaktır. Yöneticiler işbirliği kültürü oluşturmada önemli bir rol üstlenmelidirler. Güç ve sorumluluğun paylaşılması, ortak karar alma, gelişme ve yeniliğe açık olma, okuldaki öğretmenlerin performansları konusunda onlara dönüt sağlayacak mekanizma kurma, teşvik ve ödüllendirme sistemlerinin uygulanması öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmeleri yönünde etkili bir şekilde güdülenmelerini sağlayacaktır.

Okul kültürüne yönelik **öğretmen işbirliği boyutuna** ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğretmenlerin konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkanına sahip olduğu, öğretmenlerin genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkında olduğu, öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıkların açıkça seslendirilip ve tartışıldığı (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yönlerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre; “Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler, öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemlemek için zaman ayırırlar, öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar.” yönündeki maddelere “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeler açısından araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının vasat düzeyde okul kültürüne sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenler arasında yeterli düzeyde işbirliğinin oluşturulmadığı anlaşılmaktadır.

Okul kültürüne yönelik **mesleki gelişme** boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğretmenlerin sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgiler elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar vb.) yararlandıkları, mesleki gelişimin okul tarafından değerli görüldüğü, öğretmenlerin öğretim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürdükleri (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu özelliklerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre; “Öğretmenlerin düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etme yollarını ararlar.” yönündeki maddeye “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Araştırma kapsamındaki okulların, bu özellikler açısından vasat düzeyde okul kültürüne sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, öğretmenlerin mesleki gelişmeyle ilgili olarak, seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından yeterince yararlanmadıkları söylenebilir. Güçlü okul kültürüne sahip okullarda; öğretmenlerin, branşları ne olursa olsun, insan yetiştirmede birbirlerinin rollerini ve birbirlerini tamamlayan yönlerini görebilmeleri önemlidir.

Okul kültürüne yönelik **amaç birliği** boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğretmenlerin okulun misyonunu desteklediği, öğretmenlerin okulun misyonunu anladığı, “okul misyonu” ifadesinin toplumun değerlerini yansıttığı, öğretimin performansının okulun misyonunu yansıttığı (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanlar, bu özellikler açısından güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde okul kültürünün oluşturulduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenler; “Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.” yönündeki maddeye “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırma kapsamındaki okulların bu yönler açısından vasat düzeyde okul kültürüne sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan okulun misyonunun öğretmenleri harekete geçirmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve diğer personelin aynı vizyon, misyon ve amaç etrafında birleşmeleri, güçlü bir okul kültürünün en önemli öğelerinden biridir.

Okul kültürüne yönelik **meslektaş desteği** boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğretmenlerin birbirlerine güvendikleri, öğretmenlerin düşüncelerinin diğer öğretmenler tarafından önemsendiği, öğretmenlerin her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için istekli oldukları, (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu özelliklerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre, “Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.” yönündeki maddeye “orta derece katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Meslektaş desteği boyutunda araştırma kapsamındaki okulların vasat düzeyde bir kültüre sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okul kültürüne yönelik **birlikte öğrenme** boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğretmenler ve velilerin öğrenci performansı için ortak beklentilere sahip olduğu, ailelerin öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine

güvendikleri (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu özelliklerin güçlü fakat geliştirilmesi gereken özellikler olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmen algılarına göre araştırmaya katılanlar; “Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar, öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler, örneğin; ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler.” yönündeki maddelere “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırma kapsamındaki okulların bu yönlere açısından vasat düzeyde okul kültürüne sahip olduğu görülmektedir. Okul aile işbirliğinin öğrenci performansının değerlendirilmesine ilişkin yönünün yeterince sağlanamadığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında; araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okullarında, güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde okul kültürünün olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının üst düzeyde okul kültürüne sahip olmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları, belirli kültürel boyutlara özen gösterdikleri takdirde üst düzeyde okul kültürüne sahip olabilecekleri görülmektedir.

2- İlköğretim okullarının etkililik düzeyine yönelik, etkili okulun **okul yöneticisi** boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; okul yöneticisinin öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağladığı, öğretmenlerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentilerinin olduğu ve bunları onlara ulaştırdığı, velilerin, personelle işbirliği içinde çalışarak okulu geliştirme hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarına fırsat verdiği, çalışma zamanının çoğunu okulda, öğretim ortamlarında, öğretim sorunlarıyla ilgilenerken geçirdiği, öğretim kadrosuna, personeline, öğrencilerine inanıp ve güvendiği, okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasına önderlik ettiği, öğretmen ve öğrencilerin okulun amaçlarını yeterince anlamalarına yardımcı olduğu, işbirliğini destekleyip, bireyleri ekip olarak işe yaptıkları katkılar açısından takdir ettiği, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik ettiği, değişimin önemine inanmakta ve personeli gelişme yönünde sürekli teşvik ettiği, doğruluk, saygı, şeffaflık, çalışkanlık, hoşgörü ve güven gibi temel değerler doğrultusunda davrandığı, çalışanlarıyla birebir ilişkiler kurup, onların sorununun çözümüne yardımcı olduğu, eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetleyip ve değerlendirdiği, (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılanlar tarafından, etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin yukarıdaki davranışların okul yöneticileri tarafından beklenen düzeyde yerine getirildiği sonucu çıkarılabilir.

İlköğretim okullarının etkililik düzeyine yönelik görüşler incelendiğinde araştırmaya katılanlar; “Yöneticiler, öğretmenlerin gelişmesi ve ilerlemesi için paylaşımcı ve güven verici bir örgütsel iklim oluşturmuştur. Herhangi bir konuda karardan etkilenecek ilgililerin (yönetici yardımcısı, öğretmen, memur vs.) kararlara katılmalarını sağlayıp, onların düşünce ve isteklerini dikkate alır.” yönündeki maddelere, “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu yönleri etkili okul özellikleri açısından vasat düzeyde etkili olarak algıladıkları görülmektedir. Bu sonuçlardan, okul yöneticilerinin herhangi bir konuda karardan etkilenecek ilgililerin kararlara katılmalarını sağlayıp, onların düşünce ve isteklerini dikkate almadığı anlaşılmaktadır.

