

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ
VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI

PROJE OKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ahmet KOÇ

Lefkoşa

Temmuz, 2019

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ EKONOMİSİ
VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI

PROJE OKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Ahmet KOÇ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ

Lefkoşa

Temmuz, 2019

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Üniversitemizde öğrenim gören doktora öğrencimiz Ahmet KOÇ'un "Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Fatoş SİLMAN

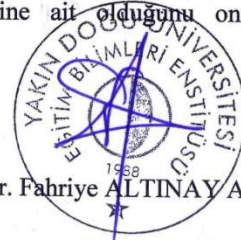
Üye : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Üye : Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Üye : Doç. Dr. Oytun SÖZÜDOĞRU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ (Danışman)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
18/07/2019.



Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi” başlıklı doktora tezimde;

- Tez içinde sunulan verileri, bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Bütün bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Yararlanılan eserlerin hepsine bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezin tamamının özgün bir çalışma olduğunu ve başka bir kuruma/üniversiteye sunulmadığını beyan ederim. 18/07/2019



Ahmet KOÇ

ÖNSÖZ

“Demek ki, her zorlukla beraber bir kolaylık vardır.” ayetiyle bize hayat yolculuğunda ümitsizliğe ve yılgınlığa yer olmadığını beyan eden Rabbime hamd, “bir zorluk iki kolaylığı yenemez.” müjdesi ile her zaman dipdiri olmamızı isteyen Peygamberime salât ve selam ederim.

Aslında bu araştırmanın uygulamasını yaptığımız KKTC Hala Sultan İlahiyat Koleji’ndeki görevim süresince ve ardından doktora sürecinde her daim desteklerini yanımda gördüğüm T.C. Lefkoşa Büyükelçiliği Gençlik ve Spor Bakanlığı Koordinatörü Semattin ÖZTÜRK beyefendiye ve sevincimizle sevinip, üzüntümüzle üzülen ailesine teşekkürü bir borç biliyorum. Hala Sultan İK’de etkili okulu beraberce oluşturduğumuz, zorlukları beraberce göğüslediğimiz ekip arkadaşlarıma ve kolejin varlık sebebi, ümit kaynağımız öğrencilerime teşekkür ediyorum.

Araştırma, makale hazırlama ve tez yazımı aşamalarında vaktini, emeğini ve tecrübelerini benden esirgemeyen, karşılaşabileceğim zorlukları önceden haber vererek bu sürecin olabildiğince hızlanmasına yardımcı olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ’a minnetlerimi sunuyorum. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Başkanı Prof. Dr. Gökmen DAĞLI’ya, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL’a ve diğer yönetici ve akademisyenlere bana duydukları güven ve verdikleri destek için teşekkür ediyorum.

Verilerin toplanması esnasında her türlü kolaylığı gösteren okul yöneticilerine ve vakitlerini ayırarak değerli fikirlerini paylaşan meslektaşlarıma teşekkür ediyorum. Veri analizi sürecinde vaktini ve emeğini esirgemeyen Cumhuriyet Üniversitesi Öğretim Görevlisi Uzm. Hatice GENÇ KAVAS’a şükranlarımı sunuyorum.

Kıymetli eşim Sümeyye KOÇ ve oğullarım Bilal Taha ve Şamil Vefa’ya çeşitli zorluklarla karşılaştığımız bu yolculukta hep yanımda oldukları için ve özellikle doktora sürecinde verdikleri destek, gösterdikleri sabır ve anlayış için gönül dolusu minnetlerimi sunuyorum.

ÖZET

Proje Okulu ile Milli Eğitim sisteminde yeni bir eğitim ve yönetim modeli uygulanmaktadır. Özellikle okul müdürünün çalışmak istediği yöneticileri ve öğretmenleri genel müdürlüğüne teklif ederek okulun kadrosunu şekillendirebildiği bu sistem, eğitim politikalarını belirleyenler, araştıranlar ve uygulayanlar için önem arz etmektedir. Bu çalışma, proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul oluşmasına yaptığı etki ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yaptığı etkiyi belirlemeye yöneliktir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma, ölçek ve görüşme tekniklerini içerecek şekilde ardışık araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Proje okullarının etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları, proje kapsamında olmayan okulların etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'daki proje kapsamında olan 15 Anadolu İmam Hatip Lisesi ile proje kapsamında olmayan 9 Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere toplam 24 okulda yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmına 603, nitel kısmına ise 37 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda proje okulunun yönetici, öğretmen ve okul ortamı olmak üzere tüm boyutlarda proje kapsamında olmayan okullara göre daha etkili olduğu ve proje okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulun etkililiğini ve öğretmenlerin bağlılıklarını arttıran en etkili faktörler olarak proje okulunun iyi okul imajı, öğretmenlerinin iş tatmini ve meslekî gelişim fırsatları söylenebilir. Proje okulu müdürünün kendi ekibini oluşturması ve takım çalışmasına özel önem vermesi de diğer faktörler olarak ifade edilebilir.

Proje okulunun Milli Eğitim sistemine yeni bir heyecan getirdiği söylenebilir. Proje okulu mezunları akademik açıdan başarılı oldukça, ekonomik ve sosyal açıdan topluma katkı sundukça bu eğitim ve yönetim modelinin devam edeceği ve hatta yaygınlaştırılabileceği ön görülebilir. Proje okullarının sürdürülebilir olması için iyi özelliklerinin güçlendirilmesi, eksik taraflarının iyileştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu çalışmanın alanındaki nadir çalışmalardan biri olması açısından uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Proje Okulu, Etkili Okul, Örgütsel Bağlılık, Takım Çalışması, Örgütsel Sürdürülebilirlik

ABSTRACT

The Ministry of National Education has been implementing a new education and management model via Project School. This system, which the school director can propose to the general directorate of the managers and teachers he wants to work with, is important for educational policy researchers, determinants and practitioners. This study aims to designate the effects of project schools' structural and managerial characteristics on effective school formation and teachers' organizational commitment. It is designed with respect to the sequential mixed research method including scaling and interviewing techniques. The effective school characteristics of the project schools and the organizational commitment of their teachers were evaluated by comparing the effective characteristics of the non project schools and the organizational commitment of their teachers.

The research was carried out in 24 schools with 15 Project Anatolian Imam Hatip High School and 9 Non-Project Anatolian Imam Hatip High School in Istanbul in 2018-2019 academic year. The quantitative part of the study was attended by 603 managers and teachers and 37 managers and teachers in the qualitative part. As a result of the research, it has been determined that the project school is more effective than the schools which are not in the scope of the project in all dimensions, including manager, teacher and school environment. In addition, it was found that the organizational commitment of the teachers working in the project school was higher than the teachers who were not in the project. As the most effective factors that help improve the effectiveness of the school and the commitment of teachers, it can be said that the project school has a good school image, teachers' job satisfaction and professional development opportunities. Other factors include the fact that the project school principal creates his / her own team and pays special attention to teamwork.

It can be said that the project school has brought a new excitement to the National Education system. It can be foreseen that as long as the project school graduates are successful in academic terms and contribute to the society economically and socially, this education and management model will continue and even be extended. It can be stated that in order to sustain the project schools, good features should be strengthened and the missing sides should be improved. As it is one of the rare studies in the field of this study, it is thought that it will be a guide for practitioners and researchers.

Key Words: Project School, Effective School, Organizational Commitment, Team Work, Organizational Sustainability

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	5
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Önemi	8
1.4 Sayıtlar	9
1.5 Sınırlılıklar.....	9
1.6 Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1 Etkili Okul	11
2.1.1 Etkili Okulun Tanımı	11
2.1.2 Etkili Okulun Özellikleri.....	12
2.1.3 Etkili Okulun Önemi	15
2.1.4 Etkili Okulun Boyutları.....	16
2.1.5 Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller	29
2.1.6 Etkili Okul İle İlgili Yapılan Çalışmalar	34
2.2 Örgütsel Bağlılık	38
2.2.1 Örgütsel Bağlılığın Tanımı	38
2.2.2 Örgütsel Bağlılığın Önemi	39
2.2.3 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması	41
2.2.4 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	49
2.2.5 Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Çalışmalar	56

BÖLÜM III	60
YÖNTEM.....	60
3.1 Araştırma Modeli	60
3.2 Evren ve Örneklem.....	62
3.3 Veri Toplama Araçları.....	64
3.4 Verilerin Toplanması.....	68
3.5 Verilerin Analizi.....	68
3.5.1 Yapılan İstatistiksel Testler.....	68
3.5.2 Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri.....	71
BÖLÜM IV	77
BULGULAR.....	77
4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	77
4.2 Etkili Okul Verilerinin Analizi.....	82
4.2.1 Okulların Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	82
4.2.2 Demografik Özellikler ile Etkili Okul Algısı Arasındaki İlişki.....	84
4.2.3 Proje Okulu Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı.....	96
4.2.4 Örgütsel Bağlılığın Etkili Okul Oluşmasına Katkısı.....	98
4.2.5 Okul Müdürünün Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü	100
4.2.6 Fizikî İmkânların Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü	102
4.2.7 Proje Tabanlı Eğitimin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı.....	104
4.3 Örgütsel Bağlılık Verilerinin Analizi	105
4.3.1 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması	105
4.3.2 Demografik Özellikler ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki.....	106
4.3.3 Proje Okulu Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi	122
4.3.4 Okuldaki Takım Ruhunun Örgütsel Bağlılığa Katkısı.....	125
4.3.5 Performans Değerlendirmesinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi.....	126
4.3.6 Çoklu Regresyon Analizi	127

4.4	Nitel Verilerin Analizi	129
4.4.1	Nitel Bölüm Katılımcılarının Demografik Özellikleri	130
4.4.2	Proje Okulu Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı	133
4.4.3	Okul Müdürünün Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü	136
4.4.4	Fizikî İmkânların Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü	139
4.4.5	Proje Okulu Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Katkısı	144
4.4.6	Okuldaki Takım Ruhunun Örgütsel Bağlılığa Katkısı	147
4.4.7	Sınırlı Çalışma Süresinin (Rotasyon) Örgütsel Bağlılığa Yansıması	151
BÖLÜM V		155
TARTIŞMA		155
5.1	Proje Okullarının Etkili Okul Açısından Değerlendirilmesi	155
5.2	Proje Okullarının Örgütsel Bağlılık Açısından Değerlendirilmesi	161
5.3	Proje Okullarının Sürdürülebilirlik Durumunun Değerlendirilmesi	166
5.3.1	Sürdürülebilirlik Açısından Proje Okullarının Güçlü Özellikleri	167
5.3.2	Sürdürülebilirlik Açısından Proje Okullarının Zayıf Özellikleri	170
BÖLÜM VI		172
SONUÇ VE ÖNERİLER		172
6.1	Sonuçlar	172
6.1.1	Etkili Okul İle İlgili Sonuçlar	172
6.1.2	Örgütsel Bağlılık İle İlgili Sonuçlar	175
6.2	Öneriler	179
6.2.1	Uygulayıcılara Öneriler	179
6.2.2	Araştırmacılara Öneriler	183
KAYNAKÇA		184
EKLER		202

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Etkili Okulun Özellikleri	14
Tablo 2: Evren ve Örneklem Sayı ve Yüzdeleri	62
Tablo 3: Süreksiz Değişkenlerde Birbirinden Farklı Sapma Miktarları İçin Örneklem Büyüklükleri.....	63
Tablo 4: Likert Ölçek Puan Aralıkları İçin Katılma Düzeyleri.....	69
Tablo 5: Etkili Okul Ölçeği Boyutlarına Göre Güvenilirlik Analiz Sonuçları	71
Tablo 6: Etkili Okul Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Yük Değerleri.....	72
Tablo 7: Etkili Okul Ölçeği Faktör Analizi İçsel Tutarlılık Sonuçları.....	73
Tablo 8: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Faktör Analizi İçsel Tutarlılık Sonuçları.....	74
Tablo 9: Lincoln ve Guba'nın Geçerlik ve Güvenilirlik Modeli	75
Tablo 10: Veriler İçin Uygulanan Geçerlilik ve Güvenilirlik İşlemleri.....	76
Tablo 11: Araştırmanın Nicel Boyutundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri .	77
Tablo 12: Branşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı	80
Tablo 13: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 14: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullarının Etkililik Düzeyleri.....	83
Tablo 15: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları.....	85
Tablo 16: Yönetici Boyutunun Etkililik Düzeyine Ait Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	85
Tablo 17: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 18: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Test Sonuçları	87
Tablo 19: Anlamlı Farklılık Olan Yaş Aralıkları İçin Uygulanan Tukey HSD Testi	87
Tablo 20: Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Yaş Aralıkları İçin Uygulanan tamhane t2 Testi Sonucu.....	88
Tablo 21: Yaşa Göre Aralarında Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Grupların Etkili Okul Algıları	89
Tablo 22: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve Anova Testi Sonuçları	90

Tablo 23: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Test Sonuçları	91
Tablo 24: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin MEB'deki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve Anova Testi Sonuçları	92
Tablo 25: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mevcut Okulundaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve Anova Testi.....	92
Tablo 26: Mevcut Okulundaki Çalışma Süresine Göre Gruplar Arasında Anlamlı Farklılığı Tespit Etmek İçin Uygulanan Tukey HSD Testi Sonucu	93
Tablo 27: Mevcut Okulundaki Hizmet Süresine Göre Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Grupların Etkili Okul Algıları	94
Tablo 28: Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Görüşlerini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları	96
Tablo 29: Proje Okullarının Etkili Okula Dönüşmesinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Rolü.....	99
Tablo 30: Müdürün Liderlik Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü.....	101
Tablo 31: Proje Okullarının Eğitim Olanakları ve Fiziksel Altyapı İmkânlarının Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü	103
Tablo 32: Proje Okullarında Uygulanan Ulusal/Uluslar Arası Projeler ile Farklı Öğretim Modelleri Uygulamasının Etkili Okul Oluşumundaki Rolü	104
Tablo 33: Okul Türlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Oranları	106
Tablo 34: Görev Türü Değişkenine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 35: Yaş Değişkenine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları.....	108
Tablo 36: Yaş Değişkenine Göre Homojen Dağılan Maddelerden Aralarında Anlamlı Farklılık Tespit Edilenler İçin Uygulanan Tukey HSD Testi Sonucu	109
Tablo 37: Yaş Değişkenine Göre Homojen Dağılmayan Maddelerden Aralarında Anlamlı Farklılık Tespit Edilenler İçin Uygulanan Tamhane T2 Testi Sonucu	110
Tablo 38: Cinsiyet Faktörüne Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 39: Eğitim Faktörüne Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları.....	115
Tablo 40: Branş Değişkenine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları.....	116

Tablo 41: MEB'deki Hizmet Sürelerine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları	117
Tablo 42: Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamli Farklılık Tespit Edilen Maddeler İçin Uygulanan tamhane t2 Testi Sonucu	118
Tablo 43: MEB'deki Çalışma Süresinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Etkisi .	118
Tablo 44: Mevcut Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Test Sonuçları	119
Tablo 45: Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Anlamli Farklılık Tespit Edilen Maddeler İçin Uygulanan Tukey HSD Testi Sonucu	120
Tablo 46: Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Anlamli Farklılık Tespit Edilen Madde İçin Uygulanan tamhane t2 Testi Sonucu.....	121
Tablo 47: Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları	122
Tablo 48: Proje Okulunun Gelişime Açık Olmasının ve Meslekî Gelişim İmkânlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi.....	123
Tablo 49: Demokratik Yönetimin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi.....	125
Tablo 50: Proje Okullarında Müdürün Kendi Ekibini Kurmasının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi.....	126
Tablo 51: Performans Değerlendirmesinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi	127
Tablo 52: Çoklu Regresyon Analizi.....	128
Tablo 53: Araştırmanın Nitel Boyutundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri	130
Tablo 54: Araştırmanın Nitel Bölümündeki Katılımcıların Listesi	131
Tablo 55: Proje Okulu Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı	133
Tablo 56: Okul Müdürünün Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü.....	136
Tablo 57: Proje Okulunun Eğitim Olanaklarının ve Fiziksel Altyapı İmkânlarının Etkili Okul Oluşmasına Katkısı	140
Tablo 58: Proje Okulu Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Katkısı.....	144
Tablo 59: Okuldaki Takım Ruhunun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Katkısı.	148
Tablo 60: Proje Okulunda Çalışma Süresinin Sekiz Yıl ile Sınırlı Olmasının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Yansıması	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin TÜBİTAK’a Başvuru Sayıları	4
Şekil 2: Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	42
Şekil 3: Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı	43
Şekil 4: Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı	46
Şekil 5: Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	48
Şekil 6: Araştırma Modeli.....	62
Şekil 7: Nitel Araştırma Süreci	67
Şekil 8: Okullara Göre Katılımcıların Sayıları.....	78
Şekil 9: Okul Türlerine Göre Katılımcıların Dağılımı	78
Şekil 10: Görevlerine Göre Katılımcıların Dağılımı.....	79
Şekil 11: Yaşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı	79
Şekil 12: Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Dağılımı	79
Şekil 13: Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı	79
Şekil 14: MEB’deki Hizmet Yılına Göre Katılımcıların Sayıları	81
Şekil 15: Mevcut Okulundaki Hizmet Yılına Göre Katılımcıların Sayıları.....	81
Şekil 16: Proje AİHL ve Proje Kapsamında Olmayan AİHL’lerin Etkili Okul Boyutları Açısından Karşılaştırılması	83
Şekil 17: Okullarının Etkililiği Hakkında Görüşleri Anlamlı Farklılık Gösteren Yaş Grupları	89
Şekil 18: Aynı Okulda Çalışma Süresinin Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Görüşlerine Etkisi.....	95
Şekil 19: Proje AİHL ile Proje Kapsamında Olmayan AİHL Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları.....	106
Şekil 20: Görev Değişkenine Göre Katılımcıların Örgütsel Bağlılıkları	107
Şekil 21: Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değişimi....	112
Şekil 22: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri .	114
Şekil 23: Mevcut Okulundaki Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Bağlılık Düzeyleri	121
Şekil 24: Sürdürülebilir Kalkınma ve Örgütsel Sürdürülebilirlik	167

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına, araştırmadaki tanımlara ve kısaltmalara yer verilmektedir.

Okul; önceden tespit edilmiş öğrenim hedeflerine göre eğitim verdiği öğrencilere, istendik davranışlar kazandırmayı ya da arzu edilmeyen davranışları ortadan kaldırmayı amaçlayan bir sistemdir (Özdemir, 2000). Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmeler büyük toplumsal gelişmelere yol açmakta ve içinde bulunduğumuz çağ “Bilgi Çağı” şeklinde isimlendirilmektedir. Bu baş döndürücü ilerleme okulların da daha üretken, etkili ve gereksinimlere karşılık verecek özellikte olmasını zorunlu kılmaktadır (Akçay, 2003). Bu sebeple ebeveynler çocuklarını, milletler de gelecek nesillerini geleceğe daha iyi hazırlamak için sürekli bir yenilik arayışı, değişim ve gelişim çabası içindedirler. Bu arayış ve çabaların sonucunda bireylerin yetiştirildiği kurumlar olan okulların daha etkili okul haline gelmesi hedeflenmektedir.

Hızla gelişen bilgi teknolojisi ile birlikte artık okullara, öğrencilere bilginin transfer rolü yerine, öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edeceklerini öğretme rolünün verilmiş olması okulların yeniden yapılandırılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde bu amaçla çeşitli reformlar yapılmıştır (Yalçınkaya, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı’nın 14 Eylül 2011 tarihinde merkez teşkilatında gittiği bürokrasiyi azaltma uygulaması taşra teşkilatına da yansımış ve okul müdürlerinin belli bir süreliğine atanması ile yöneticiler için hesap verilebilirlik kriteri getirilmek istenmiştir. Yöneticiler için geçerli olan hesap verilebilirlik kriteri öğretmenler için ise söz konusu olmamıştır. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne göre bir öğretmen hizmet puanına göre bir okula atandığında istediği süre kadar aynı okulda çalışabilmektedir. Öğretmenin bir okulda istediği kadar kalabilmesi eğitim ve öğretim bakımından olduğu kadar okul idaresi ve merkezi idare bakımından da kendi içinde çeşitli dezavantajlar oluşturmaktadır. Öğretmende rehavet ve meslekî tükenmişliğe, okul yöneticilerinde okulun gerçekte

ihtiyaç duyduğu ehliyetle personeli bulamama ve okul kültürünü oluşturmama, merkezi yönetimde ise beklenen değişimi yaşayamama gibi sonuçları ortaya çıkarmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında hayata geçirdiği proje okulları ile okulların yönetiminde yeni bir model uygulamaya başlamıştır. Buna göre öncelikle hem proje okulu yöneticileri hem de öğretmenlerinin çalışma süreleri 4+4 yıl toplamda 8 yıl ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca proje okulu müdürüne kendi ekibini oluşturma yetkisi verilmiştir. Okul yöneticisine hem yardımcıları hem de öğretmenlerini seçme yetkisinin verilmiş olması Türk Milli Eğitim sisteminde çok yeni ve yenilikçi bir yaklaşım modelidir.

Türk Milli Eğitim sistemi tarihinde okul türleri, eğitim modelleri, öğrenci seçme ve değerlendirme yaklaşımları anlamında pek çok değişiklik yapılmış olmasına rağmen bu zamana kadar okul yöneticileri ile böyle bir yetki paylaşımı söz konusu olmamıştır. 14 Mart 2014 tarihli yayımlanan kanunla, Bakan tasdiki ile proje okulu olarak belirlenen ve belli bir eğitim reformunun ve eğitim programının uygulandığı okullara yapılacak yönetici ve öğretmen görevlendirmelerinin Bakan tarafından yapılacağı hüküm altına alınmıştır (MEB, 2014). Aynı kanunda Milli Eğitim Bakanı proje okullarına görevlendirilecek yönetici ve öğretmen atama yetkisinin bir kısmını okul müdürüne vermiştir.

Okul müdürüne yetki paylaşımı ile böyle bir yetkinin verilmiş olması okul yönetiminde yeni bir model uygulandığını göstermektedir. Buradaki temel hedef hem hesap verilebilirliği maksimum düzeye taşımak hem de okul müdürünün kendi ekibini kurmasıyla okulda paylaşılan ortak değerleri ve bunun neticesinde de okul etkiliğini maksimum düzeye çıkarmaktır.

Proje okulu modeli, eğitim kalitesini arttırmak ve daha üretken bir toplum oluşturmak hedefiyle ortaya çıkmış yeni bir yönetim modeli şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2016). Proje okullarını diğer okullardan ayıran temel özellikleri şunlardır:

1. Öğrencileri merkezi Lise Geçiş Sınavı (LGS) ile kabul etmektedir. Sınıf mevcudu 30'u geçemez.
2. Yönetici ve öğretmenleri 4+4 yıl toplam 8 yıllığına görev yapmaktadırlar.

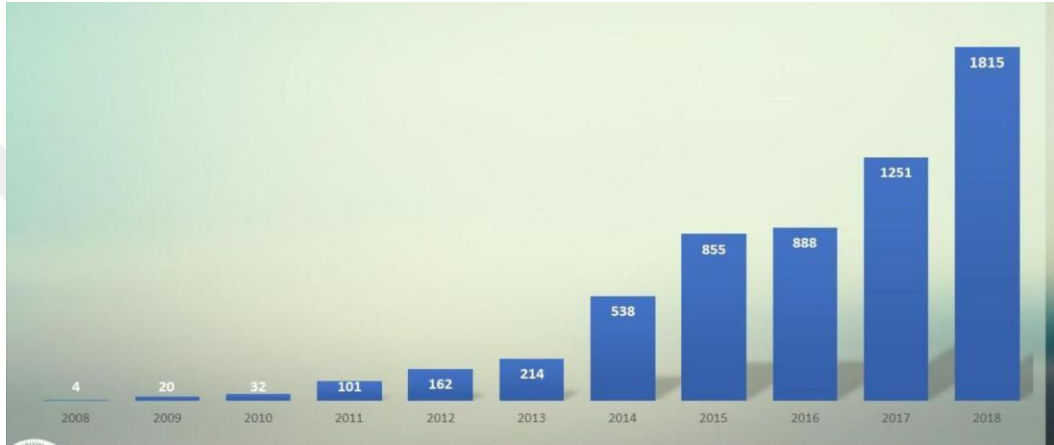
3. Okul müdürüne okulundaki diğer yöneticileri ve öğretmenleri seçme hakkı tanınmaktadır.
4. Eğitim programı olarak çeşitli ulusal/uluslar arası eğitim programları ve projeleri uygulanmaktadır. (IB, IGCSE, Uluslar arası Bakalorya, Hazırlık Sınıfı ile Beraber Dil Eğitimi, Fen ve Sosyal Bilimler Eğitim Programları gibi)
5. Akademisyen ve sivil toplum kuruluşu üyelerinden oluşan danışma kuruluna sahiptir.
6. Yabancı dil öğretimi amacıyla yabancı uyruklu öğretmen görevlendirmesi yapılabilir.
7. Okul müdürü her eğitim yılı sonunda, geçmiş yıla ait izleme ve değerlendirme gelecek yıla yönelik de önerileri içeren bir raporu hazırlayarak MEB'e sunar (MEB, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetim ve eğitim modeli açısından pek çok yenilik ile geliştirdiği proje okullarını farklı kılan özelliklerin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına nasıl yansıtacağı ve bunun neticesinde proje okullarının etkili okul olma özelliklerini ne derece taşıyacağı araştırmacılar, eğitim politikalarını belirleyiciler ve uygulayıcılar için önem arz etmektedir.

Araştırmamızın konusu olan Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde farklı yeteneklere ve zekâ türlerine sahip olan öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ve geliştirebilecekleri bir eğitim ortamının oluşturulması hedeflenmektedir. Genel anlamda proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde müfredatın %75'i fen ve sosyal bilimlere ait (kültür) derslerinden, %25'i ise temel İslam bilimlerine ait derslerden oluşmaktadır. Bu genel çerçevede içinde uygulanan program çeşitliliği, öğrencilerin seçtikleri bir alanda kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Program çeşitliliği ile öğrencilerin fen bilimleri, sosyal bilimler, ilahiyat, yabancı dil, spor ve sanat alanlarında daha yoğun çalışarak kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir (DOGM, 2018).

Dil Projesini uygulayan okullarda, İngilizce, Almanca, İspanyolca, Rusça ve Arapça dillerinden biri birinci yabancı diğeri ikinci yabancı dil olarak öğretilir. Eğitim süresince öğrenciler öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkelere gönderilir. Fen ve sosyal bilimler projesi uygulanan Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri okulda

verilen derslere ek olarak, üniversitelerden akademik destek almaktadır. Düzenli olarak bilimsel atölye çalışmaları ve konferanslar yapılmaktadır. Ders materyalleri dışında öğrenciler, alanlarıyla ilgili kitaplar okur ve öğretmenleriyle değerlendirirler. Öğrenciler bilimsel çalışmalar, deneyler, sınavlar, seyahat ve gözlemler yaparlar (DOGM, 2019). Anadolu İmam Hatip Liselerinin bir kısmının proje okuluna dönüşmesiyle birlikte bu okulların son beş yıldaki bilimsel başvuru sayısı üç kattan daha fazla artmıştır (DOGM, 2018). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin TÜBİTAK proje başvuru sayıları Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1: Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin TÜBİTAK’a Başvuru Sayıları (2008-2018 Arası) Kaynak: (DOGM, 2018)

Program çeşitliliği ve yaşayarak öğrenme modeli ile öğrencilerin istedikleri alanda kendilerini geliştirmelerine imkân sağlayan Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki TÜBİTAK’a proje başvuru sayısı on yılda 4’ten 1815’e çıkmıştır. Özellikle proje okullarının kurulduğu 2014 yılından itibaren hızlı bir artış görülmektedir.

Ayrıca Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde ilahiyat alanında eğitim almak isteyen öğrenciler, temel İslam bilimlerinde ilave dersler alabilirler. Hafızlık projesi uygulayan okullarda hafızlık yapabilirler. Sanat alanında kendini geliştirmek isteyen öğrenciler klasik/çağdaş ve musiki sanatlarında uzmanlardan eğitim alabilirler. Spor alanında kendini geliştirmek isteyen öğrenciler ise çeşitli branşlarda uzman antrenör ve eğitimcilerden ders alabilirler (DOGM, 2018).

1.1 Problem Durumu

Proje tabanlı öğrenme, geleneksel doğrudan öğretim metodu ile karşılaştırıldığında daha etkili ve kanıtlanmış bir alternatif olarak kabul edilebilir. Çünkü proje tabanlı öğrenme, çağdaş gereksinimlere uygun olarak, öğrencilerin eğitim sürecini paydaşların beklentilerine dönük bir ürün veya sunumla sonuçlandırmasını sağlayan, onların bilgi ve yaşam becerilerini arttıran karmaşık ve gerçek dünyadaki görevlerle dolu olan sistematik bir öğretme ve öğrenme yöntemidir (Thomas, Mergendoller & Michaelson, 1999; Chen & Yang, 2019).

Proje tabanlı öğrenme yapılandırmacılık ile ilgilidir. Proje tabanlı öğrenmenin merkezi faaliyetleri, yeni bilginin dönüşümünü ve inşasını içerir (Oğuz-Ünver & Arabacıoğlu, 2014). Proje tabanlı öğrenmenin felsefesi, bir öğrencinin öğrenmek için “bilmem gerek” iç sesi ile güdülenmesinin, öğretmenin bunu “bilmelisin” ile güdülemesinden daha etkili olmasına dayanır. Proje tabanlı öğrenmeyi diğer öğretim yaklaşımlarından ayıran kelime bizzat “proje”nin kendisidir ve bu, öğrencileri yapıcı bir araştırmaya dâhil eden “zaman içinde yapma, oluşturma eylemi” olarak tanımlanabilir (Lenz, Wells, & Kingston, 2015).

Etkili okul ise proje tabanlı eğitimin verimli bir şekilde yapılabileceği yerdir. Etkili okul kavramı; “*öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur*” (Balcı, 2013). Kısaca etkili okul; amaçlarını üst düzeyde gerçekleştiren okuldur (Şişman, 2013).

Okul önemli parçaların bir araya gelmesiyle oluşan bir kurumdur. Okulun yöneticisi, öğretmen ve diğer çalışanı, öğrencisi, fizikî çevresi okulun somut bölümlerini meydana getirirken okul kültürü ve iklimi gibi öğeler de okulun soyut bölümlerini meydana getirmektedir. Buradaki somut ya da soyut parçalardan herhangi birinin düzgün işlememesi okulun etkililiğini etkileyecektir. Bir okulun etkili okul olabilmesi sadece öğretmenlerin nitelikli eğitim ve öğretime kendilerini vermeleri ile değil, huzurlu bir okul iklimi ve okul kültürü ile meydana getirilebilir (Çubukçu & Girmen, 2006).

Barnard “*etkililik (effectiveness)*” kavramını örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlarken buna yakın olarak kullanılan “*yeterlilik (efficiency)*”

kavramını ise örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi şeklinde açıklamıştır. Örgütte bu ikisi arasında denge oluşturabilmek esas uğraş alanlarından biridir.

Etkililik ve yeterlilik kavramlarının birbirinden etkilendiği ve birbirini beslediği dikkate alındığında, daha iyi bir eğitim yapma ve daha etkili okul olma hedefi ile oluşturulan proje okullarının da başarısı bu iki özelliği en üst düzeyde barındırmasına bağlı olacaktır. Bu sebeple çalışmamız iki araştırmayı içermektedir:

1. Diğer okullardan farklı bir yönetim ve eğitim modeli uygulanan proje okullarının bu özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine nasıl etki ettiğini ölçmek
2. Örgütsel bağlılığın olumlu ya da olumsuz sonuçları neticesinde etkili okul olma hedefi ile yola çıkan proje okullarının etkililik düzeylerini ölçmek

1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şöyledir: “Anadolu İmam Hatip Liselerinde görevli öğretmen ve yöneticiler etkili okul olma özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini nasıl değerlendirmektedirler?”

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre proje okulları ne derece etkilidir?
2. Okulunun etkililik düzeylerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin algıları;
 - a. Görev,
 - b. Yaş,
 - c. Cinsiyet,
 - d. Eğitim durumu,
 - e. Branş,
 - f. Kıdem/hizmet süresi,
 - g. Okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul oluşmasına etkisi nasıl olmuştur?

4. Proje okullarının etkili okula dönüşmesinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının etkisi var mıdır?
5. Okul müdürünün liderlik özelliklerinin okulun etkili okula dönüşmesindeki rolü nedir?
6. Proje okulunun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânları etkili okul oluşmasına katkı yapmış mıdır?
7. Proje okulunda uygulanan ulusal/uluslar arası projelerin ve program çeşitliliğinin etkili okul oluşumuna katkısı olmuş mudur?
8. Proje okullarında çalışan öğretmenler ile proje kapsamında olmayan okullarda çalışan öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları;
 - a. Görev,
 - b. Yaş,
 - c. Cinsiyet,
 - d. Eğitim durumu,
 - e. Branş,
 - f. Kıdem/hizmet süresi,
 - g. Okuldaki çalışma süresine değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
10. Proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi nasıl olmuştur?
11. Proje okulu müdürünün “takım oluşturma yetkisinin” örgütsel bağlılığa etkisi nasıl olmuştur?
12. Proje okulunda performans değerlendirmesi yapılması ve öğretmenlerinin çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlı olmasının örgütsel bağlılığa yansımaları nasıl olmuştur?

1.2 Araştırmanın Amacı

Dünyada öğretmenin konumunun ve okuldaki etkisinin okul geliştirme ve sistem oluşturma arayışında kritik bir bileşen olduğu ile ilgili artan bir farkındalık vardır (Harris & Jones 2019). Bu durum okulların daha etkili olması için reformlar yapan eğitim politikası uygulayıcılarını, okul merkezli yönetim ve proje tabanlı öğrenme gibi değişik alternatiflere yöneltmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminde henüz yeni sayılabilecek proje okullarının okul geliştirmede kritik öneme sahip öğretmenler tarafından nasıl algılandığı önem arz etmektedir. Proje okulları ile ilk defa uygulanan yönetim modelinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediği ve bunun neticesinde hedeflenen etkili okulun oluşup oluşmadığı bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, proje okullarının kendilerini diğer okullardan ayıran özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına nasıl yansıdığını ölçmek ve oluşması beklenen olumlu iklimin proje okullarının etkili okul olma özelliğine ne kadar katkısının olduğunu tespit etmektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Proje okulları, Türk Milli Eğitim sistemi içinde yeni ve farklı yönetim ve eğitim modeli getirmektedir. Hem uygulanan farklı eğitim modelleri (yabancı dil, fen veya sosyal bilimler ağırlıklı programlar) hem uluslar arası eğitim toplumu ile bütünleşme arzusu (IB, IGCSE programları) hem de okul yönetimine sunulan yetki ve imkânlar (takımını oluşturma, rapor hazırlama, danışma kurulu) daha etkili bir okul oluşturmaya yönelik adımlar olarak kabul edilmektedir. Proje okullarının mezunları akademik açıdan başarılı oldukça ve topluma katkı sundukça bu eğitim ve yönetim modelinin devam edeceği ve hatta yaygınlaştırılabileceği ön görülebilir.

Proje okullarının oldukça yeni olması, bu okullardan beklenen etkili okulun oluşup oluşmadığını araştırma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple literatür taraması yaptığımızda her ne kadar etkili okul ile ilgili çalışmalara ve hatta seçerek öğrenci alan Anadolu Liseleri'nin etkililiği üzerine çalışmalar olsa da proje okulları üzerine yapılan çalışma çok sınırlı düzeydedir. Bu açıdan bu çalışmanın alanında önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir.

Ayrıca okul müdürüne tanınan kendi takımını kurma yetkisinin okul kültürüne ve örgütsel bağlılığa nasıl yansıdığını ölçmek eğitim yönetimi açısından oldukça kıymetli gözükmektedir. Bu sebeple Türk Milli Eğitim sistemi içinde kamu okullarındaki bu yetki paylaşımı bir ilktir. Bunun okul iklimine ve öğretmen ve yöneticilerin davranışlarına etkisinin olumlu olacağı varsayılmıştır. Ancak konu ile ilgili elimizde bir veri bulunmamaktadır. Ayrıca varsayılan olumlu iklimin etkili okul oluşumuna katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu çalışma ile hem proje okullarının

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi hem de bu örgütsel bağlılık düzeyinin proje okullarının etkililiğine katkısı incelenmiştir. Bu bakımdan çalışma alanında ilk olma özelliği taşımaktadır.

Proje okullarında yönetim ve öğretmenler için getirilen sınırlı görev süresi ile “*performans yönetimi*” ve “*hesap verilebilirlik*”; kurulan danışma kurulu ile “*öğretimsel liderlik*” boyutlarının etkili okul olma hedefine ulaşmada ne kadar önemli faktörler olduğunun incelenmiş olması bu araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır.

1.4 Sayıtlar

Araştırma araçlarının proje okullarının etkili okul olma özelliklerini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçme düzeyini tespit edeceği varsayılmaktadır.

Bu araştırma için belirlenen yönetici ve öğretmenlerin araştırmanın amacı için yerinde olduğu varsayılmaktadır.

Bu araştırma için belirlenen yönetici ve öğretmenlerin fikirlerini objektif olarak aktardıkları varsayılmaktadır.

Bu araştırmada belirlenen örneklemin evreni yeteri kadar temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 öğretim döneminde yılında İstanbul ilindeki Anadolu İmam Hatip Liselerinde kadrolu olarak çalışan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırma bulguları, nitel görüşmeler yapılan ve nicel anket uygulanan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, algıları ve cevaplarıyla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Etkili Okul: “*Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur*” (Balcı, 2013).

Örgütsel Bağlılık: “İş görenlerin çalıştığı kuruma sistemli bir şekilde gelme arzusunda olması, işyerine mütemadiyen gelmesi, kurumun hedefleri ile bütünleşmesidir” (Allen & Meyer, 1996).

Proje Okulu: “Yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul” (MEB, 2016).

Anadolu İmam Hatip Lisesi: “Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan ilköğretimden sonra dört yıl öğretim veren, bölge şartlarına ve imkânlarına göre gündüzlü veya yatılı ve gündüzlü olarak karma eğitim ve öğretim yapan okullardır” (DOGM, 2018).

Yönetici: Okullarda görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları.

Örgüt: İki ya da daha çok birey tarafından bilerek koordine edilmiş fiillerden meydana gelen sistemdir.

1.7 Kısaltmalar

AIHL: Anadolu İmam Hatip Lisesi

DOGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

IB: International Baccalaureate

IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

LGS: Lise Geçiş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Etkili Okul

2.1.1 Etkili Okulun Tanımı

Etkili Okul; “*öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun şekilde sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur*”. Barnard (1995) etkili (effective) olmayı, “*örgütün amaçlarına ulaşma derecesi*” olarak; bu kavrama benzer, kimi zaman da karıştırılan bir kavram olan verimlilik (efficient) kavramını ise “*örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi*” şeklinde tarif etmektedir. Kurumda bu iki kavram arasında denge oluşturabilmek, idarelerin en aslî görevlerindendir (Barnard, 1995).

Etkili okul kavramı, bu okullarda var olan kolektif çalışma kültürü ile öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkileyebileceği ve kazanımlarını artırabileceği inancına dayanır. Başka bir ifadeyle, öğretmenler açık ve ortak bir hedefler dizisi üzerinde birlikte çalıştıklarında, öğrencilerin sonuçları üzerinde kalıcı ve önemli bir etki oluşturabilirler (Donohoo 2018; Sharratt 2018).

Etkili okul kavramı, okul yapısında daha yüksek bir seviyede ortaya çıkan eğitimsel ve yönetsel özellikleri temsil eder. Etkili okulun yapısında yerleşmiş olan inançların, değerlerin ve normların şekillendirmesiyle amaç odaklı liderliğe daha fazla önem verilir (Modin, Låftman ve Östberg, 2017).

Günümüzde eğitimciler ve eğitim araştırmacıları genellikle hesap verebilirlik, akademik başarı, öğretim performansı ve okul etkililiği gibi konular üzerinde tartışmaktadırlar. Özellikle, eğitim kalitesi okulun etkililiği ile yakından ilgilidir. Eğitim kalitesi çok önemlidir. Okul rekabetçiliğini arttırmak ve okulun örgütsel etkililiğini yükseltmek, okul liderlerinin kaçınılmaz stratejik düşüncesi haline gelmiştir. Geleneksel okulların çalışması, yüksek kaliteli okul eğitimi talebini karşılayamadığından, okul reformu eğilimi, bakımdan performansa doğru kaymaktadır (Lu & Lin, 2016).

Eğitim yönetiminin hedefi, bireylerin öğrenim ihtiyaçlarını yerine getirmek için yapılan eğitim kurumunu (okul), evvelden tespit edilen hedeflerin meydana getirilmesi için etkili olarak çalıştırmak ve bu amaçla lazım olan değişim ve geliştirmeleri yapmaktır. Bu etkililiğin gerçekleştirilmesi okulu; verimli, zinde, faydalı, canlı işletmekten ve eğitim çalışanlarının meslekî tatminlerini sağlamaktan geçmektedir (Başaran, 2000).

Okullar çağın ihtiyaçlarını kavrayarak bu ihtiyaçlara cevap verebilecek, bu ihtiyaçları giderecek öğrenciler yetiştirmek durumundadır. Sosyal bir sistem olarak okul topluma karşı sorumludur. Hesap verilebilirlik, şeffaflık ve sorumluluk gibi kavramlar bunu gerektirmektedir. Hem toplumsal kazanımlar hem de öğrencilerin okul, ulusal ve uluslararası düzeyde başarıları okulun sorumlulukları hakkında genel bir bilgi sağlamaktadır (Boyacı, 2013).

Okullardaki eğitimin kalitesini yükseltebilmek için uygulanan çalışmalar etkili okul kavramını meydana getirmiştir. Etkili okul çalışmalarının menşei; bir kısım okulların, başkalarına nazaran daha başarılı olmasıdır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili uygulanan çalışmalar neticesinde aynı sonuçların belirlenmiş olması, okullarda verimin ve başarının yükseltilebilmesi için lazım olan adımları ortaya koymuştur (Helvacı & Aydoğan, 2011).

Etkili okul hakkında yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek esas netice, bu okullarda alışılmış bir eğitimin dışında başka bir eğitimin ve ortamın mevcut olmasıdır. Etkili okul araştırmacıları, karmaşık sosyal bir sistem olan okulun, içinde mevcut bulunan tüm bireylerin yaşantı ve davranışları üzerinde ciddi bir etkisi olduğu gerçeğini söylemektedirler. Araştırmacılar bu çalışmaların neticesinde öğrenci davranışlarına ilişkin mükemmellik kadar eşitliği de dikkate alan, bunları gerçekleştirmeye yönelik teklifler geliştirmektedirler (Şişman, 2013).

2.1.2 Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okulları geleneksel okullardan ayıran pek çok özellik bulunmaktadır. Ancak etkili bir okul oluşturmak veya sürdürmek için bu özelliklerden hiçbirisi kendi başına yeterli değildir. Bileşenler, tüm okul topluluğu üyelerinin bir parçası olarak okula bağlılık ve iş tatmini açısından gerekli koşulları sağlamak için birbiriyle örtüşmek, birbiriyle iç içe geçmek ve birbirlerini desteklemek zorundadır. Ancak bu

şekildeki bir sistem, etkili okulu oluşturabilir ve öğrenci sonuçlarını iyileştirebilir (Preston, Goldring, Guthrie, Ramsey & Huff 2017).

Etkili okulları diğer okullardan ayıran özellikler, politika ve finansman gibi eğitim sistemi, okul organizasyonu, öğretme-öğrenme süreçleri ve okul kültürünün kendisi dâhil olmak üzere birçok farklı alanda görülmektedir (Intxausti, Etxeberria & Bartau 2017).

Okulları potansiyel olarak etkili kılan yönleri, iyi bir liderlik, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, güçlü bir akademik odaklanma ve olumlu bir okul iklimi şeklinde ifade edilebilir. Bu okul özelliklerin, okulun etkililiğini ve öğrencilerin başarılarını arttırmasına ilaveten sorumluluklarını yerine getirmemeye meyilli öğrencilere karşı da koruyucu bir şekilde hizmet edebileceğini varsaymak mantıklıdır (Ramberg, Låftman, Fransson & Modin 2019).

Etkili okulların merkezi özellikleri arasında güçlü ve yetkin bir liderlik, tüm öğrencilerden yüksek beklentiler, öğrenmeye elverişli bir okul ortamı, temel becerileri kazanmaya odaklanma ve öğrencilerin gelişimlerinin sıkça izlenmesi yer almaktadır. Bu nitelikler daha sonra etkili okulun değişkenleri olarak benimsenmiştir (Scheerens, 2016; L. Lezotte, 2001).