Etkili okula yönelik **öğretmenler** boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğretmenlerin, öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçtiği, mesleki yönden kendilerini sürekli olarak yenileme ve geliştirme gereksinimi içerisinde oldukları, okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklediği konusunda anlamaya vardıkları, her öğrencinin öğrenebileceğine inandıkları, öğretirken öğrencilerin farklı yeteneklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate aldıkları, öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini yakından izleyip, sonuçlara göre öğrencileri yönlendirdikleri, öğrenciler için ideal davranış modeli oldukları, öğrencilerin derslere dikkatlerini, ilgilerini ve katılımlarını sağladıkları, eğitim ve öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalıştıkları, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip oldukları, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğu, sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağladıkları, aynı sınıfları okutan diğer branş öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğini bildikleri, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun esnek yöntemleri kullandıkları (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin yukarıdaki davranışların araştırma kapsamındaki okullardaki, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından beklenen düzeyde yerine getirildiği sonucu çıkarılabilir.

Etkili okula yönelik **okul ortamı ve eğitim öğretim süreci** boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliğinin var olduğu, okulda her ilgilinin kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katıldığı, değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültürün (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) var olduğu, öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verildiği, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye okulun açık olduğu, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve toplumsal gelişimlerini sağlayıcı sosyal, eğitsel ve spor etkinliklerine yer verildiği, okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilmenin teşvik edildiği, ev ödevi ve okul dışı çalışmalar, araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görüldüğü, eğitim öğretimde, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edildiği, okulun kendine özgü değerlerini ortaya koyan geleneklerini sürdürmede tüm personelinin ve öğrencilerinin etkili olduğu, okulumuzda yeterli düzeyde iç iletişimi sağlayan panolar, bültenler, dergiler, şikayet kutuları vs. uygulamaların var olduğu, okulumuzda kurulan iletişimin; yöneticiden öğretmen ve öğrencilere, öğretmen ve öğrencilerden yöneticiye doğru çok yönlü işleyişinin sağlandığı, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimin kalitesine inandıkları (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkili okulun okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin yukarıdaki davranışların araştırma kapsamındaki okullarda, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından beklenen düzeyde yerine getirildiği sonucu çıkarılabilir.

Etkili okula yönelik okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; “Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.” yönündeki maddeye “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların, bu yönleri etkili okul özellikleri açısından vasat düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Etkili okula yönelik **öğrenci** boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıkları, verilecek her türlü sorumluluğu almaya istekli oldukları, kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahip oldukları, sık ve sistemli olarak değerlendirildikleri, öğrenci ürünlerinin periyodik aralıklarla sergilenip ürünlerini sunmalarına fırsat verildiği, okul dışı birlikte çalışmaları için istekli hale getirildikleri, sorun çözme

konusunda cesaretlendirildikleri (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir. Etkili okulun öğrenci boyutuna ilişkin yukarıdaki davranışların araştırma kapsamındaki okullardaki öğrenciler tarafından beklenen düzeyde yerine getirildiği sonucu çıkarılabilir.

Etkili okula yönelik öğrenci boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; “Okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme anlayışına sahiptirler, kendilerinden neler beklendiğinin bilincindedirler, zamanlarının çoğunu öğrenme ortamlarında (sınıf, laboratuvar, kütüphane vs.) öğrenme ve araştırma etkinlikleriyle geçirirler, başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler, geleceğe yönelik etkili plan yapma konusunda becerilidirler.” yönündeki maddelere “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların, bu yönleri etkili okul özellikleri açısından vasat düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Etkili okula yönelik **veli** boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; velilerin öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabildikleri (çok katılıyorum) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Etkili okula yönelik veli boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılanlar; “Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler, okul dışı çevre ve veliler okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklidirler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler, etkili okul oluşumu için araştırmalarını okul yönetimi ile paylaşırlar.” yönündeki maddelere “orta derece katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bulgular incelendiğinde velilerin yukarıdaki özellikler açısından daha az etkin oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılanların, bu yönleri etkili okul özellikleri açısından vasat düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin sonuçlar;

1- İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün araştırmaya katılanların cinsiyet, eğitim düzeyi, görev, öğretmenlik kıdemi, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre farklılığı incelenmiştir. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün cinsiyet değişkenine göre; öğretmen işbirliği boyutunda, mesleki gelişme boyutunda, ortak amaçlar boyutunda ve okul kültürü boyutlar toplamında, anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

2- İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün, araştırmaya katılanların eğitim düzeyi değişkenine göre, ortak öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

3- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin görev değişkenine göre, okul kültürünün bütün boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, okul kültürünün ortak öğrenme boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

5- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, okul kültürünün bütün boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İşbirliğine dayalı liderlik ve öğretmen işbirliği boyutlarında, hizmet süresi 1-2 yıl ve 5-6 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 3-4 yıl, 7-8 yıl ve 9+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişme boyutunda; hizmet süresi 7-8 yıl ve 9+ yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl ve 5-6 yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Ortak amaçlar, ortak öğrenme ve meslektaş desteği boyutlarında, hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl, 7-8 yıl ve 9+ yıl, düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürün tüm boyutlarında, hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl, 7-8 yıl ve 9+ yıl, düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

6- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre, okul kültürünün mesleki gelişme ve ortak öğrenme boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişme boyutunda, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilimler branşındaki öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları

ortalamlarının, diğer branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Ortak öğrenme boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin kültür algılamaları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branş yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

7- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin; cinsiyet, eğitim düzeyi, görev, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre farklılığının incelendiği bölümünde, cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin cinsiyet değişkenine göre; öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında, kadın yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarının, erkek yönetici ve öğretmenlerden farklı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

8- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli, boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden farklı olduğu tespit edilmiştir.

9- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

10- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, etkili okulun öğretmen ve öğrenci boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutunda; mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl 6-10 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci boyutunda; mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

11- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, etkili okulun yönetici boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yönetici boyutunda; okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl ve 9+ yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl ve 7-8 yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

12- Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre, etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yönetici boyutunda, sosyal bilimler, fen bilimleri, diğer branşlardaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sınıf öğretmenliği branşındaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutunda, sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Veli boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul boyutlar toplamında, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşlardaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin sonuçlar;

1- Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelendiği bölümde, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, ilköğretim

okullarında oluşturulan okul kültürünün okulların etkililiğini de önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

5. 2. 1. Öneriler

1- Güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme kültürel boyutlarında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin üst düzeyde güçlü kültürel özelliklere sahip olmadıkları sonucunun ortaya çıkmıştır. Bu anlamda; yönetici ve öğretmenlere okul kültürü ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir.

2- Okul yöneticileri görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırmalı ve yeni fikirler ve teknikler denedikleri için onları ödüllendirmelidirler.

3- Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki deneyimlerini artırabilmeleri için seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından yararlanmaları doğrultusunda imkanlar tanınmalıdır.

4- Okul misyonunun öğretmenler tarafından açıkça anlaşılması ve benimsetilmesi için yöneticiler daha fazla çaba harcamalıdır.

5- Okul öğrencilerde kendi eğitim ve öğrenimleri için sorumluluk alma bilincinin geliştirilmesine fırsat tanınmalıdır.

6- Okul yönetimi karardan etkilenecek ilgililerin (yönetici yardımcısı, öğretmen, memur vs.) kararlara katılmalarını sağlayabilmelidir.

7- Yöneticiler okulda oluşturmak istedikleri kültürel değerleri öncelikle kendileri uygulamalı, bu değerlerin benimsetilmesini ve yayılmasını sağlamalıdır.

8- Öğrencilere, geleceğe ilişkin yüksek beklentilere sahip olma ve geleceğe yönelik etkili plan yapma becerilerinin kazandırılabilmesi için etkili ve sürekli rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

9- Okul yönetimi velilerin okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılmaları sağlanmalıdır.

10- Velilerin okulu ve öğretmenleri sıkça ziyaret etmeleri konusunda okul yönetimi ve öğretmenler daha fazla çaba içinde olmalı, onların okula maddi manevi

katkıda bulunmaya isteklendirilmeli, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğunun oluşturulması ve geliştirilmesi için rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

11- Okul yöneticileri özellikle öğretmenlerin öğretimde yenilik ve risk almalarını desteklemelidirler.

12- Milli eğitim merkez ve taşra örgütü okul yöneticileri ve öğretmenlere etkili okul konusunda bilgilenmeleri yönünde yeni çalışmalar yapmalıdırlar.

5.2. 2. Araştırmacılara Öneriler

1- Okul kültürü ile etkili okul arasındaki ilişkiye yönelik araştırma kapsamına veli ve öğrenciler de dahil edilerek daha geniş perspektif kazandırılabilir.

2- Benzer araştırmalar özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile devlet orta öğretim kurumlarında da araştırmalar yapılabilir.

3- Benzer konular nitel araştırma yöntemleriyle ele alınıp farklı bakış açıları kazandırılabilir.

KAYNAKLAR

ACUNTER, T. “Lider doğulur mu, olunur mu?” **Standart Dergisi**, 40. 63- 67, Ankara, 2002.

AÇIKALIN, Aytaç. **Teknik Toplumsal Ve Kuramsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları, Ankara ,1997.

ADA, Ş. “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı Üniversite İşbirliği”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1997.

AĞLI, A. “İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin etkili Müdürlük Davranışları”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl:6 Sayı:23 431- 442. Ankara, 2000.

AKÇAY, C. “Fiziksel Mekan Ve Okul Kültürü”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:22 (236), 21- 23, 1997.

AKKÖK, V. D. “İlköğretimde Aile Katılımı”, **Eğitim**, 97-98, TED. Ankara Koleji, Cilt 1, Sayı 1, Ekim, 1998.

AKINCI, Z, B. **Kurum Kültürü**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

..... **Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998.

AKSU, A. Şahin, F. Necla, Ş. ”İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:9. Sayı:36. Güz. Pegem Yayınları, Ankara, 2003.

ALDEMİR, M. C. “Örgütsel etkililik” **MPM Verimlilik Dergisi**, Cilt:1. sayı:4 ss.124-143, Ankara, 1983.

ALEV SÖNMEZ, M. “Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Kış, Sayı 45, ss: 85-108, 2006.

ALGAN, E. “Örgütsel Kültür Öğelerinin Etki Düzeyi”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:244. 15- 20, Ankara ,1998.

.....“**Örgütsel Kültür Öğelerinin Kara Harp Okulu Öğrencilerini Etkileme Düzeyleri**” Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1997.

ALICIGÜZEL, İ. **Çağdaş Okulda Eğitim Ve Öğretim**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999.

ALKAN, C. **Eğitim Ortamları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1979.

ARIKAN, S. “Liderlik”. Salih GÜNEY (Ed.). **Yönetim ve Organizasyon**, Nobel Yayıncılık, 285- 307, Ankara, 2001.

ARSLAN, M. “**Örgüt Kültürü**” Editör: Salih Güney, **Yönetim Ve Organizasyon**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2001.

ARSLAN, H. KURU, M. SATICI, A “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Güz, Sayı 44, ss: 449-472, 2005.

ATAY, K. “Öğretmen ve denetmen Bakış Açısından Okul Kültürü ve Öğretmen Verimliliğine Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:7. Sayı:26. Bahar. Pegem Yayınları, Ankara, 2001.

AYDIN, A. **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000.

- AYDIN, M. **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Basım Dağıtım, Ankara, 1994.
- AYDIN, S. “**İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi Ve Değiştirilmesindeki Rolü**”. Gazi Üniversitesi, E.B.E. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara, 2002.
- AYDOĞAN, E. şenol O. “Toplam Kalite Yönetiminde Bir Araştırma” **Standart Dergisi**, 40 (479), 71- 79, Ankara, 2001.
- AYDOĞAN, İ. “Etkili Okul”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:8, Kayseri, 1999.
- AY, C. “Liderlik ve Örgüt Kültürü” **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu- Bildiriler Kitabı**, 2. 278- 289, 1997.
- AZİZ, A. **Araştırma Yöntemleri-Teknikleri Ve İletişim**, İletişim Araştırmaları Derneği Yayın No:3, Ankara, 1990.
- BALCI A. **Örgütsel Sosyalleşme Kuram Ve Strateji Taktikleri**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2000.
-**Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler** Pegema Yayıncılık Ankara 2004.
-“**Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleri**”. Haydar TAYMAZ ve Muhsin HESAPÇIOGLU (Ed.). Türkiye’de Eğitim Yönetimi, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları, 1998.
- **Etkili Okul**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

..... “Etkili Okul Ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”, **Yeni Türkiye Dergisi** Özel Sayı, Ankara, 1996.