Ballantine (1985), tüm okulların dört aslî fonksiyonunu şu şekilde anlatmaktadır:

1. Toplumun genç nesillerini aslî vazifeleri ve hakları hususunda eğiterek onları sosyalleştirme,
2. Kişilere ihtiyaç hissettikleri malûmat, maharet ve davranışları kazandırarak onların sosyal kalkınmada etkin olmalarını sağlama,
3. Bilginin üretimi ve dağıtımını sayesinde sosyal değişim ve ilerlemeyi temin etme,
4. Kişilerin çağcıl toplumla intibakını temin edecek bireysel ve toplumsal ilerlemeyi sağlamadır (Pehlivan, 1997).

Etkili okulları farklı kılan özellikler Macgilchrist ve arkadaşları tarafından (2004) şöyle sıralanır:

- Öğrenci hakları ve görevleri

- Uzman ve üstün vasıflı liderlik
- Talim ve terbiyeye odaklanma
- Öğrenen örgüt; öğrenmeye ve gelişim programında bulunmaya arzulu okul çalışanı (Macgilchrist, Myers, & Reed, 2004).

Sammons ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen etkili okulun 11 özelliği Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Etkili Okulun Özellikleri

Profesyonel liderlik	Kesin ve kararlı Katılımcı yaklaşım Yol gösteren uzman
Paylaşılmış vizyon ve hedefler	Amaç birliği Tutarlı uygulama İşbirliği
Öğrenen çevre	Düzenli ortam Çekici çalışma çevresi
Öğretme ve öğrenmeye yoğunlaşma	Öğrenme zamanının artırılması Akademik vurgu Başarıya odaklanma
Kararlı öğretim	Etkin organizasyon Net amaç Yapısal dersler Uygulamada uyum
Yüksek beklentiler	Herkesten yüksek beklenti İletişim beklentileri Entelektüel gelişim imkanı
Olumlu teşvik	Net ve adil disiplin Geri bildirim
Gelişimin izlenmesi	Öğrenci performansını izleme Okul performansını izleme
Öğrenci hak ve sorumlulukları	Öğrencilerin özsaygısını arttırma Sorumluluk gerektiren görevler Yapılan işin kontrolü
Ev-okul ortaklığı	Çocukların öğrenmesine ailelerin dâhil edilmesi
Öğrenen örgüt	Okul temelli personel gelişimi

Kaynak: (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995)

Özdemir'e (2000) göre ise etkili okulları farklı kılan hususlar şunlardır:

- Açık hedefler ve bu hedeflere yoğunlaşmış okul misyonu bulunmaktadır.
- İdareciler eğitim lideri olarak çalışırlar. Güçlü idarî liderlik vardır.
- Bütün kesimlerin üstün beklentileri vardır.
- Öğrenmeyi ilerleten fırsatlar verilir.
- Öğrenci ilerlemesi takip edilir, zengin bilişsel programlar vardır.
- Okul-aile irtibatı önemlidir.
- Olumlu okul iklimi bulunmaktadır.
- Yönlendirme sistemi aktiftir.
- Okul kaynakları öğrenci başarısını ilerletmek için kullanılır (Özdemir, 2000).

Etkili okullarda, okul idarecileri, eğitimle alakalı hususlarda yetkindirler. Etkili okullarda, öğretmenlerin performansları devamlı olarak değerlendirilir. Bu okullarda, öğrencilerin eğitimlerine yoğunlaşan ve eğitime destek olan olumlu bir okul iklimi meydana getirilir. Etkili okulların en mühim niteliklerinden bir tanesi de okul idarecilerinin, sınıfın eğitimle alakalı faaliyetlerinde aktif olarak yer almalarıdır. Okulun eğitim-öğretim politikasını ortaya koyan aşikâr bir vizyonun ve misyonun tarif edilmesi, öğretim programının tatbik edilmesi, öğretimin idaresi, pozitif bir öğrenme meydana getirilmesi, öğretmenlerin performanslarının devamlı takip edilmesi ve uygun geri dönüşler verilmesi ve öğretim programının gözden geçirilmesi, okulun eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde dolaysız şekilde etkisi olan liderlik tutum ve davranışlarıdır (Çubukçu & Girmen, 2006).

2.1.3 Etkili Okulun Önemi

Eğitim oldukça masraflı ve vazgeçme bedeli de oldukça fazla olan bir yatırımdır. Bundan dolayıdır ki okulların etkililiğe kavuşturulması gayretleri bütün dünya toplumlarının eğitim-öğretim plan ve programlarının ilk sırasında bulunmaktadır. Etkili okul çalışmalarına ve okul geliştirme süreçlerine geçmişe nazaran bugün daha fazla gereksinim duyulmaktadır. Okulların amaçlarını ne kadar gerçekleştirdiklerinin tespit edilmesi, okulların etkililik bakımından heterojen şekilde dağılması, okulun genç neslin ilerlemesine olan katkıları ve bunun gibi sebepler bu alanda daha fazla araştırma yapılmasının temel gerekçelerini oluşturmaktadır (Balcı, 2013).

Değişim sürecinin zamanımızdaki ana belirleyicisi olan bilgi, kıymetini sürekli yükseltmekte ve sosyal-politik örgütlerin tamamını etkisi altına almaktadır. Toplumsal hayatın dönüşüm sürecinde bilginin; tarihin hiçbir döneminde bu denli artmamış olması ve toplumun şekillenmesinde bu denli merkezde yer almamış olması sebebiyle, günümüz dünyası, bilgi üretimini temel alan bir zamanı yaşamaktadır. Bu sebeple uzmanlaşma ve fonksiyonel bağımlılık giderek artmakta; bununla alakalı olarak artan nüfusa, kısıtlı imkânlarla öğretim olanaklarının götürülmesi ile ilgili talepler de çoğalmaktadır (Gökçe, 2009).

Etkili okul bir değişme demektir. Okulda norm, tutum ve uygulamaların değişmesi demektir. Okul, Weick'in deyimiyle gevşek yapılı bir sistemdir. Ancak tepeden aşağıya bir stratejiyle (yana ya da aşağıdan yukarıya değil) değişim daha bir etkili olmaktadır (Balcı, 2013).

Çağımızdaki olağanüstü süratte gerçekleşen ilerleme ve dönüşüm okulların da daha üretici, etkili ve gereksinimlere yanıt verebilecek özellikte olmasını zorunlu kılmaktadır (Akçay, 2003). Öğretim süreci okulların hem örgütlenme hem de yönetim biçimleri üzerinde etki sahibidir. Yirmi birinci yüzyılın okulu, başkaları tarafından hazırlanmış değişimin uygulayıcısı değil, değişimi başlatan kurum olmalıdır (Can, 2004).

Okulu etkili yapma gayretleri başarısız bir okulu başarılı yapma, yani okulu ilerletme sürecidir. Yani var olan durumu dönüştürmeye yönelik faaliyetlerin tamamıdır. Değişim isteği merkezi idareden kaynaklanabileceği gibi mahalli öğretim yetkililerinden de kaynaklanabilir. Araştırma sonuçlarına göre idarecinin liderliği, öğretmen yeterliliği, öğrenci sorumluluğu, çevrenin eğitime pozitif katkısı, okulun olumlu kültürü ve öğrenme ortamı gibi faktörler öğrenci başarısına tesir eden mühim etkenlerdir. Tabii ki bir okulun etkili hale dönüşmesi için o okulda değişim teşebbüsüne katkı sunacak bir takımın kurulması önem arz etmektedir (Balcı, 2013).

2.1.4 Etkili Okulun Boyutları

Okullar diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiplerdir. Bu farklı özellikler sebebiyle okulun örgütsel etkililiği de başka örgütlerden 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 doyumu, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitimi, liderlik, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen davranışı, öğrenci performansının değerlendirilmesi, uyum, verimlilik, sınıf yönetimi, disiplin, etkili iletişim ve öğretmenlerin karar sürecine katılması” şeklinde belirtilebilir (Şişman, 2013). Bunlar daha sonra beş başlık altında toplanarak yönetici, öğretmen, öğrenci, veli-okul çevresi ve okul kültürü boyutları şeklinde ele alınmıştır.

2.1.4.1 Yönetici Boyutu

Etkili okulların çalışmaları, okul vizyonunu ifade etme ve bu vizyona ulaşmak için gereken ortak anlamı ve ortak hedefleri oluşturma kapasiteleri bakımından okul müdürlerine artan bir önem vermiştir (Granvik Saminathen, Brolin Låftman, Almquist & Modin, 2018). Bu nedenle, etkili okul liderliği, etkili okula ulaşmada kilit bir unsur olarak kabul edilir (Day, Gu & Sammons, 2016; Preston vd., 2017).

Güçlü bir okul liderliğinin, okul etkililiğinin oluşumunda ve öğretmenlerin önemli pedagojik ve örgütsel konularda işbirliği yapma ve fikir birliğine ulaşma fırsatı yakalamaları açısından büyük ölçüde ön koşul olduğu kabul edilmektedir (Ramberg, Låftman, Fransson & Modin 2019). Öğretmen işbirliği konusundaki çalışmalar, öğretmenler arasında iyi bir işbirliğinin, okul organizasyonunun çeşitli seviyelerinde olumlu sonuçlar verdiğini ve hem öğrencilere hem de öğretmenlere fayda sağladığını göstermektedir (Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt, 2015). Çünkü öğretmen işbirliği, günlük etkileşimi tekrarlamak, öğretimi planlamak ve eğitim materyali ile meslektaş deneyimlerinin değişimini sağlamak için öğretmenler arasında düzenli iletişimin olmasını gerektirir (Van Waes, Moolenaar, Daly, Heldens, Donche, Van Petegem & Van Den Bossche 2016). Bu işbirliğinin kilit noktasındaki isim ise okul müdürüdür. Çünkü ancak onun öncülüğü, organizasyon becerisi ve öğretim liderliği sayesinde öğretmenler arasında işbirliği gerçekleşebilecektir.

Etkili okul ile ilgili alan yazında üzerinde en fazla durulan boyutlardan biri okul yöneticisi boyutudur. Etkili okullarda etkili yöneticiyle alakalı herkesin aynı kanaatte olduğu bir tarfin ve üzerinde uzlaşılan niteliklerin bulunmadığı görülmekle birlikte etkili okulu meydana getirme ve onu sevk ve idare etmede okul idarecisinin

liderlik vasfının çok mühim bir konuma sahip olduğu, pek çok araştırmacının uzlaştığı bir husustur (Balcı, 2013).

Etkili okulu oluşturmada okul idarecisi boyutu mühim bir konumda bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, etkili okula varmak amacıyla atılacak adımların en mühimi okul idarecisinin liderlik vasfıdır. Etkili okulu meydana getirme, sevk ve idare etme ve devam ettirmede, okul idarecisinin bir eğitim lideri olarak hayati bir fonksiyonu olduğu, pek çok araştırmacının uzlaştığı bir husustur. Etkili okul araştırmalarında, okul idarecilerinin liderlik vasıflarının olması gerektiği ve ders ortamında aktif olarak yer almalarının daha iyi okullar meydana getireceği dile getirilmektedir. Okul idarecisinin, öğrenci ve öğretmenlerle oluşturduğu iyi ilişkiler öğretmen ve öğrencinin performansını arttırmaktadır (Helvacı & Aydoğan, 2011).

Okul müdürünün esas sorumluluğu okuldaki eğitim-öğretim sürecini hedefine kavuşturmaya odaklanan liderlik hareketleri ve tutumları içinde bulunmasıdır. Çünkü okul idaresinin hedeflerinden bir kısmını oluşturan öğretmenlerin meslekî tatmini, performansları ve güdülenmeleri okullarda etkili bir eğitim-öğretim hayatının oluşmasını sağlayacak olan ön şartları oluşturmaktadır. Okulu etkili hale getirmede okul yöneticisi, yönetici olmaktan ziyade, bir eğitim lideri şeklinde hareket etmelidir. Başka bir ifadeyle, okul idarecileri yönettikleri okulun içinde bulunduğu çevreden aldığı etkilere ve bir arada bulunduğu öğretmenlerin ve öğrencilerin kişisel niteliklerini çok iyi tahlil edip, bu tahlile dayanan değişik liderlik tarzları ortaya koymalıdır (Akyüz, 2002). Geleneksel manada okul idarecisi, okulda otoriteyi temsil eden, kuralları uygulayan bir karakter olarak kabul edilirken; modern yönetim anlayışında okul müdürleri yönetici olmaktan ziyade bir eğitim-öğretim lideri olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2013).

Etkili okullarda, okul idarecileri, öğretimle alakalı hususlarda oldukça etkilidirler. Etkili okullarda, öğretmenlerin performansları devamlı takip edilir. Etkili okulda bütüncül bir yaklaşımla, öğretimin hedefini, değerini, odak noktasını anlatan ve öğretmenlere kılavuzluk yapan net bir misyon ortaya konur. Bu sayede, öğrencilerin öğrenmelerine yoğunlaşan ve öğrenmeye destek olan olumlu bir okul iklimi meydana getirilir. Etkili okulların en kayda değer niteliklerinden bir tanesi de okul yöneticilerinin, ders ortamının öğretimle alakalı faaliyetlerinde aktif olarak yer almalarıdır (Çubukçu & Girmen, 2006).

Joseph Murphy (1990) okul müdürlerinin program ve öğretimin rolü için altı özellik geliştirmiştir:

- Öğretimin kalitesini yükseltmek
- Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesini yapmak
- Öğretim zamanının tahsisini ve korunmasını sağlamak
- Programı düzenlemek
- Kapsamını arttırmak
- Öğrenci gelişimini izlemektir (J. Murphy, 1990).

Türker (2010) etkili okuldaki yöneticinin taşıması gereken özellikleri şöyle özetlemektedir:

- Mükemmel liderlik niteliklerine haiz, okulu ile alakalı fikirlerini içtenlikle açıklayan, okulunda değer ve inançlardan oluşan bir sistem meydana getiren, okulun kültürünü biçimlendiren, stratejik olarak düşünüp plan yapan, okulun niteliği ve öğrencilerin başarısı ile ilgili ümitleri her daim arttırmayı teşvik eden,
- Okuldaki tüm tarafları etkili şekilde dinleyebilen, öğretmen ve öğrencilerin fikirlerine değer veren ve onlara her konuda destek olan,
- Okuldaki iş görenleri güdüleyebilen, her daim arzulu, hevesli ve optimist olan, tüm başarıları destekleyen ve mükafatlandıran,
- Okuldaki iş görenlere inanan, onları negatif haricî faktörlerden muhafaza eden, çalışanları tarafından desteklenen, görevine sadık ve hareketleriyle çevresindeki rol model olabilen,
- Okuldaki tüm hadiselerle alakadar olup, öğrencilerini muhtemel durumlara karşı hazırlayan,
- Okul içindeki tüm mekânlarda sıklıkla görünen ve öğrencilerle doğrudan iletişime geçen kişidir (Türker, 2010).

Etkili okul yöneticisinin bu özelliklerinden anlıyoruz ki, etkili okula ulaşabilmenin en kritik aşaması tüm okul çalışanlarının etkili okul anlayışına göre yetiştirilmesidir. Bilhassa etkili okuldaki hayati unsurlardan olan okul yöneticisinin, etkili yönetici nitelik ve yeterliliklerini elde etmesi, bu husustaki ilk aşama olarak görülmelidir. Aynı zamanda bu nitelik ve yeterlilikler okul yöneticisinin iş tarifinde,

görevlendirme ve terfi kıstaslarının geliştirilmesinde dayanak kabul edilmelidir (Balcı, 2013).

2.1.4.2 Öğretmen Boyutu

Eğitim sisteminin en hayati parçası öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin özellikleriyle yakından ilişkilidir. Hiçbir eğitim sistemi onu yürütecek olan öğretmenlerin performansından daha fazla hizmet meydana getiremez, anlayışına göre bir okul, eğitim sistemini yürütecek olan öğretmenler kadar iyidir, ifadesi yerinde olacaktır (S. Genç & Eryaman, 2007).

Öğretmenin sınıftaki liderliğinin, personel ile olan işbirliğinin ve okula olan bağlılığının; okulun etkililik düzeyini düşürebilecek, sosyo-demografik arka plan ve öğrenci-öğretmen oranındaki sorunlar olsa bile bunları ortadan kaldırarak öğrencilerin ortalama okul başarılarını arttırdığı görülmektedir. Bir okuldaki öğretmenler birlikte çalıştıkları ve öğretime yönelik hedefler ve yaklaşımlar konusunda hem fikir oldukları zaman, öğrencilerin kendi sosyo-demografik geçmişlerinden ve okul etkililiğini düşüren diğer faktörlerden bağımsız olarak daha iyi performans gösterdikleri araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Granvik Saminathen, Brolin Låftman, Almquist & Modin, 2018).

Öğretmen tutumunun ve hareketinin, etkili okullarda rehberlik etkisi bulunmaktadır. Ders ortamındaki bütün faaliyetlerin bir hedefi vardır ve bütün faaliyetler belli bir intizam ve sistem içinde yapılır. Etkili öğretmen, doğrudan öğretim stratejisi ile hareket etmektedir. Doğrudan öğretimde, öğretim için tahsis edilen vakitten çok, o vaktin nasıl kullanılacağı değer taşımaktadır. Öğrenci, doğrudan öğrenme sorumlulukları ve faaliyetleriyle meşgul olur. Öğretmen ise doğrudan öğrenci ile alakadar olur, ona rehberlik eder. Öğretmen, öğrencilerle aktif şekilde iletişim kurar, sunumunu onlarla gerçekleştirir, suallerle ortamı zenginleştirir, diyalog ve münazara ortamı oluşturur, araştırma ve geri bildirim fırsatının oluşmasını sağlar (Balcı, 2013).

Etkili okullarda, kalifiye öğretmenin nitelikleri; öğretim hayatı, hizmet içi eğitim faaliyetleri, birikim ve deneyimi, anlatım becerisi, sınıfa hazırlanarak gitmesi, ders ortamında vakti doğru değerlendirmesi ve uyguladığı eğitim-öğretim teknikleri olarak ifade edilmektedir. Etkili okullarda, okuldaki tüm karar süreçlerinde

öğretmenlerin fikirlerine başvurulması gerektiği kabul edilmektedir (Helvacı & Aydoğan, 2011).

Ders ortamında etkili öğretmen tutum ve hareketleri hakkında pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların bazıları da öğretmenlerin tutum ve hareketleri üzerine odaklanmaktadır. Etkili okullarda öğretmenlerde bulunması gereken tutum ve hareketler şu şekilde sayılabilir:

- **İsteklilik:** Öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir özelliktir. İstekli öğretmenler; öğretmeyi, eğitimi ve sınıfı severler, hem kendilerine hem öğrencilerine inanırlar. Bu isteklilik onların konuşmalarına, yüz ifadelerine ve davranışlarına yansır. Bununla birlikte oluşan sinerjik ortam öğrencilerin daha iyi ve kolay öğrenmesine yol açar.
- **Sıcaklık ve mizah:** Bu niteliklere haiz öğretmenler, ders ortamının daha eğlenceli hale gelmesini sağlarlar. Öğretmenin içtenliği ve samimiyeti öğrencisi ile olan ilişkisinde direkt anlaşılr. Öğretmenin öğrencileriyle içten ve samimi olması, uygun ortamda ve seviyeli mizah yapması, sınıfın ve ders ortamının daha eğlenceli hale gelmesini sağlar. Dahası disiplin sorunlarının azalmasına ve güven ortamının meydana gelmesine yol açar.
- **Güvenilirlik:** Etkili öğretmenler öğrenciler tarafından güvenilir olarak kabul edilirler. Güvenilir olmanın üç aşaması bulunmaktadır: O zamana kadar alınmış diplomalar, öğrencilere aktarılan mesajlar ve tutum/hareketler.
- **Yüksek başarı beklentisi:** Etkili öğretmenlerin öğrencileri ve kendileriyle ilgili yüksek başarı ümitleri ve hedefleri bulunmaktadır. Etkili öğretmenler kendilerinin öğretebileceğine ve öğrencilerinin de öğrenebileceğine dair tam bir inanca sahiptirler.
- **Teşvik ve destekleyicilik:** Öğrencilerine yalnızca neticenin değil gösterdikleri gayretin de mühim olduğu hissini verirler. Öğrencilerini bir fert oldukları için kıymetli görürler. Bilhassa başarı yönünden zayıf durumdaki öğrencilerin güdülenmesinde teşvik ve destekleyicilik oldukça mühim olarak kabul edilmektedir.

- Sistemlilik: Etkili öğretmenlerin belirgin niteliklerinden biri de yaptıkları işi kararlı ve ciddiyet içinde yapmak ve intizam içinde çalışmaktır. Çalışmalar, sistemli ve intizam içinde görev yapan öğretmenleri, öğrencilerin daha samimi ve içten kabul ettiklerini ortaya koymuştur. Sistemli öğretmenler, kendilerini olduğu kadar öğrencilerini de daha önce net bir şekilde tarif ettikleri amaç ve hedeflere doğru kanallı ederler.
- Uyum gösterebilme/Esnelik: Etkili öğretmenler aniden gelişen durumlar karşısında hazırlıklıdır ve yeni şartlara daha iyi uyum sağlayabilirler. Esneklik ve adapte olabilme, gelişimin ve değişimin bir zaruret olduğunu anlamaya ayrıca ihtiyaç durumunda hemen adapte olup, bunu uygulamaya yarar.
- Bilgilitik: Öğretmenin aktaracağı dersi oldukça iyi bilmesi anlamına gelmektedir (Cruickshank, Jenkins, & Metcalf, 1995).

Bazı araştırmacılar etkili öğretmenin özelliklerini ölçülemez ve ölçülebilir olanlar şeklinde ikiye ayırırlar:

Etkili öğretmenin ölçülebilir nitelikleri: Her türlü ayrımcılık ile ilgili malumatı vardır. Irk, sınıf, cinsiyet gibi tüm ayrımcılık çeşitlerini ve onlara karşı ne şekilde mücadele edilebileceği ile alakalı bilgi sahibidir. Ders anlatırken en doğru eğitim metotlarını uygular. İyi bir eğitim almıştır, konular hakkındaki kavraması yüksektir, öğrencilerin seviyelerine göre öğrenme farklılıklarını ve onların nasıl cesaretlendirileceğini, yönlendirileceğini iyi bilir. Öğretim kararlarını alırken esnek hareket eder.

Etkili öğretmenin ölçülemez nitelikleri: Muhkem bir ahlaki şahsiyeti vardır. Çocukları sever, öğretmeyi içtenlikle yapar. Kendisi ve öğrencileri için yüksek hedefler belirler, öğrencilerin kişisel gereksinimleri ile sınıfın gereksinimleri arasında denge kurar. Kendine inancı yüksektir, duyarlılık ve sebat gösterir, sabırlı, canlı, empatik ve samimidir. Arzuludur, ders materyaline/metnine ne olursa olsun bağlanmak zorunda hissetmeksizin dersini anlatır, performansı yüksektir, hissiyatı ve feraseti güçlüdür, yaptıklarından dolayı kıvançlıdır, eğitim-öğretime mümkün olan en çok vakti ayırır (Tatar, 2004).

Öğretmenlerin okuldaki kararlarda aktif yer almaları ve kararların onlarla birlikte alınması etkili okul özellikleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Karara katılma, kurumlarda motivasyon ve bağlılığın oluşturulması hususunda dikkat edilmesi gereken kritik tutumlar arasında yer almaktadır (Şişman, 1996).

Öğretmen, öğrenme faaliyetleri içinde işlev gören faktörlerden yalnızca biridir. Fakat öğretmenin bu süreçte en kritik faktör olduğu akıldan çıkarılmamalı ve öğretmen faktörü buna göre düşünülmelidir. Öğretmenin bireysel nitelikleri, öğrenme faaliyetinin idarecisi olarak yeterliği, öğrenme sürecini takip etme ve ders anlatmadaki kabiliyeti, özgeçmişi, öğrenci ve başkalarıyla olan ilişkileri sınıfta icra ettiği işine ve başarısına yakından etki eder (S. Aydın, 1993). Bu yüzden çağcıl okul sistemlerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin gördükleri işlevin kıymeti daha da artmaktadır. Öğretmenlerin yüksek düzeyde profesyonel becerilere gereksinimi bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve eğitimlerini sağlamak için oldukça ağır bir sorumluluklarının olduğunu kabul etmeleri hususunda cesaretlendirilmeye, yeterliliklerini yükseltmeye, öğrenciler gibi devamlı öğrenmeye ve hem okulun içerisindeki ve çevresindeki hem de ulusal manadaki değişimleri izlemeye ve onlara ayak uydurmaya gereksinimlerinin olduğu ifade edilmektedir (Kalin & Zuljan, 2007).

Etkili öğretmen özelliklerinin tamamına sahip olmak mümkün olmayabilir ancak mesleğinde verimli ve etkili olmak isteyen bir öğretmen bu özelliklere sahip olmak için her geçen gün biraz daha çabalayan kişi olarak nitelendirilebilir.

2.1.4.3 Öğrenci Boyutu

Hiç şüphesiz öğrenciler, okulların varoluş nedenleridir. Okulların temel yükümlülüğü öğrenci yetiştirmektir. Öğrenci olmasaydı ne okul ne de onun diğer bileşenlerine gerek kalırdı. Öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları okul geliştirme araştırmalarının esas unsurunu oluşturmaktadır (Taymaz, 2011). Şüphesiz öğrenci, tutum ve hareketlerinin pek çoğunu aile ortamında şekillenmektedir. Okulun bu davranışlardan iyi olanlarını güçlendirmesi, kötü olanları ise yok etmesi gerekir. Öğrenci okulda sadece muhtelif malûmat ve beceriler değil, bununla birlikte değerler, fikirler ve tutum ve hareketler de öğrenir. Öğrencinin özelliklerinin iyi bilinmesi ve doğru anlaşılması onun öğrenmesine katkıda bulunur ve bu öğrencinin okula intibakını kolaylaştırır (Bursalıoğlu, 2011).

Etkili okullarda öğrenciler, emin bir ortamda ve huzur içinde oldukları hissini yaşamaktadırlar. Okullarda öğrencilerin kendilerini güvende ve mutlu hissedebilmeleri için; fikirlerine kıymet verilerek dinlenilmesi, kendilerine saygı duyulması, bireysel gereksinimlerini ve tercihlerini serbestçe ifade edebilmeleri ve okul kültürü bağlamında öğrenciler ve okuldaki yönetici/öğretmenlerle aralarında pozitif ilişkilerin bulunması bir zorunluluktur (D. L. Anderson & Graham, 2016).

Etkili okullarda öğrenciler, sorunların çözümünde okul yönetimiyle birlikte hareket ederler ve öğrenme etkinliklerini yaparak ve yaşayarak gerçekleştirirler. Ortaklaşa iş yapma esastır. Etkili okullarda eğitimle nihaî olarak varılmak istenen mutlu bireyler, makbul vatandaşlar yetiştirmek için lazım olan iyi ve düzgün insan ilişkileri geliştirmek okul idaresinin temel hedefleri içinde bulunmaktadır (Çinkır, 2004).

Etkili okullarda, öğrencilerle alakalı çeşitli nitelikler şunlardır:

- Okul hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin etkin olması sağlanır,
- Öğrenciler okulda ve derste vaktinde bulunurlar,
- Sınıfta geçen vaktin ekserisi öğrencilerin öğrenme faaliyetinde bulunmasına yöneliktir,
- Öğrencilerin ilerlemesi imtihan ve ödev gibi araçlarla devamlı takip edilir,
- Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeye özen gösterilir,
- Öğrenciler kendilerine yönelik beklentilerin farkındadırlar,
- Öğrencilerin başarı ile ilgili yüksek beklentileri vardır,
- Öğrenme açısından öğrenciler arasındaki farklılaşma minimum seviyededir,
- Öğrenciler okul ve sınıf süreçlerinde aktif olarak yer alırlar,
- Öğrenciler öğretmenlerin öğrettiklerinin tamamını öğrenebilirler,
- Öğrenciler kendilerine yüklenebilecek tüm sorumlulukları kabul etmeye heveslidirler,
- Okuldaki ve sınıftaki tüm uygulamalarda eşitlik ilkesi geçerlidir (Şişman & Turan, 2004).

Öğrenciler, okuldaki tüm faaliyetlerin odak noktası olma niteliğine sahiptirler. Çünkü eğitim faaliyetlerinin merkezinde, hedeflenen tutum ve hareketleri öğrencilere yerleştirme amacı bulunmaktadır. Okuldaki eğitim sürecinin bu ana esasa

göre oluşturulması zorunludur. Bu sebeple eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve iletilmesinde öğrencilerin fikirlerine başvurulması ve katılımlarının temin edilmesi okulun başarısına pozitif katkı sağlayacaktır (Karşı, 2004).

2.1.4.4 Veli ve Okul Çevresi Boyutu

Okulun ebeveyn ve çevreyle olan ilişkilerinden oluşan işbirliği politikaları, okulun öğrenme çevresinin mühim bir boyutunu teşkil etmektedir. Okul ve aileler arasındaki sıkı irtibatın, bilişsel ve duyuşsal açılardan öğrencilerin elde ettiği sonuçlar üzerinde ciddi katkıları bulunmaktadır (Creemers & Kyriakides, 2010).

Etkili okullarda, okul ve veliler arasında devamlı ve etkili bir iletişim süreci bulunmaktadır. Bu kesintisiz iletişim süreci, öğrencinin ve okulun başarısının yükseltilmesi bakımından hayati bir zorunluluktur. Öğrencinin okul ortamında elde ettiği pozitif tutum ve hareketler, velilerce takviye edilmezse okulda verilen eğitimin başarılı olması mümkün gözükmemektedir (Ada & Baysal, 2012).

Okulun eğitimsel amaçlarına ulaşmasında velilerin katılımı ve katkısı önemlidir. Öğrencilerin başarılarının arttırılmasında veli-okul ilişkilerinin iyi olmasının büyük bir rolü olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Veliler okula karşı sorumluluklarını ne kadar yerine getirirse, okulların etkililiği ve başarısı o düzeyde artacaktır. Böylelikle okulun hedeflerine ulaşması daha kolaylaşacaktır (Özden, 2010).

Okul-aile ilişkilerinin gelişmesi, okula duyulan güveni arttırır. Veliyi eğitim-öğretim sürecine katan ve velinin desteğini elde eden okullar amaçlarına daha hızlı bir şekilde ulaşırlar. Veli, okulu ne kadar anlayabilirse o kadar okula destek olabilir. Bu katkı okulun etkililiği için hayati derecede önemlidir. Etkili okulların velilerle alakalı nitelikleri şunlardır:

- Veliler, evlatlarının eğitiminin içinde yer aldıklarında çocuklar daha çok başarı elde etmektedirler.
- Okul ile aile karşılıklı olarak birbirlerinin beklentilerinin farkında olurlar.
- Çevrenin okuldaki karar alma süreçlerine katılmasına imkân veren bir örgüt yapısı sağlanır.
- Okulda emin bir ortamın varlığını sağlamak için işbirliğine gidilir.
- Okul programı ve hedefleri ile ilgili velilerle devamlı iletişim kurulur.

- Çalışma hayatının ve toplumun okula yönelik sunabileceği imkân ve katkılar tespit edilir.
- Velilerin katılımı ile okulda bilgi, tecrübe ve güç paylaşılır.
- Veliler eğitim-öğretim sürecinin bir paydaşı haline gelirler.
- Okulla çevre arasındaki ilişkiler ile alakalı net metotlar bulunur.
- Veli ve okul arasında plânlı bir iletişim ve ortaklık bulunmaktadır (Şişman, 2013).

2.1.4.5 Okul İklimi Boyutu

Etkili okula varmanın yollarından bir tanesi şeffaf ve sistemli bir okul ikliminin varlığıdır. Okul ikliminin hem öğrenime hem de öğretime katkı sunabilecek nitelikte olması gerekir. İş görenler arasında bir ekip ruhunun ve empatinin baskın olarak bulunduğu okullarda etkili okul ikliminin de olduğu ifade edilebilir (L. W. Lezotte, 1991).

Okul ortamının örgütsel özellikleri; normlar ve değerler, personelin çalışma koşulları ve okulun yönlendirilme şekli, okul etkililiğini arttırmaya yardımcı olan bir okul ortamı yaratmada önemli görünmektedir (Ramberg, Låftman, Fransson & Modin 2019).

Etkili okul çalışmaları, etkili okullarda öğrenmeye müsait olumlu bir kültürün olduğunu ortaya koymaktadır. Okulun ilerlemesi için farklı dönüşümler tavsiye edilse bile okulda olumlu bir kültür oluşturulmadıkça okulun ilerlemesi olası gözükmemektedir. Okul kültürü, okulun meydana getirdiği bir hayat biçimi şeklinde kabul edilebilir. Okulun geçmişi ve gelenekleri, okul çalışanının tecrübeleri; müşterek iletişimleri peyderpey okulda, o okula ait bir kültürün oluşmasına yol açmaktadır. Bu kültür ilke, kanaat, yaklaşım, umut, hareket ve eğilimlerden meydana gelmektedir. Nihayet okulda nelerin değerli, nelerin önemsiz görüldüğü, ne şekilde davranılacağı hakkında çalışanlar arasında bir birleşme ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak okulun temel işlevi olan eğitim ve öğretim ile ilgili öğrenciden ve öğretmenden hangi beklentiler içinde bulunulması gerektiği, hangi hususlara önem verilmesi gerektiğini belirleyen okul kültürü oluşmaktadır. Çalışmalar ortaya koymuştur ki etkili okuldaki bu kültür, eğitim ve öğretime katkı sunacak özellikte, kişisel öğrenme ve ilerleme gayretlerini teşvik edici mahiyettedir (Balcı, 2013).

Başarılı olan etkili okullarda; okul personelinde mesai mefhumu bulunmaz; çalışma sürelerinin haricindeki zamanlarının çoğunda da okulda bulunurlar, ekip ve takım ruhu egemendir, öğrencileriyle bire bir alakadar olurlar. Okulun mevcut ve gelecekle alakalı problemlerini ele alırlar; program dışı faaliyetlerle öğrencilerin çok yönlü ilerlemeleri için çalışırlar. Takım ruhu ve müşterek itimada dayalı pozitif bir öğrenme ve çalışma ortamı bulunur. Etkili okullarda öğretmenlerin vasıflarına yönelik güvensizlik bulunmaz ve öğretmenler öğrencilerinin en yüksek düzeyde öğrenmelerine adanmış durumdadırlar. Bu okullarda iyi ve kötü öğretmen yoktur. Tüm öğretmenler iyi olmak mecburiyetindedir. Çünkü onlar öğrencilerin hayatını doğrudan etkilemektedirler. Kötü öğretmen kötü bir gelecek, iyi öğretmen ise iyi bir gelecek anlamına gelmektedir. Öğretmen ve öğrenciler okula ve hayata yönelik müspet yaklaşım sergilerler. Müspet yaklaşım, olumlu neticeleri ortaya çıkarır. Kendini gerçekleştiremeyen, yaşama ve okula yönelik müspet bir yaklaşım içinde olmayan öğretmenin öğrencilere bir şey öğretmesi olanaklı değildir (Turan, 2006).

Etkili okul faktörleri içinde okul kültürü ve ikliminin merkezi bir konumu bulunmaktadır. Okul kültürü bir okulun başarı ya da başarısızlığının kararlaştırıcısıdır. Okul kültürü tüm personele ve okulla ilişkisi olan herkese açıklanmalıdır. Okulda davranış bu kültürü yansıtır olmalıdır. Okul kültürü; akademik başarıya kıymet veren, herkesten üstün performans beklentisi içinde olan, öğrencilerin aktif öğrenmesine sebep olan, intizam ve disiplin bekleyen, bilimsel işbirlikçi ilişkileri teşvik eden bir inanç sistemidir (Balcı, 2013).

Etkili okulun oluşumu için iş ortamının, personel arası iletişimin ve karşılıklı etkileşimin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte etkili okulun oluşmasında, okul ikliminin de kayda değer bir yeri vardır. Bu pozitif iklim içinde düzgün işleyen bir sistem ve dışarıdan ilgi uyandıran bir iş atmosferi oluşur. Okul ortamı karışıklık içerisinde olmayıp samimi bir atmosferden meydana gelir (Sammons vd., 1995).

Etkili okul özelliklerini geliştirebilecek noktalardan biri de okul merkezli yönetimdir. Çünkü etkili okulun özelliklerinden olan, yerinden yönetim ve katılımlı karar alma yaklaşımları, okul merkezli yönetimi destekler niteliktedir. Okul merkezli yönetim ile etkili okul arasındaki temel benzerlik, her iki yaklaşımda da öne çıkan noktaların öğrenci başarısını yükseltme ve öğretime yapılan vurgu olmasıdır. Bunun

dışındaki diğer ortak noktalar da personeli geliştirme, veli desteğini sağlama ve eğitimin niteliğini yükseltme olarak sayılabilir (Aytaç, 2004).

Merkezi yönetimlerin okulları daha etkili olma hususunda güdüleyici olması gerekir. Yani otoriter ve kalıplaşmış politikalar yerine daha esnek bir tutum içinde olmaları gerekir. Okullar, içinde yer aldıkları çevreye, okul olanaklarına ve öğrenci seviyelerine göre hedeflere varabilmek için en münasip öğretim programlarını tercih edebilme, en münasip koşulları meydana getirebilme hususunda kendileri karar alabilmelidir. Etkili okul araştırmaları, etkili okul atmosferinin, öğrenci güdülenmesinin ve etkili öğretim ortamlarının meydana getirilmesinde merkezi yönetim kararlarının değil bizzat okulun içinden çıkan karar ve uygulamaların etkili olduğunu ortaya koymuştur (Reezigt & Creemers, 2005).

Etkili okullarda bulunan olumlu iklimin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Okulun misyonu herkes tarafından bilinir.
- Herkes birbirini korur ve birbirine dostça davranır.
- Okulun yaptıkları çevre ve aile tarafından desteklenir.
- Öğretmenler arasında müşterek itimat ve sadakat vardır.
- Başarı her zaman ödüllendirilir.
- Personele hürmet gösterilir ve değer verilir.
- Yenilikler teşvik edilir.
- Takım çalışması mühimdir.
- Değişik fikirlere itibar edilir.
- Okuldaki herkes sorumluluk duygusuna sahiptir.
- Okulda disiplin problemleri diğer okullara nazaran daha azdır.
- Herkes tarafından okulun ana değer ve sembolleri benimsenmektedir.
- Okulda bir ekip ruhu hâkim olup, kolektif tutum ve hareketler kabul görmektedir.
- Okul toplumunu meydana getiren üyeler arasında kardeşçe ilişkiler mevcuttur.
- Okulda dönüşüm ve gelişime destek verilmektedir.
- Okul idarecileri kültürel ve simgesel liderlik tutum ve hareketlere sahiptirler.
- Destekleyici bir ortam mevcuttur.

- Okul çalışanları pozitif iklimin anahtarının çalışanlar arasındaki ahenk olduğunu kabul eder ve buna uygun hareket eder.
- Okul çalışanları, okulda bulundukları her vakit ve okulun her yerinde vazife içinde olduklarının farkındadırlar.
- Öğrenciler için de pozitif bir iklim vardır. İyi tutum ve hareketler, başarı ve gayretler mükâfatlandırılır.
- Okul idaresi okulun mamur bir şekilde görünmesi hususunda titizlik gösterir.
- Okulun amaç ve politikaları ilgililerce benimsenmiştir.
- Okulda insanlar kararınca motive olmuş ve örgüte bağlı olmuş durumdadırlar.
- Okuldaki herkes kurumlarında bulunmaktan kıvanç hissederler.
- Okulda iletişim ağı mükemmel şekilde çalışmakta ve çalışanlar bu durumdan etkilenmektedirler.
- Okulda intizam ve disiplinle ilgili net uygulamalar ve politikalar mevcuttur (Şişman, 2013).

2.1.5 Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

Örgütsel etkililiği belirlemek amacıyla oluşturulan pek çok örgütsel model vardır. Örgütler için uygulanmakta olan pek çok model zamanla geliştirilmiş ve bir eğitim kurumu olan okullar için de uygulanmıştır. Etkililik modelleri ile örgüt kuramları arasında sıkı bir bağ vardır ve her örgüt kuramının kendine has bir etkililik modeli bulunmaktadır (Balcı, 2014). Bu modellerin bazıları şunlardır:

2.1.5.1 Amaç Modeli

Amaç modeli, okul etkililiğini, önceden belirlenmiş amaçların başarılmaması olarak kavramlaştırmaktadır. Modelin kullanılma koşulları; amaçlar açık ve üzerinde uzlaşma sağlanmış; zamanla sınırlı ve ölçülebilir olmalı, kaynaklar yeterli olmalıdır. Okulların amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin bir göstergesi olarak yapılan sınavların sonuçları alınmaktadır (Cheng, 1996).

Okullarda amaçlar karmaşık bir yapıya sahip olduğundan bazen bu amaçlar birbirini ile çelişebilir. Farklı toplumsal kesimler okulun farklı amaçlarına öncelik verebilirler. Farklı kesimlerin öncelik verdiği bu farklı amaçlar okulun akademik amaçları, mesleki beceri kazandırma amaçları, politik ve ekonomik amaçlar gibi birbirinden farklı amaçlar olabilir (Şişman, 2013). Bu modelde, örgütler önceden

belirlenmiş amaçlara ulaşabildikleri ölçüde etkilidirler. Model, örgütte gerçekçi karar verecek olanlar için, özel amaçlar kümesinin yol gösterdiği, bu amaçların tatminkâr sayıda olduğu, tatminkâr şekilde anlaşılır olduğu ve karar vericiler tarafından rahatlıkla tanımlanabildiği varsayımlarına dayanır (Balcı, 2013).

2.1.5.2 Sistem Girdi Modeli

Sistem modeli, amaç modelinde olduğu gibi neticelerden ziyade bu neticelere varmada uygulanan araçlar üzerine odaklanır. Sistem teorisyenleri, hücreden topluma kadar bilimin her seviyesini içine alacak şekilde bir sistemler sistemi oluşturma gayreti içindedirler. Kompleks toplumsal davranışları da, sisteme giriş-çıkış, girişin çıkışa dönüşümü, sistemin sınırları ve bölümleri, sistemin yükünün çoğalması ve azalması gibi farklı yönlerden ele almaktadırlar (Bursalıoğlu, 2011).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okulların da kendilerinden bekleneni gerçekleştirmek için çeşitli kaynaklara gereksinimi vardır. Bu kaynaklar içinde aileye ilişkin kaynaklar, öğrenci kaynağı, okul kaynakları, toplumsal nitelikler ve yaşıt grupları bulunmaktadır. Okula gelen bu kaynakların niteliği ve niceliği önemlidir. Bu modele göre gerekli kaynakları sağlayabilen okul, etkili okuldur. Bu modele göre öğrenci girdisi ve finansal girdileri verimli kullanan okul etkilidir. Temel çıktılar öğrencilerin belirli testlerden elde ettikleri sonuçlar olarak gösterilmektedir (Şişman, 2013). Modelde okullara ekonomik açıdan bakılmakta ve katlanılan maliyetlerin karşılığının alınması gerektiğine dikkat edilmekte, bir başka deyişle fayda-maliyet analizi yapılmaktadır (Döş, 2013).

2.1.5.3 Süreç Modeli

Süreç modeli dâhilinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinin tespit edilmesinde okul ve sınıf içi süreçler ele alınmaktadır. Bu modelde okul kapalı bir sistem şeklinde görülmekte, okul içinde olanlara dikkat edilmekte, okuldaki kaynakların öğrencilere ayrılma biçimi üzerinde durulmaktadır. Yani, okul içi ve sınıf içi süreçlerin uygulanması ile okulun etkili olma düzeyi arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Okul içi süreçler yönetim süreçleri, öğretim süreçleri ve öğrenme süreçlerinden oluşmaktadır (Şişman, 2013).

Bu modele göre öngörülen kalitede çıktılar elde etmek için girdilerin kalitesi kifayetsiz kabul edilmemekte, okul çıktılarının kalitesi, okul içi süreçlerin kalitesine

bağlı görülmektedir. Liderlik, karar verme, kararlara iştirak, iletişim, koordinasyon, planlama, okul iklimi, sosyal etkileşim, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme teknik ve metotları, öğrenme stratejileri gibi süreçler okul içi süreçler bağlamında üzerinde durulan başlıca süreçlerdir. Kısaca, okul içi süreçler, yönetim süreçleri, öğretim süreçleri ve öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Modelin katkısı bu süreçlerin okul fonksiyonlarıyla olan alakasıyla yakından ilgilidir (Balcı, 2013).

2.1.5.4 Doyum Modeli

Doyum modelinde doyum düzeyi, okulun iç ve dış müşterileri olarak kabul edilebilecek; okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim otoriteleri, veliler ve öğrenciler gibi okul paydaşlarının ve toplumun memnun edilmesine ve taleplerinin karşılanmasına bağlıdır. Doyum modelinin kullanımı, okulların iç ve dış müşterilerinin taleplerini uygun ve etkili bir şekilde karşılayabilmesi durumunda önerilmektedir (Cheng, 1996).

Okulla ilgili paydaşlar arasında öğrenciler, öğretmenler, okul idaresi, okul idare heyeti, eğitimle ilgili ilçe-il-merkez teşkilatı, aileler vb. söylenebilir. Bu modele göre bu paydaşların uygulamalardan sağladıkları memnuniyet düzeyi okulun etkililiğini belirlemektedir. Bu modelde kalitenin esas düzeyi iç ve dış paydaşların tatmin seviyesi şeklinde kabul edilmektedir. Modelin katkısı da, okul fonksiyonları ile stratejik paydaşların beklentileri arasındaki ilişkiye bağlıdır. Paydaşların ihmal edilmesi ve ilişkililiğin bilinmezliği modelin sınırlılıklarındandır (Balcı, 2013).

2.1.5.5 Meşruiyet (Yasallık) Modeli

Geçmişte okul ve okul çevresinde yavaş bir değişim söz konusuydu. Okulun varlığını tehdit eden büyük değişiklikler yoktu. Günümüzde ise gerek bilimde gerekse eğitimde ve toplumun her kesiminde hızlı bir değişim ve rekabet söz konusudur. Bu değişim okulları ve çevresini de etkilemektedir. Bu gelişmeler çerçevesinde okullar daha yarışmacı bir ortama dönüşmektedir. Okullar giderek daha çok kaynak sahibi olma konusunda yarışa girmekte, bir yandan da bir örgüt olarak varlığını sürdürebilmesi için, okul paydaşlarından ve çevreden kabul görmesi gerekmektedir. Bu durumda okulların kaynak sağlama ve yaşamını sürdürebilmesi için kamuoyunun desteğini kazanması gerekli görülmektedir (Cheng, 1996).

Meşruiyet modeli okulun etkililiğini, rekabetin olduğu bir ortamda okulun hayatiyetini devam ettirmesine bağlamaktadır. Gelişmiş bazı batılı ülkelerde okulların ailelerin taleplerini yerine getirmek için halkla ilişkilerini geliştirmeleri ve aynı zamanda kalite güvence sistemlerini oluşturmaları, meşruiyet elde etmelerine yarayan biçimsel mekanizmalar arasında yer almaktadır (Şişman, 2013).

2.1.5.6 Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme, “bilgi alımını, dağıtımını, yorumlanmasını ve değişen koşullara uyum sağlanmasını kolaylaştıran örgütsel bir süreçtir” (Özalp, Uzun & Yelkikalan, 1998). Örgütsel öğrenme, örgüt sınırları içerisinde meydana gelen bütün öğrenme olaylarını kapsamaktadır (Aybas & Kapu, 2008).

Örgütsel öğrenme modelinde okul, içinde bulunduğu çevrenin niteliklerini dikkate alarak, bunlarla ahenk içinde nasıl yaşamaya devam edeceğine karar verir. Bu çevre içinde yaşamını sürdürürken çevresinin ilerlemesi ve kalkınmasında rol oynar. Okul içinde yer aldığı çevreyi ileriye götürebildiği ölçüde etkili olarak görülür (Balcı, 2013).

Söz konusu modelde diğer modellerden farklı olarak öğrenme davranışının önemi üzerinde durulmaktadır. Buna göre okul etkililiğinin ana parametreleri; toplumsal değişim ve ihtiyaçların farkına varma, okul içi süreçleri inceleme, program değerlendirme, çevreyi inceleme ve okul gelişim planlarını uygulamadan oluşur. Yani okulların toplumsal alanda meydana gelen siyasi, ekonomik, teknolojik değişimler gibi çeşitli değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Sistemin sınırlılıklarından biri örgütsel öğrenme süreçlerinin okul çıktıları ile olan irtibatının açık bir şekilde ortaya konulmamasıdır (Şişman, 2013).

2.1.5.7 Toplam Kalite Modeli

Toplam Kalite Yönetimi; organizasyonların müşterilerin tatmini için sürekli olarak kendilerini geliştirmesi süreci olarak ifade edilir. Toplam kalite yönetimini diğer yönetim işlemlerinden ayıran temel özellik, toplam kalite yönetimi anlayışında sürekli kendini iyileştirme ve geliştirme boyutunun olmasıdır. Toplam kalite yönetimi hızlı bir onarım süreci değil, yönetim ve mevcut durum ile ilgili olarak sürekli değişim-dönüşüm yaşanması sürecidir (Kanjı, 1995).

Okulun bir bütün olarak kaliteyi üretmesi üzerinde yoğunlaşan bu model, ancak, toplam kalite yönetimi sürecinin, okul fonksiyonlarıyla sıkı bir irtibatı gerçekleştiği zaman katkı sunabilir. Söz konusu modelde okul etkililiğini değerlendirme parametreleri; liderlik, bireylerin sevk ve idaresi, stratejik planlama, süreç idaresi, kalite neticeleri ve taraflar arasındaki ahenk şeklinde söylenebilir (Balcı, 2013). Toplam kalite yönetimi; örgüt işlevleri ve sonuçlar yerine süreci merkeze almakta; tüm çalışanların niteliklerinin geliştirilmesini ve örgütün olanaklarının bir bütün içinde değerlendirilip kullanılmasını savunmaktadır (Özdemir, 2000).

Toplam kalite yönetimi anlayışına yönelik çalışmalar ve uygulamalar nasıl öteki kurumlarda uygulanıyorsa okullarda da aynı şekilde devam etmektedir. Bununla ilgili uygulamaların okulun etkililiğini artırabileceği düşünülmektedir. Toplam kalite yönetimi modeli; doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin birleşimi şeklinde değerlendirilebilir. Toplam kalite yönetimi modelinde bir okul, fonksiyonlarını hayata geçirmek amacıyla, okul süreçlerinde devamlı bir ilerleme temelinde, iç ve dış tüm paydaşların istek ve taleplerini karşıladığı ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 2013).

2.1.5.8 Etkisizlik Modeli

Etkisizlik yaklaşımı, okul etkililiğinin olumsuz yönleri üzerine odaklanmakta, okulda etkisizlik nitelikleri bulunmuyorsa bu okul, etkili okul şeklinde değerlendirilmektedir. Örgütsel çatışmalar, karşılaşılan güçlükler, çözölemeyen problemler, örgütün zayıf olduğu noktalar ve düşük performans, etkisizliğin göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, örgütsel yapı ve işleyişte görülen aksaklıklara yoğunlaşmakta ve örgütün etkisiz yönlerinden yola çıkarak, örgütün etkililiğini belirleyebilen bir etkililik yaklaşımıdır (Cheng, 1996).

Okullarda tıpkı diğer örgütlerde olduğu etkililik ölçütlerinin belirlenmesi önemli bir sorun olmaktadır. Okullar açısından en büyük sorunların başında başarının göstergelerinin tespit edilmesidir. Dolayısıyla örgütsel eksiklik ve kusurları etkisizlik parametreleri olarak tanımlamak, örgütün etkililik göstergelerini tanımlamaktan daha kolay görülmektedir (Balcı, 2013).

Okul etkililiğinin olumsuz yönünü ele alan bu modele göre, okulda etkisizlik özellikleri yoksa söz konusu okul etkili okul olarak ifade edilmektedir. Meydana gelebilecek kurum içi çatışmalar, örgütün zayıf yönleri, problemler, zorluklar, yanlışlar, düşük performans gibi göstergeler etkisizliğin başlıca göstergeleri olarak kabul edilir. Modelin katkısı, okul işleviyle okuldaki uygulama noksanlıkları ve zayıflıklar arasındaki irtibat ile yakından ilgilidir (Şişman, 2013).

2.1.6 Etkili Okul İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.1.6.1 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Etkili okul çalışmaları, ABD’de 1960’lı yıllarda başlamıştır. James Coleman ve arkadaşları, 1966 senesinde ilk etkili okul çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. 1980’den sonra etkili okul ile ilgili çalışmalar artmıştır. Wiscon Üniversitesi’ndeki çalışmalarda etkili okulun özellikleri ile ilgili üzerinde uzlaşılan hususlar şunlardır:

- Etkili okullar; ebeveynlerine ve daha önceki hayatlarına bakılmaksızın tüm öğrenciler için kaliteli eğitim sunabilecek düzeydedir.
- Etkili okulları diğer okullardan ayıran boyutlar olarak; liderlik, okul iklimi, üstün hedefler, eğitime önemiyet verme, başarıyı mükâfatlandırma, çalışanların birlik ve beraberliği.
- Tüm okullar kendilerini geliştirebilir, kaliteli eğitim-öğretimi ekip ruhuyla sağlayıp, takım olarak ana programa ve öğrenime yoğunlaşabilir.

Etkili okul çalışmalarının öncülerinden biri de George Weber’dir. 1971 yılındaki araştırması sonucu Weber, etkili okulun bir takım benzer niteliklerinin olduğunu belirlemiştir: Liderlik, öğrencilerden istenen üstün hedefler, emin ve dingin bir atmosfer, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye kıymet verme, öğrencinin ilerlemesini devamlı takip etme.

Murphy ve Hallinger (1988), gerçekleştirdikleri çalışmalarında eğitim-öğretim açısından etkili okul bölgelerinin karakteristiklerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmalarının neticesinde, etkili okul bölgelerinin diğer okul bölgelerinden daha etkili olmasının nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır: eğitim-öğretim programına ve eğitim-öğretimin kendisine verilen değer, ana teknik etkenlerin tutarlılığı, yöneticilerin kuvvetli öğretimsel liderliği, süreçlerin ve neticelerin araştırılmasına verilen değer ve okul ile sınıfın üst seviyede eşgüdümü.

Sammons, Hillman ve Mortimore'un 1995 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ise İngiltere, Kuzey Amerika ve Hollanda'daki etkili okul çalışmalarını ele almışlardır. Bunun sonucunda profesyonel liderlik, herkes tarafından kabul edilen amaçlar, öğrenen çevre, öğretme ve öğrenmeye yoğunlaşma, kararlı eğitim, üst düzeyde hedefler, müspet teşvik, gelişimin izlenmesi, öğrenci hakları ve görevleri, aile ile okulun ortaklığı ve öğrenen örgüt olmak üzere 11 ortak özellik belirlenmiştir.

Henríquez, Lara, Mizala ve Repetto (2012), dezavantajlı nitelikleri taşımasına ve tatminkâr malî kaynağı bulunmamasına rağmen, Şili'de fakir ailelerin çocuklarına eğitim veren ancak bununla birlikte oldukça başarılı akademik sonuçlar elde eden okullar ile ilgili yaptıkları çalışmanın neticesinde; fakir ailelerin çocuklarının akademik olarak başarı elde edebileceklerini ortaya koymuşlardır. Araştırma neticesinde başarının altında yatan unsurun kaynaklara kolay ulaşım değil; düzenli şekilde öğrenci performansını yükseltmek için gerçekleştirilen stratejiler olduğunu tespit etmişlerdir.

Naidoo, Van Eeden ve Munch (2014), lise düzeyinde düşük geçme oranlarını ele alarak, geçme oranları üzerinde ailelerin oturduğu bölgelerin etkisinin olup olmadığını ve aynı şekilde geçme oranları üzerinde okulun yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın neticesinde; iş olanaklarının fazla olduğu yerlerde, iş olanaklarının daha düşük olduğu yerlere nazaran daha yüksek geçme oranları, yani daha başarılı akademik çıktı olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmaya göre okul çevresinin sosyo-ekonomik durumunun ve anne-babanın oturduğu bölgelerin ve hayat standartlarının çocuğunun akademik başarısı üzerinde etkili olduğu neticesi ortaya çıkmıştır.

2.1.6.2 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Etkili okul araştırmalarının Türkiye'deki öncülerinden olan Balcı'nın (1993) ilköğretim okullarının etkili okul olma özelliklerini incelediği araştırmasında veri toplama ölçeği olarak kendisinin geliştirdiği "*okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler*" boyutlarından meydana gelen 71 soruluk etkili okul anketini uygulamıştır. Çalışma şu sonuçlara ulaşmıştır: Okul yöneticisi boyutunda, idarecilerin, idari görev ve çalışmalarını eğitim-öğretim çalışmalarına göre daha fazla ciddiye aldıkları ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. Öğretmenler boyutunda en fazla yapılan öğretmen davranışının genel anlamda etkili

okullardaki uygulamalarla örtüştüğü, buna göre, öğretmenlerin kaliteli bir eğitim-öğretim için şart olan hedeflerin belirlenmesi, sınıfta intizam ve disiplinin gerçekleştirilmesi, sınıfta iyi ilişkiler geliştirilmesi ve aracısız eğitim-öğretim uygulanması gibi tutum ve hareketlere sahip olduklarını belirtmiştir. İdareci ve öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarına daha çok ehemmiyet verdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler boyutu ile ilgili bulgularda, etkili okul ortamının öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği ve sorumluluk duygularını geliştirdiği, veliler boyutunda okulların anne-baba ile işbirliği ve onların katkısına sahip olmadıkları, veli boyutunun etkili okul boyutları içerisinde en alt düzeyde gerçekleşme oranına sahip boyut olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkili okul konusunda yapılan ikinci araştırma Şişman (1996) tarafından yapılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği ankette öğretmenlere; okul yöneticisi, öğretmen, okul programı, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli boyutlarına ilişkin etkili okul niteliklerini ihtiva eden 56 maddelik kendisi tarafından geliştirilen “*Etkili Okul Anketi*”ni, veri toplama ölçeği olarak uygulamıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu öğretmen algılarına göre il genelinde okulların etkililiği açısından, ilkokullarda en etkili boyut “*okul yöneticisi*” boyutu olmuştur. Onu sırasıyla “*okul kültürü ve ortamı*”, “*öğretmen*”, “*okul programı*”, “*eğitim-öğretim*”, “*öğrenci*” boyutları takip etmiştir. En az etkili olan boyut ise “*okul çevresi ve veli*” boyutu olmuştur.

Balcı (1993) ve Şişman (1996)’nın gerçekleştirdikleri araştırmalarda etkili okul bulgularının bir biriyle örtüştüğü görülmüştür. Her iki çalışmada da en az etkili olan iki boyutun veli boyutu ve öğrenci boyutu olması dikkat çekicidir.

Baştepe (2002) müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrencilerin okullarına ait düşüncelerini belirlemeyi hedeflediği çalışmasının neticesinde; hem normal hem de taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Duranay (2005), ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini hangi düzeyde taşıdıklarını tespit etmek için yaptığı çalışmasının neticesinde; lise seviyesindeki okulların orta seviyede bir etkililiğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

En etkili okul olarak Fen liselerinin ve Anadolu liselerinin; en az etkili okul olarak ise Meslek liseleri ile Düz liselerin kabul edildiği tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Girmen tarafından (2006) yapılmış olan çalışmanın amacı, lise düzeyindeki okulların etkili okul özelliklerini hangi seviyede taşıdıklarının belirlenmesidir. Araştırma sonucunda; en etkili boyutun okul yöneticisi boyutu olduğu, bunu öğrenci boyutunun izlediği, öğretmen ve okul kültürü boyutlarının etkililik düzeylerinin yüksek olmadığı, en az etkili bulunan boyutun ise okul çevresi ve veliler boyutu olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz (2006), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerini ne kadar taşıdıklarını belirlemek için yaptığı araştırmasının neticesinde; en etkili boyutun yönetici boyutu, en az etkili boyutun ise veli boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Helvacı ve Aydoğan (2011), araştırmalarında öğretmen fikirlerine göre etkili okulun ve etkili okul müdürünün niteliklerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma neticesinde, öğretmenlerin etkili okul ile ilgili en çok dikkat ettikleri konuların; eğitim-öğretim süreci, okul-çevre arasındaki ilişki, okul atmosferi ve öğretmen-anne ve baba arasındaki ilişki boyutları olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul müdürünün nitelikleriyle alakalı ise; müdürün liderlik vasfı ve sorumluluk bilinci boyutlarının öne çıktığı belirlenmiştir.

Yağız (2016) çalışmasında; *“ilkokulların yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli”* boyutlarında etkili okul niteliklerine hangi düzeyde sahip olduklarını tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda; en etkili boyutun öğretim müfredatı ve eğitim-öğretim süreci olduğunu, en az etkili olan boyutun ise, öğrenci boyutu olduğunu tespit etmiştir.

Memduhoğlu ve Karataş (2017), çalışmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkili olma düzeylerine yönelik fikirlerinin farklı etkenlere göre değişip değişmediğini ele almışlardır. Çalışma neticesinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkililik düzeyini orta seviyede algıladıkları belirlenmiştir. Okulun yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarının etkililik düzeyinin orta seviyede, öğrenci ve veli boyutlarının etkililik düzeyinin ise orta seviyenin altında olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2 Örgütsel Bağlılık

2.2.1 Örgütsel Bağlılığın Tanımı

Örgüt “iki veya daha fazla birey tarafından bilinçli olarak koordine edilmiş etkinlikler veya güçler sistemi” şeklinde tanımlanmıştır. Bir örgütün ancak ortak bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla beraber hareket etmeye istekli ve aralarında iletişim kurabilen kişiler olduğu zaman meydana geldiği belirtilmektedir.

Örgütün ana aktörü insandır. Örgütler insanların fiil ve hareketleri sayesinde amaçlarına ulaşabilirler. Kavram olarak örgüt, müşterek bir hedefi ya da hareketi uygulamak amacıyla oluşmuş kurumların ya da bireylerin bir araya getirdiği birlik şeklinde tarif edilmektedir (Gürgen, 1997).

Örgüt, insanların ortaklık ihtiyacından ortaya çıkar. İnsanlar kişisel olarak kuvvetlerinin yetmediği hedeflerini yerine getirmek ve yürütmek amacıyla bir araya gelirler ve beraber hareket ederler. Müşterek bir gayreti zorunlu kılan bir hedefin yerine getirilebilmesi, birden çok kişinin enerji ve hareketlerinin bir araya getirilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. İşbirliği olmaksızın içtimaî hayatın olamayacağı artık kabul edilmiştir. Örgütle medeniyet aynı manaya gelmektedir. Çünkü örgüt olmaksızın medeniyet olmaz (E. Aydın, 2008).

Örgütsel etkinliğin ön koşulu, insan aktörünün kuvvetinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle örgütler, insanların varlığı ile değer kazanmaktadır. Örgütler, kişilerin kısıtlı ancak değişik kabiliyetlerinden faydalanırlar ve kişisel kabiliyetleri çoğaltan birer araç haline gelirler. Örgütler, teorik olarak ussal etkinliklerin intizamlı bir yapıda tezahür etmiş halidir (Erbesler, 1984).

Örgütlerin en hayati unsuru şüphesiz insan olduğundan dolayı hangi örgüt türü olursa olsun, iş görenlerin örgüte olan bağlılığı muvaffakiyet için fazlasıyla mühimdir. İş görenlerin beraberce hareket ederek örgütün amaçlarına ulaşmak için daha çok gayret gösterme arzusunda olmaları, onların örgütsel bağlılığının bir neticesidir (Malik & Naaem, 2011).

Örgütsel bağlılık, Meyer ve Allen’e göre, iş görenlerin çalıştıkları kuruma sürekli şekilde gitme arzusunda olması, işyerine düzenli şekilde gelmesi ve örgütün hedefleri ile bütünleşmesidir (Allen & Meyer, 1996).

Örgüte bağlılık, çalışanın, kurumun değer ve amaçlarına etkili ve taraflı bağlılığı şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlılık, sadece araçsal bir anlam ifade etmez, aynı zamanda bireyin, kendi rolünü münhasıran örgütün başarısı ve faydası için, örgütün hedef ve değerleriyle ilintili şekilde yerine getirmesidir. Bağlılık besleyen iş görenler, örgütün değer ve amaçlarına kuvvetli bir şekilde inanır, direktif ve taleplere isteyerek tabi olur. İş görenler, hedeflerin beklenildiği biçimde meydana gelmesi amacıyla minimum taleplerden çok daha fazla gayret gösterir ve örgütte devam etmede kararlılık gösterir. Örgüte bağlılık duyan çalışanlar doğal olarak motive olurlar (Balay, 2000).

Ayrıca; örgüte bağlılık, iş görenin örgütün menfaatlerini bireysel menfaatlerinden daha özel ve yüksek kabul etmesi durumu, şeklinde ifade edilebilir. Yüksek seviyede örgüte bağlılık, örgütün değer ve amaçlarını kabullenme, örgüt çıkarları doğrultusunda üstün çaba harcamaya hevesli olma ve bulunduğu örgütte devam etme arzusu gibi neticelere yol açabilir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığın bariz nitelikleri; örgütün değerlerine itimat etmek, örgüt için gayret sarf etmek ve örgütte devam etme arzusu duymaktır. Bu nitelikler örgütsel bağlılığın bir davranış tarzı ve eylem içeren bir hareket olduğunu ortaya koymaktadır (Ergeneli & Arı, 2005).

2.2.2 Örgütsel Bağlılığın Önemi

İster kişide ister örgütte olsun bağlılık birbirinden bağımsız şekilde ele alınamaz. Bağlılık kişinin ve örgütün bütününün bir parçasıdır. İkisinin beraberce yerleşebilmesi için aralarındaki birlikteliğin güçlendirilmesi gerekir. Kişi hedef ve beklentilerine örgütün yardımıyla kavuşabilmekte, örgüt de amaçlarını kişiler aracılığıyla gerçekleştirebilmektedir.

İş görenler ve örgüt arasında birlik gerçekleştirilir ve bağlılık kuvvetlendirilirse, örgüt önemli bir maliyetten kurtulmuş olur ve örgütte üretkenlik çoğalır. Böyle pozitif bir neticenin ortaya çıkabilmesi için örgüt çalışana bir parçası olduğunu, ona gereksinim duyduğunu hissettirmelidir. Kişi bunu fark ettiğinde vazifesini layıkıyla yerine getirmek için çaba harcayacaktır (Samadov, 2006).

Örgütsel bağlılığın önemini çalışanlar açısından ve örgütler açısından değerlendirmek mümkündür.

2.2.2.1 Çalışanlar Açısından Önemi

Çalışanlar açısından örgütsel bağlılık; meslekte başarılı olmalarını, ücrette doyuma ulaşmalarını ve işyerinde statü olarak daha üst pozisyonlara gelmelerine neden olmaktadır. Bu durum çalışanların, çalıştıkları işten ve örgütteki geleceklerinden memnun olmasına diğer bir deyişle iş doyumlarının artmasına yol açar.

Çalışanlar, kişisel hedeflerini gerçekleştirme imkânını, örgüte girdiği zamandan itibaren yakalamış durumdadırlar ve örgüt de iş görenleri aracılığı ile amaçlarına ulaşma fırsatına kavuşmuş durumdadır. İş görenleri olmadan bir örgütün muvaffak olması olası değildir. Birbirini tamamlayan bu parçaların arasındaki bağ güçlendikçe, daha az maliyetle daha fazla verim yakalanabilir ve rekabet ortamında örgütün üstünlüğü sağlanabilir (S. Karaca, 2001).

2.2.2.2 Örgütler Açısından Önemi

Tüm örgütler için, kaynakların uygun değerde harcanması ve maliyetlerin indirilerek performansın yükseltilmesi temel hedeftir. Bu kaynakların en üstünde de kalifiye işgücü gelmektedir. İşgücünün bizzat kendisi kaynak durumunda olmakla birlikte hem içinde var olan potansiyeli, hem de öteki kaynakları kullanabilecek bir güce sahip olması onu ayrıcalıklı kılmaktadır. Yani iplerin ucu kişilerdedir (Çetin, 2004).

Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya varmak için en önemli etken olarak kabul edilmektedir. Tüm örgütler çalışanlarının örgütsel bağlılığını yükseltmeyi hedeflemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık, iş görenleri sorun oluşturan değil, sorun çözen kişilere çevirmektedir. Örgütler kalkınmak, büyümek ve örgütsel yaşamlarını devam ettirmeyi arzuluyorlarsa muhakkak surette çalışanlarının bağlılıklarını kazanmalı ve arttırmalıdırlar (İnce & Gül, 2005).

Örgütün hayatına devam etmesi, iş görenlerin örgütten gitmemelerine bağlıdır. Çalışanların örgüte bağlılığı ne kadar yüksekse örgüt o düzeyde güçlüdür. O halde örgütün hayatını sürdürebilmesi için üyelerinin örgütten kaçmasını engellemeye çalışmalıdır. Bunun için örgütün maaşı çoğaltma, terfi imkânı verme, teşvik ediciler oluşturma gibi argümanları kullanması gerekmektedir (Çetin, 2004).

2.2.2.3 Öğretmenler Açısından Önemi

Eğitim örgütü olan okul, çalışanlarının iletişimi, etkileşimi, tutumları ve hareketlerine oldukça bağlı olduğundan, sosyal ilişkilerin daha fazla yaşandığı bir yapıdan oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakınının eşdeğer mesleki eğitimi almış olmalarının bir sonucu olarak, kendi aralarındaki etkileşimin tatmin düzeyi oldukça yüksektir. Bu sebeple, okul içi sosyal etkileşimin örgütsel bağlılığı arttırdığı ifade edilebilir.

Bilgi çağında, beşeri sermayenin bir örgütün en kıymetli unsuru olduğu ifade edilmektedir. İnsan faktörü, okullarda daha da kıymetli hale gelmektedir. Çünkü başka örgütlerde sistemin girdi-işlem-çıktı devrinin herhangi bir kademesinde insan unsuru bulunur. Hatta bu kimi vakit otomasyonun hâkim olduğu örgütlerde yok denecek kadar alt düzeydedir. Hâlbuki okulların girdi-işlem-çıktı devrinin tüm kademelerine insan unsuru yer almaktadır (Celep, 2000).

Öğretmen bağlılığına yönelik muhtelif çalışmalar öğretmenlerin örgütsel bağlılığının okullar açısından ehemmiyetini açıkça ifade etmektedir. Mowday, Steers ve Porter, çalıştığı okula üst seviyede bağlılık duyan öğretmeni, okulun hedeflenen sonuca varmasında kendisinden beklenenin üstünde bir gayret gösteren ve yaptığı işleri göstermelik olmaktan çok öte, yapması gerektiğine inanarak yapan, istekli bir şekilde çalışmasını devam ettiren kişiler olarak tanımlamıştır (Serin, 2011).

Firestone ve Pennell (1993) çalışmalarında öğretmenlerin bağlılığını yükseltmek için adaletli ve tatminkâr bir ücretten, kurumda terfi imkânına, rehberlik eden ve katkı sunan okul programlarına kadar bir takım motive edici eylemlerin uygulanması gerektiğini ortaya koymuşlardır (Balay, 2000).

Rosenholtz ve Simpson (1990) öğretmen bağlılığını inceledikleri çalışmalarında altı etkenin bağlılık için önem arz ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunlar; örgütsel etkenler, manevi ödüller, performans etkililiği, iş özerkliği, öğrenci tutum ve hareketlerinin idaresi ile kişisel gelişim fırsatlarıdır (Serin, 2011).

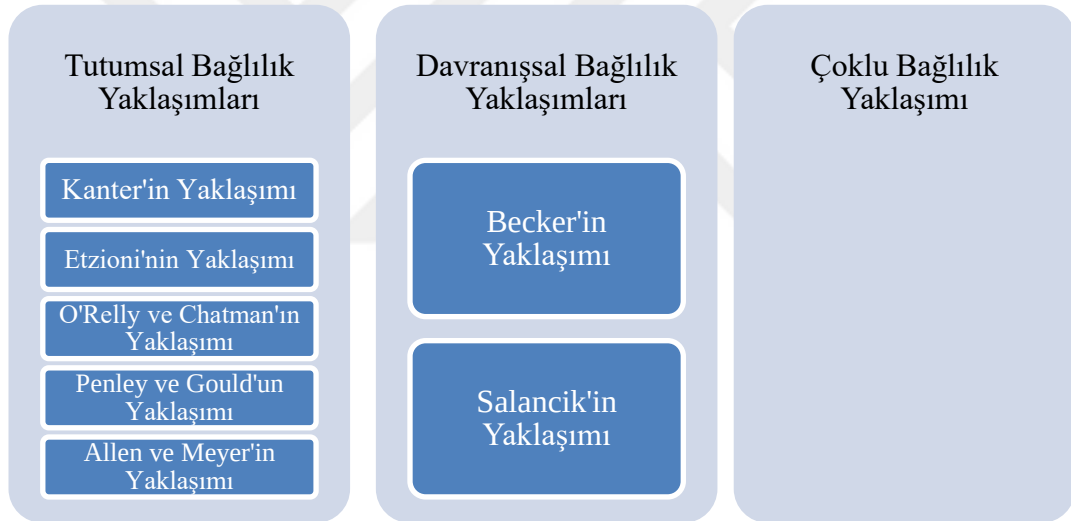
2.2.3 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmesi için en hayati gereksinimlerinden bir tanesi örgütsel bağlılıktır. İş görenlerin örgütsel bağlılığının yükselmesi onların

örgüt içi entegrasyon kabiliyetini de yükselterek çalışanların verimliliğini arttırmaktadır. Böylelikle iş gören sorumluluğunun şuurunda olarak daha verimli iş yapmakta ve sergilediği performans yükselmektedir. Bu sonuç örgütte maliyetlerin de azalmasına yol açmaktadır (Şenturan, 2014).

Okullarda başarıyı elde etmede öğretmenlerin fonksiyonu diğer iş görenlere nazaran daha mühim konumdadır. Son yıllardaki araştırmalar, meslekî tatmin, örgütsel bağlılık, örgüt iklimi ve kültürü gibi kavramların öğretmenlerin verimliliğini fazlasıyla etkileyen unsurlar olduğunu ortaya koymuştur (Buluç, 2009).

Bağlılık ile alakalı birbirinden farklı tasnifleri söylemek mümkün olsa da alan yazında bilhassa üç tasnif şekli diğerlerinden önde kabul edilmektedir. Bu üç mühim tasnif; tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık olarak söylenebilir (İnce & Gül, 2005). Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması Şekil 2’de gösterilmektedir:



Şekil 2: Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Kaynak: (İnce & Gül, 2005).

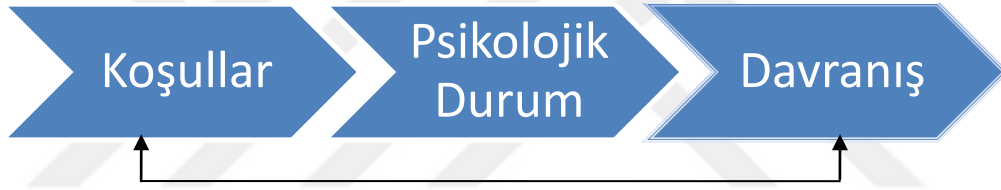
Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar, bağlılığın tutumsal ya da davranışsal bir temelini olduğu görüşünü ortaya koymaktadır. İş görenler, tutumsal ve davranışsal bir nedenden dolayı örgüt üyeliğini sürdürmektedirler. Bu yüzden bağlılık, davranışsal ve tutumsal şeklindeki başlıklar altında ele alınmaktadır (Çöl, 2004).

Örgütsel bağlılığın tutumsal ve davranışsal bağlılık şeklindeki iki ayrı başlık altında ele alınmasının nedeni, örgütsel davranışçılar ile sosyal psikologların bağlılık

kavramını değişik yönlerden incelemeleridir. Örgütsel davranışçılar tutumsal bağlılığa odaklanmışlarken, sosyal psikologlar ise davranışsal bağlılığa odaklanmışlardır (İnce & Gül, 2005).

2.2.3.1 Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı

Tutumsal bağlılık, “kişi ile örgüt arasındaki bağın bir değerlendirmeye tabi tutulması sonucunda oluşmuş olan örgütle ilgili bir bakış açısı veya örgüte duygusal bir yönelme” şeklinde tanımlanmaktadır (İnce & Gül, 2005). Bireyin gösterdiği tutum ve hareketlerinin tarzı, onun davranışlarını yenilemesine yol açacaktır. Bu tarz ve tutumlar örgütten ayrılıp ayrılmama, iş devamlılığının gerçekleşip gerçekleşmemesi ve örgüt için çaba harcayıp harcamaması ile alakalı eğilimlerinden meydana gelmektedir. Bağlılığın devamlılığını ve değişkenliğini açıklayan eğilimlerin varlığı tutumsal bağlılığa etki edecektir. Tutumsal bağlılık yaklaşımı Şekil 3’de gösterilmektedir:



Şekil 3: Tutumsal Bağlılık Yaklaşımı

Kaynak: (Şenturan, 2014).

Çalışanın örgütle bütünleşmesinin ve örgütsel faaliyetlerde bulunmasının itici unsuru anlamında kritik değere sahip olan tutumsal bağlılığın; örgütün hedeflerine ve oluşturduğu toplumsal normlara yönelik duyulan güçlü kabul, örgütün çıkarları için yüksek çaba harcama ve faaliyetlerde isteyerek yer alma, örgüt üyesi olmayı sürdürme arzusu şeklinde üç ögesi vardır (İnce & Gül, 2005).

Tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal diye tanımlanan üç unsuru vardır. Duygusal unsur, tutumun bireyde meydana getirdiği duygusal cevaplardır. Bilişsel unsur, bireylerin bir hâdise, bir nesne veya kişi ile ilgili kabulleridir. Davranışsal unsur ise tutuma bağlı olarak davranış sergilemeyi anlatmaktadır (Durna & Eren, 2005).

Kanter'in yaklaşımda örgütün belli arzu, gereksinim ve talepleri vardır. Bu taleplerin gerçekleştirilmesi, iş görenlerin müspet duygular taşıması ve kendilerini örgüte adanmaları sayesinde olur (Mahmutoğlu, 2008).

Kanter, örgüt tarafından çalışanlara dikte edilen davranışsal beklentilerin üç ayrı bağlılık şeklinin oluşmasına sebep olduğunu söylemektedir. Bunlar; devam bağlılığı, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır (Bayram, 2005).

Etzioni, örgütün çalışanlar üstündeki hâkimiyet veya tasarruf hakkının, çalışanın örgüte olan yaklaşmasının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Etzioni, örgütsel bağlılığı, çalışanların örgüte yaklaşmaları bakımından üç kategoride ele almaktadır. Bunlar; ahlakî bağlılık, menfaat bağlılığı ve yabancılaştırıcı bağlılıktır (Bayram, 2005). Çalışanın örgüte yaklaşması, örgütün iş görenler üstündeki hâkimiyet veya tasarruf hakkını oluşmasını sağlamaktadır. Şayet iş görenler kendilerini örgüte yakın olarak görmezlerse veya örgüte yaklaşma gayretinde olmazlarsa örgütün iş görenler üstündeki hâkimiyet veya tasarruf hakkı kısıtlı hale gelmektedir (İnce & Gül, 2005).

O'Reilly ve Chatman, kişinin örgüte ruhsal şekilde bağlanmasını örgütsel bağlılık olarak kabul etmekte ve bu bağlılığın üç boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme (Bayram, 2005).

Penley ve Gould ise Etzioni tarafından belirtilen üç bağlılık tasnifini kabul etmekle birlikte örgütlerde var olabilecek bağlılık türlerinin sayısı konusunda farklı düşünmektedirler. Etzioni, örgütlerde bir tek uyum sisteminin olabileceğini ve bunun için sistemle uyumlu bağlılık tarzının muteber olabileceğini ifade etmektedir. Hâlbuki Penley ve Gould, örgütlerde birden çok uyum sisteminin ve bağlılık tarzının beraberce bulunabileceğini söylemektedirler (Atalay, 2010).

Tutumsal bağlılık ile ilgili kayda değer araştırmalara imza atan Allen ve Meyer, üç bileşenli örgütsel bağlılık modelini esas almışlardır. Bunlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılıktır (Allen & Meyer, 1990). Söz konusu üç bağlılığın birbirinden ayrı psikolojik yapıları vardır. Baskın duygusal bağlılığı olan iş görenlerin örgütte devam etme sebepleri bunu ruhsal olarak istemelerindendir. Birey devamlılık bağlılığını, örgüte olan gereksiniminden dolayı hisseder. Biçimsel

(normatif) bağıllığı ise kendisini böyle yapmaya mecbur hissettiği için taşır (Ergeneli & Arı, 2005).

2.2.3.2 Duygusal Bağlılık Yaklaşımı

Duygusal bağlılık, iş görenlerin örgütün hedeflerini ve normlarını onaylaması ve örgüt çıkarı için normalden daha fazla bir gayret içinde olmasıdır. Allen ve Meyer bu bağlılık şeklinin oldukça mühim ve değerli olduğunu belirtmektedirler. Çünkü onlara göre bu bağlılık şekli, çalışanın kendisini örgütün bir parçası olarak kabul etmesinden ortaya çıkmaktadır. İş görenlerin örgüte yönelik duygusal bağıllığı örgütle özdeşleşmesine sebep olmakta, bunun neticesinde de iş görenler işe ihtiyaçları olduğu için değil kendi arzuları ile örgütte çalışmaya devam etmektedirler. Duygusal bağlılık, örgüte karşı hissedilen pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel hedeflere bilerek ve isteyerek katkı sunulmasını da ifade etmektedir (Gürbüz, 2006).

Duygusal bağlılık; çalışanların duygusal bağıllığını anlatmaktadır ve çalışanların örgütsel hedefleri ve değerleri içselleştirmesi ve onlarla kendini özdeşleştirmesi manasındadır (İnce & Gül, 2005).

Allen ve Mayer, duygusal bağıllığı etkileyen etkenleri; işin zorluğu, görevin netliği, idarenin demokratikliği, eşitlik, hedef netliği, örgütsel sadakat, arkadaş sadakati, kararlara iştirak, geri bildirim, birey olarak görülen değer şeklinde saymaktadır (Balay, 2000).

2.2.3.3 Devamlılık Bağlılığı

Allen ve Meyer, örgütsel bağıllığın öğelerinden bir diğerrinin de devamlılık bağıllığı olduğunu söylemektedirler. Devamlılık bağıllığı, iş görenlerin örgütlerine yaptıkları yatırımların neticesinde ortaya çıkar. Bu yaklaşıma göre devamlılık bağıllığı, iş görenlerin örgütte bulundukları zaman içinde harcadıkları efor, vakit ve gayret sayesinde sahip oldukları statü, ücret gibi edinimleri, örgütü bıraktığı takdirde kaybedeceği fikrinden kaynaklanmaktadır (Eren, 2010).

Allen ve Meyer, devamlılık bağıllığını etkileyen faktörler olarak şunları söylemektedirler; çalışanın kabiliyetleri, eğitim durumu, başka bir yere yerleşme durumu, kendine yatırımı, emeklilik ikramiyesi, içinde bulunduğu toplumsal ortam ve fırsatların mevcudiyeti devam bağıllığının etkileyen temel etkenlerdir (Balay, 2000).

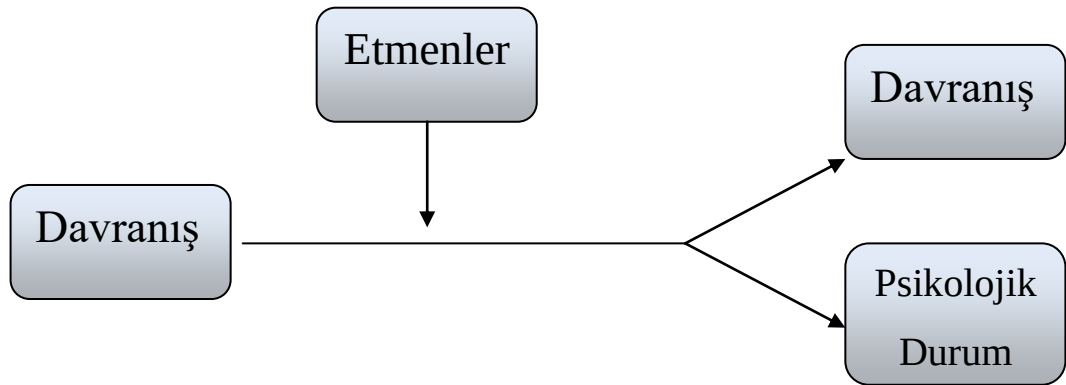
2.2.3.4 Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, çalışanların örgütlerine yönelik hissettikleri sorumluluk hakkındaki inançlarını ortaya koymaktadır. İş görenlerin örgüte girişinin öncesindeki ailevi ve kültürel toplumsallaşma normatif bağlılığa etki etmektedir. Ayrıca çalışanın örgütte kaldığı zaman içindeki örgütsel toplumsallaşmanın bir neticesi olarak örgütte kalma hususunda yaşadığı toplumsal baskılar da normatif bağlılığa etki etmektedir (Allen & Meyer, 1990).

Normatif bağlılık bireyin, çalışmayı bir vazife ve ödev şeklinde kabullenmesi ve örgüte bağlılığı bizzat benimsemesi açısından duygusal bağlılıktan farklılaşır. (Yüceler, 2009). Normatif bağlılık “*bu örgütte kalmalıyım*” diye sloganlaştırılabilecek bir kararlılığı ve görev şuurunu bünyesinde taşımaktadır (İnce & Gül, 2005).

2.2.3.5 Davranışsal Bağlılık

Davranışsal Bağlılık, iş görenlerin tutum ve hareketlerini örgüt tarafından arzu ve talep edilen tutum ve hareketlere uyumlu hale dönüştürmesi anlamına gelmektedir. İş gören bunu yaparken önceki deneyimlerinden istifade etmektedir. İş gören tutum ve hareketlerini örgütün istediği şekle dönüştürürken, Allen ve Meyer’in duygusal bağlılık yaklaşımında olduğu gibi, örgütün hedef, strateji, gaye ve politikalarını kabullenmeye, bu kanaat oluştuğunda da tutum ve hareketlerini dönüştürmeye ve örgüte uyum sağlamaya gayret gösterir (Eren, 2010). Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı Şekil 4’de verilmiştir



Şekil 4: Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı

Kaynak: (Gül, 2002)

Davranışsal bağlılık örgütsel olmaktan çok çalışanın kendi tutum ve hareketleri ile yakından alakalıdır. Davranışsal bağlılıkta çalışan, örgütte yer aldığı zaman içinde, sürdüreceği bazı tutum ve hareketler geliştirir. Geliştirilen tutum ve hareketlerin tekrar etme ihtimali de zaman içinde artar. Örgüte sadakat, işe devam etme ve kurallara uygun davranma geliştirilen tutum ve hareketlere örnek olarak gösterilebilir (İnce & Gül, 2005).

Becker, örgütsel bağlılığı iş görenin bir takım yan bahislere girmesiyle beraber mantıklı bir davranış serisini, o davranışla alakalı olmayan menfaatleriyle irtibatlandırmak suretiyle açıklamaktadır. Becker'e göre iş gören, kıymetli bulduğu şeyleri örgüt için ortaya koyarak bir tür bahse girer ve bu şekilde içinde yer aldığı örgüte yatırım yapmış olur. İş görenin örgüt için ortaya koyduğu şeyler onun için ne kadar değerliyse bu kişinin örgütsel bağlılığı da o kadar fazla olur. Yani çalışanların kaybedeceği değerlerin miktar ve değer olarak fazlalığı örgütsel bağlılığı arttırmaktadır (Cohen, 2007).

Salancik'e göre örgütsel bağlılık, tutumlar ve davranışlar arasındaki ahenge dayanmaktadır. Çalışanın tutumu ve davranışları birbiriyle ahenk içinde olmazsa diğer bir ifadeyle kişi tutumlara aykırı davranışta bulunursa gerilim ve stres ortaya çıkar. Salancik örgütsel bağlılığın, iş görenlerin örgütü bırakmaları halinde maruz kalacakları baskıların ve iş görenleri örgüte bağlı hale getiren diğer şartların bir sonucu olarak oluştuğunu savunmaktadır. Bağlılık ile kastedilen şey, çalışanların, hareketlerinin neticesi olarak oluşan örgütsel etkinliklere ve örgütle olan ilişkilerini güçlendiren değerlere bağlılık hissetmeleridir. Salancik tarafından geliştirilen tasnif, tutum ve davranışların aralarındaki ahenge bağlanmaktadır. Ayrıca yapılan tasnifte söz edilen uyumun örgütsel bağlılığın oluşmasında etkili olduğunun da altı çizilmektedir (Perçin, 2008).

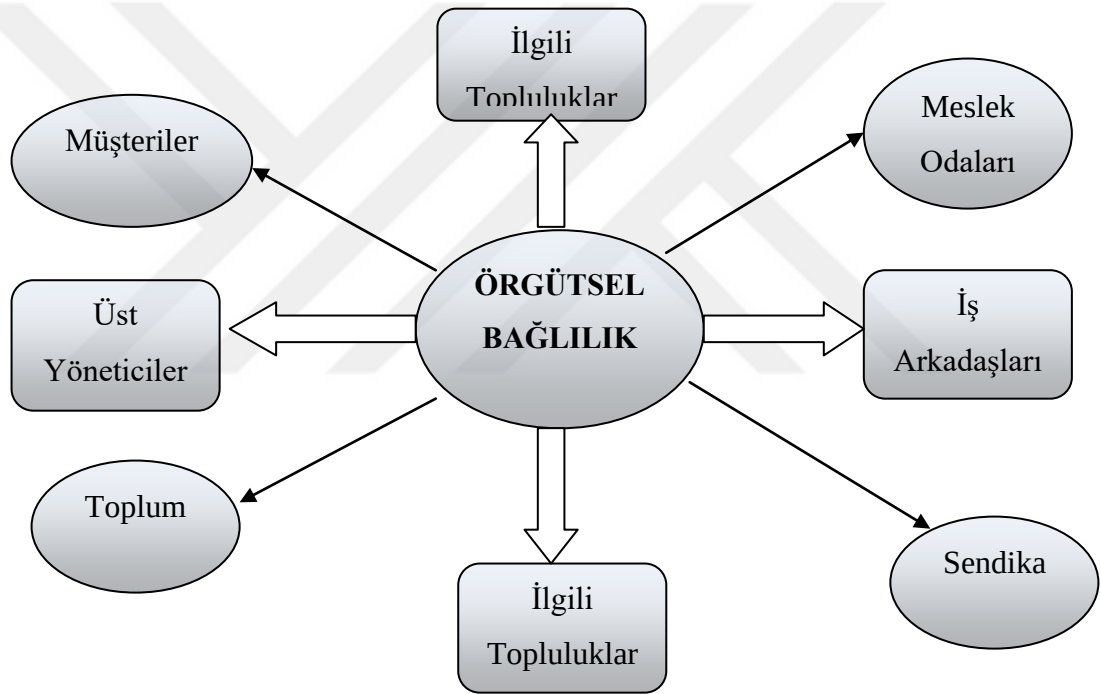
2.2.3.6 Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Çoklu bağlılık yaklaşımı, örgüt içindeki birbirinden ayrı öğelerin, değişik seviyelerde bağlılık çeşitlerinin oluşmasına yol açabileceği iddia edildiğinden öteki iki bağlılık çeşidinden bağımsız olarak incelenmektedir (Şenturan, 2014).