BARNARD, C. **The Function Of The Exucitive**. Cambridge :Massachusetts Harvard Universty Pres. 1966.

BARİŞ, B. “**İlköğretim Okullarında Uygulanan Davranış Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri**”, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002.

BAŞAR, H. **Sınıf Yönetimi**, Öğretmen Kitapları Dizisi, MEB Yayınları, No: 200, İstanbul, 1999.

BAŞARAN, Başaran, İ.E. **Örgütsel Davranış**, Gül yayınevi, Ankara, 1991.

.....**Örgütsel Davranışın Yönetimi**, Ankara Ün.Eğitim Fakültesi Yayınları,1982.

.....**Eğitim Yönetimi**, Yargıcı Matbaası, Ankara, 2000.

..... **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Nobel Yayınları, Ankara, 2004.

BAŞARAN, S., ve KOÇ, E. “**Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model**”. Ankara: MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2000.

BAŞTEPE, İ. “**Normal Ve Taşlamalı Eğitim Okul Yönetici, Öğretmen Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları Malatya İli Örneği**”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2002.

BERBEROĞLU, G. “**Örgüt Kültürü ve Yönetimsel Etkililiğe Katkısı**”, **Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi**, 8/1-2: 153-161, Eskişehir, 1990.

.....“Örgüt Kültürü Ve Yönetimsel Etkililiğe Katkısı” **Anadolu Ün.İ.İ.B.F. Dergisi**,
C:8, Eskişehir, 1994.

BOZKURT, T. “İşletme Kültürü Kavram Tanımı Ve Metodolojik Sorunlar”,
Endüstri Ve Örgüt Psikolojisi, Ed: Suna Tevrüz, Türk Psikologlar
Derneği Yayınları, Ankara, 1996.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara, 1983.

BURSALIOĞLU, Z. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem Yayınları,
Ankara, 1998.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegema
Yayıncılık, Ankara, 2002.

CAFOĞLU, Z. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, İstanbul Avni Akyol Vakfı
Yayınları, 1996.

..... “Okulların Güçlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**,
Yıl:1, Sayı: 4:449-555, Ankara, 1995.

CAMMOCK, P. NİLAKANT, V. and DAKIN, S. “Developing A Lay Model of
Managerial Effectiveness: A Social Constructionist Perspective”.
Journal of Management Studies 32(4), 1995.

CAN, H. **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitabevi, 4.Baskı, İstanbul, 1997.

CAN, N. “Öğretmen Ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü” **Kuram ve
Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:4, Sayı: 13: 55-69, Ankara, 1998.

CARTER, J. ve MICHEAL, W. “The Development and Validation of Inventory of
Effective School Function”, **Educational and Psychological
Measurement**, Vol. 55, No. 5, s. 811-817. 1995.

CELEP, C. “Eğitim örgütlerinde İletişim”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (8), 26- 41, 1992.

..... “İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:8, Sayı: 31, :356-373, Ankara, 2002.

CEYLAN, M. “Yeni Kurulan Yüksek Öğretim Kurumlarında Kurum Kültürü”. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:4, Sayı:13, (49-54) ,1998.

COLLOPY, Dean C. “A Study of Relationship Among Demographic Factors, Effective School Characteristics and School Culture Norms of Educators in Selected Iowa Schools” **Dissertation Abstracts International**. 54/01: 3 8-A. 1992

CORBETT, H.D, W. FRESTONE AND G.B. ROSSMAN. “Resistance To Planned Change And The Sacred In School Cultures”. **Educational Administration Quartely**, 9/4:36-59, 1992.

ÇELİK, V. “Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür Ve Önemi”.**Verimlilik Dergisi**, No:1, Milli Prodüktivite Merkezi Yayını, Çağın Ofset, Ankara, 1993.

.....**Okul Kültürü Ve Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

..... **Eğitimsel Liderlik**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2000.

ÇELİK, V. SEMERCİ, N. “İlköğretimde Problemler Ve Çözüm Yolları” **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:8, Sayı:30, (205-218), 2002.

ÇELİKTEN, M. “Etkili Okullarda Karar Süreci”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 11, 1999.

ÇUBUKÇU, Z . GİRMEN, P. “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:16, Eskişehir, 2006.

DAĞLI, A. “İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi”, Ankara Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1994.

..... “İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı:23.(431-442), Yaz Pegem Yayınları, Ankara, 2000.

DEBEVOİSE, W. “Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader”, **Education Leadership**, Vol:41, No:5, 1984.

DOĞAN, S. “İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkinliğe Götüren Yol: Örgüt Kültürü”. **Amme İdaresi Dergisi**, 30 (4). 53- 74, Ankara, 1997.

DRUCKER, P. F. **Yeni Gerçekler**, (Çev: Birtane Karanakçı).Dördüncü baskı T.C.İş Bankası Yayınları, Ankara, 1994.

ERDEM, F.ÖZEN. İŞBAŞI J. “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü Ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları”, **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**, (1), 33–57 Antalya, 2001.

ERDOĞAN, İ. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.

.....“Eğitimde Yeni Yönelimler” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayınları, (Editör; Özcan Demirel- Zeki Kaya), Ankara, 2001.

ERDOĞAN, İ. **Kültürün Yönetimsel Fonksiyonlara Uygulanma Etkisi Ve Faktör Analizi Yöntemi İle Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1975.

.....**İşletmelerde Davranış**, İ.Ü. Yayınları Yayın No. 3456, İstanbul, 1987.

EREN, E. **Yönetim Psikolojisi**, Beta Yayınları, İstanbul, 2001.

ETZİONİ, A. **Modern Organizations**, Nev Jersey: Prentice-Hall, 1964.