Çoklu bağlılık türünde, bireyin yaşadığı bağlılığın başka bir bireyinki ile kıyaslandığında birbirinden ayrı yönlerinin olmasının pek âlâ mümkün olacağı

varsayılmaktadır. Başka bir deyişle bir bireyin örgütüne olan bağlılığı, kaliteli mamulleri uygun fiyatla piyasaya sunmasından ortaya çıkmışken, başka bir bireyin bağlılığı ise örgüt yöneticilerinin, iş görenlere yönelik iyi tavır ve tutumlarından ortaya çıkabilir (Balay, 2000).

Neticede bağlılığın tüm şekilleri, çalışanı bir şekilde örgüte bağlamaya çaba sarf etmektedir. Duygusal bağlılığı çok olan kişiler arzu ettiklerinden dolayı, baskın normatif bağlılığı olan kişiler mecbur hissettiklerinden, devam bağlılığı olan kişiler ise ihtiyaçları olduğu için örgütte devam etme yönünde karar alırlar. Her bağlılık şeklinin değişik etkisi ve neticesinin olması, sebeplerinin de birbirinden ayrı olması sebebiyledir (Şenturan, 2014). Çoklu Bağlılık Yaklaşımı Şekil 5’de gösterilmektedir:



Şekil 5: Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Kaynak: (Balay, 2000)

Çoklu bağlılık yaklaşımı sayesinde iş görenin hakikatte bağlılık gösterdiği örgütsel öğelerin hangileri olduğu ele alınmaktadır. İş görenin bağlandığı örgütün bütün olarak incelenmesi doğru olmaz. Örgütün yapısındaki değişik kademeler ve gruplar ile örgütün çevre tarafından algılanma biçimi iş görenin bağlılığının sebebi olabilir. Bu nedenle örgütsel bağlılığın alt boyutları olan tutumsal ve davranışsal bağlılık şekilleri ayrı ayrı incelenmelidir (A. D. Karaca, 2011).

2.2.4 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler kişisel faktörler, örgüt içi faktörler ve örgüt dışı faktörler olmak üzere üçe ayrılabilir.

2.2.4.1 Kişisel Faktörler

Kişisel faktörler; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, kıdem, kişinin taşıdığı değerler ve bireysel nitelikler şeklinde ele alınabilir.

Yaş Faktörü: Araştırmalarda işlerine henüz yatırımda bulunmamış genç çalışanların, kariyer bakımından başarılı durumdaki daha ileri yaştaki iş görenlere nazaran örgüte bağlılıklarının daha düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca genç ve daha düşük seviyede meslekî tatmini olan çalışanların daha fazla işten ayrılma eğiliminde olduğu ve daha düşük eğitim seviyesindeki ileri yaş çalışan gruplarının üst düzeyde örgütsel bağlılıkları olduğu görülmüştür (Balay, 2000).

Cinsiyet Faktörü: Kimi çalışmalarda bilhassa kadın iş görenlerin, örgütsel bağlılığının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kadınlar mesleklerini ve iş yaptıkları kurumu değiştirmeyi çok istememektedirler. Ayrıca kadınların verimliliğinin yükselmesi çalıştığı kuruma olan bağlılıklarının da artmasına yol açmaktadır (İnce & Gül, 2005).

Öğrenim Durumu Faktörü: İş görenlerin öğrenim durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında ters orantılı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Mesleği hakkında kâfi seviyede bir eğitim görmüş olan çalışan, çalıştığı kurum dışında bulunan farklı seçeneklere de entegre olabileceğini düşünür. Bu tür çalışanlar içinde bulundukları kurumdaki daha fazla yaptıkları mesleğe bağlılık duymaktadırlar. Bunun sebebi yaptıkları işin onlar tarafından bilgi, ustalık, tecrübe kazanma, kendilerini ispatlama ve daha iyi imkânlar sunan farklı bir kuruma geçme vasıtası olarak görülmesidir. Çalışanlar arasında öğrenim durumunun bağlılığa olan etkisini incelemek için uygulanan bir çalışmada en yüksek bağlılık seviyesinin ilköğretim mezunu iş görenlerde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin ise bu öğrenim seviyesindeki çalışanlarda bulunan bireysel güvensizlik olduğu tespit edilmiştir (Uygur, 2009).

Medeni Durum Faktörü: Evli ve bakmakla yükümlü olunan kişi sayısının artması örgütsel bağlılığın artmasına neden olmaktadır. Oysa bekâr çalışanlar daha iyi bir iş bulduklarında rahatlıkla örgütten ayrılabilirler (Bakan, 2011).

Kıdem Faktörü: Örgüt içinde çalışılan müddet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin varlığı araştırmalarda ortaya konmuştur. Araştırmalarda kurumda çalışılan süre arttıkça, örgütsel bağlılığın da yükseldiği tespit edilmiştir. Çalışanların örgütlerindeki çalışma süresi arttıkça, sağladıkları maaş ve ücret gibi kazançlarında da artış olmaktadır. İş görenler kazançlarından olmamak ve hatta daha da çoğaltmak amacıyla örgüte daha fazla bağlılık göstermektedirler (İnce & Gül, 2005).

Bireysel Değerler Faktörü: Bireyin yaşamına anlam kazandıran, iş yaşamında ulaşmak istediği hedeflere ulaşmasını sağlayan onun alışkanlıkları, kararları, becerileri, tercihleri, inançlarıdır. Bireyin sahip olduğu bu değerler, örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Bakan, 2011).

Kişilik Özellikler Faktörü: Dışa dönük, dürüst ve kararlı olan çalışanların örgütsel bağlılığının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bakan, 2011).

2.2.4.2 Örgüt İçi Faktörler

Örgüt içi faktörler; örgütün niteliği, örgütün yapısı, kurumsallığı ve büyüklüğü, yapılan işin özelliği ve ehemmiyeti, idarenin yapısı ve liderlik tarzı, maaş düzeyi, örgüt kültürü, örgüt içi ödüller, örgüt içi adalet, takım çalışması, rol belirsizliği ve rol çatışması olarak sayılabilir.

Konu hakkındaki çalışmalar örgüt içi faktörlerle örgütsel bağlılık arasında oldukça kuvvetli bağ olduğunu ortaya koymuştur. Alt statüdeki iş görenlerin örgütsel bağlılığını yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu gibi bireysel faktörler daha çok etkilerken, yüksek statülü iş görenlerin örgütsel bağlılığını örgüt içi faktörler yani örgütsel özellikler daha çok etkilemektedir. Yüksek statülü iş görenler için kararlara katılım, rol belirsizliği ve özerklik gibi faktörler, bağlılık bakımından daha çok önemsenen faktörler olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1992).

Örgütün Büyüklüğü ve Yapısı Faktörü: Kurumun büyüklüğü, çalışanlara sağladığı çalışma şartları ve imkânları, ödül ve ücretlerdeki iyileşme çalışanın örgüte olan bağlılığını artırır. Bununla birlikte örgütün büyüklüğü, örgüt içi hiyerarşiyi ve

bürokratikleşmeyi çoğaltan bir etkidir. Nispeten daha küçük örgütlerde çalışanların örgütsel bağlılığı daha yüksektir. Bunun sebebi, bu tür küçük örgütlerde çalışanların, patronlarıyla ve beraber iş yaptıkları mesai arkadaşlarıyla bireysel ilişki içinde olmaları, onlarla daha şeffaf, doğrudan temas kurabilmeleri ve ruhsal olarak kendilerini tatmin edecek ödüllere kavuşma imkânlarına daha fazla sahip olmalarıdır (Balay, 2000).

İşin Niteliği ve Önemi Faktörü: İşin çeşitliliği, üretkenlik gerektirmesi, amaçlarının zorluğu çalışanın özel kabiliyet ve bilgilerle donanmış olmasını zorunlu kılar. Güç ve çalkantılı bir yapıda başkalarının varamayacağı neticelere ulaşabilen bireyler yaptıkları işten daha fazla haz alırlar. Makul seviyedeki güçlüğün çalışanları yaptıkları işe bağladığı literatürde yer almaktadır. Fakat işin zor veya kolay olması aynı zamanda çalışanın taşıdığı niteliklerle de yakından ilgilidir (Erdoğan, 1996).

Yapılan işin bizi kendisi veya genel olarak çevredeki algısı, çalışanın meslekî tatmininin ve bağlılığının mühim bir kaynağı durumundadır. Bazen çalışanın aldığı maaş, elde ettiği statü ve başkaca avantajlar tatmin edici düzeyde olsa bile yapılan işin genel özellikleri, iş görenin isteklerine ve beklentilerine karşılık verebilecek düzeyde olmadığında, çalışan çoğu zaman meslekî açıdan tatminsizlik yaşayacaktır (Özgen, Öztürk, & Yalçın, 1998).

Yönetim ve Liderlik Faktörü: İdarenin yapısı, iş görenlerin idarecilerine yönelik algıları ve çalışma ortamına ilişkin kanaatleri onların örgüte olan bağlılıklarını belirleyen mühim etkenlerdir. Dürüst, reformist, şeffaf, dengeli ve saygın olarak kabul edilen idarecilerin, iş görenlerin verimliliğini yükselttiği, böyle idarecilerin üst düzeyde bağlılık için şart olan örgüt iklimini oluşturmaya ciddi katkı sağladıkları belirlenmiştir (Çelik, 2004).

İdarecinin tutum ve hareketlerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilişkisini inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okul ile bütünleşmelerindeki (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın; %40 nispetinde idareci tutum ve hareketlerine duyulan memnuniyetten kaynaklandığı, %20 nispetinde ise öğretmenlerin okul idaresinin kararlarına katılmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Özden, 1997).

Örgütlerde idarecilerin gösterdikleri idare ve liderlik biçimleri örgütsel amaç ve değerlere olan bağlılığı yükseltmektedir. İdare ve liderlik tarzı, kararların iş görenlerin katılımı ile alınıp alınmaması bakımından da örgütsel bağlılıkla alakalıdır. Esnek ve demokratik idare ve buna uygun liderlik stili, örgütsel bağlılığı pozitif şekilde etkilerken, otoriter idare stili katılımı düşürerek örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir (İnce & Gül, 2005)

Okullarda hedeflenen başarı düzeyinin elde edilmesinde ana unsur olan öğretmenlerin, yaptıkları işi gönülsüzce değil sahiden coşkulu ve arzulu şekilde yerine getirmelerini temin etme hususunda, müdürlerin ortaya koyacakları tutum ve hareketler oldukça önemlidir (Serin, 2011).

Okul müdürlerinin müşterek hareket etmeye ve paylaşımaya değer vermesi ve öğretmenlere adil davranarak onların adalet ve eşitlik algılarını arttırması örgütsel bağlılığın sağlanması açısından oldukça önemlidir (Bastas & Öztuğ, 2012).

Ücret Düzeyi Faktörü: Ücret, örgüt tarafından verilen mühim bir mükâfat olup, işin cazibesini oluşturmaktadır. İş görene verilen daha çok ödeme ekseriyetle örgütsel bağlılıkta artış ile neticelenmektedir. Konu ile ilgili çalışmalarda, örgütte iş gören lehine uygulanan bir gelir paylaşım düzeninin, işe yönelik tutum ve hareketleri iyileştirdiği, çalışanların paylaşım ve iş yapma azimlerini yükselttiği, maliyetleri azalttığı ve iş ortamı üstünde pozitif tesirler oluşturarak örgütsel bağlılığı daha da kuvvetlendirdiği ortaya konulmuştur (Balay, 2000).

Örgütün Niteliği Faktörü: Kamu ve özel sektör arasında çeşitli farklılıklar, iş görenlerin örgütsel bağlılığını doğrudan etkilemektedir. En önemli fark kamu kurumlarının sahibi devlet iken özel sektörün sahibi kişilerdir. Özel sektörde hedef kâr sağlamak iken kamu kurumlarında hedef kamu menfaatidir. Kamu kurumlarında denetim mekanizması yönerge ve yönetmelik gibi hukukî metinlerden ve kanunlardan meydana gelirken, özel sektörde yazılı kurallarla birlikte kişisel denetimler de mevcuttur. Bir diğer farklılık ise kamuda iş görenlerin kanuna dayanarak iş garantisine özel sektöre göre daha çok sahip olmalarıdır. Bu farklılıklar dikkate alındığında, özel sektördeki iş görenlerin işlerini kaybetmemek için çalıştıkları örgütün kültürünü kabullenme, kavrama ve tatbik etme hususunda daha hevesli olmaları örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir.

Çalışanların, özel sektörde veya kamuda çalışmalarının bağlılık seviyelerini etkilediği yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlardandır. Kamu sektöründe iş görenlerin, özel sektördeki çalışanlara kıyasla daha düşük seviyede örgütsel bağlılık taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu sonucun sebebi olarak ise, yürürlükteki yasalar nedeniyle kamu kurumlarında gereğinden çok çalışanın bulunması ve yönetim verimliliğinin istenen düzeyde olmamasından dolayı işlerin monotonlaşması olarak açıklanmaktadır. Bu durumun tam tersi özel sektörde gerçekleşmektedir. Özel sektörde çalışandan istenen hedefin tam olarak gerçekleştirilmesine bağlı olan ödül sisteminin işletilmesi, örgütsel bağlılığın artmasına yol açtığı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Sert, 2010).

Örgüt Kültürü Faktörü: Örgüt kültürünün pozitif yönleri çalışanlarda müşterek bir kimlik hissi oluşturmaktadır. Örgüt kültürü, örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi için çalışanların katılımını sağlamaya ve bu sayede çalışanlarda daha yüksek örgütsel bağlılık oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca örgüt kültürü, çalışanların olayları daha iyi değerlendirebilecekleri bir çerçeve oluşturmalarına, onların bakış açılarına ve algılarına tesir ederek örgüt ortamında çalışanlar arasındaki ilişkilerin daha dengeli olmasına katkı sağlar. Ancak örgüt kültürü bu faydalarının yanında değişime karşı üst seviyede direnç göstermeye, şekilciliği ve esnek hareket etmemeyi teşvik ederek örgütte sıkı bir düşünce yapısının ve davranış tarzının oluşmasına sebep olabilir. Örgütün ihtiyaç ve hareketleri devamlı şekilde değişmek durumunda olsa bile, onun temel kültürü değişmeden kalabilir. Örgütsel yapının değişiminin akabinde çalışanlar arasında süren, demode olmuş tutum, bakış açıları ve iş yapma metotları “*kültürel boşluk*” şeklinde isimlendirilir (Balay, 2000).

Örgütsel Ödüller Faktörü: Örgütsel ödüllerin bağlılık üstünde kuvvetli ve pozitif tesir yaptığı araştırmalarda tespit edilmiştir. Çalışan örgüt tarafından kendisine verilen ödüllerin doyurucu ve adil olduğunu düşünürse, örgüte olan bağlılığı daha üst düzeyde gerçekleşecektir. İş görenlerin ücret seviyesinin örgütsel bağlılıklarını etkilediğine yönelik fikirler, araştırma neticeleriyle ortaya konulmuştur. Maaş ve diğer ücretler, örgüt tarafından sunulan mühim bir ödül olup, yapılan işin çekiciliğini büyük ölçüde belirlemektedir. İş görene verilen daha çok ücret ekseriyetle daha yüksek seviyede bir bağlılıkla neticelenmektedir (İnce & Gül, 2005).

Örgütsel ödüller esas olarak maddî (maaş, ücret, ikramiye vb.) ve maddî olmayan (kariyer imkânları, değer görme, bireysel gelişim, itibar, itimat, dostluk vb.) şeklinde iki kategoride incelenebilir (Bakan, 2011).

Örgütsel Adalet Faktörü: Kişinin hedefleri ile örgütün hedefleri arasında bir dengenin oluşmasında, mühim etkenlerden biri de iş görenlerin örgütsel bağlılık seviyeleridir. İş görenlerin örgütsel bağlılıkları yükseldikçe örgütün hedeflerini kabullenmeleri ve örgütle kendilerini bütünleştirmeleri kolaylaşır, özveri hisleri çoğalır, örgüt üyeliklerini gönüllü şekilde devam ettirebilir ve örgütteki rollerini daha canlı bir şekilde yapabilirler (Bastas & Öztuğ, 2012).

Örgütsel adalet; iş görenlerin vazife paylaşımı, mesaiye riayet etme, yetkilendirme, maaş seviyesi, ödül dağıtımı gibi örgütsel kaynaklar ile ilgili yönetimin verdiği kararları değerlendirme süreci şeklinde tarif edilmektedir (Bastas & Öztuğ, 2012). Buna göre; örgütsel adalet kavramının dağıtımsal adalet ve prosedürel adalet şeklinde iki boyutunun olduğu ifade edilmektedir. Dağıtımsal adalet iş ve maaş şeklindeki iki bireysel çıktıya sebep olurken; prosedürel adalet ise örgütsel bağlılık ve idarecilerin adil algılanması şeklindeki iki örgütsel çıktıya neden olmaktadır. Bu sebeple örgütsel bağlılık bakımından prosedürel adalet boyutu daha çok ehemmiyet taşımaktadır. Çünkü örgütün iş görenlerine adil davranma ölçüsünü idarî adalet ortaya koymaktadır. İş görenlerce örgütün prosedürel adaleti adil olarak kabul ediliyorsa, maaş az olsa bile yeterli örgütsel bağlılık elde edilebilecektir (İnce & Gül, 2005).

Takım Çalışması Faktörü: Takım çalışması çalışanlar arasındaki ilişkilerin daha içten ve kardeşçe bir hava içerisinde devam ettirilmesine imkân vermektedir. Böyle içten bir iklim dolaylı şekilde örgütsel bağlılığa tesir etmektedir. Çünkü konu ile ilgili çalışmaların sonuçlarında, çalışanlar arasındaki ilişkilerin müspet veya menfi olmasının örgütsel bağlılıkla yakın ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışanlar arasındaki ilişkiler müspet olduğunda, bu durum, örgütsel bağlılığa da müspet olarak yansımaktadır (İnce & Gül, 2005).

Takım çalışması, iş görenlere karar verme imkânlarının çoğalmasından kaynaklanan bir meslekî doyum sağlamaktadır. Bu durum örgütlerde yüksek performansı ve değişimsel düşünceyi çoğaltmaktadır. Ayrıca çalışanların işe yönelik devamsızlıklarını ve işten ayrılımlarını da azaltmaktadır. Takımlar, iş hakkındaki

çözümlerin geliştirilmesine daha çok çalışanın katılımını temin etmekte ve iş görenlerin değişimlere karşı daha esnek ve uyumlu tutum sergilemesinde de oldukça önemli bir araçtır (Williams, 1998).

Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması Faktörü: Rol çatışmasının belli oranda kişiden kaynaklandığı, rol belirsizliğinin ise belli oranda örgütten kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Rol hakkındaki taleplerin iş görene açık ve doğru biçimde anlatılmaması neticesinde rol belirsizliği meydana gelir. İş görenin yapması gereken ödev ve sorumluluklar ile ilgili gereken bilgilendirmenin yapılmaması ve iş görenin yerine getirmesi beklenen taleplerin yeterince net olmaması örgüt içinde karşılaşılabilecek belirsizliklerdir. Diğer bir ifadeyle rol belirsizliği yetki, görev ve vazife ile ilgili netlik olmaması durumudur (İnce & Gül, 2005).

Çalışan, iş yerinde kendisinden farklı talep ve beklentilerin olması durumunda performansını ortaya koyamayacak bu durum örgütsel bağlılığını olumsuz etkileyecektir. Bu durum örgütte rol belirsizliklerini ve rol çatışmalarını ortaya çıkarabilir.

Rol çatışması, iş görenin aynı anda birden çok rolü ortaya koyma durumu ile karşılaştığında, rol sayesinde yapması gerekenlerden birine, diğerine nispeten daha çok meyletmesidir. Rol çatışmasının örgütsel bağlılık üstünde negatif bir etkisi vardır. Bu negatif tesir, iş görenin kendisini üzgün, depresif ve gergin şekilde hissetmesine yol açabilir (Uygur, 2009). Ayrıca rol çatışması, iş görende, örgüt içinde umursamazlık yaşama, mesai arkadaşlarından uzaklaşma, düşük seviyede meslekî doyum hissetme gibi neticelere sebep olabilir (Katz & Kahn, 1997).

2.2.4.3 Örgüt Dışı Faktörler

Örgüt dışı faktörleri, uzmanlık, profesyonellik ve yeni iş fırsatları şeklinde üç başlık altında incelemek mümkündür.

Uzmanlık ve Profesyonellik Faktörü: Bir birey bir işte uzun yıllar çalışıp, yaptığı işin ehemmiyetini anladığında yaptığı işin ve mesleğin gaye ve değerlerini içselleştirmeye başlar. Çalışanın profesyonelleşmesi yaptığı işe karşı duyduğu bağlılık ve kendisini o işe adanmasıyla alakalıdır. Fakat çalışan iş yaptığı örgütte

mesleği ile alakalı profesyonelleşme fırsatını yakalayamazsa örgüte yönelik bağlılığı negatif şekilde etkilenecektir (Aykaç, 2010).

Profesyoneller toplumsal sorumluluklarının farkında olan, kendilerine özel bir takım kuralları olan ve bu kuralların doğru olduğunu içtenlikle düşünen, yaptığı iş esnasında özgür ve özerk olmayı tercih eden bireylerdir. Profesyoneller için ya örgüte yönelik bağlılık ya da mesleğe bağlılık ehemmiyet taşımaktadır. Aynı anda ikisine birden bağlılık taşımak profesyoneller için ikilemde kalma sıkıntısı oluşturmaktadır. Oluşan bu ikilemi ortadan kaldırmak için mesleki değerler ile örgütsel değerler arasında bir entegrasyon, birlik ve bütünleşme sağlanması şarttır (İnce & Gül, 2005).

Yeni İş Olanakları Faktörü: Bireyin işe başlaması esnasında veya işe başlamasının müteakip senelerinde yeni bir iş bulma fırsatı elde etmesi, onun örgüte yönelik bağlılığına tesir eden mühim etkenlerdendir. Gelişmekte olan ve işsizlik seviyesinin fazla olduğu ülkelerde bu etken daha da kritik öneme sahiptir. Araştırmalarda yeni bir iş bulma olanağının düşük olmasının, örgütsel bağlılığı yükselttiği şeklindeki ortak sonuçlardan bahsedilmektedir (Balay, 2000).

Yeni iş bulma fırsatı bulunmasına rağmen çalışmayı sürdüren ve örgüt ile kendisini bütünleştirmiş olan iş görenin; iş bulma fırsatı yok denecek kadar az olan ve örgütteki pozisyonunu elinden kaçırmak istemeyen diğer iş görenden daha fazla örgütüne bağlı olduğu kabul edilmektedir. Aynı şekilde bu durum öğrenim durumunda da görülmektedir. Öğrenim durumunun çalışanın işten ve örgütten ayrılma isteğini etkileyen mühim bir unsur olduğu araştırmalarda tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe iş görenlerin yeni iş bulma imkânları artmakta, bunun bir sonucu olarak çalıştığı örgüte olan bağlılığı zayıflamaktadır (İnce & Gül, 2005).

2.2.5 Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.2.5.1 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Steers (1977) “*Örgütsel Bağlılığın Etkenleri ve Sonuçları*” adlı araştırmasında çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen etkenler ve bağlılığın sonuçları ile ilgili bir model ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda kişisel özellikler, iş özellikleri ve iş deneyimlerinin her iki örnekleme de bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca, bağlılığın örgütte kalma niyeti ve arzusuyla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu; katılım ve yapılan iş miktarı ile orta düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Reyes (1991) tarafından yapılan “*Örgütsel Değerlerin İlkokul Öğretmenlerinin İş Doyumuna ve Örgütsel Bağlılıklarına Etkileri*” adlı çalışmada, tecrübe ve kıdemin iş doyumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet ve deneyimin de örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Buna bağlı olarak örgütsel değerlere ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuş ve insan kaynakları ile ilgili yeni düşünce ve stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Busby (1992) tarafından yapılan “*Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel İklim Çalışmaları*” adlı çalışmada, şeffaf örgütsel iklim ve yüksek örgütsel bağlılık duyguları arasındaki sıkı ilişkinin, ileri düzeyde iş verimliliğine ve yüksek düzeyde üretime zemin hazırladığı sonucuna ulaşmıştır.

John ve Taylor (1999) “*Liderlik Tarzı, Okul İklimi ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*” başlıklı araştırmalarında müdürlerin liderlik tarzı, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin liderlik tarzı, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı birbirleriyle ilişkili bulunmuştur. Kişiyi dikkate alan liderlik tarzına sahip müdürlerle çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri yüksek bulunmuştur. Yine öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları okul ikliminin açıklığı, destekleyici müdür davranışları ve samimiyetle pozitif ilişkili bulunmuştur.

Bogler ve Somech (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen yetkilerinin örgütsel bağlılığa ve aidiyete tesirlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma, yetki faktörünün örgütsel bağlılık, profesyonel bağlılık ve örgütsel aidiyet üstünde pozitif tesirinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Çalışma neticelerine göre, okul müdürlerinin çalışanları bütünleştirmesi, karar alma ve aldıkları kararı uygulama deneyimlerinin çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkilediği tespit edilmiştir.

Scholl (2008), “*Örgütsel Bağlılık Nedir?*” başlıklı araştırmasında, bir örgütte uzun zamandır çalışanlarda daha yüksek düzeyde bağlılık meydana geldiğini, beraber iş yaptıkları takım arkadaşlarına ve çalıştıkları örgüte karşı hissedilen güvenin örgütsel bağlılığı yükselttiği sonuçlarına ulaşmıştır.

2.2.5.2 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Balay (2000) “*Müdür ve Öğretmenlerdeki Örgütsel Bağlılık*” isimli çalışmasında işe sarılmanın örgütsel adanmışlığa ciddi düzeyde tesirinin olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda işe sarılmanın, adanmışlığı müspet biçimde ve ciddi seviyede etkilemesinin temel unsurları olarak; örgütün bağlanılabilir kabul edilme düzeyi, yöneticinin liderlik tarzı, örgütsel ödül ve cezalandırma tutumunun önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur.

Celep (2000), “*Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*” adlı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığını okula bağlılık, mesai arkadaşlarına bağlılık, mesleğe bağlılık ve öğretme işine bağlılık olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Okula bağlılık açısından bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun görev yaptıkları okul için çok büyük çaba gösterdikleri, böyle bir okulda çalıştıkları için onur duydukları, çalıştıkları okulu en iyi okul olarak algıladıkları ve okullarının gelecekleriyle yakından ilgilendikleri görülmüştür. Buna rağmen araştırmada, öğretmenlerin okula bağlılıkları orta düzeyde bulunmuştur; çünkü öğretmenler yapılan uygulamaların çoğunun kendilerine uygun olmadığını düşünmektedirler.

Erdoğan (2004), “*İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*” isimli araştırmasında; hem idarecilerin hem de öğretmenlerin bağlılık seviyelerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışma sonuçlarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal boyuttaki örgütsel bağlılıklarının lise öğretmenlerine nazaran daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ilköğretim okullarında çalışan idareci ve öğretmenlerin okullarına yönelik devam bağlılıklarının daha düşük düzeyde olduğu, normatif bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Terzi ve Kurt (2005), “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*” isimli araştırmasında öğretmenlerin önemli kısmının idarecilerini demokrat gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada idarecilerin tutum ve hareketlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üstünde önemli etkisinin olduğu, demokrat tavır gösteren idareci tutum ve hareketleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı düzeyde ve pozitif bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Araştırmada idareci tutum ve hareketlerinin anlaşılmasında öğretmenlerin fikirlerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı

düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre idarecilerini daha otoriter ve umursamaz olarak görmektedirler.

Üstüner (2009) “*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*” isimli çalışmasında öğretmenlere yönelik örgütsel bağlılık düzeyini ölçen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı “.96”, test tekrar test korelasyon katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyesini ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunun kanıtı olarak görülebilir. Anket için uygulanan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi neticesinde 17 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Yazara göre ölçek öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyesini tespit etmek, öğretmenlerin morali, tükenmişlik düzeyi, meslekî tatmini, işe yönelik tutumları, motivasyonları ve örgüt içi adalet gibi konularda yapılacak ilişkisel tarama türündeki çalışmalarda uygulanabilir.

Çoban ve Demirtaş (2011) “*Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*” başlıklı araştırmalarında okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarının akademik iyimserlik seviyesine yönelik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında olumlu doğrultuda ve fakat orta seviyede bir bağ olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu ve Üstüner (2011) “*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*” adlı araştırmalarında okul idarecilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet ile ilgili tutum ve hareketlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Yöneticilerin etik liderlik davranışları sonucunda örgütsel adaleti sağlamalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini arttırdığı neticesine ulaşmışlardır.

Güner (2015) tarafından “*Giresun Üniversitesi Öğretim Görevlilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyinin İncelenmesi*” başlıklı araştırmasının nitel bölümünde şu tespitlere yer vermektedir: “İletişim, mutluluk, çalışma ortamı, esneklik, akademik gelişim imkânı, mesleki doyum” çalışanın örgütsel bağlılığını arttıran etkenler; “ulaşım zorluğu, fiziki ve sosyal imkân yetersizliği, kadro yetersizliği, çatışmacı kültür, sorunlu insani ilişkiler, gruplaşmalar” ise çalışanın örgütsel bağlılığını zayıflatan etkenlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma din eğitimi veren proje okullarının etkili okul özelliklerini ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını belirlemeye yöneliktir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma, ölçek ve görüşme tekniklerini içerecek şekilde ardışık araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Karma yöntem, hem nitel hem de nicel veriler toplanarak bu iki veri setinin bütünleştirildiği ve bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yöntemidir (Ivankova, Creswell, & Stick, 2006).

Karma araştırmalar, nitel ve nicel çalışmaların beraberce kullanılması ile yapılan araştırmalardır (B. Johnson & Christensen, 2008). Bir araştırmada pek çok durumda tek bir yöntem yetersiz kalabilmektedir. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini birleştirerek uygulanan araştırmalarda tek yöntemin kullanıldığı araştırmalara göre ekstra yararlarla ulaşılabilir (Fielding & Fielding, 1986). Suhonen karma araştırma yönteminin güçlü taraflarını şöyle açıklamaktadır, karma yöntem;

1. Sadece bir yöntemle araştırma yapmanın noksanlığı ile başa çıkabilmeyi sağlar.
2. Araştırılan konunun daha bütüncül bir fotoğrafının çekilmesini sağlar.
3. Sayısal verilerin daha derinlikli şekilde cümlelerle ve detaylı izahat ve ifadelerle açıklanmasını sağlar.
4. Sayıların cümleler, açıklamalar, şekiller, tablolar ve resimlerle daha fazla anlam kazanmasını sağlar.
5. Araştırmaların anlaşılmasında ve neticeye kavuşturulmasında daha kuvvetli kanıtlar sağlar (Suhonen, 2009).

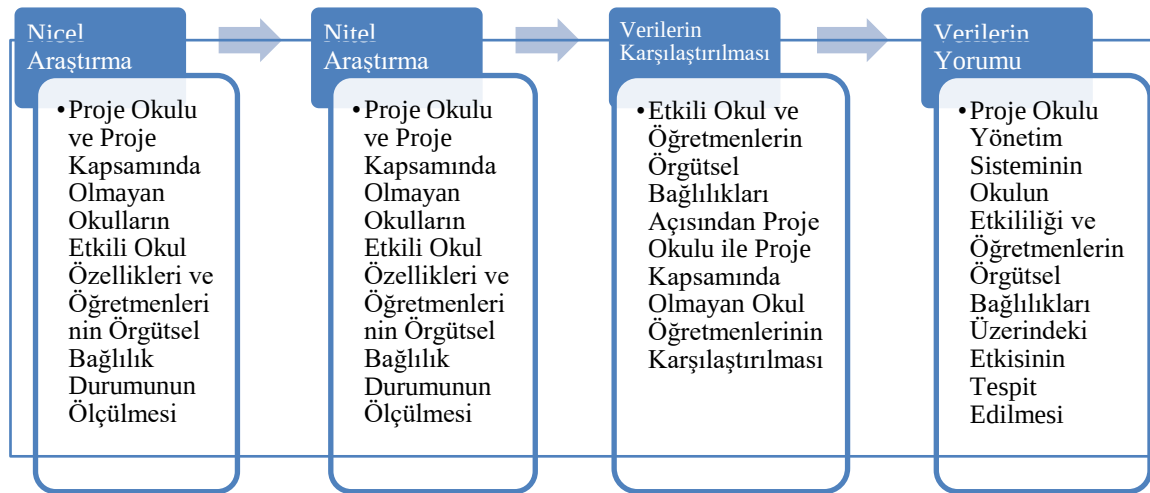
Aynı şekilde karma yöntemin, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmede önemli bir unsur olduğu da ifade edilmektedir. Bu sebeple Patton'a göre, nicel araştırmalarda evrene genelleme yapılırken nitel araştırmalarda araştırılan olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Patton, 1987).

Karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı ardışık desen, araştırma problemi ile verilerin hem toplanması hem de analizi aşamalarına nicel araştırmayla başlayıp daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel çalışmanın yürütüldüğü araştırma desendir (Creswell, 2017). Araştırmanın ilk aşamasındaki nicel boyutunda etkili okul ve örgütsel bağlılık ölçekleri ile okulların etkililik düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ölçülmüştür. Ardından “*yarı yapılandırılmış görüşme formu*” ile ilk aşamada elde edilen bilgiler daha derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda proje kapsamında olan ve olmayan okulların idareci ve öğretmenlerine yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama yolu ile durum tespiti yapılmıştır. Tarama yöntemi, önceki veya şimdiki durumun mevcut şekliyle resmini çekip, ortaya koyan araştırma yöntemidir (Karasar, 2004). Karşılaştırmalı ilişkisel tarama yönteminde, en az iki parametre bulunur ve bu iki değişkenden birine (bağımsız değişkene) göre gruplar meydana getirilerek, diğer parametreye (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Büyüköztürk, 2008).

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırma konusu olan okul yönetici ve öğretmenlerinin, örgütsel yapıyı ve hedeflenen etkili okul özelliklerini nasıl deneyimledikleri ve algıladıkları ölçülmüştür. Nitel araştırma, müşahade, mülakat ve belge incelemesi gibi veri toplama araçları kullanılarak, insanların hayat biçimlerini, tutum ve hareketlerini, örgüt yapılarını ve sosyal dönüşümü kavramaya dönük algı ve olayları doğal ve kapsayıcı bir şekilde ortaya çıkarmaya dönük bir süreci kapsayan araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999). Araştırmanın bu bölümünde katılımcılarla yapılan mülakatlarda “*yarı yapılandırılmış görüşme formu*” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okullarının etkili okul olma özellikleri öğretmen görüşleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın hem nicel hem nitel aşamalarında proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okula ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi, proje kapsamında olmayan okullar ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada ölçülmek istenen bu özelliklerin etkili okul oluşmasına ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığına katkı yapıp yapmadığıdır. Araştırma modeli Şekil 6’da gösterilmektedir:



Şekil 6: Araştırma Modeli

Araştırmada öncelikle proje okullarının yöneticilerine tanınan imkânların ve yetkilerin etkili okulun oluşmasına katkı yapıp yapmadığı araştırılmış, ardından bu özelliklerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olumlu yansıyor/yansımadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu boyutu için önce nicel veri toplama araçları ardından nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bulgular kısmında proje okulları ile proje kapsamında olmayan okullar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Sonuç aşamasında proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin okulların etkili okul oluşmasına ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilindeki Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Evren ve örneklem sayıları ve yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2: Evren ve Örneklem Sayı ve Yüzdeleri

İstanbul İli	Proje Kapsamında Olan Anadolu İmam Hatip Liseleri			Proje Kapsamında Olmayan Anadolu İmam Hatip Liseleri		
	Evrende Bulunan	Örneklem Seçilen	Örneklem Yüzdesi	Evrende Bulunan	Örneklem Seçilen	Örneklem Yüzdesi
Okul Sayısı	55	15	%27	128	9	%7
Yönetici Sayısı	203	17	%8	459	30	%7
Öğretmen Sayısı	2045	353	%17	5319	203	%4
TOPLAM Yönetici / Öğretmen	2248	370	%16	5778	233	%4

İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgiye göre, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 55 adet proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 128 adet proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Lisesi bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen sayısı toplam 8026’dır.

Araştırmanın nicel boyutunda İstanbul ilindeki rastgele seçilen 15 proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve yine rastgele seçilen 9 proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Lisesi ve bu okullarda çalışan toplam 603 yönetici ve öğretmen araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinden 9 okulun seçilme sebebi; bu okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin sayısal bakımdan proje okullarına oranla daha fazla olmasıdır. Rastgele seçilen 15 proje okulu ile 9 proje kapsamında olmayan okulun hem öğrenci hem de öğretmen sayıları bakımından birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Demografik özellikler ve örgütsel faktörler gibi değişkenlerin araştırma konusuna etkisinin incelendiği araştırmalarda .95 güven düzeyi ve .05 sapma miktarı için uygun örneklem büyüklükleri Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3: Süreksiz Değişkenlerde Birbirinden Farklı Sapma Miktarları İçin Örneklem Büyüklükleri

N	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1000				375	278
2000			696	462	322
3000		1334	787	500	341
4000		1501	843	522	351
5000		1662	880	536	357
6000		1715	906	546	361
8000		1847	942	558	367
10.000		1936	964	566	370*

Kaynak: (Büyüköztürk, 2008)

Örneklem hesaplanması amacıyla % 5 güven aralığında ve % 5 hata payı dikkate alınarak Tablo 3'e göre, bu araştırmanın 8026 birimlik olan evrenini temsil edecek olan asgari örneklem sayısının 370 olması gerektiği bulunmuştur (Büyüköztürk, 2008). Ortaya çıkan bu neticeye göre, araştırmadaki 603 birimlik örneklemin, araştırma evrenini temsil gücü için yeterli miktarda olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel bölümündeki çalışma grubunun seçiminde ise proje okullarının ve proje kapsamında olmayan okulların yönetici ve öğretmenlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiştir. Proje okulu uygulaması oldukça özel sayılacak bir uygulama konusu olarak görüldüğünden ve örnekleme oluşturacak bireylerin de bu konuda deneyim sahibi uygulayıcılar olması gerektiğinden dolayı, araştırmanın odağı konumunda olan proje okullarının etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları hakkında yönetici ve öğretmenlerden bilgi edinilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleminde evren içinde var olan tüm farklı durumları yansıtacak tüm örneklem devreye sokulur. Problem farklı boyutları ile ele alınır. Farklı tipteki örneklemelerin alınmasındaki amaç genelleme yapmak değil, aksine ortak ya da paylaşılan durumların olup olmadığı belirlenmeye çalışmaktır. Bu yöntem durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Somekh & Levin, 2005; Dey, 1993).

Araştırmanın nitel boyutunda ise toplamda 37 yönetici/öğretmen katılmıştır. Proje okullarından 23, proje kapsamında olmayan okullardan 14 yönetici/öğretmen katılmıştır. Gönüllülük esasına göre yapılan çalışmada proje okullarının mevcut durumu ölçüldüğünden proje okullarından olan katılımcılar proje kapsamında olmayan okullardan katılımcılara göre kısmen daha fazladır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama ölçeklerinin belirlenmesi amacıyla alan yazın incelemesi yapılmış, benzer araştırmalarda kullanılan ölçekler ele alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan “*Etkili Okul*” anketi Balcı (1993)’nın hazırlamış olduğu ölçeğin araştırmamızla ilgili olan 1, 2 ve 3. bölümleri kullanılmıştır. Balcı (1993) tarafından geliştirilen yönetici ve öğretmenlere uygulanan bu ölçek, “*Okul Yöneticisi, Öğretmenler, Okul Ortamı, Öğrenciler ve Veliler*” şeklindeki etkili okulun beş boyutunu kapsayan 71 sorudan oluşmaktadır. Bu görüşler bağımlı değişken olarak

alınmıştır. Ölçekteki maddeler, beşli Likert tipindeki ölçeğe uygun şekilde hazırlanmış olup, bu maddeler, hüküm veren özellikteki ifadelerden meydana gelmektedir. İfadelere verilebilecek cevaplar beş kategoride bir araya getirilmiş olup, bu kategoriler; “*tamamen katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, orta derecede katılıyorum, az katılıyorum, hiç katılmıyorum*” şeklinde derecelendirilmiştir (Balcı, 2013). Ölçekteki ‘öğrenci ve veliler’ boyutunu ölçen 4. ve 5. bölümler araştırmamızın konusunun dışında olduğu için araştırma ölçeği içinde bu boyutlara yer verilmemiştir.

Örgütsel bağlılığı tespit etmek amacıyla Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “*Örgütsel Bağlılık Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi neticesinde 17 maddeden ve tek boyuttan müteşekkil bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı “0.96”, test tekrar test korelasyon katsayısı “0.88” olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyesini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun delili olduğu anlamına gelmektedir (Üstüner, 2009).

Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırma konusu olan okulların etkililik düzeyleri ile yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, müşahade, mülakat ve belge incelemesi gibi veri toplama yöntemleri uygulanarak, insanların hayat biçimlerini, tutum ve hareketlerini, örgüt yapılarını ve sosyal dönüşümü kavramaya dönük algı ve olayları doğal ve kapsayıcı bir şekilde ortaya çıkarmaya dönük bir süreci kapsayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, 1999).

Nitel araştırma boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için, ön çalışma grubuna açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ön çalışma grubuna yöneltilen dört açık uçlu soru şunlardır:

1. Yönetim anlayışı açısından proje okullarında beğendiğiniz ve beğenmediğiniz hususlar nelerdir?
2. Proje okullarını proje kapsamında olmayan okullara göre daha avantajlı ve dezavantajlı kılan özellikleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin okullarına aidiyetini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen hususlar nelerdir?

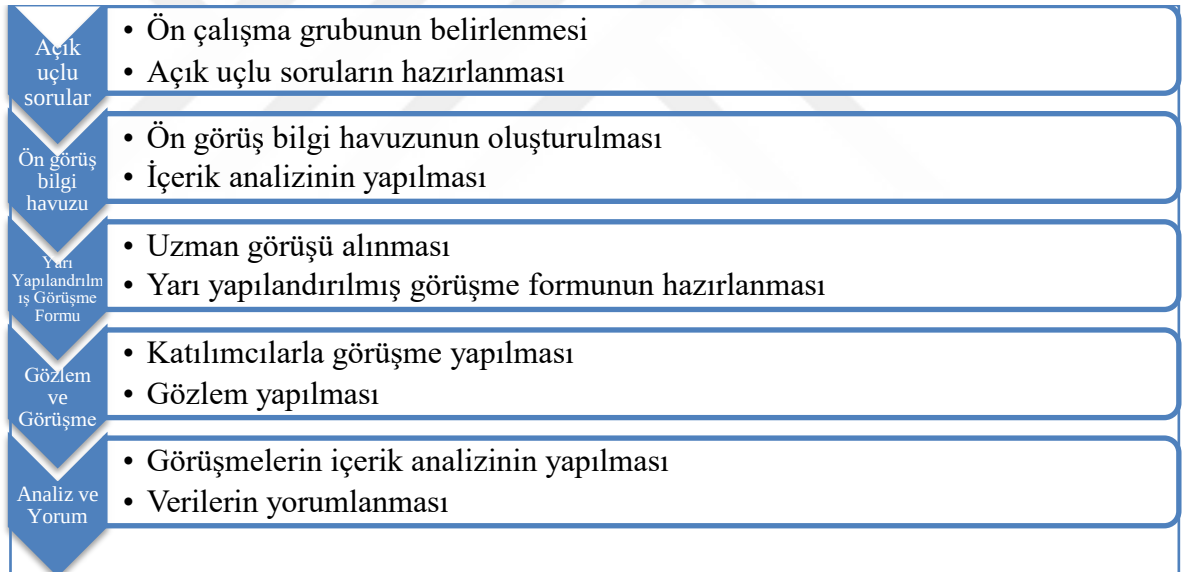
4. Bir okulun daha etkili olması için taşıması gereken özellikler sizce neler olmalıdır?