FİDAN, N. ERDEN, M. **Eğitime Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

GİZİR, S. “Örgüt Kültürü Çalışmalarına Yöntemsel Yaklaşımlar” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı:35. Yaz Pegem Yayınları, Ankara, 2003.

GORDON, T. **Etkili Liderlik Eğitimi: Katılımcı Yönetimin Temeli**, Çev:Emel Aksoy Sistem Yay., İstanbul.

..... **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, Sistem Yayıncılık. İstanbul, 1998.

GÖKÇE, E. “İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt :35 Sayı: 1-2, Yıl: 2002.

GÜMÜŞ, M. **Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar**, Alfa Basım Dağıtım, İstanbul, 1995.

GÜMÜŞELİ, A. “Öğretim Liderliği Ve Etkili Okul”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:46, (1-16), 1996.

GÜNEY, S. “Bireyler arası İletişim”, Salih GÜNEY (Ed.) **Yönetim ve Organizasyon**. Nobel Yayıncılık, 195- 224, Ankara, 2001.

GÜRÇAY, C. ve TOZKOPARAN, G. “Örgüt Kültürü Ve İklimi” **Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Dergisi**, Sayı:1 Eskişehir, 1996.

GÜRDAL, S. **Halkla İlişkiler Ve Yerel Yönetimlerde Uygulamalar**, Simge Ofis Matbaacılık, İstanbul, 1997.

GÜRSOY, G. **Bankacılıkta Halkla İlişkiler**, Türkiye Halk Bankası Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 1994.

GÜVENÇ, B. **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1994.

HİLL, T. L. “The Influence Of Gender And Professional Orientation Of The Elementary Principal On School Culture And Student Success”, 2000.

HICKS, H. **Örgütlerin Yönetimi**, Çev: O. Tekok, B. Aytek, B. Bumin, San Matbaası, Ankara, 1979.

İPEK, C. “Devlet Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür Ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi”. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yaz Sayı:19 (411–442), 1999.

JOHN, E. S. “Organizationl Culture and Employee Retention,” **Academy of Management Journal**. Vol.35, No.5,: s.1036.1056, 1999.

KAPTAN, S. **Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri**, Geliştirilmiş 11.Baskı Bilim Kitap Kirtasiye Ltd.Şti. Ankara, 1998.

KARASAR, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Dağıtım, Ankara, 1998.

KARCIOĞLU, F. “Örgüt Kültürü Ve Örgüt İklimi İlişkisi” **Ankara Ün. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt15, Sayı:1-2, Ankara, 2001.

KARSLI, M.D. **Yönetmel Etkililik**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004.

.....Etkili Okul Yöneticiliği, Morpa Yayınları, İstanbul, 2006.

KAYA, Y. K. **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Yayınları, İstanbul, 1996.

KOÇEL, T. **İşletme Yöneticiliği**, Beta Basım Yayım, İstanbul, 2001.

KOZLU, C. “**Kurumsal Kültür-Amerika, Japonya Ve Türkiye’de Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**”. Bilkom Yayınları, İstanbul, 1986.

KÖSE, E. “**İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya Ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi**”, Atatürk Ün. S.B.E. Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2003.

KREPS, G.F. **Organizational Communication**, Newyork, Longman Inc., 1986.

KUYUMCU, M. “**İlköğretim Okullarında Okul Kültürü Ve Takım Liderliği Arasındaki İlişki Elazığ İli Örneği**” Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2007.

LEZOTTE L.W. “Correlates of Effective Schools The First and Secondary Generations”, **Effective School Products**. USA, Michigan, 1-16. 1991.

.....“Principal Insights From Effective Schools”. **Education Digest**, 58 (3), 14-17, 1992.

MARCH, J. Ve SİMON, H. A. **Örgütler**. Çev: Ö. Bozkurt, O. Onaran, TODAİE Yayınları, 1975.

- MELLS, R. L. "The Identification of Underlying Cultural Assumptions in an Effective School (school culture)" **Dissertation Abstracts International**, 53/4:1011-A. 1992.
- NARSAP, H. "**Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü**" Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006.
- NEYME, Sharon L. K. "The Role of Symbolic Leadership in Culture Development : A Structurationist Perspective (school culture)". **Dissertation Abstracts International**, 53/08: 2631, 1992.
- OSTROFF, C., AND SCHMITT, N. "Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency", **Academy of Management Journal**, 36, 1993.
- ÖNDER, M. "Örgütsel ve Yönetimsel Eklektizm: Toplam Kalite Yönetimi" **Amme İdaresi Dergisi**, 31(3). 37- 74, Ankara, 1998.
- ÖZDAMAR, K. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1997.
- ÖZDEMİR, S. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2000.
- ÖZDEN, Y. **Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 1998.
- ÖZKALP, E. **Sosyolojiye Giriş**, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No: 87, Eskişehir, 1992.
- ÖZSOY Y. ÖZYÜREK M., ERİPEK S. **Özel Eğitim**, Karatepe Yayınları, Ankara, 1998.

ÖZSOY, H. İ. A, ALTUNAL. **Nasıl Bir İnsan ve Nasıl Bir Eğitim**, Eğitim Kültür Ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları, Ankara, 2001.

PEHLİVAN, İ. “Cincinnati Üniversitesi Yönetici Yetiştirme Akademisi: Okul Müdürü Yetiştirmede Farklı Bir Yaklaşım” **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Yıl: 3 Sayı: 1.s.83, Ankara, 1997.

PATTERSON, J. L. “Leadership for Tomorrow’s” **School. Association for Supervision and Curriculum Development**. USA. 1993.

PURKEY, C.S. School Reform. ‘The District Policy Implications of the effective School literature’ **The Elementary School Journal**, 85, 353. 1985.

PURKEY, S. C. and MARSHALL S. “Effective Schools-A Review” **Elementary School Journal**, March (427-452), 1983.

ROBBİNS, S. “Organizational Behavior” **Prentice Hall**, USA 1989.

ROBEY, D. “**Organizational Culture**” Philiphalinger And Barbara, L. HABSCHMİDT (Edt.) Leadership And School Culture. Oregon: ERİC Clearinghouse On Educational Management, 1994.

SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M. **Örgütsel Psikoloji**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, Bursa, 1998.