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlanmadan önce çalışma grubu ile benzer özellikler taşıyan dokuz katılımcıya yukarıdaki dört soru sorulmuştur. Bu dört soruya verilen cevaplardan ön görüş bilgi havuzu oluşturulmuş ve ön görüş bilgi havuzundaki veriler içerik analizi ile çözümlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu için veri tabanı olarak kullanılmıştır. Katılımcılardan gelen değerlendirmeler 36 başlıkta toplanmış, Eğitim Yönetimi alanındaki uzman görüşü de alınarak 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorular ve alt problemlerle ilişkilendirilmiş hali şu şekildedir:

1. Proje okullarını diğer okullardan ayıran özellikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Öteki okullarla karşılaştırıldığında hangi avantajlara veya dezavantajlara sahiptir?*) (Alt Problem-2)
2. Proje okulu müdürünün “takım oluşturma yetkisinin” öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi nasıl olmuştur? (*Örgütsel bağlılık, güven ve adalet duyguları açısından*) (Alt Problem-5)
3. Proje okulu yönetici ve öğretmenlerinin çalışma sürelerinin 4+4 toplam 8 yıl ile sınırlı olmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yansımaları nasıl olmaktadır? (*Performansı arttırmakta mıdır yoksa güveni aşındırmakta mıdır?*) (Alt Problem-2)
4. Bir yönetici/öğretmen olarak proje okulunda çalışmak “mesleki doyum” düzeyinize nasıl etki etmektedir? (Sadece proje okulunda çalışanlar için) (Alt Problem-2)
5. Okuldaki örgütsel iklimin, proje okulunun “etkili okul”a dönüşmesine katkı sağladığı hakkında düşünceleriniz nelerdir? (Alt Problem-4)
6. Proje okulu müdürünün “etkili liderlik özelliği” okulun etkililiği üzerinde ne kadar önemlidir? (*Varsa konu ile ilgili örnek verebilir misiniz?*) (Alt Problem-3)

7. Okulun “fiziksel altyapı olanakları” proje okulunun etkili okul özelliğine ne derece katkı yapmaktadır? (Alt Problem-7, 8 ve 9)
8. Proje okulunda uygulanan ulusal/uluslar arası projeler okulun etkililiğine hangi düzeyde katkı sağlamaktadır? (*Varsa konu ile ilgili örnek verebilir misiniz?*) (Alt Problem-9)
9. Bu okulların mevcut yapısının sürdürülebilir başarılı bir yönetim modeli meydana getirebilme potansiyeli olduğunu düşünüyor musunuz? (Alt Problem-5, 6)
10. Bu tür proje okullarının zamanla kökleşerek kendilerine özgün bir kültür meydana getirebileceğini düşünüyor musunuz? (Alt Problem-1)

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra nitel araştırma sürecine geçilmiştir. Nitel araştırma süreci Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7: Nitel Araştırma Süreci

Nitel araştırma için uygulanan bu hazırlık aşamasının ve araştırmanın nicel boyutunun tamamlanmasının ardından katılımcılarla görüşmeler ve okullarda gözlemler yapılmıştır. Daha sonra veriler çözümlenmiş ve nicel verilerle birleştirilerek yorumlanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Veriler 04/02/2019 ile 30/04/2019 tarihleri arasında İstanbul'daki okullarda toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, uygulama izni alınan anketler okul idareleri ile işbirliği içerisinde okullarda uygulanmıştır. Anketler yönetici ve öğretmenlere okullarına gidilerek verilmiş ve yüz yüze görüşmeyle elden dağıtılarak izin ve onayları alınmıştır. Anketler mevcut durumu belirlemek için uygulandığından mevcut okullarında en az bir yıldır çalışan yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda nitelikli bir görüşme yapabilmek için; görüşme türünün belirlenmesi, etik kuralların oluşturulması, görüşme protokolünün hazırlanması, görüşmelerin yapılması ve kaydedilmesi çalışmaları yapılmalıdır (Rabionet, 2011). Görüşmelerden önce katılımcılardan randevu alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu tüm katılımcılara görüşmelerden önce gönderilerek konu hakkında zihinsel hazırlık yapmaları sağlanmış, ayrıca isteyen katılımcıların görüşme öncesi veya sonrası yazılı cevap verebileceği ifade edilmiştir. Görüşmelerin tamamında katılımcılardan yazılı onay formu alınmış, görüşme esnasında ses kaydı yapılmış ve yazılı notlar alınmıştır. Görüşmeler en az 16 dakika, en fazla 53 dakika sürmüştür. Görüşmelerin toplam süresi 511 dakika, ortalama süresi 27 dakika olmuştur. Görüşmeler esnasında tutulan yazılı notlar, ses kayıtları ve katılımcılardan alınan yazılı cevaplar çözümlenerek içerik analizi yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

3.5.1 Yapılan İstatistiksel Testler

İstatistiksel analiz için SSPS 25.0 programı kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının tespit edilmesinde aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Ölçeklerde uygulanan 5'li Likert Ölçeği, 1'den 5'e kadar bir puanlama yapan bir değerlendirme veri aracı olduğundan puanlar beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen katılım düzeyi belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları ve katılım düzeyleri Tablo 4'de gösterilmiştir:

Tablo 4: Likert Ölçek Puan Aralıkları İçin Katılma Düzeyleri

Puan Aralığı	Katılma Düzeyi
1,00-1,80	Hiç katılmıyorum
1,81-2,60	Az katılıyorum
2,61-3,40	Orta derecede katılıyorum
3,41-4,20	Çoğunlukla katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum

Çalışmada uygulanan 5'li Likert Ölçeğinden elde edilen puanların yorumlanması ve kendi aralarında derecelendirilerek katılımcıların sorulara katılım düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla, puanlar 1 ile 5 arasında beş eşit parçaya bölünmüş ve çıkan değerler kategorize edilmiştir. Her dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ puan aralıkları düzenlenmiştir.

Araştırmada tüm alt problemlerin özellikleriyle uyumlu istatistiksel metotlar uygulanmıştır. İlk önce verilerin güvenilirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değeri belirlenmiştir. Grup sayısı iki olan demografik faktörler arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla t testi kullanılmıştır. Grup sayısı ikiden çok olan öğelerin ilk olarak sorulara verdikleri cevaplar bakımından homojen dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek amacıyla levene testi kullanılmıştır. Homojen dağılan gruplarda Anova testi kullanılarak gruplar arasında farklılığın 0.05 (%95) anlamlılık seviyesinde olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen gruplarda hangi grupların diğerlerinden ayrıştığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır. Homojen dağılım göstermeyen gruplarda ise farklılık testi olarak Anova testinin alternatifi olan Brown-Forsyth testi kullanılmıştır. Brown-Forsyth testi sonucuna göre farklılık tespit edilen gruplarda hangi grupların diğerlerinden ayrıştığını belirlemek amacıyla Tamhane T2 testi kullanılmıştır.

Etkili Okul Ölçeği için derecelendirme yapıldığında 59 maddeden oluşan ölçekten elde edilebilecek en yüksek puanın 295, en düşük puanın ise 59 olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, değerlendirilen okulun etkili okul özelliklere yüksek oranda sahip olduğu, düşük puan ise etkili okul özelliklerine düşük oranda sahip olduğu manası taşımaktadır. Ölçeğin bu araştırmada üç boyutu

dikkate alınarak okulun etkililiği ve diğer okullarla farkı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu boyutlar yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarıdır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği için derecelendirme yapıldığında 17 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 85, en düşük puanın ise 17 olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan örgütsel bağlılığın fazla olduğu, düşük puan ise örgütsel bağlılığın az olduğu manası taşımaktadır. Üstüner (2009) ölçekten sağlanan bir puanın yüksek ya da düşük olduğuna karar vermek için şu yolun izlenmesi gerektiğini belirtmektedir: *“Uygulayıcılar aritmetik ortalamaya standart sapmanın eklenmesi ve çıkarılması sonucu elde edilecek puan aralığını “orta”, standart sapmanın aritmetik ortalamadan çıkarılması sonucu elde edilen puandan daha aşağı puanları “düşük”, standart sapmanın aritmetik ortalamaya eklenmesi sonucu elde edilen puandan daha yukarı olan puanları “yüksek” olarak niteleyebilirler”* (Üstüner, 2009). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını tespit etmek için katılımcıların verdiği cevapların ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden birini oluşturan proje kapsamında bulunan okullar ile proje kapsamında bulunmayan okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ölçülmesi için puanlama yapılmıştır. Verilen cevapların puanları toplanmış ve okul türüne göre katılımcı sayılarına bölünerek aritmetik ortalamaları alınmıştır. Ayrıca 8. madde olan: -Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum- sorusu örgütsel bağlılığın göstergesi anlamında bağımlı değişken olarak kabul edilmiş ve ölçekteki öteki maddelerle regresyon analizine tabi tutularak ilişki boyutunun tespit edilmesi yoluna gidilmiştir.

Nitel verilerin analizini yapmak için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilmek amacıyla birbirine yakın anlamları taşıyan verilerin belli kavramlar/kodlar etrafında toplanması ve bu kavramların/kodların okuyucunun kavrayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanmasıdır. İçerik analizinde kullanılan tekniklerden biri kodlama yapılmasıdır. Kodlama, kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümlerin, araştırmacı tarafından tanımlayıcı sözcük ya da sözcük gruplarıyla isimlendirilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca bu analiz çeşidinde araştırmacı, görüştüğü veya gözlemlediği kişilerin kanaatlerini ve kurumların durumlarını dikkat çekici bir şekilde okuyucuya aktarabilmek için katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Bununla birlikte bu analiz

çeşidinde esas yöntem elde edilmiş verilerin okuyucuya öz bir biçimde ve yorumlanmak suretiyle bir araya getirilerek sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

3.5.2 Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri

Güvenirlilik, aynı şeyin birbirinden bağımsız ölçümlerinin yapılması halinde ölçümler arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belirli bir şeyin, her zaman aynı sembollerini almasıdır; ölçmenin, tesadüfî hatalardan uzak olması durumudur (Karasar, 2004). Literatürde Cronbach's Alpha değeri şu şekilde yorumlanmaktadır (Ghobadian, Speller, & Jones, 1994):

“ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.”

3.5.2.1 Etkili Okul Ölçeği

Proje kapsamında olan ve olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin etkili okul özelliklerinin karşılaştırıldığı üç boyut ve 59 maddeden oluşan etkili okul ölçeğinin güvenirlik analizi faktörler bazında yapılmıştır. Tablo 5’de etkili okul ölçeğinin güvenirlik analizi gösterilmektedir:

Tablo 5: Etkili Okul Ölçeği Boyutlarına Göre Güvenirlik Analiz Sonuçları

Etkili Okul Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Madde Toplam Korelasyonları	Cronbach’s Alpha Değeri
Yönetici	12	.68 - .74	.93
Öğretmen	24	.50 - .78	.94
Okul Ortamı	23	.55 - .79	.94
Toplam	59	.50 - .79	.94

Etkili okul ölçeği içinde bulunan 59 madde için uygulanan faktör analizi neticesinde 1. faktör olan ölçeğin yönetici boyutu 12 maddeden oluşmakta ve Cronbach’s Alpha değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 2. faktörü olan

“öğretmen” boyutu 24 maddeden oluşmakta ve Cronbach’s Alpha değeri .94’dür. Ölçeğin 3. faktörü olan “okul ortamı” boyutu 23 maddeden oluşmakta ve Cronbach’s Alpha değeri .94’dür. Ölçeğin genel olarak Cronbach’s Alpha değeri .94 olarak tespit edilmiştir. Bu yükseklikteki bir değer, çalışmanın güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu bize göstermektedir.

Geçerlik analizi, anketin tespit edilmek istenen tutum ve hareketler bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir biçimde ölçekleme derecesini ortaya koyar. Etkili okul ölçeğinin madde korelasyonları .50 - .79 arası olup, literatürde .30’un üstündeki değerlerin testlerde kullanılabileceği belirtilmektedir. Geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi ve iç tutarlılık analizi tekniklerinden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2008). Etkili okul ölçeğinin faktör analizi yapılmış ve 59 madde için üç faktör bulunmuştur. Faktörler ve yük değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: Etkili Okul Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Yük Değerleri

Etkili Okul Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Madde Toplam Korelasyonları
Yönetici	12	.570 - .729
Öğretmen	24	.489 - .738
Okul Ortamı	23	.465 - .703
Toplam	59	.465 - .738

Etkili okul ölçeğinin birinci alt boyutu yönetici alt boyutudur. Boyut içindeki 12 maddenin faktör yükü değerleri .570 ile .729 arasındadır. İkinci boyut öğretmen boyutudur. 24 maddenin faktör yükü değerleri .489 - .738 arasındadır. Üçüncü boyut ise okul ortamı boyutudur. 23 maddenin faktör yükü değerleri .465 - .703 arasındadır. Ölçeğin tamamının faktör yükü değerleri .465 - .738 arasındadır. Ölçeğin tümü için yapılan içsel tutarlılık analizinin neticeleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7: Etkili Okul Ölçeği Faktör Analizi İçsel Tutarlılık Sonuçları

Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	32,74	48,86	48,86
2	10,85	15,39	64,25
3	7,23	13,85	78,10
4	1,672	2,176	80,276
5	1,443	2,104	82,38
6	1,356	2,062	84,442
7	1,342	1,653	86,095
8	,999	1,56	87,655
9	,867	1,483	89,138
10	,756	1,477	90,615
11	,744	1,452	92,067
12	,693	1,331	93,398
13	,662	1,317	94,715
14	,579	1,26	95,975
15	,564	1,028	97,003
16	,558	1,00	98,003
17	,549	,999	99,002
18	,541	,998	100

Yapılan analizler neticesinde faktör yükü değerleri ve içsel tutarlılık değerleri belirtilen üç faktör tüm çalışmanın %78'ini açıklamaktadır. Tüm boyutlarda varyansının %78 olması ölçeğin geçerli olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2008).

3.5.2.2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Proje kapsamında olan ve olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ele alındığı 17 maddelik örgütsel bağlılık ölçeğine güvenilirlik analizi uygulanmış ve Cronbach's Alpha değeri .97 bulunmuştur. Bu yükseklikteki bir değer, çalışmanın güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu bize göstermektedir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlik analizi yapılmış ve 17 maddeden oluşan ölçek için tek faktör bulunmuştur. Faktörler ve yük değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Faktör Analizi İçsel Tutarlılık Sonuçları

Faktör	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	11,990	70,529	70,529
2	,672	3,955	74,484
3	,583	3,431	77,915
4	,472	2,776	80,691
5	,443	2,604	83,295
6	,346	2,032	85,327
7	,332	1,953	87,281
8	,299	1,760	89,041
9	,267	1,573	90,614
10	,246	1,447	92,060
11	,244	1,432	93,493
12	,223	1,311	94,804
13	,212	1,247	96,051
14	,186	1,095	97,146
15	,173	1,017	98,163
16	,158	,927	99,090
17	,155	,910	100,000

Yapılan analize göre tek faktörden oluşan örgütsel bağlılık ölçeği çalışmanın %70'ini açıklamaktadır. Yani araştırmada ulaşılmak istenen hedefi %70 oranında ölçmek için yeterli olduğu söylenebilir.

3.5.2.3 Nitel Analiz

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik yöntemleri olarak kullanılan yöntemlerden bazıları şunlardır:

1. Veri toplama çeşitliliğini sağlama (görüşmeler, gözlemler ve doküman inceleme),
2. Geri bildirim (veri setini katılımcılara sunma),
3. Bulguları aktarırken yoğun bir tanımlama yapma,
4. Araştırmacının n yargılarını netleştirmesi,
5. Temalar içinde ters düzen olumsuz veya tutarsız bilgilerin de sunulması,
6. Araştırma alanında uzun süre alışma,
7. Veri setini aynı alanda çalışan araştırmacılara sunma,
8. Araştırmanın tamamını incelemek için dışarıdan bir araştırmacıya sunma şeklinde (Creswell, 2017).

Geçerlik ve güvenirlik kriterlerinin nicel ve nitel araştırma türlerine göre kategorize edildiği çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden biri olan Lincoln ve Guba'nın (1985) geliştirmiş olduğu dört kriterli model Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9: Lincoln ve Guba'nın Geçerlik ve Güvenilirlik Modeli

Kriterler	Nitel Araştırma	Nicel Araştırma
Gerçek Değer	İnanırılık	İ Geçerlik
Uygulanabilirlik	Transfer Edilebilirlik	Dış Geçerlik
Tutarlılık	Güvenirlik	Güvenirlik
Tarafsızlık	Doğrulanabilirlik	Objektiflik

Kaynak: (Lincoln & Guba, 1985)

Bu tabloya göre nicel araştırmada i geçerliğin karşılığı olarak nitel araştırmada inanırılık kriteri uygulanmaktadır. Aynı şekilde dış geçerlik için transfer edilebilirlik, objektiflik için ise doğrulanabilirlik kriterleri uygulanmalıdır. Bu araştırmanın nitel bölümünde inandırıcılığın ve tutarlılığın sağlanabilmesi için yapılan işlemler aşama aşama, detaylı bir şekilde Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10: Veriler İçin Uygulanan Geçerlilik ve Güvenilirlik İşlemleri

İnanırlık	1. Veri toplama aracı ve araştırma yönteminin iyi yapılandırılması sağlanmıştır. 2. Örgütün çeşitliliği farklı öğrenci ve öğretmen profiline sahip okullarla sağlanmıştır. 3. Katılımcı gönüllülüğü esas alınmıştır. Görüşme öncesi bilgilendirme yapılmıştır. 4. Pilot uygulama yapılarak soruların tekrar yapılandırılması sağlanmıştır. 5. Verilerin katılımcılarla paylaşarak teyidi sağlanmıştır.
Transfer Edilebilirlik	1. Tüm görüşler katılımcının onayı ile ses kaydı yapılarak aktarıldığı şekliyle kayıt altına alınmıştır. 2. Detaylar görüşme esnasında not tutma yoluyla tespit edilmiştir. 3. Kayıt alma, not tutma ve gözlem işlemleri doğal ortamında yani okulda yapılmıştır. 4. Alınan kayıtlar çözümlenmiş, tutulan notlarla birleştirilmiştir. 5. Çözümlenmiş verilerin bir kısmı araştırmada olduğu gibi değiştirilmeden alıntılanmıştır.
Güvenilirlik	1. Araştırmanın hangi zaman diliminde ve nerede yapıldığı paylaşılmıştır. 2. Katılımcıların demografik özellikleri açıklanmıştır. 3. Araştırmanın tekrar edilebilmesi için çalışmanın aşamaları ve detayları belirtilmiştir. 4. Uzman incelemesi ve değerlendirmesi yapılmıştır.
Doğrulanabilirlik	1. Veri toplama ölçeği hazırlanırken uzman görüşü alınarak katılımcıyı yönlendirmeden uzak durulması hedeflenmiştir. 2. Katılımcıların daha önceden araştırmacının tanımadığı kişilerden olmasına özen gösterilmiştir. 3. Katılımcının araştırmacıyla fikir birliğine yönlenmesini engellemek için odak grup toplantıları düzenlenmiştir. 4. Katılımcılar ile sosyal mesafeyi korumak için görüşmeler okul ortamında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

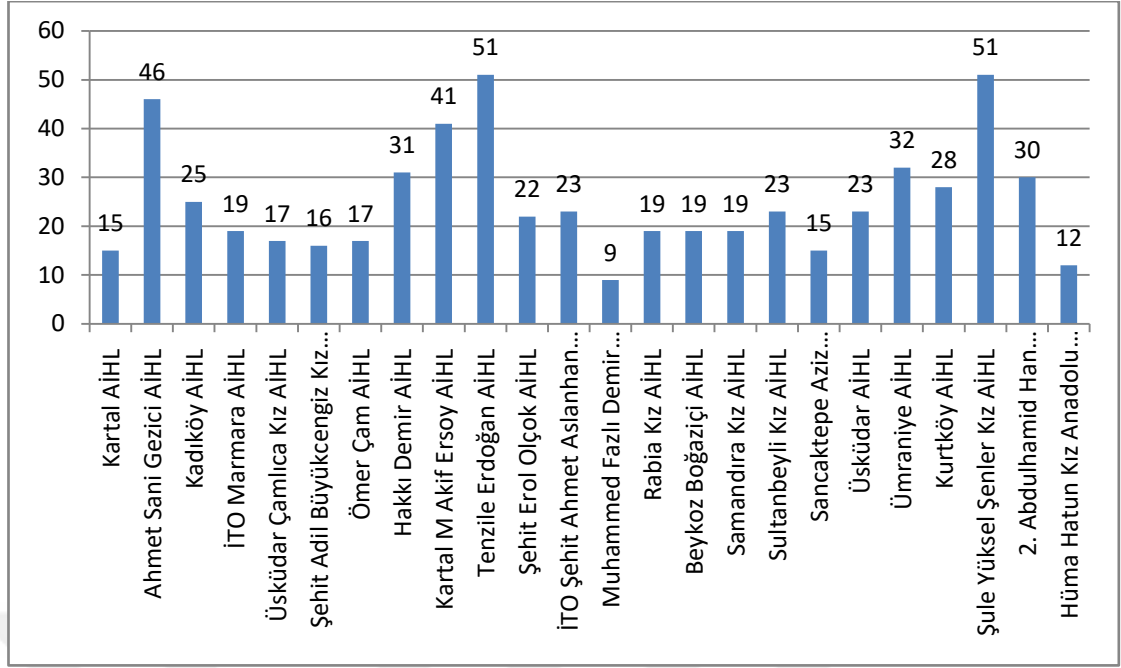
4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11: Araştırmanın Nicel Boyutundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

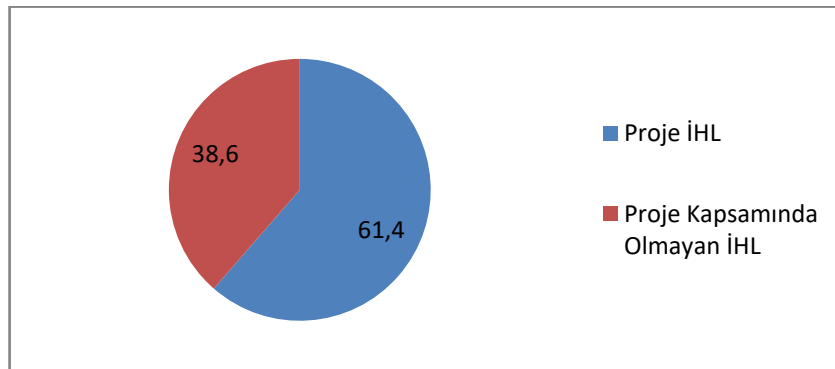
Değişken		N	%
Okul Türü	Proje AİHL	370	61,4
	Proje olmayan AİHL	233	38,6
Görev	Öğretmen	556	92,2
	Yönetici	47	7,8
Yaş	20-24	18	3
	25-29	113	18,7
	30-34	103	17,1
	35-39	113	18,7
	40-44	125	20,7
	45 ve üstü	131	21,7
Cinsiyet	Kadın	354	58,7
	Erkek	249	41,3
Eğitim Durumu	Lisans	461	76,5
	Yüksek lisans	137	22,7
	Doktora	5	0,8
MEB’deki hizmet süresi	1-9	292	48,4
	10-19	225	37,3
	20 ve üstü	86	14,3
Mevcut okuldaki çalışma süresi	1-5	432	72
	6-10	138	23
	11 ve üstü	33	5
TOPLAM		603	%100

Katılımcıların okullara göre dağılım grafiği Şekil 8’de gösterilmektedir:



Şekil 8: Okullara Göre Katılımcıların Sayıları

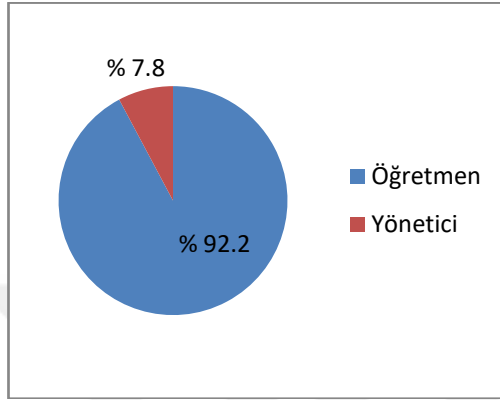
Araştırma örnekleminin olabildiğince çeşitli olabilmesini sağlamak için farklı okullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 15'i proje okulu olmak üzere 24 okulda çalışma yapılmıştır. Okullar arasında karşılaştırmanın sağlıklı bir temele oturabilmesi için dengeli bir katılımcı sayısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcı sayısı 40'ın üzerinde olan okul sayısı sadece 4 olmuştur. Aynı şekilde katılımcı sayısı 15'in altında kalan okul sayısı da 4 olmuştur. Hem okullar bakımından hem de proje okulu olan/olmayan bakımından katılımcı sayılarının homojen dağıldığı söylenebilir. Katılımcıların okul türlerine göre dağılımlarını gösteren grafik Şekil 9'da verilmiştir:



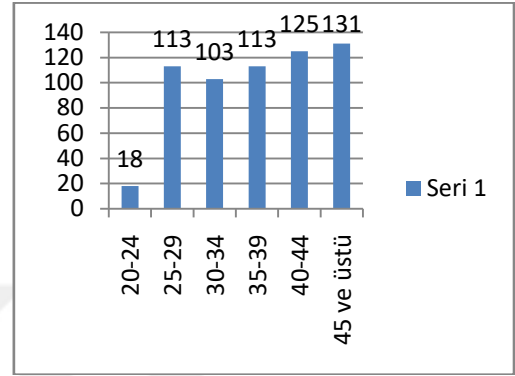
Şekil 9: Okul Türlerine Göre Katılımcıların Dağılımı

Araştırma grubunun %61,4'ünü araştırmada proje AİHL'lerde çalışan yönetici ve öğretmenler, %38,6'sını ise proje kapsamında olmayan AİHL'lerde çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılanların görevlerine göre dağılımları Şekil 10'da, yaşlarına göre dağılımları Şekil 11'de gösterilmiştir:



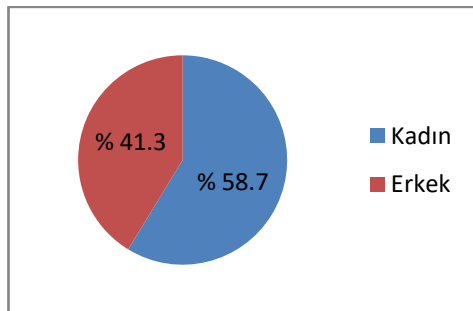
Şekil 10: Görevlerine Göre Katılımcıların Dağılımı



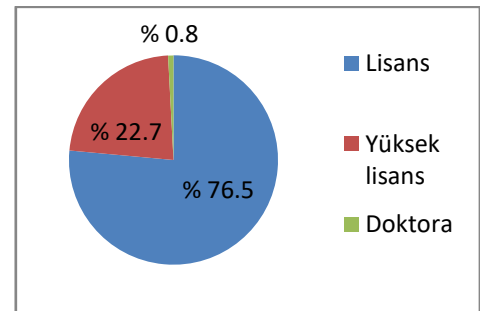
Şekil 11: Yaşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Araştırma grubunun %92,2'sini öğretmenler, %7,8'sini ise yöneticiler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının 20-24 yaş arası hariç, dengeli olduğu görülmektedir. 20-24 yaş arası öğretmenlerin %3 iken diğer yaş grupları %17 ile %21 aralığındadır. Tablo 6'ya göre 20-24 yaş arası %3, 25-29 yaş arası %18,7, 30-34 yaş arası %17,1, 35-39 yaş arası %18,7, 40-44 yaş arası %20,7 ve 45 ve üstü yaş aralığında olan katılımcılar ise en yüksek oranla %21,7'dir.

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımları Şekil 12'de, eğitim durumlarına göre dağılımları Şekil 13'de gösterilmiştir:



Şekil 12: Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Dağılımı



Şekil 13: Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Araştırma grubunun %58,7'sini kadın öğretmenler, %41,3'ünü ise erkek öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu %76,5 oranla lisans mezunudur. %22,7'si yüksek lisans yapmışken %0,8'i doktora seviyesinde akademik çalışma yapmıştır.

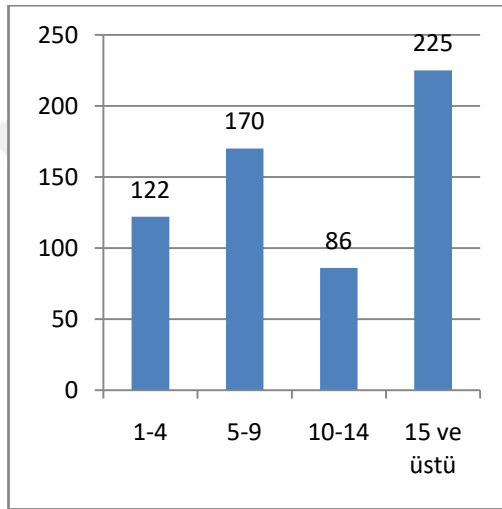
Araştırmaya katılanların branşlarına göre dağılımları Tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12: Branşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

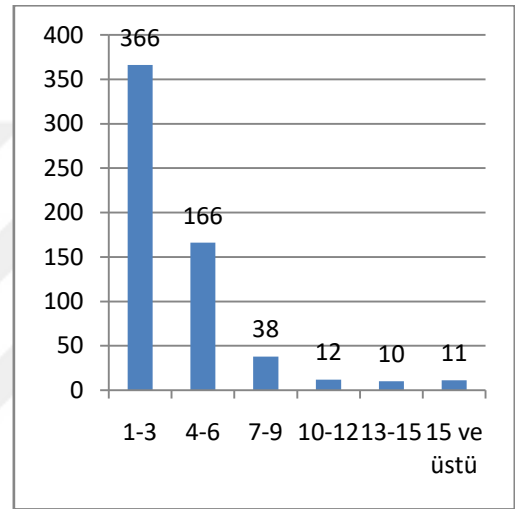
Branş	N	%
Türkçe	13	2,2
Türk Dili ve Edebiyatı	61	10,1
Tarih	32	5,3
Coğrafya	26	4,3
Matematik	92	15,3
Fen Bilgisi	13	2,2
Fizik	13	2,2
Kimya	15	2,5
Biyoloji	13	2,2
Felsefe	19	3,2
İngilizce	36	6,0
Beden Eğitimi	12	2,0
Müzik	5	0,8
Görsel Sanatlar	2	0,3
Teknoloji ve Tasarım	3	0,5
Bilişim Teknolojileri	6	1,0
Rehber	16	2,7
Arapça	14	2,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	4,8
İHL Meslek Dersleri	170	28,2
Sosyal Bilgiler	9	1,5
Okul Öncesi	4	0,7
Toplam	603	100,0

Araştırma grubu 22 ayrı branş öğretmeninden oluşmuştur. Branş dağılımında en büyük oran %28,2 ile İHL Meslek Dersleri öğretmenleridir. Bunu %15,3 ile Matematik öğretmenleri, %10,1 ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri takip etmiştir. Bu durum branşların okullardaki ders saatleriyle ve buna bağlı olarak okullarda oluşan öğretmen sayılarıyla uyumludur.

Araştırmaya katılanların MEB'deki hizmet sürelerine göre dağılım listesi Şekil 14'de, mevcut okulundaki çalışma süresine göre dağılım listesi Şekil 15'de gösterilmiştir:



Şekil 14: MEB'deki Hizmet Yılına Göre Katılımcıların Sayıları



Şekil 15: Mevcut Okulundaki Hizmet Yılına Göre Katılımcıların Sayıları

Araştırma grubundaki öğretmenlerin %37,3'ü 15 yıl ve üstü süre ile Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmaktadır. Bu oranı %28,2 ile 5-9 yıl arası çalışanlar, %20,2 ile 1-4 yıl arası çalışanlar ve %14,3 ile 10-14 yıl arası çalışanlar takip etmektedir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin %60,7 ile yarıdan fazlası mevcut okulundaki çalışma süresi bakımından ilk 3 yılı içerisindeydir. Bunun en önemli sebebi Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin yeni açılmış olmasıdır. Bu oranı %27,5 ile 4-6 yıl arası mevcut okulunda çalışanlar takip etmektedir. Bu oran, öğretmenlerin bu okulların proje okuluna dönüşmeden önce de aynı okulda çalıştığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların sadece %6,5'unun 10 ve daha fazla yıl aynı okulda çalıştığını dikkate aldığımızda katılımcıların büyük çoğunluğunun çok uzun süre -mevzuata göre 8 yıldan fazla- aynı okulda çalışmadığı ortaya çıkmaktadır.

4.2 Etkili Okul Verilerinin Analizi

Araştırmamızın problem durumundaki iki ana bölümünden biri, proje okullarının yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutlarına göre etkili okul özellikleri taşıyıp taşımadığının tespit edilmesidir. Bu bölümde proje okulları ile proje kapsamında olmayan okulların etkili okul düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkili okul özelliklerine yönelik algıları tüm değişkenlere göre analiz edilmiştir.

4.2.1 Okulların Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri ile proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin etkililik düzeyleri arasında fark olup olmadığının tespit edilmesi araştırmamızın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Faktörler bazında karşılaştırma yapmak için uygulanan Levene ve t testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir:

Tablo 13: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

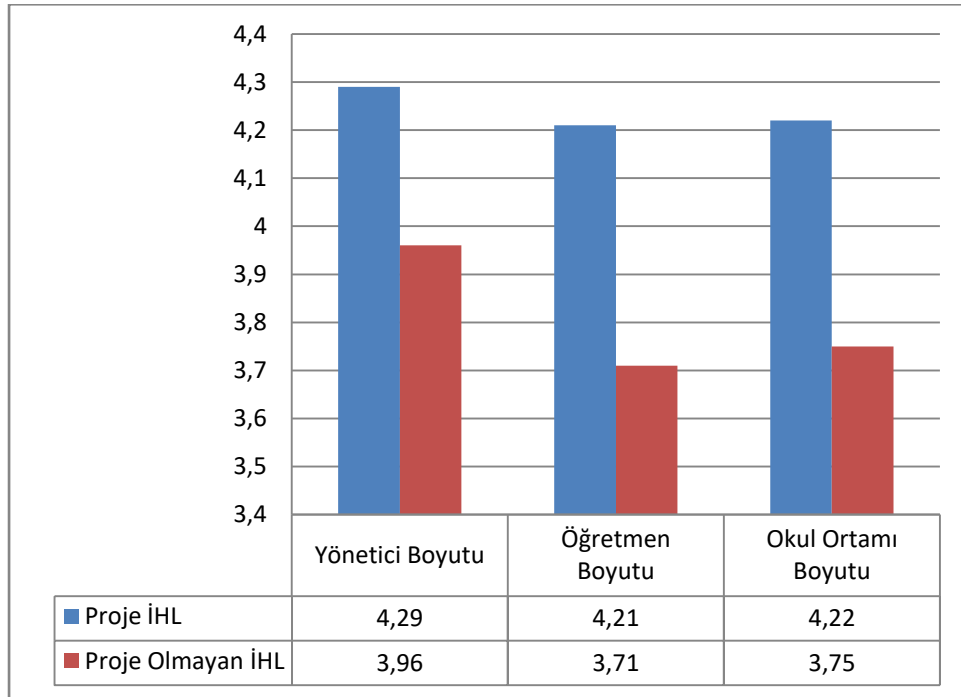
Faktör	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	24,886	,000*	5,488	,000*
Öğretmen Boyutu	9,799	,002*	9,481	,000*
Okul Ortamı Boyutu	17,951	,000*	9,138	,000*
p < 0.05				

Proje kapsamında olan ve olmayan okullar arasında etkililik düzeylerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan Levene testi sonuçlarına bakıldığında tüm faktörlerin homojen dağılmadığı görülmüştür. Ardından ikili gruplar arasında uygulanan t testi sonuçlarına göre proje okullarındaki öğretmenler ile proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler bütün sorulara 0.05 anlamlılık düzeyinde farklı cevap vermişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre faktörler bazında okullarının etkililik düzeyleri Tablo 14’de gösterilmiştir:

Tablo 14: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okullarının Etkililik Düzeyleri

Faktör	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Yönetici Boyutu	Proje AİHL	370	4,29	0,58	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,96	0,79	Çoğunlukla etkili
Öğretmen Boyutu	Proje AİHL	369	4,21	0,54	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,71	0,64	Çoğunlukla etkili
Okul Ortamı Boyutu	Proje AİHL	370	4,22	0,51	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,75	0,67	Çoğunlukla etkili

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin her faktör boyutunda daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri üç boyutta da tam bir etkililik düzeyine sahipken proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin tüm boyutlarda çoğunlukla etkili olduğu görülmektedir. Bunu gösteren grafik Şekil 16’da verilmiştir:



Şekil 16: Proje AİHL ve Proje Kapsamında Olmayan AİHL’lerin Etkili Okul Boyutları Açısından Karşılaştırılması

Proje okulunda çalışan öğretmenler okullarını yönetici boyutunda ($\chi= 4,29$), öğretmen boyutunda ($\chi= 4,21$) ve okul ortamı boyutunda ise ($\chi=4,22$) düzeyinde etkili görmektedirler. Standart sapma değerleri göz önüne alındığında birbirine yakın değerler olmakla birlikte, okul ortamı boyutu ($s=0,51$) ile proje okulları içinde en homojen dağılım gösteren boyuttur. Buna göre öğretmenlerin okul ortamı boyutu ile ilgili düşünceleri üç boyut içindeki en tutarlı sonuçları vermektedir. Proje okulundaki öğretmenler okul yöneticilerini tam olarak etkili görmektedirler. En etkili boyut yönetici boyutudur. Öğretmenler yönetici boyutunun ardından okullarının tamamen etkili okul ortamına sahip olduğunu ve iş arkadaşları olan öğretmenlerin de tamamen etkili bir öğretmenlik yaptığını düşünmektedirler. Hem tek başına ölçek değerlendirmesi bakımından hem de proje kapsamında olmayan okullar ile karşılaştırılması bakımından ortaya çıkan yüksek düzeydeki etkililik oranı ile proje okullarının tüm boyutlara göre tamamen etkili okul özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Proje kapsamında olmayan okullarda çalışan öğretmenler okullarını yönetici boyutunda ($\chi=3,96$), öğretmen boyutunda ($\chi=3,71$) ve okul ortamı boyutunda ise ($\chi=3,75$) düzeyinde etkili görmektedirler. Standart sapma değerleri göz önüne alındığında yönetici boyutu ($s=0,79$) ile en heterojen boyuttur. Buna göre öğretmenlerin yönetici boyutu ile ilgili düşünceleri üç boyut içindeki en farklı sonuçları verebilir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin yöneticileri ile olan kişisel ilişkileri gösterilebilir. Proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler okullarını tüm boyutlar bakımından çoğunlukla etkili görmektedirler. Etkili okul boyutları içinde yönetici boyutunun daha etkili olduğu görülse de standart sapma değerleri göz önünde bulundurulduğu takdirde en etkili boyutun yönetici boyutu olduğunu söylemek zorlaşmaktadır.

4.2.2 Demografik Özellikler ile Etkili Okul Algısı Arasındaki İlişki

Okulunun etkililik düzeylerine yönelik yönetici ve öğretmenlerin algıları üzerinde demografik özelliklerin değişikliğe yol açıp açmadığının belirlenmesi araştırmamızın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ve anlamlı fark oluşturan değişkenler maddeler halinde verilmiştir:

4.2.2.1 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında görev türlerine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir:

Tablo 15: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	4,150	,042*	-3,663	,001*
Öğretmen Boyutu	,510	,475	-0,438	,661
Okul Ortamı Boyutu	2,901	,089	-1,725	,085

p < 0.05

Etkili okula yönelik öğretmen algılarının görev türü faktörüne göre kıyaslanması için uygulanan Levene testi sonucunda yönetici boyutunun homojen dağılmadığı, öğretmen ve okul ortamı boyutlarının ise homojen dağıldığı görülmektedir. İkili gruplar arasında uygulanan t testi sonucuna bakıldığında yönetici boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Yönetici boyutundaki etkililik düzeyi ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin görüşleri Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16: Yönetici Boyutunun Etkililik Düzeyine Ait Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Faktör	Görev Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Yönetici Boyutu	Yönetici	47	4,44	0,52	Tamamen etkili
	Öğretmen	556	4,14	0,70	Çoğunlukla etkili

Araştırma bulgularına göre yöneticiler, kendileri gibi okul yöneticilerini ($\chi=4,44$) tamamen etkili görürlerken; öğretmenler okul yöneticilerini biraz daha alt düzeyde ($\chi=4,14$) çoğunlukla etkili olarak kabul etmektedirler. Ancak standart sapma

değerlerine de bakıldığında ($s=0,70$) oranı ile öğretmenlerin yöneticiler hakkındaki görüşleri yöneticilerin görüşlerine göre daha heterojen bir yapı sergilemektedir.

4.2.2.2 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

Faktör	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	1,245	,265	-0,872	,384
Öğretmen Boyutu	,056	,814	1,670	,096
Okul Ortamı Boyutu	3,154	,076	-1,172	,242

$p < 0.05$

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerini tespit etmek için uygulanan Levene testinde tüm faktörlerin homojen dağıldığı görülmüştür. İkili gruplar arasında uygulana t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

4.2.2.3 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene, Brown-Forsyth ve Anova testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Test Sonuçları

Faktör	Levene Testi		Brown-Forsyth Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	2,143	,059			2,232	,050*
Öğretmen Boyutu	,232	,948			2,770	,017*
Okul Ortamı Boyutu	2,430	,034*	2,557	,028*		

p< 0.05

Yaş faktörüne göre öğretmenlerin etkili okul görüşlerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Levene testinde yönetici ve öğretmen boyutlarının homojen dağıldığı, okul ortamı boyutunun ise homojen dağılmadığı görülmüştür. Hem homojen dağılan gruplar için yapılan Anova testinde hem de homojen dağılmayan grup için yapılan Brown-Forsyth testinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı fark olduğu tespit edilen yönetici ve öğretmen boyutlarında farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19: Anlamlı Farklılık Olan Yaş Aralıkları İçin Uygulanan Tukey HSD Testi

Karşılaştırma Yapılan Grupların Yaş Aralıkları	Yönetici Boyutu		Öğretmen Boyutu	
	Anlam Farkı	Anlamlılık	Anlam Farkı	Anlamlılık
35-39	20-24	,17496	,969	,15881
	25-29	,09172	,085	,08339
	30-34	,09392	,222	,08538
	40-44	,08949	,360	,08137
	45+	,08851	,029*	,08049
45+	20-24	,17330	,974	,15721
	25-29	,08851	1,000	,08029
	30-34	,09079	,987	,08236
	35-39	,08851	,029*	,08049
	40-44	,08620	,889	,07820

p< 0.05

Tukey HSD testi sonucuna göre 35-39 yaş grubuyla 45 ve üstü yaş grubu arasındaki öğretmenlerin etkili okul algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Anlamlı fark olduğu tespit edilen okul ortamı boyutunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamhane t2 testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20: Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Yaş Aralıkları İçin Uygulanan tamhane t2 Testi Sonucu

Karşılaştırma Yapılan Grupların Yaş Aralıkları	Okul Ortamı Boyutu	
	Anlam Farkı	Anlamlılık
35-39	20-24	,32113
	25-29	,052
	30-34	,179
	40-44	,888
	45+	,045*
45+	20-24	1,000
	25-29	1,000
	30-34	1,000
	35-39	,045*
	40-44	,888

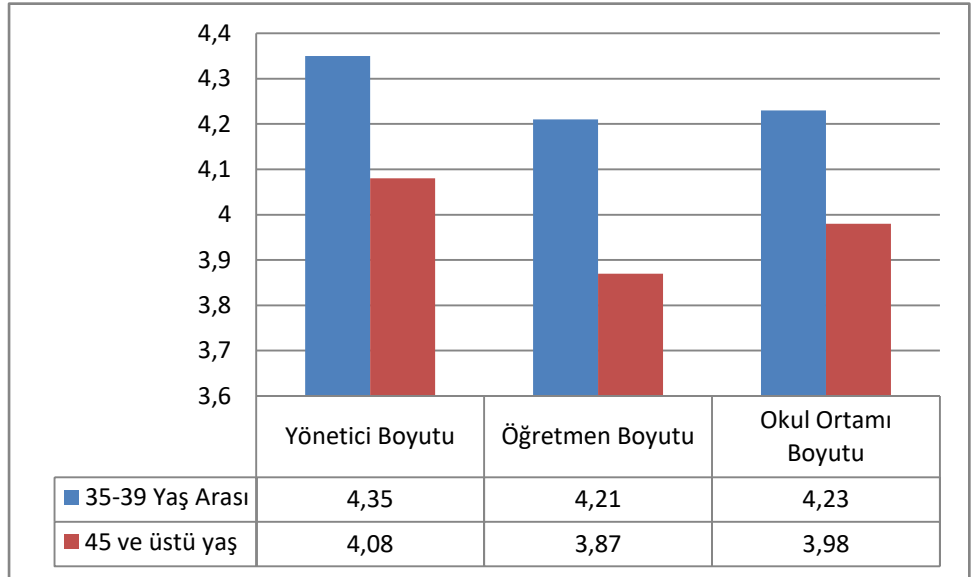
p< 0.05

Tukey HSD testinde olduğu gibi tamhane testinde de 35-39 arası yaş grubu öğretmenler ile 45 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmüştür. 35-39 yaş aralığındaki grup ile 45 ve üstü yaş grubu arasında etkili okula yönelik verdikleri cevaplar ve puan değerleri tüm boyutlara göre Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21: Yaşa Göre Aralarında Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Grupların Etkili Okul Algıları

Faktör	Yaş Aralığı	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Yönetici Boyutu	35-39 Arası	113	4,35	0,58	Tamamen etkili
	45+	131	4,08	0,66	Çoğunlukla etkili
Öğretmen Boyutu	35-39 Arası	113	4,21	0,58	Tamamen etkili
	45+	131	3,87	0,63	Çoğunlukla etkili
Okul Ortamı Boyutu	35-39 Arası	113	4,23	0,52	Tamamen etkili
	45+	131	3,98	0,59	Çoğunlukla etkili

Araştırma sonuçlarına göre 35-39 yaş aralığındaki grubun her üç boyutta da okullarına yönelik algıları tamamen etkili şeklinde olmuştur. Buna karşılık 45 ve üstü yaş grubunun okullarının etkililiğine yönelik algıları ise daha düşük düzeyde olup çoğunlukla etkili şeklinde gerçekleşmiştir. Bunu gösteren grafik Şekil 17’de verilmiştir:



Şekil 17: Okullarının Etkililiği Hakkında Görüşleri Anlamlı Farklılık Gösteren Yaş Grupları

Yaş değişkeninin öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarını etkili okulun her üç boyutu üzerinde de etkilediği ve 35-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 45 ve üstü yaş grubu öğretmenlerine göre okullarını daha yüksek düzeyde etkili okul olarak algıladıkları söylenebilir.

4.2.2.4 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında eğitim durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Levene ve Anova testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve Anova Testi Sonuçları

Faktör	Levene Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	,600	,549	,185	,831
Öğretmen Boyutu	,003	,997	,751	,472
Okul Ortamı Boyutu	,856	,425	,058	,943

p< 0.05

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları arasında öğrenim durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan Levene testinde tüm faktörlerin homojen dağıldığı görülmüştür. Çoklu gruplar arasında farklılığı belirlemek amacıyla uygulanan Anova testi neticelerine göre öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde eğitim durumunun anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu neticeye bakılarak eğitim durumundaki farklılığın öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

4.2.2.5 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene, Brown-Forsyth ve Anova testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir:

Tablo 23: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Test Sonuçları

Faktör	Levene Testi		Brown-Forsyth Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	1,467	,082			1,323	,152
Öğretmen Boyutu	1,646	,035*	,988	,485		
Okul Ortamı Boyutu	1,850	,012*	1,080	,386		
p< 0.05						

Branş değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul görüşlerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Levene testinde yönetici boyutunun homojen dağıldığı, öğretmen ve okul ortamı boyutlarının ise homojen dağılmadığı görülmüştür. Hem homojen dağılan grup için yapılan Anova testinde hem de homojen dağılmayan gruplar için yapılan Brown-Forsyth testinde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin farklı branşlarda olmalarının okullarının etkililiğine yönelik algılarında bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.2.6 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin MEB’deki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında MEB’deki hizmet süresine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve Anova testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir:

Tablo 24: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin MEB’deki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve Anova Testi Sonuçları

Faktör	Levene Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	1,968	,118	,071	,976
Öğretmen Boyutu	,075	,973	1,568	,196
Okul Ortamı Boyutu	1,992	,114	,898	,442

p< 0.05

Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri arasında MEB’deki hizmet süresine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Levene testinde tüm faktörlerin homojen dağıldığı görülmüştür. Çoklu gruplar arasında farklılığı belirlemek amacıyla uygulanan Anova testi neticelerine göre öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde MEB’deki hizmet süresinin anlamlı düzeyde bir farklılık meydana getirmediği belirlenmiştir. Bu neticeye bakılarak MEB’deki hizmet süresindeki farklılığın öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

4.2.2.7 Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mevcut Okulundaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarında mevcut okulundaki hizmet süresine göre farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan Levene ve Anova testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir:

Tablo 25: Etkili Okula Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mevcut Okulundaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması İçin Uygulanan Levene ve Anova Testi

Faktör	Levene Testi		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	F	Anlamlılık
Yönetici Boyutu	,521	,761	3,969	,002*
Öğretmen Boyutu	1,045	,390	6,450	,000*
Okul Ortamı Boyutu	,337	,890	5,878	,000*

p< 0.05

Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri arasında mevcut okulundaki hizmet süresine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Levene testinde tüm faktörlerin homojen dağıldığı görülmüştür. Çoklu gruplar arasında farklılığı belirlemek amacıyla uygulanan Anova testi neticelerine bakıldığında öğretmenlerin okullarının etkililik düzeylerine yönelik görüşlerinde mevcut okulundaki hizmet süresinin tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Anlamlı fark olduğu tespit edilen tüm boyutlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir:

Tablo 26: Mevcut Okulundaki Çalışma Süresine Göre Gruplar Arasında Anlamlı Farklılığı Tespit Etmek İçin Uygulanan Tukey HSD Testi Sonucu

Karşılaştırma Yapılan Grupların Yıl Aralıkları		Yönetici Boyutu		Öğretmen Boyutu		Okul Ortamı Boyutu	
		Anlam Farkı	Anlamlılık	Anlam Farkı	Anlamlılık	Anlam Farkı	Anlamlılık
1-3 yıl	4-6	,06380	,919	,2320*	,001*	,20622	,005*
	7-9	,32207	,065	,3436*	,014*	,36984	,006*
	10-12	,15357	,973	,21078	,853	,20260	,870
	13-15	,67996	,025*	,67059	,009*	,58449	,036*
	15+	,41936	,342	,17112	,945	,25958	,737
4-6 yıl	1-3	-0,06380	,919	-0,23209	,001*	-0,20622	,005*
	7-9	,25827	,290	,11157	,916	,16362	,675
	10-12	,08978	,998	-0,02130	1,000	-0,00362	1,000
	13-15	,61616	,065	,43850	,246	,37826	,407
	15+	,35556	,553	-0,06096	1,000	,05336	1,000
7-9 yıl	1-3	-0,32207	,065	-0,34365	,014*	-0,36984	,006*
	4-6	-0,25827	,290	-0,11157	,916	-0,16362	,675
	10-12	-0,16849	,976	-0,13287	,987	-0,16724	,963
	13-15	,35789	,683	,32693	,669	,21465	,923
	15+	,09729	,998	-0,17253	,964	-0,11026	,995
13-15 yıl	1-3	-0,67996	,025*	-0,67059	,009*	-0,58449	,036*
	4-6	-0,61616	,065	-0,43850	,246	-0,37826	,407
	7-9	-0,35789	,683	-0,32693	,669	-0,21465	,923
	10-12	-0,52639	,469	-0,45980	,504	-0,38188	,694
	15+	-0,26061	,953	-0,49947	,431	-0,32490	,831

p< 0.05

Tukey HSD testi neticelerine göre öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri mevcut okulundaki çalışma süresinden etkilenmektedir. Yönetici boyutunda mevcut okulunda henüz yeni çalışmakta olan (çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmenler) ile uzun süredir mevcut okulunda çalışmakta olan (çalışma süresi 13-15 yıl olan öğretmenler) arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen ve okul ortamı boyutlarında ise mevcut okulunda henüz yeni çalışmakta olan (çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmenler) ile mevcut okulundaki hizmet süresi 4-6 yıl olan, 7-9 yıl olan ve 13-15 yıl olan gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

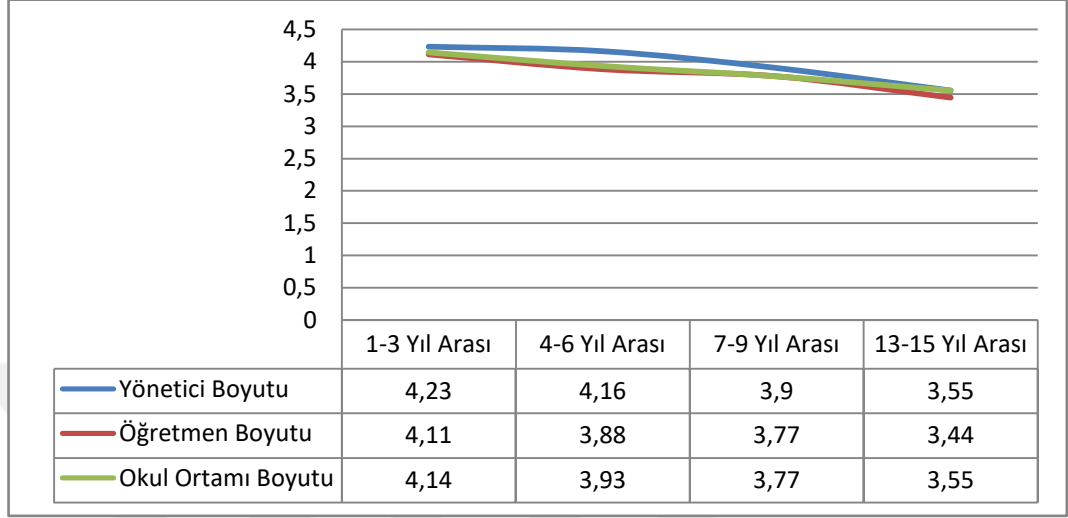
Mevcut okulundaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık tespit edilen grupların etkili okula yönelik verdikleri cevaplar ve puan değerleri Tablo 27’de verilmiştir:

Tablo 27: Mevcut Okulundaki Hizmet Süresine Göre Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Grupların Etkili Okul Algıları

Faktör	Yıl Aralığı	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Yönetici Boyutu	1-3 Arası	366	4,23*	0,03	Tamamen etkili
	4-6 Arası	166	4,16	0,05	Çoğunlukla etkili
	7-9 Arası	38	3,90	0,11	Çoğunlukla etkili
	13-15 Arası	10	3,55*	0,25	Çoğunlukla etkili
Öğretmen Boyutu	1-3 Arası	366	4,11*	0,03	Çoğunlukla etkili
	4-6 Arası	165	3,88*	0,05	Çoğunlukla etkili
	7-9 Arası	38	3,77*	0,10	Çoğunlukla etkili
	13-15 Arası	10	3,44*	0,24	Çoğunlukla etkili
Okul Ortamı Boyutu	1-3 Arası	366	4,14*	0,03	Çoğunlukla etkili
	4-6 Arası	166	3,93*	0,046	Çoğunlukla etkili
	7-9 Arası	38	3,77*	0,09	Çoğunlukla etkili
	13-15 Arası	10	3,55*	0,21	Çoğunlukla etkili

*Aralarında anlamlı farklılık olan gruplar

Mevcut okulundaki hizmet süresi öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini önemli düzeyde değiştirmektedir. Bu değişiklik ters orantılıdır. Yani aynı okulda çalışma süresi arttıkça okulun etkililiğine yönelik algı zayıflamaktadır. Bunu gösteren grafik Şekil 18’de verilmiştir:



Şekil 18: Aynı Okulda Çalışma Süresinin Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Görüşlerine Etkisi

Öğretmenin okulda çalışmaya başladığı yıldan itibaren okulun etkililiğine yönelik algısında tüm boyutlarda aşağı yönelimli bir seyir söz konusudur. İlk üç yılında tamamen etkili okul olarak görülen algı, özellikle onuncu yıldan sonra iki kademe düşerek orta düzeydeki bir algıya dönüşmektedir. Yönetici boyutunun etkililiğini mevcut okulundaki çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmenler ($\chi=4,23$) puan ile tamamen etkili olarak değerlendirirken; mevcut okulundaki çalışma süresi 13-15 yıl olan öğretmenler ise ($\chi=3,55$) puan ile –orta derecenin biraz üstünde olacak şekilde- çoğunlukla etkili olarak değerlendirmişlerdir. Mevcut okulundaki çalışma süresi ve etkili okula yönelik algı arasındaki ilişki incelendiğinde çalışma süresi arttıkça etkili okula yönelik algının düştüğü görülmektedir. Öğretmen ve okul ortamı boyutlarında da benzer bir durum olduğu söylenebilir. Her iki boyutun etkililiğini, mevcut okulundaki çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmenler tamamen etkiliye yakın ($\chi=4,11$ ve $\chi=4,14$) puanlarla çoğunlukla etkili görmektedirler. Mevcut okulunda 4-6 yıl arası, 7-9 yıl arası ve 13-15 yıl arası çalışmakta olan öğretmenler ise öğretmenleri ve okul ortamını orta düzeye yakın ($\chi=3,44$ ile $\chi=3,90$ arası) puanlarla çoğunlukla etkili görmektedirler. Her ne kadar MEB’deki hizmet süresinin okullarının etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinde bir değişikliğe sebep olmasa da aynı

okulda çalışma süresinin etkili okul algısında değişikliğe sebep olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre aynı okulda çalışma süresi ile okul etkililiğinin tüm boyutları arasında negatif bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

4.2.3 Proje Okulu Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı

Proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul oluşmasına etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi üçüncü alt problemi oluşturmaktadır. Yapılan araştırma neticesinde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki ve proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenlerin bütün sorulara verdikleri cevaplar karşısında %95 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdikleri gözlemlenmiştir. Genel olarak bu alt problem için proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin etkili okul oluşmasına etkisi olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre etkili okula yönelik görüşlerini ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir:

Tablo 28: Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Görüşlerini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
Yönetici 1	7,128	,008*	4,393	,000*
Yönetici 2	17,439	,000*	4,142	,000*
Yönetici 3	6,864	,009*	5,058	,000*
Yönetici 4	13,265	,000*	7,141	,000*
Yönetici 5	3,181	,075	2,773	,006*
Yönetici 6	,003	,959	3,226	,001*
Yönetici 7	18,645	,000*	4,785	,000*
Yönetici 8	2,010	,157	2,385	,017*
Yönetici 9	7,792	,005*	4,130	,000*
Yönetici 10	11,813	,001*	4,134	,000*
Yönetici 11	17,986	,000*	4,911	,000*
Yönetici 12	5,420	,020*	4,400	,000*
Öğretmen 1	1,685	,195	6,303	,000*
Öğretmen 2	1,781	,183	7,332	,000*
Öğretmen 3	,227	,634	6,897	,000*
Öğretmen 4	1,063	,303	6,754	,000*
Öğretmen 5	,176	,675	7,716	,000*
Öğretmen 6	8,529	,004*	6,819	,000*
Öğretmen 7	2,315	,129	7,966	,000*

“devam ediyor”

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
Öğretmen 8	,007	,933	6,301	,000*
Öğretmen 9	18,950	,000*	6,562	,000*
Öğretmen 10	5,186	,023*	6,569	,000*
Öğretmen 11	20,739	,000*	7,039	,000*
Öğretmen 12	45,499	,000*	6,716	,000*
Öğretmen 13	16,232	,000*	4,178	,000*
Öğretmen 14	7,461	,006*	6,620	,000*
Öğretmen 15	13,920	,000*	7,551	,000*
Öğretmen 16	3,298	,070	7,548	,000*
Öğretmen 17	6,467	,011	8,194	,000*
Öğretmen 18	8,262	,004*	5,836	,000*
Öğretmen 19	8,582	,004*	6,694	,000*
Öğretmen 20	11,086	,001*	6,506	,000*
Öğretmen 21	29,289	,000*	8,583	,000*
Öğretmen 22	29,932	,000*	8,782	,000*
Öğretmen 23	,185	,667	5,323	,000*
Öğretmen 24	3,351	,068	6,030	,000*
Okul Ortamı 1	,702	,403	-3,596	,000*
Okul Ortamı 2	,752	,386	6,199	,000*
Okul Ortamı 3	10,840	,001*	6,081	,000*
Okul Ortamı 4	11,801	,001*	7,200	,000*
Okul Ortamı 5	2,336	,127	8,350	,000*
Okul Ortamı 6	2,719	,100	7,005	,000*
Okul Ortamı 7	,886	,347	8,234	,000*
Okul Ortamı 8	26,971	,000*	5,282	,000*
Okul Ortamı 9	14,130	,000*	6,795	,000*
Okul Ortamı 10	9,451	,002*	4,810	,000*
Okul Ortamı 11	8,656	,003*	9,033	,000*
Okul Ortamı 12	8,264	,004*	9,994	,000*
Okul Ortamı 13	17,998	,000*	10,092	,000*
Okul Ortamı 14	1,881	,171	6,779	,000*
Okul Ortamı 15	9,497	,002*	6,662	,000*
Okul Ortamı 16	16,520	,000*	7,555	,000*
Okul Ortamı 17	,756	,385	7,151	,000*
Okul Ortamı 18	1,635	,202	8,354	,000*
Okul Ortamı 19	10,402	,001*	5,451	,000*
Okul Ortamı 20	1,887	,170	1,718	,086*
Okul Ortamı 21	3,641	,057	7,594	,000*
Okul Ortamı 22	3,243	,072	7,127	,000*
Okul Ortamı 23	3,071	,080	6,419	,000*

p< 0.05

Okul türüne göre verilen cevaplar yönetici boyutunun 5, 6 ve 8. sorularında; öğretmen boyutunun 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 16, 17, 23 ve 24. sorularında; okul ortamı boyutunun 1, 2, 5, 6, 7, 14, 17, 18, 20, 21, 22 ve 23 maddelerde homojenlik gösterirken diğerlerinde göstermemektedir. Anlamlılık dereceleri ise sadece 4 maddede “0.000 ile 0.005” arasında çıkmış, diğerlerinde ise “0.000” çıkmıştır. Buradan yola çıkarak grupların verdikleri cevaplarda ilgili tüm faktörler ve maddeler bakımından 0.05 anlamlılık düzeyinde fark görüldüğü söylenebilir. Etkili okula yönelik görüşleri incelendiğinde proje okulu öğretmenlerinin ortalama değer olarak ($\chi=4,24$) etkililik puanı ile çalıştıkları okullarını, okullarına yönelik ortalama etkililik algıları ($\chi=3,80$) olan proje kapsamında olmayan okul öğretmenlerinden daha etkili kabul ettikleri görülmektedir.

Ölçekteki sorulara verdikleri puanları ve aralarındaki anlamlı farkları dikkate alarak öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okulunda çalışan öğretmenlerin 5 sebepten dolayı etkili okula yönelik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunlar;

1. Proje okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının okulun etkililiğine olan katkısı
2. Proje okul müdürlerine verilen yetki ve imkânların okulun etkililiğine olumlu yansımaları
3. Proje okulunun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısı
4. Proje okulundaki uygulanan ulusal/uluslar arası projelerin etkili okul oluşumuna katkısı
5. Proje okulunda öğretmenlerin farklı öğretim modellerini uygulama imkânı bulması

4.2.4 Örgütsel Bağlılığın Etkili Okul Oluşmasına Katkısı

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarını arttıran birinci sebep olarak ifade edilen, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okulun etkililiğine olan katkısı, araştırmanın dördüncü alt problemi olan proje okullarının etkili okula dönüşmesinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının etkisi ile ilişkilidir. Etkili okul ölçeğinin öğretmen ve okul ortamı boyutundaki ilgili altı soru ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 29’da verilmiştir:

Tablo 29: Proje Okullarının Etkili Okula Dönüşmesinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Rolü

Okul Ortamında..	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	Proje AİHL	370	4,22	0,872	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,67	1,032	Çoğunlukla etkili
Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hâkimdir.	Proje AİHL	370	4,21	0,816	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,61	0,999	Çoğunlukla etkili
Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	Proje AİHL	370	4,44	0,720	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,96	0,916	Çoğunlukla etkili
Öğretmenler okulun hedef ve amaçları konusunda anlaşmaya varmışlardır.	Proje AİHL	369	4,21	0,856	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,75	0,899	Çoğunlukla etkili
Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	Proje AİHL	370	4,33	0,795	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,89	0,901	Çoğunlukla etkili
İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	Proje AİHL	370	4,34	0,708	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,85	0,865	Çoğunlukla etkili

Tablodaki verilere göre proje okullarının etkililiği üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığının önemli bir rolü bulunmaktadır. İlgili tüm maddelerde proje okulu öğretmenleri okul ortamını tamamen etkili olarak algıladıkları, proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler çoğunlukla etkili olarak görmektedirler. Olumlu iklim ile ilgili –eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.- maddesine proje okulu öğretmenlerinin verdiği ($\chi=4,44$) puan araştırmadaki en yüksek değerlerden biridir. Proje okulu öğretmenleri okullarının eğitim ve öğretim için tamamen olumlu bir iklime sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu durum onların iş tatminlerini ve örgütsel bağlılıklarını arttırmakta, okulu daha etkili bir okul haline getirmektedir. Aynı maddeye proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler ($\chi=3,96$) puan vermişler ve okullarını eğitime hazır bir ortam açısından çoğunlukla etkili olarak kabul etmişlerdir.

Proje okulunun ayırt edici özelliklerinden olan takım çalışması ölçeğinin okul ortamı boyutundaki –okul ortamında tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.- maddesi ile katılımcılara sorulmuştur. Proje okulu öğretmenleri bu soruyu ($\chi=4,22$) ile puanlarken, proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ($\chi=3,67$) ile değerlendirmişlerdir. Aynı konuyu araştıran –okul ortamı işbirliğine dönük davranışı pekiştirir.- maddesine proje okulu öğretmenleri ($\chi=4,34$) verirken, proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ($\chi=3,85$) vermişlerdir. -Öğretmenler okulun hedef ve amaçları konusunda anlaşmaya varmışlardır.- maddesine proje okulu öğretmenleri ($\chi=4,21$) verirken, proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ($\chi=3,75$) vermişlerdir. -Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.- maddesine proje okulu öğretmenleri ($\chi=4,33$) verirken, proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ($\chi=3,89$) vermişlerdir. Bu bulgulara göre proje okulu ortamının öğretmenler için daha çok takım çalışmasına, işbirliğine ve paylaşmaya uygun olduğu söylenebilir. Daha fazla ekip ruhu ile çalışabilen ve daha çok işbirliği ve paylaşım yapılabilen örgütlerde çalışanın bağlılığı arttığı literatürde yer almaktadır. Takım çalışması, iş görenlerin örgütlerinde yönetim ve işleyiş ile ilgili alınan kararlarda inisiyatiflerini arttırmaktadır. Bu yüzden iş görenler daha fazla meslekî doyum ve örgütsel bağlılık yaşamaktadırlar. Aynı zamanda bu durum örgütlerde performansı ve yenilikçi düşüncenin çoğalmasını sağlamakta, dahası personelin devamsızlık ve ayrılma riskinin de azalmasına katkı sunmaktadır (Williams, 1998), (Lambert, Minor, Wells, & Hogan, 2016). Öğretmenlerin takım çalışması, işbirliği ve paylaşımın olduğu okullarda artan örgütsel bağlılığı onun performansını ve verimliliğini olumlu etkilemekte, bunun sonucu olarak da okul daha etkili hale gelmektedir.

4.2.5 Okul Müdürünün Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarını arttıran ikinci sebep olarak ifade edilen, okul müdürlerine verilen yetki ve imkânların okulun etkililiğine olumlu yansımaları, araştırmanın beşinci alt problemindeki müdürün liderlik özelliklerinin okulun etkili okula dönüşmesindeki rolü hakkındadır. Özellikle etkili okul ölçeğinin yönetici boyutundaki sorulara katılımcıların verdiği cevaplar müdürün rolünü açıklamaktadır. Yönetici boyutundaki ilgili sorular ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30: Müdürün Liderlik Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Okul Müdürü...	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar	Proje AİHL	370	4,38	0,724	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	4,08	0,897	Çoğunlukla etkili
Öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır, bunları onlara ulaştırır	Proje AİHL	370	4,54	0,624	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	4,05	0,927	Çoğunlukla etkili
Personelin okula bağlanmasını sağlar.	Proje AİHL	370	4,28	0,836	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	4,07	0,976	Çoğunlukla etkili
Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir	Proje AİHL	370	4,25	0,896	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	4,00	0,972	Çoğunlukla etkili
Sıkça okulun her tarafında görülür.	Proje AİHL	370	4,25	0,894	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	4,06	0,990	Çoğunlukla etkili
Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	Proje AİHL	370	4,29	0,834	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,97	1,008	Çoğunlukla etkili
Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir	Proje AİHL	370	4,32	0,787	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,97	1,048	Çoğunlukla etkili

Proje okulunun etkili okula dönüşmesinde müdürün kilit bir rol oynadığı tabloda verilen öğretmen görüşlerinden ortaya çıkmaktadır. Genel olarak her zaman söylenen “*okul müdürü kadardır*” söylemi öğretmenlerin görüşlerinde hayat bulmuş gibidir. Etkili okulun oluşması için müdürün çok yönlü liderliği gerekmektedir (Balcı, 2013), (Şişman, 2013). Öğretmenlerin en yüksek puanla değerlendirdikleri – müdürün, öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.- maddesi okul müdürünün vizyoner liderlik özelliği taşıdığına işaret etmektedir. Bu maddeye proje okullarındaki öğretmenler araştırmadaki en yüksek değerlerden biri olan ($\chi=4,54$) vermiş ve okul müdürlerini bu konuda tamamen etkili olarak görmektedirler. Proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler ise bu maddeye ($\chi=4,05$) vererek okul müdürlerini bu konuda çoğunlukla etkili olarak görmektedirler. Müdürün öğretmenleri okula bağlaması, onlara ilgi gösterip, destek vermesi proje okullarının daha etkili olmasını sağlayan unsurlar arasındadır. Bu

maddelere proje okullarındaki öğretmenler sırasıyla ($\chi=4,28$; 4,25) vererek okul müdürlerini bu konuda tamamen etkili olarak görmektedirler. Proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler ise bu maddelere sırasıyla ($\chi=4,07$; 4,00) vererek okul müdürlerini bu konuda çoğunlukla etkili olarak görmektedirler. Müdürün eğitim-öğretim işlerini planlaması, sıkça okulun her yerinde görülmesi ve öğrencilerle yakından temas kurması onun eğitim liderliği özellikleri arasında gösterilmektedir. Bu maddelere proje okullarındaki öğretmenler sırasıyla ($\chi=4,38$; 4,25 ; 4,29) vererek okul müdürlerini bu konuda tamamen etkili olarak görmektedirler. Proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler ise bu maddelere sırasıyla ($\chi=4,08$; 4,06 ; 3,97) vererek okul müdürlerini bu konuda çoğunlukla etkili olarak görmektedirler. Sonuçlara bakıldığında okulun etkili okul özellikleri kazanmasında müdürün liderlik vasıfları oldukça önem arz etmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, proje okulu müdürleri için okullarının etkili okula dönüşmesinde kendilerine verilen yetki ve imkânları olumlu yönde kullandıkları söylenebilir. Bulgulara göre öğretmenler, yönetici boyutunda proje okullarını tamamen etkili olarak algılamaktadırlar.

Etkili okul oluşmasında müdürün özelliklerinden biri olarak ölçekte ifade edilen –öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.- şeklindeki on birinci madde her iki okul türündeki öğretmenler tarafından yönetici boyutundaki en düşük puanla değerlendirilen madde olmuştur. Bu maddeyi proje okulu öğretmenleri ($\chi=3,93$) ile proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ise ($\chi=3,48$) ile değerlendirmişlerdir. Proje okulu öğretmenleri okul müdürlerini bu konuda çoğunlukla etkili görürken, proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ise orta düzeyde etkiliye yakın görmektedirler. Bu sonuca göre okul müdürleri genel alışkanlıklar ve hiyerarşik uygulamaların bir yansıması olarak günlük bazı işlerini astlarına devretmekte zorlanmaktadırlar.

4.2.6 Fizikî İmkânların Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarını arttıran üçüncü sebep olarak ifade edilen, okulun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısı, aynı zamanda araştırmanın altıncı alt problemini oluşturmaktadır. Etkili okul ölçeğinin okul ortamı boyutundaki ilgili dört soru ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 31’de verilmiştir:

Tablo 31: Proje Okullarının Eğitim Olanakları ve Fiziksel Altyapı İmkânlarının Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Okul Ortamında..	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	Proje AİHL	370	4,09	0,999	Çoğunlukla etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,26	1,161	Orta düzeyde etkili
Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkânları ile tamamlanır.	Proje AİHL	370	4,25	0,743	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,57	0,864	Çoğunlukla etkili
Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	Proje AİHL	370	4,23	0,790	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,45	0,995	Çoğunlukla etkili
Tüm düzenlemeler sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	Proje AİHL	370	4,41	0,697	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,87	0,861	Çoğunlukla etkili

Tablodaki verilere göre proje okullarının etkililiği üzerinde okulun eğitim olanaklarının ve fiziksel altyapı imkânlarının önemli oranda katkısı bulunduğu söylenebilir. İlgili dört sorunun üçünde proje okulu öğretmenleri okullarını tamamen etkili, birinde ise çoğunlukla etkili görürlerken; proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler bu dört sorunun üçünde okullarını çoğunlukla etkili, birinde ise orta düzeyde etkili kabul etmektedirler. -Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.- maddesinde proje okulu öğretmenleri okullarını ($\chi=4,09$) ile değerlendirmişler, proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ise ($\chi=3,26$) ile anketteki en düşük puan ile değerlendirmişlerdir. Proje kapsamında olmayan okul öğretmenlerinin okullarını orta düzeyde etkili olarak değerlendirdikleri birkaç sorudan biri bu madde olmuştur. Bu sonuca göre proje kapsamında olmayan okullarda sınıf mevcutları ile ilgili bir sınırlamanın olmaması okulun etkili eğitim yapması için önemli bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Proje okullarında ise sınıf mevcutlarının 30 ile sınırlandırılmış olması, daha etkili bir eğitim ve okul için öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Ancak proje okulları diğer okullardan bu konuda daha etkili ve iyi durumda olsalar bile, öğretmenlerin bu maddeyi tamamen etkili olarak değerlendirmemesi, proje okullarında da eğitimin daha küçük gruplarda yapılması için çalışılması gerektiği sonucunu doğurabilir.

-Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.- maddesi için proje okulu öğretmenleri ($\chi=4,09$) tamamen etkili anlamında bir puan verirken; proje

kapsamında olmayan okul öğretmenleri ($\chi=3,45$) ile orta düzeye yakın etkililiği işaret eden bir puan vermişlerdir. Aynı şekilde -sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkânları ile tamamlanır.- maddesini proje okulu öğretmenleri ($\chi=4,25$) ile değerlendirirken; proje kapsamında olmayan okul öğretmenler ($\chi=3,57$) ile değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlara göre okul ortamı boyutunda daha etkili olarak değerlendirilen proje okullarının, eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının yeterliliği açısından diğer okullardan daha iyi durumda olduğu ifade edilebilir.

4.2.7 Proje Tabanlı Eğitimin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarını arttıran dördüncü ve beşinci sebep olarak ifade edilen proje okulundaki uygulanan ulusal/uluslar arası projeler ile proje Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki program çeşitliliği uygulamasının etkili okul oluşumuna katkısı, aynı zamanda araştırmanın yedinci alt problemini oluşturmaktadır. Etkili okul ölçeğinin öğretmen ve okul ortamı boyutlarındaki ilgili dört soru ve bu sorulara iki okul türündeki öğretmenlerin cevapları Tablo 32'de verilmiştir:

Tablo 32: Proje Okullarında Uygulanan Ulusal/Uluslar Arası Projeler ile Farklı Öğretim Modelleri Uygulamasının Etkili Okul Oluşumundaki Rolü

Okulda...	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Öğretmenler esnek öğretim stilleri uygularlar.	Proje AİHL	370	4,30	0,728	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,76	0,861	Çoğunlukla etkili
Yaratıcı düşünenler teşvik görür.	Proje AİHL	370	4,31	0,823	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,73	1,041	Çoğunlukla etkili
Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür vardır.	Proje AİHL	370	4,25	0,842	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,64	0,928	Çoğunlukla etkili
Bireysel çabayı özendirir.	Proje AİHL	370	4,33	0,772	Tamamen etkili
	Proje Olmayan AİHL	233	3,83	0,934	Çoğunlukla etkili

Eğitim bir toplumun ekonomik ve sosyal kalkınması için vazgeçilmez bir değere sahiptir (Barnard & Van der Merwe, 2016). Bu açıdan okulların yaptıkları bilimsel çalışmalar, üretim faaliyetleri ve projeler etkili bir okulun önemli özellikleri arasında kabul edilmektedir (Pehlivan, 1997). Bulgulara göre proje okulları bu kategorideki tüm maddelerde diğer okullardan daha etkili görülmektedir. - Öğretmenler esnek öğretim stilleri uyguladılar.- maddesinde proje okulu öğretmenleri okullarını ($\chi=4,30$) puanla tamamen etkili görürlerken; proje kapsamında olmayan okul öğretmenleri ($\chi=3,76$) puanla çoğunlukla etkili kabul etmektedirler. -Yaratıcı düşünenler teşvik görür.- ve -değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür vardır.- maddelerine proje okullarındaki öğretmenler sırasıyla ($\chi=4,31$; 4,25) vererek okullarını üretim, proje yapma ve gelişim/değişim konularında tamamen etkili olarak görmektedirler. Proje kapsamında olmayan okullardaki öğretmenler ise bu maddelere sırasıyla ($\chi=3,73$; 3,64) vererek okullarını bu konularda çoğunlukla etkili olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler proje okullarının bireysel çabayı özendirme hususunda diğer okullardan daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçlar ışığında proje okullarında uygulanan program çeşitliliğinin, ulusal/uluslar arası projelerin okuldaki eğitimin etkililiğini arttırdığı söylenebilir.

4.3 Örgütsel Bağlılık Verilerinin Analizi

Araştırmamızın problem durumundaki iki ana bölümünden biri proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki edip etmediğinin tespit edilmesidir. Bu bölümde proje okulu öğretmenleri ile proje kapsamında olmayan okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri tüm değişkenlere göre analiz edilmiştir.

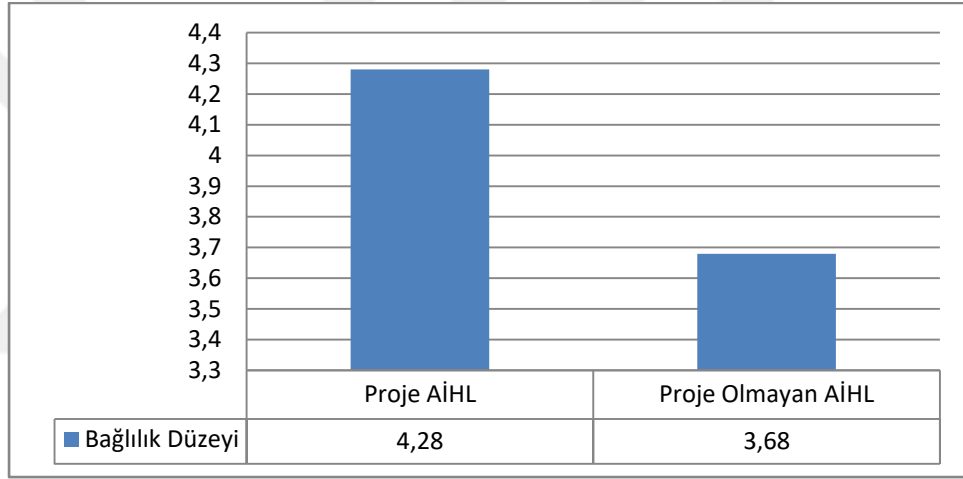
4.3.1 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Proje okullarında çalışan öğretmenler ile proje kapsamında olmayan okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri arasında bir farkın bulunup bulunmadığının tespit edilmesi sekizinci alt problemi oluşturmaktadır. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri Tablo 33'de görülebilmektedir:

Tablo 33: Okul Türlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Oranları

Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Bağlılık Düzeyi
Proje AİHL	370	4,28	0,76	Çok yüksek düzey
Proje Olmayan AİHL	233	3,68	0,90	Yüksek düzey

Araştırma sonuçlarına göre Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğretmenler ($\chi=4,28$) puanla kendilerini okullarına çok yüksek düzeyde bağlı hissederlerken; proje kapsamında olmayan okullarda bu durum ($\chi=3,68$) puanla yüksek düzeyde bağlı şeklinde gözlemlenmiştir. Bunu gösteren grafik Şekil 19’da verilmiştir:



Şekil 19: Proje AİHL ile Proje Kapsamında Olmayan AİHL Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları

Proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliklerinin örgütsel bağlılığına etkisini karşılaştırmalı bir metot ile araştırdığımız bu çalışmanın temel verilerinden biri kabul edilebilecek bu veriye göre, proje okulundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.3.2 Demografik Özellikler ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin örgütsel bağlılıkları üstünde farklılığa yol açıp açmadığının belirlenmesi çalışmamızın dokuzuncu alt problemini oluşturmaktadır. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri ve anlamlı fark oluşturan değişkenler maddeler halinde verilmiştir.

4.3.2.1 Öğretmenlerin Görevlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

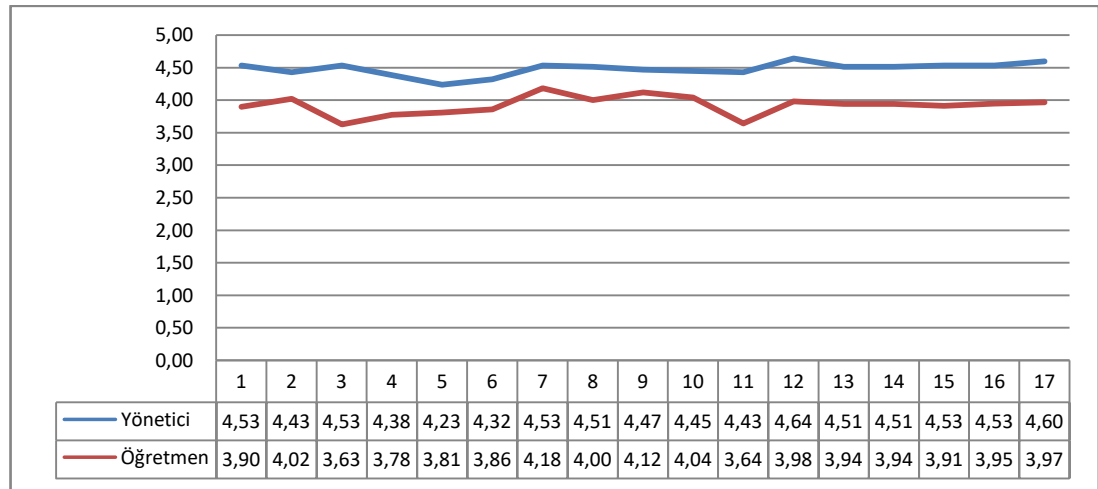
Öğretmenlerin görevlerine göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir:

Tablo 34: Görev Türü Değişkenine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
1	3,907	,049*	-6,081	,000*
2	,071	,790	-2,883	,004*
3	15,677	,000*	-8,119	,000*
4	5,612	,018*	-5,213	,000*
5	3,432	,064	-2,706	,007*
6	1,238	,266	-2,956	,003*
7	1,860	,173	-2,464	,014*
8	,429	,513	-3,446	,001*
9	,652	,420	-2,324	,020*
10	,413	,521	-2,704	,007*
11	7,568	,006*	-5,713	,000*
12	8,341	,004	-6,332	,000*
13	1,647	,200	-3,805	,000*
14	2,796	,095	-3,766	,000*
15	2,547	,111	-4,057	,000*
16	1,157	,283	-3,949	,000*
17	3,053	,081	-4,131	,000*

$p < 0.05$

Bu sonuçlara göre yöneticiler ve öğretmenler bütün sorulara 0.05 anlamlılık düzeyinde farklı cevap vermişlerdir. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin görevlerine göre değişme durumu Şekil 20’de görülmektedir:



Şekil 20: Görev Değişkenine Göre Katılımcıların Örgütsel Bağlılıkları

Elde edilen değerlere göre yöneticiler öğretmenlere kıyasla daha yüksek bağlılık sergilemektedirler. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki en yüksek fark ‘yönetime katılım’ ile ilgili olan sorularda görülmüştür. Üçüncü soru: -bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu hissediyorum- ve on birinci soru: -yönetimin bir parçası olduğumu hissediyorum- sorularıdır. Öğretmenler en yüksek oranda okullarının gelişime açık olduğunu ifade eden: -okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı vardır- şeklindeki yedinci soruyu cevaplarken, yöneticilerin en yüksek oranda puan verdikleri soru ise -herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim- şeklindeki on ikinci soru olmuştur.

4.3.2.2 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin yaşlarına göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene, Brown-Forsyth ve Anova testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir:

Tablo 35: Yaş Değişkenine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		Brown-Forsyth Testi		Anova Testi (9-14-15. maddeler)	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
1	4,295	,001*	5,006	,000*		
2	5,489	,000*	3,784	,003*		
3	3,257	,007*	5,131	,000*		
4	4,533	,000*	2,239	,051		
5	2,637	,023*	1,431	,214		
6	7,146	,000*	2,737	,020*		
7	2,700	,020*	2,491	,032*		
8	3,337	,006*	3,414	,005*		
9					2,635	,023*
10	2,332	,041*	3,708	,003*		
11	3,014	,011*	4,298	,001*		
12	9,826	,000*	4,001	,002*		
13	4,204	,001*	3,303	,007*		
14					2,572	,026*
15					3,279	,006*
16	6,031	,000*	2,582	,026*		
17	3,344	,005*	2,487	,033*		

p< 0.05

İlgili faktör bakımından ikiden fazla grubun ortalamalarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek için F (Anova) testi uygulanır. Ancak öncelikli olan varyansların homojen dağılıp dağılmadığının test edilmesidir. Eğer varyanslar homojen dağılıyorsa F testi yapılır ancak homojen dağılmıyorsa F testinin alternatifi Brown-Forsyth testi uygulanır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, yaşlarına göre değerlendirmek amacıyla ilgili testler uygulandığında 9, 14 ve 15. faktörlerin anlamlılık düzeylerinin 0.05'ten büyük çıktığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu faktörlerin homojen dağıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra diğer faktörlerin ise 0.05'ten küçük çıktıkları için homojen dağılmadıkları görülmüştür ve bu faktörler için uygulanması gereken test Brown-Forsyth'tir.

Yaş grupları 20-24, 25-29, 30-34, 35-39, 40-44 ve 45 ve üstü olarak belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre Anova Tablosu'nda 9., 14. ve 15. maddeler için $p < 0.05$ olduğundan yaşa göre bu maddelerde %95 önem düzeyinde gruplar arası farklılık mevcuttur. Anova testi sonucunda aralarında anlamlı farklılık görülen gruplar arasında hangi grupların farklılık gösterdiği ise Tukey HSD testi ile görülebilmektedir. Buna göre anlamlı fark olduğu tespit edilen 9., 14. ve 15. sorularda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir:

Tablo 36: Yaş Değişkenine Göre Homojen Dağılan Maddelerden Aralarında Anlamlı Farklılık Tespit Edilenler İçin Uygulanan Tukey HSD Testi Sonucu

Karşılaştırma		9. madde		14. madde		15. madde	
Yapılan Grupların Yaş Aralıkları		Anlam Farkı	Anlamlılık	Anlam Farkı	Anlamlılık	Anlam Farkı	Anlamlılık
25-29	20-24	-0,211	,959	-0,084	,999	-0,183	,980
	30-34	-0,151	,869	-0,156	,863	-0,054	,999
	35-39	-.460*	,006*	-.442*	,012*	-.496*	,003*
	40-44	-0,196	,638	-0,227	,503	-0,199	,653
	45+	-0,151	,837	-0,095	,976	-0,231	,476
30-34	20-24					-0,129	,996
	25-29					0,054	,999
	35-39					-.441*	,018*
	40-44					-0,144	,891
	45+					-0,177	,768
35-39	20-24	,249	,918	,359	,719	,312	,828
	25-29	,460	,006*	,442	,012*	,496	,003*
	30-34	,309	,191	,287	,287	,441	,018*
	40-44	,264	,304	,216	,558	,297	,211
	45+	,309	,140	,347	,077	,264	,321

$p < 0.05$

Çoklu gruplardan yaş değişkeni bakımından verilen cevaplara uygulanan analiz sonuçlarına göre 9, 14 ve 15. sorular için 25-29 ile 35-39 yaş arasındaki katılımcıların görüşlerinde anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenirken, 15. soruda bunlara ek olarak 30-34 yaş aralığındaki katılımcılar 35-39 yaş aralığındaki katılımcılardan ayrılmaktadır. Uygulanan Tukey HSD testi sonuçlarına göre;

- 9. madde için 25-29 ($\chi=3,96$) yaş aralığındaki katılımcılar ile 35-39 ($\chi=4,42$) yaş aralığındaki katılımcılar %95 önem seviyesinde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar.
- 14. madde için 25-29 yaş aralığındaki katılımcılar ($\chi=3,81$) ile 35-39 yaş aralığındaki katılımcılar ($\chi=4,25$) %95 önem seviyesinde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar.
- 15. maddede ise 35-39 yaş arası katılımcılar ($\chi=4,26$); 25-29 grubundan ($\chi=3,76$) ve 30-34 grubundan ($\chi=3,82$) %95 önem seviyesinde birbirlerinden farklılaşmaktadırlar.