SAGOR Richard ve Bruce G. BARNETT. “The TQE Principal. **A Transformed Leader**”. Volume:4. California: Corwin Press, Inc. 1994.

SARITAŞ, M. “Öğretmen Veli Görüşmelerinin Yönetimi”. (Editör: Mehmet Şişman, Selahattin Turan). **Sınıf Yönetimi**. Pegema Yayıncılık. Ankara 2004.

SCHEİN, E.H. **Örgüt Psikolojisi** , Çev. Mustafa Tosun, TODAİE Yayınları, No:3

SHAW, W. P. “The Organizational Cultures and Principals’ Leadership Behaviors in Three Academically Dissimilar Middle Schools” **Dissertation Abstracts International**, 51/11: 35991-A. 1990.

STOLP, S. “Leadership for School Culture”. [http://www.ed.gov/databases/ERIC Digests/ed370198](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed370198). 1994.

ŞAHİN. S. “Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul kültürü Üzerine Bir Değerlendirme”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:10. Sayı:39, Yaz Pegem Yayınları, Ankara, 2004.

ŞİMŞEK, Y. “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki Eskişehir İl Örneği” Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2003.

ŞİŞMAN, M. **Örgütler Ve Kültürler**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

..... **Öğretim Liderliği**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004.

..... **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

..... “Örgüt Kültürü” Eskişehir il Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma” **Anadolu Ün. Yay**, No: 732, Eskişehir, 1994.

..... “Toplam Kalite Yönetimi ve Şirket Kültürü”, **Standart Dergisi**, 39 (461). 35-38, 2000.

..... “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, **Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi**, Eskişehir, 1996.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2001.

TAN, H. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, İstanbul: MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi, No: 163, Üçüncü Basım, 1992.

TANRIÖĞEN, A. **“Okul Müdürlerinin Etkiliği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler”**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1988.

TAŞ, H. “Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl:8. Sayı:32 Güz ,Pegem Yayınları, Ankara, 2002.

TATAR, M. **“İlköğretim Birinci Kademe Alan Öğretmenleriyle Alan Dışı Öğretmenlerin Etkililikleri”**. Ankara Üniversitesi, EBE. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2004.

TAYMAZ, H. **Okul Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2003.

TERZİ, A. R. **“Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki”**, Gazi Üniversitesi.E:B:E. Doktora Tezi, 1999.

.....**Örgüt Kültürü**, Nobel Dağıtım, Yay. No:166, Ankara, 2000.

TDK. **Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü**, İkinci Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2000.

TOLAN, B. **Toplum Bilimlerine Giriş**, (4. Baskı) Adım Yayıncılık, Ankara,1996.

TOPRAK, M. ERSUN, O. **Şirket Kültürü ve İş Prensipleri**, İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 4, Sayı:4, 1998.

- TOSUN, M. **Örgütsel Etkililik**, TODAİE Yayınları, No:196. Ankara, 1981.
- TÖREMEN, F. **Öğrenen Okul**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- TÖREMEN, F. KOLAY, Y. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160, 2003.
- TURHAN, M. **Kültür Değişmeleri**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1972.
- UNUTKAN G. A. **İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü**, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 1995.
- UZUNÇARŞILI, Ü. TOPRAK, M. ERSUN, O. **Şirket Kültürü ve İş Prensipleri**, İstanbul Ticaret Odası, Yayınları, 2000.
- VARIŞ, F. **Öğretmen Yetiştirme Üzerine**, Ankara: 50. Yıla Armağan, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1973.
- VAROL, M. **Örgüt Sosyolojisine Giriş**, Ankara Ün.Yay.No:2, Ankara, 1993.
- YAMAK, U. “Değişim Çağında Şirket Kültürü” **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1 (4), 25- 26, 1996.
- YARALI, İ. “İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri”, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi. S.B.E. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002.
- YENİPİNAR, Ş. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri”. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1998.

YILDIRIM, B. “Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ, 2001.

YILDIZ, S. “Hava Harp Okulunun Etkili Okul Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi”. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1997.

YILMAZ, V. “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

WIENER, Y. “Forms Of Value Sistem: A Focus On Organizational Effectiveness And Cultural Change And Maintenance”, **Academy Of Management Review**, 13/4: 534-545.

EKLER

EK 1

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ahmet AYIK
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Aziziye , Evren paşa, Mecidiye , A.Şerif Beygü, Ahmet Yesevi, Kocatepe, Şükrüpaşa, İbnisina, Saltukbey, T.O.B.B, N. Karaduman, Turgut Özal, Yahya Kemel, Mehmetçik, A.Gazi, Evliya Çelebi, Polis Amca, Ertuğrul Gazi, vali Vefik, İnönü, İsmetpaşa, Ömer Nasuhi Bilmen, Sabancı, 23 Temmuz, Aliravi, Palandöken, Şair Nefi, 125. Hilalkent, Nihat Kitapçı, Atatürk İ.O
Araştırmanın konusu	İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililik Düzeyleri Arasında İlişki
Üniversite / Kurum onayı	Var.
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Çalışması
Veri toplama araçları	81 Sorulu Anket Envanteri
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma desteğine yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " Doğrultusunda İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililik Düzeyleri Arasında İlişki Konulu Tez Çalışmasında yapılan incelemede Anket uygulamasının adı geçen okullarda yapılabileceğine oybirliği ile karar verildi.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

20.06.2007
Komisyon Başkanı
Canip KÜÇÜKOĞLU
Şube Müdürü

Üye
Hüccet VURAL

Üye
Erdoğan CEYLAN

SCHOOL CULTURE SURVEY
Form 4-98

To what degree do these statements describe the conditions at your school?