Homojen dağılım göstermeyen gruplarda ise 4 ve 5. sorular haricindeki diğer soruların hepsinde gruplar arası farklılık belirlenmiştir. Hangi grupların diğerlerinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğinin tespiti ise Tamhane T2 testi ile tespit edilebilmektedir. Anlamlı fark olduğu tespit edilen 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16 ve 17. sorularda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tamhane T2 testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir:

Tablo 37: Yaş Değişkenine Göre Homojen Dağılmayan Maddelerden Aralarında Anlamlı Farklılık Tespit Edilenler İçin Uygulanan Tamhane T2 Testi Sonucu

Karşılaştırma Yapılan Grupların Yaş Aralıkları		Anlam Farkı Olan Maddeler ve Yaş Aralıkları											
		1. madde	2. madde	3. madde	6. madde	7. madde	8. madde	10. madde	11. madde	12. madde	13. madde	16. madde	17. madde
25-29	30-34												
	35-39	,000*	,001*	,001*	,019*	,052	,022*	,000*	,004*	,009*	,002*	,031*	,014*
	40-44			,003*					,026*	,013*			
	45+			,005*									

“devam ediyor”

30-34	25-29												
	35-39	,036*						,027*			,076*		
	40-44												
	45+												
35-39	25-29	,000*	,001*	,001*	,019*		,022*	,000*	,004*	,009*	,002*	,031*	,014*
	30-34	,036*						,027*			,076*		
	40-44												
	45+												
40-44	25-29			,003*					,026*	,013*			
	30-34												
	35-39												
	45+												
45+	25-29			,005*									
	30-34												
	35-39												
	40-44												

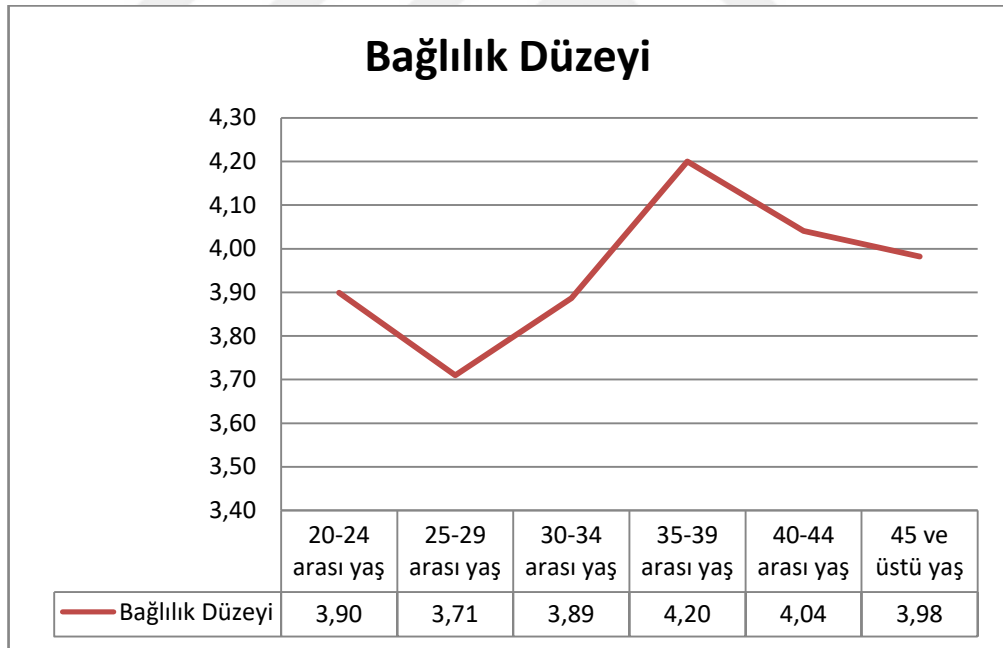
p< 0.05

Uygulanan tamhane t2 testi sonuçlarına göre ise;

- 1. maddede 35-39 yaş grubu ($\chi=4,27$); 25-29 yaş grubundan ($\chi=3,86$) ve 30-34 yaş grubundan ($\chi=3,96$) anlamlı farklılık sergilemektedir.
- 2. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,75$) ve 35-39 yaş grubu ($\chi=4,28$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- 3. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,27$); 35-39 yaş grubu ($\chi=3,93$), 40-44 yaş grubu ($\chi=3,86$) ve 45 ve üstü yaş grubundan ($\chi=3,81$) %95 düzeyinde ayrılmaktadır.
- 6. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,62$) ve 35-39 yaş grubu ($\chi=4,10$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- 7. maddede 35-39 yaş grubu ($\chi=4,42$) 45 ve üstü yaş grubundan ($\chi=4,11$) 0.052 derecesiyle farklılaşmaktadır. P<0.05 düzeyine çok yakın olduğu için farklılaştığı söylenebilir.
- 8. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,77$) ve 35-39 yaş grubu ($\chi=4,21$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- 10. maddede 35-39 yaş grubu ($\chi=4,37$); 25-29 yaş grubu ($\chi=3,81$) ve 30-34 ($\chi=3,99$) yaş grubundan anlamlı farklılık sergilemektedir.

- 11. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,35$); 35-39 yaş grubu ($\chi=3,94$) ve 40-44 yaş grubundan ($\chi=3,85$) anlamlı farklılık sergilemektedir.
- 12. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,71$); 35-39 yaş grubu ($\chi=4,24$) ve 40-44 yaş gruplarından ($\chi=4,21$) anlamlı farklılık sergilemektedir.
- 13. maddede 35-39 yaş grubu ($\chi=4,24$); 25-29 yaş grubu ($\chi=3,74$) ve 30-34 yaş grubundan ($\chi=3,91$) anlamlı farklılık sergilemektedir.
- 16. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,76$) ile 35-39 yaş grubu ($\chi=4,19$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- 17. maddede 25-29 yaş grubu ($\chi=3,79$) ile 35-39 yaş grubu ($\chi=4,26$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında en yüksek bağlılık düzeyinin bütün faktörler için 35-39 yaş arasındaki gruplara ait olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin yaşlarına göre değişme durumu Şekil 21’de görülmektedir:



Şekil 21: Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değişimi

Bütün sorular için en yüksek bağlılık 35-39 yaş aralığındaki katılımcılarda görülmektedir. 20-24 yaş aralığındaki görevinin ilk yıllarında bulunan katılımcılar 1. soru: -okulumda planlama, örgütlenme ve yürütme işlerine katıldığım için örgütüme bağlı hissediyorum- ve 8. soru: -kendimi tamamen kendimi bu okulun bir parçası

olarak hissediyorum- soruları açısından kendilerini diğer gruplara göre okullarına daha düşük seviyede bağlı hissetmektedirler. Bunun dışındaki sorularda 20-24 yaş aralığında bağlılık iyi düzeyde seyrederken ikinci 5 yılda bu düzeyin düştüğü, 30-34 yaş aralığında tekrar yükselmeye başladığı ve en yüksek seviyeye 35-39 yaş aralığında ulaştığı gözlemlenmiştir. 40 ve üstü yaşlarda olan katılımcılarda ise zaman içerisinde bağlılığın düştüğü tespit edilmiştir.

4.3.2.3 Cinsiyet Faktörüne Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

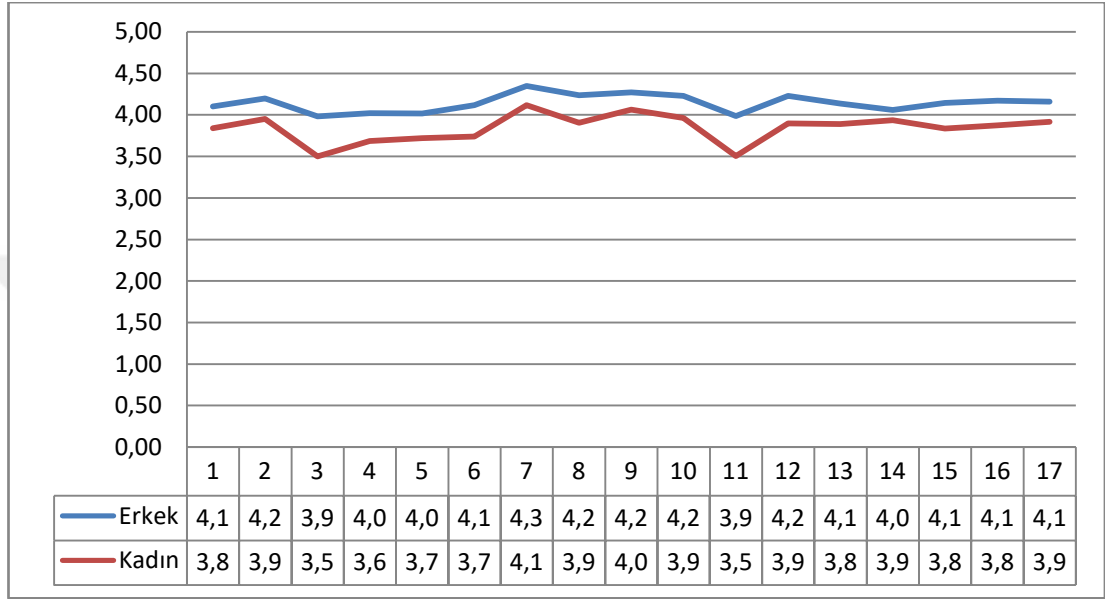
Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir:

Tablo 38: Cinsiyet Faktörüne Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
1	,615	,433	-3,233	,001*
2	,462	,497	-3,215	,001*
3	21,764	,000	-5,338	,000*
4	24,295	,000	-4,076	,000*
5	22,445	,000	-3,593	,000*
6	17,551	,000	-4,663	,000*
7	5,104	,024	-3,088	,002*
8	4,408	,036	-4,224	,000*
9	1,193	,275	-2,543	,011*
10	,688	,407	-3,198	,001*
11	14,855	,000	-5,251	,000*
12	10,489	,001	-3,941	,000*
13	4,381	,037	-3,105	,002*
14	,676	,411	-1,456	,146
15	1,214	,271	-3,683	,000*
16	5,006	,026	-3,774	,000*
17	1,394	,238	-2,886	,004*

p < 0.05

Yönetici ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerini cinsiyetlerine göre ölçmek amacıyla yapılan analizde 14. soru hariç diğer tüm sorularda erkek ve kadınların verdiği cevaplar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın en fazla olduğu sorular yönetime katılımı ölçen 3 ve 11. sorular, bunun ardından ise 4. sorudur. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişme durumu Şekil 22’de görülmektedir:



Şekil 22: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Erkekler 17 soruluk ölçek içinde yönetime katılımı ölçen üçüncü soru dışındaki tüm sorulara iyi ve üstünde bağlılıklarını ifade eden cevaplar vermişlerdir. Kadınlar ise genel anlamda orta düzeye yakın bir bağlılığı ifade etmişlerdir.

4.3.2.4 Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir:

Tablo 39: Eğitim Faktörüne Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		Brown-Forsyth Testi (15. madde)		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
1	,230	,795			,008	,992
2	1,285	,277			,054	,939
3	,193	,824			,295	,799
4	,357	,700			,383	,703
5	2,872	,057			1,095	,366
6	,844	,430			,389	,694
7	,496	,609			,422	,618
8	2,143	,118			,072	,928
9	,289	,749			,327	,716
10	1,705	,183			,051	,950
11	,229	,796			,153	,892
12	,766	,465			1,035	,390
13	1,752	,174			,062	,939
14	1,488	,227			,018	,982
15	3,509	,031*	,127	,883		
16	,759	,468			,106	,896
17	1,109	,330			,006	,994

p < 0.05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini eğitim durumuna göre değerlendirmek için gruplara uygulanan homojenlik testinde ise sadece 15. maddenin homojen dağılmadığı gözlemlenmiştir. Homojen dağılım gösteren diğer maddelere Anova testi uygulanmış hiçbir grubun 0.05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmadığı görülmüştür. 15. maddeye uygulanan Brown-forsyth testinde de grupların birbirlerinden farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında eğitim değişkeninin etki etmediği söylenebilir.

4.3.2.5 Branşlarına Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin branşlarına göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene, Brown-Forsyth ve Anova testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir:

Tablo 40: Branş Değişkenine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		Brown-Forsyth Testi (3, 6, 7, 9 ve 10. maddeler)		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
1	1,996	,005*				
2	2,479	,000*				
3	1,674	,030*	2,193	,359		
4	2,843	,000*				
5	1,546	,057			1,996	,005*
6	1,609	,042*	5,276	,216		
7	1,790	,017*	1,538	,347		
8	1,209	,236			1,180	,262
9	1,624	,039*	1,741	,287		
10	1,641	,036*	2,404	,442		
11	,911	,577			1,047	,404
12	2,199	,002*				
13	2,115	,003*				
14	1,472	,080			1,287	,176
15	1,232	,217			1,052	,397
16	1,538	,059			1,311	,160
17	1,307	,163			1,407	,107

p < 0.05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını branşa göre değerlendirmek için gruplara uygulanan homojenlik testinde 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13. maddelerin homojen dağılım sergilemediği diğer maddelerin ise homojen dağıldığı görülmüştür. Homojen dağılan 5. madde için uygulanan Anova testi neticesine bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey HSD testinin neticesinde hiçbir grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde homojen dağılım göstermeyen faktörlere uygulanan Brown-forsyth testinde de hiçbir grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çıkan tüm bu sonuçlar ışığında branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki etmediği görülmüştür.

4.3.2.6 MEB'deki Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin MEB'deki hizmet sürelerine göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene, Brown-Forsyth ve Anova testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir:

Tablo 41: MEB'deki Hizmet Sürelerine Göre Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene, Brown-Forsyth ve Anova Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		Brown-Forsyth Testi		Anova Testi (9 ve 10. maddeler)	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
1	4,238	,006*	1,531	,206		
2	5,788	,001*	1,277	,282		
3	10,942	,000*	3,742	,011*		
4	13,527	,000*	2,486	,060		
5	8,470	,000*	,452	,716		
6	12,410	,000*	1,101	,348		
7	3,685	,012*	1,091	,353		
8	3,930	,009*	2,308	,076		
9	2,331	,073			,037	,990
10	2,141	,094			,887	,447
11	5,884	,001*	2,919	,034*		
12	5,879	,001*	1,723	,162		
13	4,842	,002*	,477	,698		
14	4,155	,006*	,600	,616		
15	2,878	,035*	,791	,499		
16	5,221	,001*	1,314	,269		
17	2,861	,036*	1,092	,352		

p < 0.05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini hizmet sürelerine göre değerlendirmek için uygulanan testler sonucunda homojen dağılım gösteren maddeler 9. ve 10. maddelerdir. Anova testi sonucunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Homojen dağılım göstermeyen gruplara uygulanan Brown-forsyth testinde ise 3. ve 11. maddelerde gruplar arası farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan tamhane t2 testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir:

Tablo 42: Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Maddeler İçin Uygulanan tamhane t2 Testi Sonucu

Karşılaştırma Yapılan Grupların MEB’de Çalışma Yıl Aralıkları		3. madde		11. madde	
		Anlam Farkı	Anlamlılık	Anlam Farkı	Anlamlılık
5-9 yıl	1-4 yıl	-0,047	1,000	-0,059	,999
	10-14 yıl	-0,116	,977	-0,151	,904
	15+	-0,367	,006*	-0,328	,027*
15+	1-4 yıl	0,320	,109	,269	,254
	5-9 yıl	,367	,006*	-0,328	,027*
	10-14 yıl	,251	,424	,178	,739

p < 0.05

Tamhane t2 testi sonuçlarına göre; 3. ve 11. sorularda 5-9 yıl arasında çalışan grup ile 15 ve üstü çalışan grup arasında anlamlı farklılık vardır. Bu durumu açıklayan örgütsel bağlılık düzeylerine ait neticeler Tablo 43’de gösterilmiştir:

Tablo 43: MEB’deki Çalışma Süresinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Etkisi

Soru Kodu	Örgütsel bağlılığı artırıyor.	5-9 yıl arası çalışanlar	15+ yıl çalışanlar
3	Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu	3,54	3,90
11	Yönetimin bir parçası olduğum hissi	3,55	3,88

Yönetime katılımı ölçen bu iki soruya katılımcıların cevapları çalışma sürelerine göre değerlendirildiğinde MEB’de daha uzun süre çalışmakta olanların yönetime katılma ve yönetimde söz sahibi olma konusunda daha güçlü duygular yaşadıkları, bu durumun onların bağlılık düzeylerine pozitif etki ettiği görülmektedir.

4.3.2.7 Mevcut Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene, Brown-Forsyth ve Anova testi sonuçları Tablo 44’de verilmiştir:

Tablo 44: Mevcut Okullarındaki Çalışma Sürelerine Göre Öğretmenlerin Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Test Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		Brown-Forsyth Testi (1. ve 9. maddeler)		Anova Testi	
	F	Anlamlılık	İstatistik ^a	Anlamlılık	F	Anlamlılık
1	4,277	0,001*	0,732	0,602		
2	1,679	0,138			1,223	0,297
3	1,283	0,270			0,895	0,484
4	0,886	0,490			1,525	0,180
5	0,552	0,737			3,568	0,003*
6	0,262	0,934			3,147	0,008*
7	0,425	0,831			3,388	0,005*
8	1,178	0,318			1,594	0,160
9	2,322	0,042*	3,156	0,014*		
10	2,191	0,054			3,675	0,003*
11	1,325	0,252			1,087	0,366
12	1,656	0,143			0,790	0,557
13	0,709	0,617			2,592	0,025*
14	0,381	0,862			2,025	0,073
15	0,834	0,526			3,271	0,006*
16	0,776	0,567			2,613	0,024*
17	1,519	0,182			2,430	0,034*

p < 0.05

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini okuldaki hizmet süresine göre değerlendirmek için uygulanan testler sonucunda 1. ve 9. maddelerin homojen dağılmadığı görülmüştür. Homojen dağılım gösteren gruplara uygulanan Anova testinde 5, 6, 7, 10, 13, 15, 16, 17. maddelerde gruplar arası farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için uygulanan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir:

Tablo 45: Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Maddeler İçin Uygulanan Tukey HSD Testi Sonucu

Karşılaştırma Yapılan Grupların Okullarındaki Çalışma Süreleri		5. madde	6. madde	7. madde	10. madde	13. madde	15. madde	16. madde	17. madde
1-3 yıl	4-6 yıl	,039*	,025*		,008*		,005*	,023*	,012*
	7-9 yıl								
	10-12 yıl								
	13-15 yıl								
	15+								
4-6 yıl	1-3 yıl						,031*	,044	,039*
	7-9 yıl								
	10-12 yıl								
	13-15 yıl								
	15+								
7-9 yıl	1-3 yıl	,039*	,025*		,008*		,005*	,023*	,012*
	4-6 yıl								
	10-12 yıl								
	13-15 yıl								
	15+								

$p < 0.05^*$

5. soruda mevcut okulunda 1-3 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,94$) ile 7-9 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,42$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

6. soruda mevcut okulunda 1-3 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,99$) ile 7-9 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,45$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

10. soruda mevcut okulunda 1-3 yıl arası çalışan grup ($\chi=4,16$) ile 7-9 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,58$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

15. soruda mevcut okulunda 7-9 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,42$), 1-3 yıl arası çalışan grup ($\chi=4,04$) ile 4-6 yıl arası çalışan gruptan ($\chi=3,97$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

16. soruda mevcut okulunda 7-9 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,53$), 1-3 yıl arası çalışan grup ($\chi=4,05$) ile 4-6 yıl arası çalışan gruptan ($\chi=4,04$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

17. soruda mevcut okulunda 7-9 yıl arası çalışan grup ($\chi=3,50$), 1-3 yıl arası çalışan grup ($\chi=4,07$) ile 4-6 yıl arası çalışan gruptan ($\chi=4,04$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Brown-forsyth sonucunda sadece 9. madde için gruplar arası farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için uygulanan tamhane t2 testi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir:

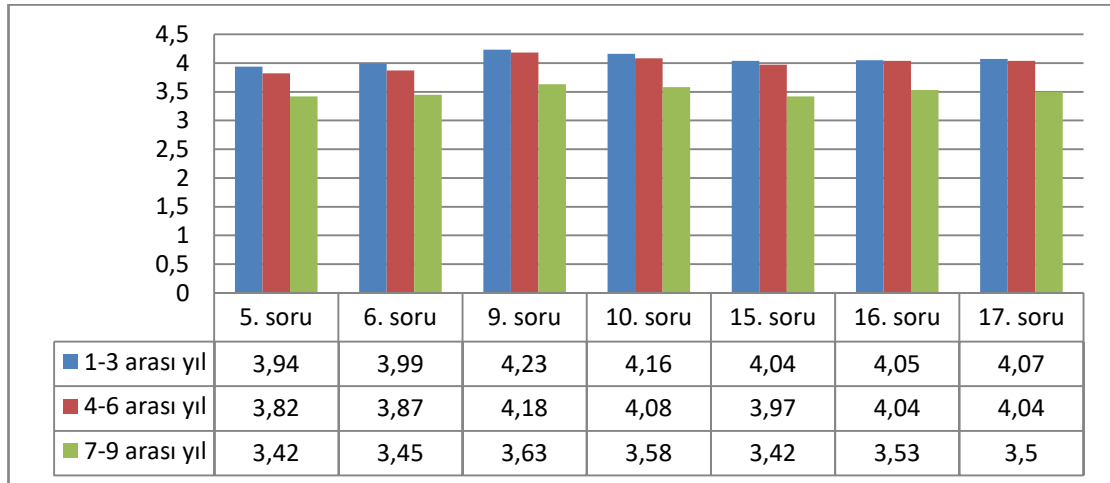
Tablo 46: Mevcut Okullarındaki Çalışma Süresine Göre Anlamlı Farklılık Tespit Edilen Madde İçin Uygulanan tamhane t2 Testi Sonucu

Karşılaştırma Yapılan Grupların Mevcut Okullarındaki Çalıştıkları Yıl Aralıkları		9. madde	
		Anlam Farkı	Anlamlılık
1-3 yıl	4-6 yıl	0,049	1,000
	7-9 yıl	0,598	0,051

$p < 0.05$

Tamhane t2 sonucunda ise dokuzuncu soruda 1-3 yıl arasında okulda hizmet vermiş öğretmenlerin 7-9 yıl hizmet vermiş öğretmenlerden farklı cevap verdikleri görülmüştür. Anlamlılık derecesi 0.051 olup, $P < 0.05$ ’e çok yakın bir değerdir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresi ile bağlılık düzeylerine olan etkisini gösteren grafik Şekil 23’de verilmiştir:



Şekil 23: Mevcut Okulundaki Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Bağlılık Düzeyleri

Örgütsel bağlılığı en yüksek grup mevcut okulundaki çalışma süresi ilk 3 yılında olan gruptur. 4-6 yıl arası çalışan grup ile arasında anlamlı bir farklılık

oluşmamaktadır. Ancak 7. yıldan itibaren öğretmenlerin okullarına olan bağlılık düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir.

4.3.3 Proje Okulu Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi

Proje okulunun yapısal ve yönetsel niteliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi onuncu alt problemi meydana getirmektedir. Yapılan araştırma neticesinde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenler ile proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenlerin bütün sorulara verdikleri cevapların %95 anlamlılık seviyesinde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Genel olarak bu alt problem için proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin proje olan ve proje kapsamında olmayan şekilde çalıştıkları okul türlerine göre bağlılık düzeylerini ölçmek için yapılan Levene ve t testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir:

Tablo 47: Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Bağlılık Düzeyini Ölçmek İçin Uygulanan Levene ve t Testi Sonuçları

Soru Kodu	Varyans Eşitliği Levene Testi		t Testi	
	F	Anlamlılık	t	Anlamlılık
1	,496	,481	5,169	,000*
2	2,881	,090	5,478	,000*
3	,782	,377	4,279	,000*
4	1,613	,205	3,294	,001*
5	23,301	,000*	8,002	,000*
6	9,767	,002*	6,109	,000*
7	24,784	,000*	8,165	,000*
8	2,389	,123	4,603	,000*
9	13,000	,000*	5,162	,000*
10	7,419	,007*	5,233	,000*
11	9,197	,003*	5,042	,000*
12	9,493	,002*	5,912	,000*
13	11,030	,001*	6,215	,000*
14	5,226	,023*	5,188	,000*
15	3,962	,047*	5,166	,000*
16	4,317	,038*	5,870	,000*
17	3,524	,061	4,986	,000*

p < 0.05

Okul türüne göre verilen cevaplar 1, 2, 3, 4, 8 ve 17. maddelerde homojenlik gösterirken diğerlerinde göstermemektedir. Anlamlılık dereceleri ise yalnız 4. maddede “0,001” çıkmış, diğerlerinde ise “0.000” çıkmıştır. Grupların verdikleri cevaplarda tüm faktörler bakımından 0.05 anlamlılık düzeyinde fark görülmektedir. Örgütsel bağlılık düzeyleri incelendiğinde proje okulu öğretmenlerinin ($\chi=4,28$) bağlılık puanına sahip oldukları ve bağlılık puanı ($\chi=3,68$) olan proje kapsamında olmayan okul öğretmenlerinden daha yüksek bir bağlılık taşıdıkları görülmektedir.

Ölçekteki sorulara verdikleri puanlar ve aralarındaki anlamlı farklar dikkate alınarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okulunda çalışan öğretmenlerin 4 sebepten dolayı örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bunlar;

1. Proje okullarının öğretmenlerin meslekî gelişimine katkısı
2. Proje okulundaki demokratik yönetimin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi
3. Proje okulunda müdürün kendi ekibini kurmasının okuldaki takım çalışmasına olumlu etkisi
4. Proje okulundaki performans değerlendirmesinin öğretmenlerin adalet ve güven duygusuna katkısı

4.3.3.1 Örgütsel Bağlılığı Arttıran Birinci Sebep: Proje Okullarının Öğretmenlerin Meslekî Gelişimine Katkısı

Çalıştığı okulun gelişime açık yapıda olması ve öğretmenlerin meslekî gelişimine imkân tanınması, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı derecede yükselten unsurlardan biridir. Proje okulunun, gerek öğrenci profili gerekse verdiği proje temelli eğitim sebebiyle öğretmenlerin örgütsel bağlılığına pozitif etki ettiği söylenebilir. Bu durumu açıklayan 5. ve 7. sorulara ait sonuçlar Tablo 48’dedir:

Tablo 48: Proje Okulunun Gelişime Açık Olmasının ve Meslekî Gelişim İmkânlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

Soru Kodu	Örgütsel bağlılığımı arttırıyor.	Proje AİHL	Proje Olmayan AİHL
5	Bu okulda meslekî gelişme olanaklarının oluşu	4,11	3,42
7	Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının oluşu	4,46	3,81

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan öğretmenlerin en yüksek puan verdikleri sorunun 7. madde olması, proje okulunda çalışan öğretmenlerin okullarının gelişime açık olduğuna dair güçlü bir inanç taşıdıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu, -meslekî gelişim fırsatlarına- dair 5. maddeye verdikleri yüksek puanla beraber değerlendirildiğinde proje okulunda çalışmanın, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu etki ettiği söylenebilir. Çünkü bu soruyu proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan öğretmenler daha düşük puanla değerlendirmişlerdir. Her iki okul öğretmenleri arasında okullarının gelişimine yönelik algılarında anlamlı fark olduğu ve bu durumun örgütsel bağlılıklarını da etkilediği görülmektedir.

Proje kapsamında olmayan AİHL’lerde en düşük değer 5. maddeye verilen cevaptır. Bu değer proje okullarında daha yüksektir. Ölçekteki soruları okul türlerine göre değerlendirdiğimizde en anlamlı fark bu soruda görülmüştür. Bu da meslekî gelişme olanaklarının proje okullarında iyinin üzerinde olduğu sonucunu bize göstermektedir. Bu bağlamda katılımcıların proje kapsamında olmayan okullarda mesleki gelişim fırsatlarının olmadığını düşündükleri söylenebilir. Ve böyle bir düşüncenin de örgütsel bağlılığı negatif yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Öğretmenler, okullarının gelişime açık olduğunu ifade eden 7. madde olan – Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.- sorusunu en yüksek puan değeriyle işaretleyerek okullarının gelişime açık olduğunu ifade etmişlerdir. Okulun girişimci yapısının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yansıdığı söylenebilir.

4.3.3.2 Örgütsel Bağlılığı Arttıran İkinci Sebep: Demokratik Yönetim

Örgütlerde demokratik yönetim, çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmaktadır. Kadro kurma, performans değerlendirme gibi bazı yetkilerin proje okullarında okul müdürü ile paylaşılması sonucu müdürün etrafında oluşan ekibin daha fazla ortak çalışması ve beraber hareket etmesi beklenmektedir. Bu durumun okullar arasında oluşturduğu farkı açıklayan sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir:

Tablo 49: Demokratik Yönetimin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

Soru Kodu	Örgütsel bağlılığı artırıyor.	Proje AİHL	Proje Olmayan AİHL
1	Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için	4,11	3,69
3	Bu okulda yönetimin bir parçası olmam	3,85	3,45
11	Yönetimin bir parçası olduğum hissi	3,89	3,40
14	Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri	4,15	3,72
17	Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için	4,18	3,76

Proje okulundaki öğretmenler ile yönetim arasındaki işbirliğinin diğer okullara göre daha yüksek olmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu etki ettiği söylenebilir. Çünkü araştırma sonuçlarına göre proje okullarındaki öğretmenler diğer meslektaşlarına göre kendilerinin daha çok dikkate alındığına, kendileriyle daha fazla işbirliği yapıldığına dair güçlü duygular yaşamaktadırlar.

4.3.4 Okuldaki Takım Ruhunun Örgütsel Bağlılığa Katkısı

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıran üçüncü sebep olarak ifade edilen, müdürün kendi takımını kurması, araştırmanın on birinci alt problemi olan proje okulu müdürünün takım oluşturma yetkisinin örgütsel bağlılığa etkisi hakkındadır. Proje okullarını diğer okullardan ayıran en önemli özellik olarak müdürün kendi ekibini kurması söylenebilir. Bu sayede okul kadrosunun daha hızlı ve esnek bir şekilde oluşturulabilmesi ve okulda takım çalışmasının daha güçlü yapılabilmesinin hedeflendiğini söylemek mümkündür. Müdürün kendi takımını kurmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini açıklayan sonuçlar Tablo 50'dedir:

Tablo 50: Proje Okullarında Müdürün Kendi Ekibini Kurmasının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi

Soru Kodu	Örgütsel bağlılığı arttırıyor.	Proje AİHL	Proje Olmayan AİHL
8	Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissetmek	4,18	3,81
9	Okul müdürümüzün, çabalarımaya destek ve cesaret veriyor olması	4,32	3,88
12	Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışındada çalışabilirim	4,21	3,80

Müdürün kendi takımını kurması ile oluşan bir kadro içinde öğretmenlerin kendilerini daha yüksek oranda okulun bir parçası olarak gördükleri, bu sayede okul içinde olumlu bir iklim oluştuğu, öğretmenlerin daha fazla gönüllü olarak çalışmayı kabullendikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarında proje okullarında çalışan öğretmenler ile okul yönetimi arasında diğer okullara oranla daha güçlü bir işbirliği olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak müdürün öğretmenlerin seçimindeki etkisi gösterilebilir. Çünkü bu sayede okulda ekip ruhu ve takım çalışması ortaya çıkmaktadır.

4.3.5 Performans Değerlendirmesinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıran dördüncü sebep olarak ifade edilen, proje okulundaki performans değerlendirmesi, araştırmanın on ikinci alt problemi ile ilişkilidir. Araştırmanın on ikinci alt problemi proje okulunda performans değerlendirmesi yapılması ve öğretmenlerinin çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlı olmasının örgütsel bağlılığa yansıyıp/yansımadığının tespit edilmesidir. Örgütteki yüksek adalet ve güven duygularının örgüt iklimine ve çalışanların örgütsel bağlılığına olumlu etki ettiği literatürde yer almaktadır. Proje okullarında müdürün kendi ekibini kurması sonucu okulda oluşan güven ortamı ve öğretmenler için performans değerlendirmesinin daha objektif yapılması göre proje okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yansıdığı söylenebilir. Bu durumu açıklayan 2., 6., 10. ve 13. soruların sonucu Tablo 51’de verilmiştir:

Tablo 51: Performans Değerlendirmesinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi

Soru Kodu	Örgütsel bağlılığı artırıyor.	Proje AİHL	Proje Olmayan AİHL
2	Okulumda hâkim olan yüksek düzeydeki güven duygusu	4,21	3,80
6	Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için	4,10	3,58
10	Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle	4,24	3,80
13	Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi	4,19	3,67

Proje okullarında işlerin doğru kişilere veriliyor olması ve performans değerlendirmesinin daha objektif yapılıyor olması, öğretmenlerdeki adalet ve güven duygularını arttırdığı söylenebilir. Çünkü proje kapsamında olmayan okullarda en düşük ortalamalardan biri 13. maddede görülmektedir. Bu soruya proje okullarında verilen daha yüksek değer dikkate alındığında proje okullarındaki değerlendirmenin kişinin kim olduğuna göre değil, performansa göre yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre performansa bağlı değerlendirme yapmanın, katılımcıların örgütsel bağlılığını pozitif yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

4.3.6 Çoklu Regresyon Analizi

Ölçek içinde yer alan 8. madde olan -Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum- ifadesi örgütsel bağlılığın tam göstergesi olarak ele alınmış ve böylelikle bağımlı değişken olarak modele eklenmiştir. Bu doğrultuda ölçekteki diğer sorularla çoklu regresyon analizine dâhil edilmiş aralarındaki ilişki ölçümlenmeye çalışılmıştır. Buna göre oluşturulan 16 soruluk yeni model katılımcıların örgütsel bağlılıkları ile ilgili değişimin %70'ini açıklamakta olup, faktörlerle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Regresyon analizi Tablo 52'de görülmektedir:

Tablo 52: Çoklu Regresyon Analizi

-Kendimi Tamamen Kendimi Bu Okulun Bir Parçası Olarak Hissediyorum-
Maddesinin Diğer Maddelerle İlişkisi

R= 0.840 R ² =0.706 Düzeltilmiş R ² = 0.698 F= 87.831 Anlamlılık Düzeyi= 0.000				
Sıra No	Değişkenler	Beta Katsayısı	t değeri	Anlamlılık Düzeyi
1	Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için	0,044	1,118	0,264
2	Okulumda hâkim olan yüksek düzeydeki güven duygusundan dolayı	0,132	3,118	0,002*
3	Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu	0,032	0,728	0,467
4	Okulda karşılaştığım güçlükleri yenme arzusu	0,050	1,268	0,205
5	Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu	-0,007	-0,190	0,849
6	Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için	0,023	0,569	0,570
7	Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı	0,091	2,316	0,021*
9	Okul müdürümüzün, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması	0,179	4,163	0,000*
10	Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle	0,149	3,208	0,001*
11	Yönetimin bir parçası olduğum hissi	0,056	1,257	0,209
12	Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.	0,089	2,980	0,003*
13	Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi	0,003	0,058	0,954
14	Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri	-0,047	-1,075	0,283
15	Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için	0,057	1,229	0,220
16	Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesi	-0,011	-0,235	0,814
17	Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için	0,150	3,073	0,002*

p< 0.05

Analize göre katılımcıların bağıllık düzeylerini 0.05 seviyesinde açıklayan faktörler 2, 7, 9, 10, 12 ve 17. maddeler olmuştur. Bu faktörler proje okulundaki öğretmenlerin örgütsel bağıllığını arttırdığı sonucuna ulaşılan faktörlerle örtüşmektedir. Bu faktörler şunlardır:

Örgütsel bağıllığı açıklayan ilk faktör 9. maddedir (0.000). Bu bağlamda çalışma sonucuna göre yönetim tarafından gösterilen desteğin ve cesaretlendirmenin diğer faktörlere göre bağıllığı daha fazla arttırdığı söylenebilir.

İkinci olarak 10. madde (0.001) modeli en iyi şekilde açıklamaktadır. Örgütsel adaletin sağlandığının hissedilmesi örgütsel bağıllığı da olumlu olarak etkilemekte ve bağıllık düzeyini artırmaktadır.

Üçüncü olarak aynı değere sahip olan 2. madde ve 17. maddeye (0.002) aittir. Güven ve kendini değerli hissetme duygusunun bağıllıkla pozitif ilişkisi gözlemlenebilmekte ve bağıllığı artırıcı etkileri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dördüncü sıra 12. maddeye (0.003) aittir. Bu maddenin örgütsel bağıllığa götüren bir sebep değil de örgütsel bağıllığın bir sonucu olduğu söylenebilir. Diğer öncelikleri gerçekleştiren öğretmenin örgütsel bağıllığı yükseldiği oranda maddi kazanç beklemeden çalışma oranı da artacaktır, denilebilir.

Modeli açıklayan son faktör 7. maddedir (0.021). Kişilerin kendisine katkı sağlayacağı bir yapıya ait olmaları bağıllık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

4.4 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bölümünde yöneticiler Y1'den Y19'a kadar, öğretmenler ise Ö1'den Ö18'e kadar kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 10 soruya katılımcıların verdiği cevaplar değerlendirilerek temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre toplamda 6 tema altında 22 kod oluşturulmuştur. Bu 22 faktörden 14'ünün etkili okul özelliklerini ve öğretmenlerin örgütsel bağıllıklarını pozitif yönde etkilediği, 8'inin ise negatif yönde etkilediği hem araştırma esnasında okullarda gerçekleştirilen gözlemlerden hem de katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Araştırmada hem kodların frekansları verilmiş, ayrıca katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

4.4.1 Nitel Bölüm Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Araştırmanın nitel boyutuna toplamda 37 yönetici/öğretmen katılmıştır. Proje okullarından 23, proje kapsamında olmayan okullardan 14 yönetici/öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümündeki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 53’de gösterilmektedir:

Tablo 53: Araştırmanın Nitel Boyutundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişken	N	%
Okul Türü	Proje AİHL	23	62
	Proje olmayan AİHL	14	38
Görev	Öğretmen	18	49
	Yönetici	19	51
Cinsiyet	Kadın	12	32
	Erkek	25	68
Eğitim Durumu	Lisans	22	59
	Yüksek lisans	14	38
	Doktora	1	3
MEB’deki hizmet süresi	1-9	12	32
	10-19	10	28
	20 ve üstü	15	40
Mevcut okuldaki çalışma süresi	1-5	24	65
	6-10	8	21
	11 ve üstü	4	14
TOPLAM		37	%100

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar arasında görev bakımından denge söz konusudur. Katılımcıların 19’u yönetici, 18’i öğretmendir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında, 12’si kadın 25’i erkektir. Kurumlardaki yöneticilerin ağırlıklı erkek olması araştırmanın nitel boyutunda erkek katılımcı yüzdesini arttırmış gözükmektedir. Katılımcıların 22’si lisans, 14’ü yüksek lisans ve 1’i doktora derecesine sahiptir.

Katılımcıların MEB’deki çalışma sürelerine bakıldığında dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Mevcut okulundaki çalışma sürelerine bakıldığında ise katılımcıların %65’i mevcut okulunda ilk 5 yılında olduğunu ifade etmişlerdir.

Bunun sebebi olarak proje okullarının yeni açılmış olması söylenebilir. MEB'deki hizmet süreleri ile mevcut okulundaki çalışma sürelerinde oluşan durum araştırmamız için iki önemli fırsat oluşturmuştur:

- Katılımcıların tamamının MEB'deki hizmet süresi 5 yıldan fazladır. Bu durum katılımcıların daha önce başka okullarda çalışmış olduğunu göstermektedir. Böylelikle bu öğretmenler eski çalışma ortamları ile yeni ortamlarını, önceki örgütsel bağlılıkları ile mevcut durumlarını daha iyi kıyaslama fırsatı yakalamış olacaklardır.
- Ayrıca katılımcıların %35'inin proje okulunda 5 yıldan daha fazla çalışmış olması, bu okulların proje okuluna dönüşmeden önceki hali ile şimdiki halini kıyaslamaları açısından bu öğretmenlere imkân tanımaktadır.

Araştırmada yöneticiler Y1'den Y19'a kadar, öğretmenler ise Ö1'den Ö18'e kadar kodlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümündeki katılımcıların listesi Tablo 54'de gösterilmektedir:

Tablo 54: Araştırmanın Nitel Bölümündeki Katılımcıların Listesi

Sıra No	Araştırma kodu	Çalıştığı Okul Türü	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu	MEB'deki hizmet süresi	Bu okuldaki hizmet süresi
1	Y1	Proje AİHL	Yönetici	Kadın	41	Y. Lisans	15	3
2	Y2	Proje AİHL	Yönetici	Kadın	38	Y. Lisans	14	2
3	Y3	Proje AİHL	Yönetici	Erkek	40	Lisans	6	2
4	Y4	Proje AİHL	Yönetici	Erkek	45	Y. Lisans	21	10
5	Y5	Proje AİHL	Yönetici	Erkek	37	Y. Lisans	9	2
6	Y6	Proje AİHL	Yönetici	Erkek	54	Y. Lisans	28	7
7	Y7	Proje AİHL	Yönetici	Erkek	47	Lisans	24	4
8	Y8	Proje AİHL	Yönetici	Kadın	45	Y. Lisans	24	20
9	Y9	Proje AİHL	Yönetici	Erkek	43	Lisans	15	3
10	Y10	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	50	Lisans	23	4
11	Y11	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	48	Lisans	23	17

“devam ediyor”

Sıra No	Araştırma kodu	Çalıştığı Okul Türü	Görevi	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu	MEB'deki hizmet süresi	Bu okuldaki hizmet süresi
12	Y12	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	32	Lisans	8	6
13	Y13	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	34	Y. Lisans	8	6
14	Y14	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	30	Lisans	7	3
15	Y15	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	57	Y. Lisans	33	1
16	Y16	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	50	Lisans	24	20
17	Y17	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	50	Doktora	24	1
18	Y18	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Kadın	41	Lisans	15	6
19	Y19	Proje Olmayan AİHL	Yönetici	Erkek	42	Y. Lisans	15	6
20	Ö1	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	46	Lisans	22	2
21	Ö2	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	46	Lisans	19	3
22	Ö3	Proje AİHL	Öğretmen	Erkek	33	Lisans	8	3
23	Ö4	Proje AİHL	Öğretmen	Erkek	33	Y. Lisans	6	2
24	Ö5	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	45	Lisans	18	1
25	Ö6	Proje AİHL	Öğretmen	Erkek	50	Y. Lisans	22	8
26	Ö7	Proje AİHL	Öğretmen	Erkek	40	Lisans	7	7
27	Ö8	Proje AİHL	Öğretmen	Erkek	42	Lisans	6	5
28	Ö9	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	33	Lisans	10	3
29	Ö10	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	39	Lisans	12	4
30	Ö11	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	31	Lisans	8	5
31	Ö12	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	31	Y. Lisans	8	3
32	Ö13	Proje AİHL	Öğretmen	Erkek	36	Y. Lisans	8	1
33	Ö14	Proje AİHL	Öğretmen	Kadın	46	Lisans	21	3
34	Ö15	Proje Olmayan AİHL	Öğretmen	Erkek	52	Lisans	30	15
35	Ö16	Proje Olmayan AİHL	Öğretmen	Erkek	56	Lisans	27	2
36	Ö17	Proje Olmayan AİHL	Öğretmen	Erkek	61	Y. Lisans	32	4
37	Ö18	Proje Olmayan AİHL	Öğretmen	Erkek	40	Lisans	15	5

4.4.2 Proje Okulu Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı

Proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin okulun etkililiği üzerinde rolü olup olmadığının tespit edilmesi üçüncü alt problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümündeki aynı probleme ait verilerin daha derinlemesine ele alındığı bu nitel bölümünde, proje okulu özelliklerinin okul etkililiği üzerindeki rolü birinci tema olarak belirlenmiştir. Birinci tema üç koddan oluşmaktadır.