Rate each statement on the following scale:

1=Strongly Disagree 2=Disagree 3=Neutral 4=Agree 5=Strongly Agree

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1. Teachers utilize professional networks to obtain information and resources for classroom instruction.	①	②	③	④	⑤
2. Leaders value teachers' ideas.	①	②	③	④	⑤
3. Teachers have opportunities for dialogue and planning across grades and subjects.	①	②	③	④	⑤
4. Teachers trust each other.	①	②	③	④	⑤
5. Teachers support the mission of the school.	①	②	③	④	⑤
6. Teachers and parents have common expectations for student performance.	①	②	③	④	⑤
7. Leaders in this school trust the professional judgments of teachers.	①	②	③	④	⑤
8. Teachers spend considerable time planning together.	①	②	③	④	⑤
9. Teachers regularly seek ideas from seminars, colleagues, and conferences.	①	②	③	④	⑤
10. Teachers are willing to help out whenever there is a problem.	①	②	③	④	⑤
11. Leaders take time to praise teachers that perform well.	①	②	③	④	⑤
12. The school mission provides a clear sense of direction for teachers.	①	②	③	④	⑤
13. Parents trust teachers' professional judgments.	①	②	③	④	⑤
14. Teachers are involved in the decision-making process.	①	②	③	④	⑤
15. Teachers take time to observe each other teaching.	①	②	③	④	⑤
16. Professional development is valued by the faculty.	①	②	③	④	⑤
17. Teachers' ideas are valued by other teachers.	①	②	③	④	⑤
18. Leaders in our school facilitate teachers working together.	①	②	③	④	⑤
19. Teachers understand the mission of the school.	①	②	③	④	⑤
20. Teachers are kept informed on current issues in the school.	①	②	③	④	⑤
21. Teachers and parents communicate frequently about student performance.	①	②	③	④	⑤
22. My involvement in policy or decision making is taken seriously.	①	②	③	④	⑤
23. Teachers are generally aware of what other teachers are teaching.	①	②	③	④	⑤
24. Teachers maintain a current knowledge base about the learning process.	①	②	③	④	⑤
25. Teachers work cooperatively in groups.	①	②	③	④	⑤
26. Teachers are rewarded for experimenting with new ideas and techniques.	①	②	③	④	⑤
27. The school mission statement reflects the values of the community.	①	②	③	④	⑤
28. Leaders support risk-taking and innovation in teaching.	①	②	③	④	⑤
29. Teachers work together to develop and evaluate programs and projects.	①	②	③	④	⑤
30. The faculty values school improvement.	①	②	③	④	⑤
31. Teaching performance reflects the mission of the school.	①	②	③	④	⑤
32. Administrators protect instruction and planning time.	①	②	③	④	⑤
33. Teaching practice disagreements are voiced openly and discussed.	①	②	③	④	⑤
34. Teachers are encouraged to share ideas.	①	②	③	④	⑤
35. Students generally accept responsibility for their schooling, for example they engage mentally in class and complete homework assignments.	①	②	③	④	⑤

ANKET FORMU

Değerli okul yöneticisi ve öğretmenler;

Bu anket, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün okulun etkililiği ile ilişkisinin incelenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. I.bölümde, kişisel bilgiler, II. bölümde, okul kültürünün belirlenmesine yönelik sorular, III. bölümde ise, etkili okul ile ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmanın başarılı olabilmesi, ankette yer alan konulara ve okulunuzla ilgili var olan duruma ilişkin vereceğiniz içten ve güvenilir cevaplara bağlı olacaktır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Anket kesinlikle bireysel değerlendirme amacı taşımadığı için kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.

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

Ahmet AYIK
Atatürk Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

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

I. Cinsiyetiniz:

1. () Kadın 2. () Erkek

II. Eğitim düzeyiniz:

1. () Ön Lisans 2. () Lisans 3. () Yüksek Lisans 4. () Doktora

III. Göreviniz:

1. () Yönetici 2.() Öğretmen

IV. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

V. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?

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

VI. Branşınız:

1. () Sınıf Öğretmeni
2. () Türkçe
3. () Sosyal Bilimler
4. () Matematik ve Fen Bilimleri
5. () Yabancı Diller
6. () Güzel Sanatlar (Resim, Müzik vb.)
7. () Başka belirtiniz.(.....)

BÖLÜM II
OKUL KÜLTÜRÜ ANKETİ

Bu bölümde, okulunuzun kültürünü belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Her cümlede ifade edilen görüşe, kendi okulunuzdaki durumu ve deneyiminizi göz önüne alarak ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz istenmektedir. Aşağıda belirtilen maddelerdeki görüşlere katılma düzeyinizi gösteren rakamı daire (O) içine alarak belirtiniz.

Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta derece katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
------------------	-----------------	--------------------------	------------------	------------------

1.Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet-uzman kişiler-mesleki kaynaklar v.b) yararlanırlar.	1	2	3	4	5
2. Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verir.	1	2	3	4	5
3.Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkânına sahiptir.	1	2	3	4	5
4.Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	1	2	3	4	5
5.Öğretmenler okulun misyonunu destekler.	1	2	3	4	5
6.Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
7.Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki değerlendirmesinde dürüsttür.	1	2	3	4	5
8.Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.	1	2	3	4	5
9.Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etmeye yollarını ararlar	1	2	3	4	5
10.Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.	1	2	3	4	5
11.Yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
12.Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar	1	2	3	4	5
13.Aileler öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvenirlir	1	2	3	4	5
14.Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar.	1	2	3	4	5
15.Öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemlemek için zaman ayırırlar	1	2	3	4	5
16.Mesleki gelişim okul tarafından değerli görülür.	1	2	3	4	5
17.Öğretmenlerin düşünceleri diğer öğretmenler tarafından önemsenir	1	2	3	4	5
18.Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
19.Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	1	2	3	4	5
20.Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler	1	2	3	4	5
21.Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5
22.Karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katılırım.	1	2	3	4	5
23.Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır	1	2	3	4	5
24.Öğretmenler öğrenim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürürler.	1	2	3	4	5
25.Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
26.Öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler.	1	2	3	4	5
27.Okulun misyonunun ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	1	2	3	4	5
28.Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.	1	2	3	4	5
29.Öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4	5
30.Okulun değerleri okulu geliştirir.	1	2	3	4	5
31.Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	1	2	3	4	5
32.Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.	1	2	3	4	5
33.Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	1	2	3	4	5
34.Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	1	2	3	4	5
35.Öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler	1	2	3	4	5

BÖLÜM III

ETKİLİ OKUL ANKETİ

Bu bölümde, okulunuzun etkililiğini belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Her cümlede ifade edilen görüşe, kendi okulunuzdaki durumu ve deneyiminizi göz önüne alarak ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz istenmektedir. Aşağıda belirtilen maddelerdeki görüşlere katılma düzeyinizi gösteren rakamı daire (O) içine alarak belirtiniz.

I. Okul yöneticisi

Bu Okulda Okul Yöneticisi;

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
1.Öğretmenlerin gelişmesi ve ilerlemesi için paylaşımcı ve güven verici bir örgütsel iklim oluşturmuştur.	1	2	3	4	5
2.Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
3.Herhangi bir konuda karardan etkilenecek ilgililerin (yönetici yardımcısı, öğretmen, memur vs.) kararlara katılmalarını sağlayıp, onların düşünceleri ve isteklerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
4.Öğretmenlerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	1	2	3	4	5
5.Velilerin, personelle işbirliği içinde çalışarak okulu geliştirme hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarına fırsat verir.	1	2	3	4	5
6.Çalışma zamanının çoğunu okulda, öğretim ortamlarında, öğretim sorunlarıyla ilgilenerek geçirir.	1	2	3	4	5
7.Öğretim kadrosuna, personeline, öğrencilerine inanır ve güvenir.	1	2	3	4	5
8.Okulda etkili ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasına önderlik eder.	1	2	3	4	5
9.Öğretmen ve öğrencilerin okulun amaçlarını yeterince anlamalarına yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5
10.İşbirliğini destekler, bireyleri ekip olarak işe yaptıkları katkılar açısından takdir eder.	1	2	3	4	5
11.Öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
12.Değişimin önemine inanmakta ve personel sürekli gelişme yönünde teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
13.Doğruluk, saygı, şeffaflık, çalışkanlık, hoşgörü ve güven gibi temel değerler doğrultusunda davranmaktadır.	1	2	3	4	5
14.Çalışanlarıyla birebir ilişkiler kurup, onların sorununun çözümüne yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5
15.Eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	1	2	3	4	5

II. Öğretmenler

Bu Okulda Öğretmenler;

1.Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	1	2	3	4	5
2.Mesleki yönden kendisini sürekli olarak yenileme ve geliştirme gereksinimi içerisindeyler.	1	2	3	4	5
3.Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	1	2	3	4	5
4.Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
5.Öğretirken öğrencilerin farklı yeteneklerini, ilgilerini ve gereksinimlerini dikkate alırlar.	1	2	3	4	5
6.Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini yakından izleyip, sonuçlara göre öğrencileri yönlendirirler.	1	2	3	4	5
7.Öğrenciler için ideal davranış modeli olurlar.	1	2	3	4	5
8.Öğrencilerin derslere dikkatlerini, ilgilerini ve katılımlarını sağlarlar	1	2	3	4	5
9.Eğitim ve öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
10.Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
11.Sınıf yönetimi becerileri yüksektir.	1	2	3	4	5
12.Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	1	2	3	4	5
13.Aynı sınıfları okutan diğer branş öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğini bilmektedirler.	1	2	3	4	5
14.Öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun esnek yöntemleri kullanırlar.	1	2	3	4	5

III. Okul ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci**Bu Okulda;**

1.Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
2.Okulda her ilgili kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılır.	1	2	3	4	5
3.Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	1	2	3	4	5
4.Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	1	2	3	4	5
5.Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.	1	2	3	4	5
6.Öğrencilerin zihinsel, bedensel ve toplumsal gelişimlerini sağlayıcı sosyal, eğitsel ve spor etkinliklerine yer verilir.	1	2	3	4	5
7.Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.	1	2	3	4	5
8.Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.	1	2	3	4	5
9.Ev ödevi ve oku dışı çalışmalar, araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.	1	2	3	4	5
10.Eğitim öğretimde, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.	1	2	3	4	5
11.Okulun kendisine özgü değerlerini ortaya koyan geleneklerini sürdürmede tüm personeli ve öğrencisi etkilidir.	1	2	3	4	5
12.Okulumuzda yeterli düzeyde iç iletişimi sağlayan panolar, bültenler, dergiler, şikâyet kutuları vs uygulamalar vardır.	1	2	3	4	5
13.Okulumuzda kurulan iletişim; yöneticiden öğretmen ve öğrencilere, öğretmen ve öğrencilerden yöneticiye doğru çok yönlü işleyişi sağlamıştır.	1	2	3	4	5
14.Okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler eğitimin kalitesine inanmaktadırlar	1	2	3	4	5

IV. Öğrenciler**Bu Okulda Öğrenciler;**

1.Okul ve sınıf içinde işbirliğine dayalı birlikte öğrenme anlayışına sahiptirler.	1	2	3	4	5
2.Başarılı olabileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5
3.Kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	1	2	3	4	5
4.Verilecek her türlü sorumluluğun almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
5.Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.	1	2	3	4	5
6.Zamanlarının çoğunu öğrenme ortamlarında (sınıf, laboratuvar, kütüphane vs.) öğrenme ve araştırma etkinlikleriyle geçirirler.	1	2	3	4	5
7.Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
8.Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	1	2	3	4	5
9.Öğrenci ürünleri periyodik aralıklarla sergilenip sunmalarına fırsat verilir.	1	2	3	4	5
10.Birlikte okul dışı çalışmaları için istekli hale getirilirler.	1	2	3	4	5
11.Sorun çözme konusunda cesaretlendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
12.Geleceğe yönelik etkili plan yapma konusunda becerilidirler.	1	2	3	4	5

V.Veliler**Bu Okulda Öğrenci Velileri;**

1.Okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlar katılırlar.	1	2	3	4	5
2.Öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
3.Okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
4.Okul dışı çevre ve veliler okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
5.Okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	1	2	3	4	5
6.Etkili okul oluşumu için araştırmalarını okul yönetimi ile paylaşırlar.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

1972 yılında Erzurum İli Oltu İlçesi'nde doğdu. İlk ve orta öğretimini Oltu'da tamamladıktan sonra, 1990 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzincan Eğitim Yüksekokulu, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 1991-2001 yılları arasında çeşitli illerde sınıf öğretmenliği yaptı. 1998 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği anabilim dalından mezun oldu, 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ve Ekonomisi ana bilim dalında yüksek lisans öğretimini tamamladı. 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalında doktora öğretimine başladı. 2007 yılında doktora öğretimini tamamladı. Halen Erzurum Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Öğretmeni olarak görev yapmakta evli ve bir çocuk sahibidir.