Birinci Tema: Proje Okulu Özelliklerinin Okulun Etkililiği Üzerindeki Rolü:

- Örgütsel Cazibe
- Olumlu Örgütsel İklim
- Sınav Kaygısı

Birinci Temaya ait üç kod Tablo 55’de gösterilmektedir:

Tablo 55: Proje Okulu Özelliklerinin Etkili Okul Oluşmasına Katkısı

Kodlar	Tanım	Etkisi	Katılımcılar	N	%
Örgütsel Cazibe	Proje Okulu’nun yapısal özelliklerinin öğretmenler ve öğrenciler için okulu cazibeli hale getirmesi.	Olumlu	Ö4, Ö5, Ö6, Y3, Y4, Y7, Y8, Ö2, Ö3, Y9	11	48
Olumlu Örgütsel İklim	Öğrenci ve öğretmenlerdeki Proje Okulu’nda bulunmaktan duyulan memnuniyetin çalışma ve eğitim hayatına olumlu yansımaları.	Olumlu	Ö14, Ö2, Y3, Y5, Y8, Ö5, Ö8, Ö3, Y7	9	40
Sınav Kaygısı	İyi bir üniversiteye yerleşme kaygısının okuldaki proje çalışmalarını olumsuz etkilemesi.	Olumsuz	Y2, Y8, Y1, Ö9, Ö10, Y3	6	26

Proje Okulu ile ulaşılmak istenen hedef daha etkili bir okul oluşması ve daha verimli bir eğitim yapılmasıdır. Bu sebeple proje okulu yapısal ve yönetsel açıdan diğer okullardan daha farklı ve hatta daha üstün özelliklere sahip kılınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine bu özellikler büyük oranda okulun etkililiğini ve

öğretmenlerin performansını arttırıcı nitelikler taşımaktadır. Birinci tema içindeki örgütsel cazibe ve olumlu örgütsel iklim okulun etkililiği ve öğretmenlerin verimliliğini olumlu yönde etkilerken; sınav kaygısı olumsuz etkilemektedir.

4.4.2.1 Örgütsel Cazibe

Proje Okulu, öğretmen ve öğrenciler için bir cazibe merkezi özelliği taşımaktadır. Çünkü bu okullar öncelikle öğrencilerini sınavla almaktadırlar. LGS sınavında belli bir başarıyı yakalayarak proje okuluna girmiş bir öğrenci belli bir çalışma disiplini kazanmış anlamına gelmektedir. Öğretmenler çalışma disiplini olan öğrencilerle mesleklerini daha iyi yaptıklarına dair yoğun duygular hissetmektedirler. Ö4: *“Burada muthuyum çünkü işimi daha iyi yapabiliyorum.”* Ö8: *“Proje okulunda en önemli faktör, öğrencinin niteliği ve iyi seviyede olması.”* Ö2: *“Proje okulunun en güzel tarafı akademik başarısı yüksek öğrencilerin bulunması. Bu durum, orada çalışanların mesleki doyumunu arttırmaktadır.”* Y9: *“Proje okulunun en güzel yanı aynı seviyeden öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir. Bu öğretmenin mesleki doyumunu arttırmaktadır. Öğretmenliğimin en zevkli dönemini burada yaşadığımı söyleyebilirim. Aynı seviyeden öğrencilerin bir arada eğitim görmesi, öğrencinin ve okulun başarısını da artırıyor.”*

Okulun cazibesi sadece öğretmen için değil öğrenci ve veli için de geçerlidir. Ö5: *“Öğrenci profilinin yüksek olması benim öğretmenliği tekrar sevmeme sebep oldu. Çocuklarım da proje okulunda okuyor, veli olarak da oldukça memnunum.”* Y3: *“Proje okulunun öğrencilerin okulu sevmesine, benimsemesine katkısı olmuştur. Toplumdaki imam hatip okulları algısı üzerinde de ciddi biçimde olumlu etkisi olmuştur.”* Ö3: *“Öğrenciler açısından kendi öğrenme düzeyindeki akranlarıyla bir arada olmak oldukça avantajlı bir durum. Bu durum öğretmenlerin daha çok mesleki doyum yaşamalarını da sağlamaktadır.”*

4.4.2.2 Olumlu Örgütsel İklim

Okul müdürünün liderliğinde ve onun etrafında şekillenen öğretmen kadrosu, çalışma disiplini kazanmış öğrencilerle bütünleştiğinde proje okulunda olumlu bir örgüt iklimi oluşmaktadır. Bu olumlu iklim proje okulunun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü iş görenlerin örgütsel bağlılıkları ne kadar yüksek olursa örgütün hedeflerini kabullenmeleri ve örgütleriyle bütünleşmeleri kolaylaşır, özveri

hislerinde artış olur, örgüt üyeliklerini istekli bir şekilde devam ettirebilir ve rollerini daha enerjik şekilde gerçekleştirebilirler (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002), (Bastas & Öztuğ, 2012). Ö14: *“Bu okulda iyi bir ekibiz, çok mutluyum.”* Ö2: *“Bu okuldaki en önemli şey iklim. Biz buraya gelirken ayaklarımız geri gitmiyor. Bu okulda ekip havasını daha yoğun yaşıyoruz, sorunları daha kolay aşıyoruz.”* Y3: *“Müdürün kendi ekibini kurması okul iklimine çok olumlu katkı yapmaktadır. Diğer okullarda çalıştığımda öğretmenler arasında oluşan klikler proje okulunda oluşmamakta, öğretmen ve yöneticiler daha iyi bir ekip havası içine girmektedir. Proje okulunda bir proje ile ilgili görev vermek yerine ilgili her öğretmen bizzat kendisi işin içine gönüllü olarak katılmakta, hatta mesai dışında da vaktini o proje ile geçirmektedir.”* Y5: *“Ekip iyi kurulursa öğretmenler odasına yansısı çok olumlu oluyor.”* Y8: *“Proje okulunda çalışmak mesleki doyumu arttırmakta, olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağlamaktadır.”* Ö5: *“Hedeflenen amaç çok güzel, birbirini tanıyan bir ekibin çalışması başarının anahtarıdır.”*

4.4.2.3 Sınav Kaygısı

Proje Okulu, öğrenci profili ve takım çalışması ile etkili okul olma yönünde önemli bir rol oynamaktadır. Yönetici görevlendirmede farklı bir mevzuata tabi olsa da bunun dışındaki hususlarda diğer okullarla aynı mevzuata, haklara ve yükümlülöklere sahiptir. Bunlar içinde özellikle üniversite sınavı kaygısı öğrenci ve öğretmenlerin lisenin son iki senesinde enerjilerini tamamen sınava yönlendirmelerine ve proje temelli eğitimin kısmen aksamasına yol açmaktadır. Y2: *“Her ne kadar öğretmen ve yönetici atama hususlarında proje okulu yönetmeliğı olsa da hemen hemen diğer tüm konularda “müfredat, disiplin, sınav, üniversiteye giriş vb.” genel okulların mevzuatına tabiyiz. Bu durum proje okulunun tam anlamıyla proje olmasını engelliyor. Sürdürülebilir olması için devletin hem mevzuat hem de ödenek açısından daha çok desteklemesi lazım. Yoksa sadece sınavla öğrenci alan/almayan ayrımı yapılmış olacaktır.”* Y1: *“Proje okulunun öğrenci ve öğretmenini seçimle alması en önemli avantajı. Dezavantajı ise hem merkezi projeler hem de okulun kendi projelerini üretmesi ve yürütmesine ayrılan vakit, öğrenci ve öğretmenlerde üniversite sınavını olumsuz etkileyeceğı kaygısına yol açmaktadır.”* Y8: *“Proje okulunda yapılan projelere üniversiteye girişte ek puan gibi bir uygulama getirilerek teşvik etmek, bunlara bir değer atfetmek lazım. Yoksa son iki sene projeler yerine üniversite hazırlıkla geçmektedir.”* Y3: *“Proje okulunda kısa bir*

süre çalışmış bir yönetici olarak proje okullarındaki yapılan proje çalışmalarının üniversiteye girmeye hiçbir katkısının olmaması son derece manidar.”

4.4.3 Okul Müdürünün Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Okul müdürünün liderlik özelliklerinin okulun etkili okula dönüşmesinde rolü olup olmadığının tespit edilmesi beşinci alt problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümündeki aynı probleme ait verilerin daha derinlemesine ele alındığı bu nitel bölümünde, okul müdürünün liderlik özelliklerinin okulun etkililiği üzerindeki rolü ikinci tema olarak belirlenmiştir. İkinci tema üç koddan oluşmaktadır.

İkinci Tema: Okul Müdürünün Liderlik Özelliklerinin Okulun Etkililiği Üzerindeki Rolü:

- Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Gelişmesi
- Kolektif Öğretmen Yeterliliğinde Artış
- Profesyonellik Anlayışındaki Eksiklikler

İkinci temaya ait üç kod Tablo 56’da gösterilmektedir:

Tablo 56: Okul Müdürünün Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Kodlar	Tanım	Etkisi	Katılımcılar	N	%
Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Gelişmesi	Müdürün liderliği ve kurduğu takımın birbiriyle uyumu ile proje okulunda oluşması hedeflenen örgütsel vatandaşlık.	Olumlu	Y5, Y3, Ö8, Y8, Y7, Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Y2	10	43
Kolektif Öğretmen Yeterliliğinde Artış	Müdürün etrafında şekillenen eğitim kadrosunun proje okulu vizyonu çerçevesinde hareket ederek sinerji oluşturması.	Olumlu	Ö4, Ö3, Ö6, Ö7, Y1, Y4, Y5, Ö2, Y7	9	40
Profesyonellik Anlayışındaki Eksiklikler	Eğitim kadrosunu kurarken ve öğretmenleri değerlendirirken proje okulu müdürünün profesyonel tutum sergilememesi.	Olumsuz	Ö8, Y4, Y7, Ö5, Ö2, Y6	6	26

Proje okulunu diğer okullardan ayıran önemli bir fark yönetici atama usulüdür. Proje okullarındaki idareci atamaları halen geçerli olan yönetmelik esaslarından muaftır. Proje okullarına ilk atama yoluyla veya yer değişikliği suretiyle yönetici ataması yapılmamaktadır. Proje okuluna müdür önce görevlendirme şeklinde atanmakta belli bir zaman sonra kadrolu olarak ataması yapılmaktadır. Buradaki amaçlardan biri bu aradaki zaman zarfında müdürün “*etkili bir lider*” özellikleri taşıyıp/taşımadığını kontrol etmektir. Çünkü katılımcıların da ifade ettiği gibi kendisiyle yetki paylaşımı yapılan müdür proje okulundaki en kilit rolü üstlenmektedir. Proje okulu müdürünün “*etkili liderlik özellikleri*” çerçevesinde okulda oluşan örgütsel vatandaşlık davranışları ve kolektif öğrenme yeterliliği okulun etkililiğine olumlu yansırken; profesyonellik anlayışındaki eksikliğin olumsuz yansıdığı görülmektedir.

4.4.3.1 Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Gelişmesi

Örgütsel vatandaşlık davranışı; öğretmenlerin, öğrencilerinin ve meslektaşlarının başarılı olmasına yardımcı olmak için gösterdikleri daha fazla çaba, formel rol gereksinimlerinin ötesindeki gönüllü davranışlar olarak tarif edilmektedir (DiPaola & Hoy, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütün sosyal, psikolojik ve normatif ortamını doğrudan ve dolaylı şekilde etkileyerek işlev göstermektedir (Bogler & Somech, 2004). Proje okulundaki örgütsel vatandaşlığın oluşmasında kilit rol, müdürün liderliği ve kurduğu takımın birbiriyle uyumu olarak gözükmektedir. Y5: “*Proje okulundaki öğretmenler evet diğer okullardakine göre daha fazla çalışıyor ama şikâyet edene pek rastlamadım. Genel anlamda ortamdan ve çalışmaktan herkes memnun. Okulun lideri, müdürü iyi ise bu tüm okula yansıyor.*” Y3: “*Okul, müdürü kadar okuldur. Bu açıdan müdürün inisiyatif alanının geniş olması oldukça yerindedir.*” Ö8: “*Bir okulda öğrencinin niteliğinden sonra müdürün yetkinliği ve liderliği geliyor. Öğretmen niteliği üçüncü sırada geliyor. İlk ikisi iyi değilse okuldaki ortam da öğretmenin verimliliği de istenen seviyede olmuyor.*” Y8: “*Müdürün kendi ekibini kurma yetkisinin örgütsel davranışlara yansması oldukça olumlu olmaktadır. Ancak yöneticinin özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Müdürün etkili liderlik özelliği okulun etkili okula dönüşmesinde son derece önemlidir.*”

Bir yönetici ise okul müdürünün kilit rolüne vurgu yaptıktan sonra şunları söylüyor: Y7: “Özellikle müdür seçimi proje okulu için en kritik eşik. Her şey onunla başlıyor. Bu sebeple müdür seçiminde onun akademik kariyerine –çünkü akademik kariyer kişiye vizyon, ufuk katıyor- , eğitime yaklaşımına ve girişimciliğine önem verilmeli.”

4.4.3.2 Kolektif Öğretmen Yeterliliğinde Artış

Kolektif öğretmen yeterliliği; okulda bulunan öğretmenlerin, hep beraber öğrenciler üstünde müspet tesirler bırakmak amacıyla lazım olan davranış aşamalarını idare edebileceklerine ve kolektif hareketi beraberce organize edebileceklerine dair inançlarının bütünü olarak tarif edilir (Goddard & Goddard, 2001). Kolektif öğretmen yeterliliğinin artışı hem öğretmenin okulda yaşadığı doğrudan deneyimleri (Cybulski, Hoy, & Sweetland, 2005) hem de okul müdürü ve meslektaşlarının destek ve cesaretlendirmeleri (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2004) ile sağlanabilir. Proje okulundaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarıları ve yaptıkları projeler sayesinde okullarında bu deneyimleri doğrudan yaşamaktadırlar. Ayrıca müdürün etrafında şekillenen tüm eğitim kadrosunun kaliteli bir eğitim ortamı oluşturmak için ortaya koyduğu vizyon sayesinde takım üyelerinin hepsinin toplamından fazla bir güç olan sinerji ortaya çıkmaktadır. Ö8: “Bütün parçaların toplamından daha fazla bir şeydir. Bu açıdan müdürün ekibini kurması muazzam bir şey ve okul iklimine çok olumlu katkısı olmaktadır.” Ö3: “Müdürün kendi ekibini kurması son derece olumlu.” Ö6: “Müdürün takım oluşturma yetkisi çok olumlu. Hesap verilebilir olması başarıyı ve performansı arttırıcı niteliktedir. Ekip ruhu mesleki doyuma olumlu yansıyor. Öğretmenin seçildiğini hissetmesi ve iyi öğrencilerle beraber olması onu mutlu ediyor.” Ö7: “Okulda oluşan ekip ruhu kesinlikle öğretmenlerin mesleki doyumuna olumlu katkı sağlamaktadır.” Y1: “Takım oluşturma yetkisinin örgüt iklimine katkısı çok fazladır.” Y4: “Müdürün takım oluşturma yetkisi çok mühim. Müdür, güvendiği bir ekiple çalışabilmeli. Çünkü tüm öğretmenleri defalarca denetleme imkânına sahip olamıyor. O zaman birbirine inanan bir ekibin varlığı çok önemli hale geliyor.” Y5: “Müdürün öğretmenleri seçme hakkı öğretmenlerin daha özverili çalışmalarına ve daha iyi performans göstermelerine sebep oluyor.” Ö2: “Müdürün kendi ekibini seçebiliyor olması harika bir durum.” Y7: “Müdürün ekibini kurması çok güzel bir uygulama.”

4.4.3.3 Profesyonellik Anlayışındaki Eksiklikler

Okul müdürünün ne kadar önemli olduğunu kendisine sorduğumuz bir öğretmen çarpıcı bir örnek veriyor: Ö8: *“Proje okulunda çalışıyorum. 5 senede 5 müdür değiştirdim. Bir müdür geldiğinde öğretmenler odası kaynarken diğeri geldiğinde okul iklimi çok olumluya dönüşüyor.”* Y4: *“Proje okullarının TSE gibi standartlarının olması gerekir.”* Y7: *“Referans sistemimizdeki bozukluklar kadronun doğru, etkili ve kaliteli şekilde oluşmasını engelliyor.”* Ö5: *“Atamalar liyakate göre yapılmadığı, yönetici ve öğretmenler objektif performans kriterlerine seçilmediği ve değerlendirilmediği için istenen hedefe ulaşılması zor gözüküyor.”* Ö2: *“Müdürün kendi ekibini seçebiliyor olması harika bir durum. Ama kamu yönetiminin yeterince profesyonel olmaması sebebiyle bunun bize lüks olduğunu ve fazla sürmeyeceğini düşünüyorum.”* Y6: *“Öğretmen seçimi ve değerlendirmesinde profesyonel bir anlayış ve objektif kriterler olmalı. Yoksa müdür, öğretmen seçme ve değerlendirme yetkisini subjektif olarak kullanabilir.”*

4.4.4 Fizikî İmkânların Etkili Okul Oluşmasındaki Rolü

Proje okulunun eğitim olanaklarının ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısının ne kadar olduğunu tespit edilmesi altıncı alt problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümündeki aynı probleme ait verilerin daha derinlemesine ele alındığı bu nitel bölümünde, proje okulunun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısı üçüncü tema olarak belirlenmiştir. Üçüncü tema dört koddan oluşmaktadır.

Üçüncü Tema: Proje Okulunun Eğitim Olanaklarının ve Fiziksel Altyapı İmkânlarının Etkili Okul Oluşmasına Katkısı:

- Fiziksel Altyapı İmkânları
- Kendini Gerçekleştirme
- Öğrenen Örgüt Kültürü
- Yardımcı Personel ve Ödenek Eksikliği

Üçüncü temaya ait dört kod Tablo 57’de gösterilmektedir:

Tablo 57: Proje Okulunun Eğitim Olanaklarının ve Fiziksel Altyapı İmkânlarının Etkili Okul Oluşmasına Katkısı

Kodlar	Tanım	Etkisi	Katılımcılar	N	%
Fiziksel Altyapı İmkânları	Proje okulunun fiziksel altyapı imkânlarının eğitimin etkili olması için yeterli olması	Olumlu	Ö1, Ö4, Ö5, Y2, Y3, Y5, Ö8, Y8, Ö9, Y7, Ö13, Ö15, Y11, Y16	14	60
Kendini Gerçekleştirme	Proje okulunda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri.	Olumlu	Ö6, Ö7, Y6, Y4, Ö10, Ö11	6	26
Öğrenen Örgüt Kültürü	Proje okulunda yapılan projeler sayesinde öğrenci kadar öğretmen ve velilerin de eğitimin içine dâhil olması.	Olumlu	Ö6, Y1, Y2, Ö11, Y8	5	21
Yardımcı Personel ve Ödenek Eksikliği	Fiziksel imkânlarının tam kapasite kullanabilmesi ve projelerin tam olarak hayata geçirilebilmesi için gerekli olan personel ve ödeneğin yetersizliği	Olumsuz	Y4, Y6, Y7, Ö1	4	17

Proje Okulu, eğitimin etkililiği ve çalışanların verimliliğini arttırmak amacıyla kurulmuş okullardır. Proje Okulu, bu vizyonun gerçekleşmesine katkı sunan özellikleri barındırdığı gibi henüz istenen seviyede olmayan yönleri de bulunmaktadır. Üçüncü Tema içinde ifade edeceğimiz fiziksel altyapı imkânları, öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirebilme yönündeki yoğun algıları ve proje okulunun tümüyle öğrenen bir örgüt kimliğine bürünmesi okulun etkililiğine olumlu yansırken; bu vizyonu gerçekleştirmek için gerekli olan yardımcı personelin ve ödeneğin zaman zaman karşılanamayışı okulun etkililiğine olumsuz yansımakta, proje okulu öğretmen ve yöneticilerinin verimliliğini azaltmaktadır.

4.4.4.1 Fiziksel Altyapı İmkânları

Eğitim ortamlarının eğitime hazır olması etkili eğitim için önemli bir durumdur. Proje okulları, modern derslikleri, fen ve sosyal bilimler laboratuvarları, dil

ve teknoloji laboratuvarları, kütüphane, açık ve kapalı spor salonları, müzik ve resim atölyeleri, yemekhane ve pansiyon gibi pek çok akademik, sosyal ve sportif çalışmanın yapılabileceği üst düzeyde donanımlı fiziksel altyapıya sahip olmasıyla etkili bir eğitim için tüm şartları yerine getirmektedir. Y5: “*Fiziki altyapının tam olması, pansiyonun olması eğitimin kalitesini arttırmaktadır.*” Y8: “*Okulun fiziki altyapısının tam olması okulun etkili okula dönüşmesinde son derece mühimdir ve proje okulu bunu sağlıyor.*” Y6: “*Bu okulların fiziki altyapısı daha okul açılmadan tamamlanıyor ancak diğer okullar aynı imkânlardan mahrum.*”

Fiziki altyapının etkili eğitim için bir amaç değil araç olduğunu ve kalitenin yine eğitim liderinin elinde olduğunu bir öğretmen şöyle anlatıyor: Y9: “*Fiziki altyapı önemli ancak daha önemli olan öğrenciyi iyiye doğru bir şekilde yönlendirebilmektir. Öğrenci üç metrekare bir yerde de oyun oynayarak mutlu olabilir ve o esnada bazı davranışlar kazanabilir. Eğer okul yöneticisinde aşırı derecede koruma refleksi varsa fiziki altyapı çok işe yaramaz.*”

4.4.4.2 Proje Çalışmaları ile Öğretmen ve Öğrencilerin Kendini Gerçekleştirme

En çok bilinen güdülenme teorilerinden biri olan Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre, bireyin gereksinimlerinin belirli bir dizilimi mevcuttur ve bir alt kademedeki güdü tam tatmine kavuşmadan bir üst sıradaki gereksinim meydana gelmez (Schultz & Schultz, 2001). Bunların en üstünde yer alan ise bireyin “*kendini gerçekleştirme*” ihtiyacıdır (Steers & Porter, 1991). Her insan için geçerli olan bu motivasyon durumu proje okulunda verilen eğitim ve yapılan projelerle gerçekleştirilmektedir. Proje okulundaki öğrenci ve öğretmenler büyük oranda kendilerini gerçekleştirebildiklerini düşünmektedirler. Ö6: “*Okulumuz “proje delisi” bir okul. Dergi festivallerinde stant kuran, onlarca dergisi olan bir okul. Tamamını öğrenciler yürütmekte. Okulda yapılan etkinlikler o kadar güzel ki, ben bile bazen öğrenci olmak ve aralarına, çalışmalarına katılmak istiyorum. Öğrencilerimiz projeler ve etkinlikler sırasında, hazırlık sınıfında öğrendiği yabancı dil sayesinde yurtdışındaki bir üniversite hocası ile rahatlıkla iletişim kurabiliyor. Ayrıca düzenli okuduğu kitaplarla üniversite sınavlarında karşılaştığı paragraf sorularını kolaylıkla anlayabiliyor.*” Ö7: “*Okulda yapılan projeler ve etkinlikler çok ama çok faydalıdır. Yapılan etkinlikler öğrencilerin vizyonunu, ufkunu geliştirmede inanılmaz katkı sağlamaktadır.*” Y6: “*Proje okulunun, okulda uygulanan projeler ve etkinliklerle*

öğretmenlere meslekî doyum sağladığını ve buna katkı yaptığını düşünüyorum.” Y4: “Okulumuz bir okulun baş vurabileceği ulusal ve uluslar arası tüm projelere katılmakta ve hepsinde üstün başarılar elde etmektedir. Projelerimiz; hafızlık, hitabet, ezan gibi meslek dersleri ile ilgili olduğu gibi TÜBİTAK projeleri de oluyor. İsviçre’deki projelere de öğrenci gönderiyoruz, Almanya’dakine de, İzmir’dekine de... Din eğitime de çok önem veriyoruz dil eğitime de. Sosyal faaliyetleri de önemsiyoruz üniversite sınavına iyi bir şekilde hazırlanmasına da. Ayrıca hem Türkiye’nin değişik illerinden hem de dünyanın pek çok ülkesinden öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı onlarca projeye ev sahipliği yapmaktayız. Tüm bu çalışmalar öğrencilerin hayata hazırlanmasını sağlarken öğretmenlerin de mesleklerini icra ederken kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktadır.”

Ö11: “Bu okulların ders saatleri diğer okullara daha fazla, muhakkak kurs yapıyoruz. Öğrenci profili iyi olduğu için öğretmen burada daha mutlu ve heyecanlı şekilde mesleğini icra edebiliyor. Öğrenci de öğretmen de seçilmiş olduğu için mesleki doyum hissi daha yüksek yaşıyor.”

4.4.4.3 Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşması

Bireyin; önce kendisine, sonra ailesine ve daha sonra da topluma yararlı olması beklenir. Bu durum örgütler için de geçerlidir. Her örgüt belli bir amaç için ortaya çıkar. Okullar da öğrencilerin akademik başarısını sağlamayı ve davranış gelişimine olumlu katkı yapmayı amaç edinmiş örgütlerdir. Bununla beraber etkili okullarda ve öğrenen okullarda öğrenci kadar öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar ve hatta okulun kendisi de öğrenme eylemi içindedir. Bu anlamda proje okulu yapılan etkinlik ve projelerle çevresine bu sinerjiyi dağıtmaya başlamıştır. Ancak henüz yeni kurulduğu için bunun kültür haline geldiğini söylemek erkendir. Y8: *“Projeleri, etkinlikleri çok kıymetli buluyorum. Öğrenci olgunlaştığında, hayatın içine girdiğinde bu dönemde yaptığı etkinlikler, projeler ona ışık tutacak, hatta onu olgunlaştıracak ve kişiliğini oluşturacaktır. Etkinlik bir yük olarak değil aslında hayatın kendisi olarak görülmeli. Bu açıdan hayatımız için üniversiteler kadar değerli olan böyle kurumları ihdas edebilmeliyiz.”*

Öğretmenler proje okulunun istenen etkiyi oluşturabilmesi için öğretmenlerin öğrenmeye devam etmeleri gerektiğini ve bunun için de kendilerine gerekli desteğin verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ö6: *“Proje okullarının tüm personeli*

hizmet içi eğitimden geçmeli, akademik kariyer basamaklarından en az Yüksek Lisans mezunu olmalı ve ihtiyaç durumunda yurtdışına gönderilmeli. Yeni hem insan kaynağımızı hedefimize daha uygun hale getirmeli hem de bu okulları öğretmenler için cazibe merkezi haline dönüştürmeliyiz.” Ö11: “Öğretmenin proje okulunda kendini yenilemesi ve geliştirmesi hem mümkün hem de bir zorunluluk. Ciddi planlanmış hizmet içi eğitimler, öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımların hem kariyer basamakları için faydası olmalı hem de haftalık çalışma sürelerinin içinde kabul edilerek planlanmalıdır.”

4.4.4.4 Yardımcı Personel ve Ödenek Eksikliği

Okuldaki fiziksel imkânların tam kapasite kullanılabilmesi, etkinlik ve projelerin tam olarak hayata geçirilebilmesi sadece öğretmenler eliyle değil yeterli miktarda yardımcı personelin desteğiyle mümkün olacaktır. Güvenlik görevlisinden temizlik personeline, pansiyondaki mentörden yemekhanedeki aşçıya, kütüphane memurundan teknik personele kadar çok sayıda yardımcı personelin bulunması proje okulunun etkili okula dönüşmesi için gereklidir. Proje okulunda fizikî altyapı yeterli olsa da ilgili personelin yeterli olmaması bu imkânlardan azami derecede yararlanmayı engellemekte ve proje okulunun başarısını ve sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Y4: “Proje okulunu diğer okullardan ayıran temel iki özellik öğrencisini ve öğretmenini seçerek almasıdır. Ekonomik açıdan bir farkımız olmadığı gibi gerek öğrenci ve velilerin gerekse üst yöneticilerin beklentisi yüksek olduğu için daha fazla kaynak bulmamız gerekmektedir. Çünkü çok sayıda yardımcı personel çalıştırmak zorundayız.” Ö1: “Proje okulunun yabancı öğretmen çalıştırmak gibi farklı özellikleri için bir ödenek söz konusu değil. Burada “yerel imkânlar” ile çözülmesi beklenmektedir. Proje okullarının pek çoğu pansiyonlu okullar olduğundan belletmen, hizmetli vb. personel ihtiyacı had safhadadır. Bunlar da mahalli imkânlarla çözülmesi beklenen hususlardır.” Y6: “Bu okulların hem maddi yönden hem de yardımcı personel yönünden desteklenmesi bu okulları daha sürdürülebilir kılacaktır.” Y7: “Bu okullarının etkili olmasının altında yatan husus algıdır. Bu okullarda öğrenciye ve öğretmene ‘sen özelsin ve proje okulundasın’ algısı verilerek iyi bir sonuç elde edilmeye çalışılmaktadır. Bu bir yere kadar bu okulları götürecektir. Ancak bunun hem müfredat hem insan kaynakları hem de maddi kaynaklarla desteklenmesi şarttır.”

4.4.5 Proje Okulu Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Katkısı

Proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi olup olmadığının tespit edilmesi onuncu alt problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümündeki aynı probleme ait verilerin daha derinlemesine ele alındığı bu nitel bölümünde, proje okulunun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısı dördüncü tema olarak belirlenmiştir. Dördüncü tema dört koddan oluşmaktadır.

Dördüncü Tema: Proje Okulunun Yapısal Ve Yönetimsel Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi:

- Öğrencilerini Sınavla Alması
- İyi Okul İmajı
- Meslekî Gelişim Fırsatları
- Ücret Politikası

Dördüncü temaya ait dört kod Tablo 58’de gösterilmektedir:

Tablo 58: Proje Okulu Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Katkısı

Kodlar	Tanım	Etkisi	Katılımcılar	N	%
Öğrencilerini Sınavla Alması	Proje okullarının öğrencilerini sınavla alması, ders ve projelerde verimliliği arttırmaktadır.	Olumlu	Ö4, Ö5, Ö6, Y3, Ö8, Y7, Ö10, Ö11, Y8, Ö16, Ö18, Y19	12	33
İyi Okul İmajı	Öğrenci ve öğretmenlerde proje okullarına yönelik “iyi okul” imajı bulunmaktadır.	Olumlu	Y6, Y7	2	6
Meslekî Gelişim Fırsatları	Proje okulunda ulusal ve uluslar arası projeler, kurslar ve etkinliklerin yapılması	Olumlu	Ö4, Ö6, Y8, Y6	4	11
Ücret Politikası	Proje okullarında öğretmenlerin yaptıkları proje ve diğer faaliyetler karşılığında ekstra bir ücret almamaları.	Olumsuz	Ö8, Y6, Y7, Y8, Y13, Ö15	6	16

Proje okulunu diğer okullardan ayıran özelliklerin genel anlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılığını pozitif yönde etkilediği araştırmamızın hem nicel boyutunda hem de nitel boyutunda ortaya çıkmış gözükmetedir. Proje okulu özellikleri arasında öğrencilerin sınavla alınması, okulun olumlu imajı ve okuldaki meslekî gelişim fırsatları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde etkilerken; okuldaki projeler, kurslar ve faaliyetler için öğretmenlerin ya hiç ücret alamamaları ya da yeterince alamadıklarını düşünmelerinin örgütsel bağlılıklarını negatif yönde etkilediği yapılan görüşmelerde ortaya çıkan sonuçlardır.

4.4.5.1 Öğrencilerini Sınavla Alması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33'ü proje okuluna gelmeden önce belli düzeyde çalışma disiplini kazanmış öğrencilerle ders yapmanın meslekî doyum düzeylerini arttırdığını, bu durumun kendilerinin okullarına olan bağlılıklarını perçinlediğini ifade etmişlerdir. Ö5: *“Bu okulda öğrenci profilinin yüksek olması benim öğretmenliği tekrar sevmeme sebep oldu.”* derken Ö8: *“Proje okulunda en önemli faktör, öğrencinin niteliği ve iyi seviyede olması. Öğretmenler ‘beni anlayan öğrenci olsun, kontrolü kolay öğrenci olsun’ diye proje okullarında çalışıyorlar. Bu durum onların mesleki doyum düzeylerini arttırıyor, kendini burada daha mutlu hissediyor.”* demektedir.

Pek çok öğretmen meslek hayatının zirvesini bu okullarda yaşadığını ifade etmektedir: Ö10: *“Öğretmenlik mesleğinin doruğunu öğrenci kalitesinden dolayı burada yaşıyoruz.”* Y19: *“Proje okullarının en güzel yanı aynı seviyeden öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir. Bu, öğretmenin meslekî doyumunu arttırmaktadır. Öğretmenliğimin en zevkli dönemini 6 aylık süper lise deneyimimde yaşadım. Gerçekten öğrenmeyi isteyen öğrencilerle ders yapmak başka bir keyif.”* Ö11: *“Öğrenci profili iyi olduğu için burada daha mutlu ve heyecanlı şekilde mesleğimi icra edebiliyorum. Mesleki doyum hissini daha yüksek yaşıyorum.”* Ö6: *“İyi öğrencilerle beraber olmak beni mutlu ediyor.”*

Araştırma esnasındaki görüşme ve gözlemlerde katılımcılardan benzer pek çok ifadeyi duymuş olmak, proje okulundaki öğrenci profilinin yüksek olmasının, öğretmenin mesleki doyumuna ve buna bağlı olarak da örgütsel bağlılığına olumlu yansıdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

4.4.5.2 İyi Okul İmajı

Proje okulu öğretmen, öğrenci ve velide ‘iyi okul’ algısı oluşturmuştur. Bu algıya sebep olan proje okulunun hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü bir yönetici proje okulu için oldukça önemli bir tespit yapmaktadır: Y7: “Proje okulları “alırken kazanan tüccarlar” gibidir. Zaten iyi öğrenci gelmektedir.” Başka bir yönetici Y6: “Proje okulu olmadan önce de iyi okul imajımız vardı ancak proje okulu olduktan sonra daha iyi oldu. Çünkü bu durum öğrencide daha çok sorumluluk alma hissini, öğretmende de daha fazla fedakârlık yapma hissini uyandırdı.” diyerek ‘iyi okul’ imajının öğrenci ve öğretmende oluşturduğu kazanımları ifade etmiştir. Öğretmenin daha fazla fedakârlık hissini yaşaması ise örgütsel bağlılığı ile doğru orantılıdır, denilebilir.

4.4.5.3 Meslekî Gelişim Fırsatları

Proje okulunda uygulamalı pek çok projenin yapılıyor olması, okulun danışma kurulundaki üniversite hocalarının bazen derslerde rehberlik yapmasının bazen de projelerde yer almasının öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı yaptığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Y8: “Öğretmenler proje okulunda çalışmaları esnasında ciddi bir mesleki gelişim sağlamaktadır. Yapılan projelerin öğretmenin meslekî gelişimine katkısı büyüktür.” Y6: “Üniversiteden hocalar gelip ders yapmaya ve projelere destek vermeye başladılar. Kalitemizi ciddi ölçüde arttırdı.”

Ayrıca öğretmenler okuldaki pek çok projenin öğrenciler kadar kendileri için de birer fırsat olduğu kanaatini paylaşmışlardır. Ö6: “Okulda yapılan etkinlikler o kadar güzel ki, ben bile bazen öğrenci olmak ve aralarına, çalışmalarına katılmak istiyorum. Bu çalışmaların öğrenciler kadar bana da fayda sağladığını, bu sayede kendimi yenilediğimi ve geliştirdiğimi hissediyorum.” Meslekî gelişim imkânlarının diğer okullara göre daha fazla olması proje okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yansıdığı söylenebilir.

4.4.5.4 Ücret politikası

Proje okullarında diğer okullara nazaran daha fazla mesai isteyen proje, etkinlik ve kurslar yapılmaktadır. Sınavlara hazırlık kurslarında öğretmenlere ücret verilse de diğer etkinlik ve projeler için öğretmenlere harcadıkları mesai karşılığında

bir ücret verilmemektedir. Proje okulunun olumlu özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yansıdığı, bunun neticesinde öğretmenin daha fazla fedakârlık yaptığı gözlemlenen bir durumdur. Ancak bu durumun herkes için aynı oranda olmadığı da hayatın bir gerçeğidir. Y6: “*Öğretmen ihtiyacımızı karşılayamıyoruz. Bunun en önemli sebebi ise ekstra çalışmanın maddi bir karşılığının olmaması.*” Y8: “*Proje okulundaki mesleki doyumun ücret, puan ve ödüllerle de desteklenmesi gerekmektedir.*” Y13: “*Proje okulunda çalışan öğretmenlerin, çalışmaları ve projeleri karşılığında ilave ücret almamaları bu okulların zamanla öğretmen bulamamasına sebep olacaktır.*” Her ne kadar öğretmenler bu durumu çok dillendirmeseler de yöneticiler bu duruma dikkat çekip, projelerin daha sürdürülebilir olması için düzenleme yapılmasının şart olduğunu ifade etmektedirler: Y7: “*Proje okulundaki çalışanlar “hizmet yorgunu” haline dönüşmek üzereler. İş yükü artan çalışan maddi-manevi tatmin beklemektedir. Proje okullarında öğretmenlere yürüttükleri proje bazında teşvikler verilmelidir. Nöbete ücret verildikten sonra öğretmenlerin nöbete bakışı ve tutumu değişmiştir. Aynı durum proje okullarındaki projeler ve etkinlikler için de yapılmalıdır.*”

4.4.6 Okuldaki Takım Ruhunun Örgütsel Bağlılığa Katkısı

Proje okulu müdürünün takım oluşturma yetkisinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi on birinci alt problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümündeki aynı probleme ait verilerin daha derinlemesine ele alındığı bu nitel bölümünde, proje okulu müdürünün takım oluşturma yetkisinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi beşinci tema olarak belirlenmiştir. Beşinci tema dört koddan oluşmaktadır.

Beşinci Tema: Proje Okulunun Müdürünün Takım Oluşturma Yetkisinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Katkısı:

- Ekip ruhu
- Gönüllü Çalışma
- Denetim Eksikliği
- Objektif Kriterler

Beşinci temaya ait dört kod Tablo 59’da gösterilmektedir:

Tablo 59: Okuldaki Takım Ruhunun Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Katkısı

Kodlar	Tanım	Etkisi	Katılımcılar	N	%
Ekip Ruhu	Okulda birbirini tanıyan bir ekibin varlığı.	Olumlu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Y3, Y4, Y5, Y8, Y10, Ö15, Y15, Ö16, Ö17, Ö18, Y17, Y18	18	49
Gönüllü Çalışma	Çalışanların projelere ve görevlere ekstra ücret olmasa da gönüllü olarak katılmaları.	Olumlu	Y3, Y5, Ö11, Y11	4	11
Denetim Eksikliği	Müdürün öğretmen seçimi ve değerlendirmesinde başka bir denetim mekanizmasının olmayışı	Olumsuz	Y6, Y7, Ö9, Ö15, Y15, Ö17, Y16	7	19
Objektif Kriterler	Öğretmen seçiminde objektif kriterlerin olmayışı ve referans sisteminin yetersizliği	Olumsuz	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Y6, Y7, Ö10, Ö11, Ö15, Y15, Ö17, Y16, Y17	13	35

Müdürün okulda çalışacağı yardımcılarını ve öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı'na teklif etme yetkisinin, proje okulunu diğer okullardan ayıran en önemli özellik olduğu söylenebilir. Kısmen de olsa merkezi yönetimin böyle bir yetki paylaşımına gitmesi, genel olarak proje okullarındaki çalışanlarda takımdaşlık duygusunu arttırdığı ifade edilebilir. Müdürün kendi ekibini kurması teması altında oluşturduğumuz kodlardan ekip ruhu ve gönüllü çalışmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde etkilediği; öğretmenlerin seçiminde ve değerlendirilmesindeki denetim eksikliği ile objektif kriterlerin olmayışının ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını negatif yönde etkilediği yapılan görüşmelerde ortaya çıkan sonuçlardır.

4.4.6.1 Ekip ruhu

Aile ortamı, güven duygusu, olumlu örgüt iklimi olarak da ifade edilebilecek ekip ruhu, proje okulundaki öğretmenlerin kendilerini okulun önemli bir parçası olarak hissettiklerini anlatan örgüt içi bir özelliktir. Katılımcıların neredeyse yarısı (%49) bu kanaatte olduklarını görüşmelerde vurgulamışlardır. Müdürün kendi ekibini kurması yaklaşımı, hem proje okulunda çalışan hem de çalışmayan pek çok

öğretmen ve yönetici tarafından olumlu karşılanmıştır. Proje okulunda çalışmayan bir öğretmen bunu şöyle ifade etmektedir: Ö18: *“Bütün parçaların toplamından daha fazla bir şeydir. Bu açıdan müdürün ekibini kurması muazzam bir şey ve okul iklimine çok olumlu katkısı olacaktır.”*

Farklı proje okullarında çalışan diğer öğretmenler ise konu hakkında düşüncelerini şu ifadelerle belirtmektedir: Ö1: *“Daha önce çalıştığım bir okulda mevcut ekibe dâhil olamadığım için mutsuzdum, kısa bir süre sonra bu okuldan ayrıldım.”* Ö2: *“Bu okuldaki en önemli şey ‘iklim’. Biz buraya gelirken ayaklarımız geri gitmiyor. Bu okulda ekip havasını daha yoğun yaşıyoruz, sorunları daha kolay aşıyoruz.”* Ö5: *“Bu okulda iyi bir ekibiz, çok mutluyum.”* Ö6: *“Müdürün takım oluşturma yetkisi çok olumlu. Ekip ruhu mesleki doyuma olumlu yansıyor. Öğretmenin seçildiğini hissetmesi onu mutlu ediyor.”* Ö7: *“Takım oluşturma yetkisi kesinlikle öğretmen performansını arttırıcı bir özelliğe sahiptir. Okulda oluşan ekip ruhu bizim mesleki doyumumuza olumlu katkı sağlamaktadır.”* Bir proje okulu yöneticisi ise ekip ruhuna öğretmenler odası açısından bakıyor: Y3: *“Diğer okullarda çalışırken öğretmenler arasında oluşan klikler proje okulunda oluşmamakta, öğretmen ve yöneticiler daha iyi bir ekip havası içine girmektedirler.”*

Genel anlamda proje okulu ile hedeflenmiş olan birbiriyle uyumlu çalışacak bir ekibin oluşması fikrinin gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmenlerin ifadeleri de bunun örgütsel bağlılıklarına olumlu yansıdığını göstermektedir.

4.4.6.2 Gönüllü çalışma

Proje okulunun yapısı gereği okul içinde yapılan proje ve etkinliklere ve yönetim tarafından verilen görevlere genel olarak öğretmenlerin daha içten yaklaştıkları, daha fazla fedakârlık yaparak çalıştıkları hem okullarda gözlemlenmiş hem de bu durum yöneticilerin görüşlerine yansımıştır. Bir proje okulu yöneticisi konu hakkında oldukça ilginç bir örnek anlatıyor: Y3: *“Proje okulunda bir proje ile ilgili görev vermek yerine, ilgili her öğretmen bizzat kendisi işin içine gönüllü olarak katılmakta, hatta mesai dışında da vaktini o proje ile geçirmektedir. Proje okulu, öğretmenlerin mesleki doyumuna kesinlikle çok olumlu katkı yapmaktadır. Hatta okulumuza başka bir okuldan geçici olarak sadece iki gün gelen bir öğretmen burada yaşadığı mesleki doyum ve okula olan bağlılığı sebebiyle diğer okulda çalıştığı günlerde dahi oradaki mesaisinin bitiminde okulumuza gelerek öğrencilerle*

projelerine, çalışmalarına devam etmiştir. Okulumuzda öğretmenler dersler bittiğinde hemen eve gitmez, bir müddet daha kalır ya kalan öğrencilerle ilgilenir ya da diğer meslektaşlarıyla ortak çalışma, sohbet ve toplantılar yapar.”

4.4.6.3 Denetim eksikliği

Genel anlamda müdürün kendi ekibini kurması, çalışanlar tarafından olumlu karşılanmıştır. Ancak bunun beraberinde bazı sorunlara yol açabileceği endişesi ile öğretmen seçiminde ve değerlendirmesinde daha kapsamlı bir karar mekanizmasının olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Ö10: “Müdürün ekibini kurup, değerlendirmesinin rekabeti arttırdığı kanaatindeyim. Bu sebeple kontrol mekanizmalarının işlemesi gerekiyor.” Ö17: “Müdüre öğretmeni seçerken de gönderirken de “niçin” diye sorulmalı. Yani bir kontrol mekanizmasının olması şart.” Ö11: “Öğretmen seçiminde daha objektif kriterler olmalı ve sadece müdürün inisiyatifine bırakılmamalıdır. Bu durum öğretmende ciddi bir kaygıya sebep olmakta, bazen ilişkileri ve okuldaki olumlu iklimi zedelemektedir.” Öğretmenlerin görüşlerine de yansıdığı gibi sadece müdürün karar verdiği bir sistemin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına negatif etki edeceği söylenebilir.

4.4.6.4 Objektif Kriterler

Proje okullarında birbiri ile uyumlu bir ekibin çalışmasından son derece memnun olsalar da araştırmaya katılan her üç öğretmenden biri (%35) müdürün öğretmenlerin seçimi ve değerlendirmesinde objektif kriterlere dayanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak sübjektif kararların öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltacağı sonucuna ulaşılabilir. Ö3: “Öğretmenlerin seçiminde sınav, tecrübe, kariyer gibi objektif kriterler olmalı.” Ö10: “Öğretmen seçimi ve değerlendirmesi için uzmanlık gibi daha objektif kriterler ve kontrol mekanizmalarının işlemesi gerekiyor.” Ö11: “Öğretmen seçiminde daha objektif kriterler olmalı ve sadece müdürün inisiyatifine bırakılmamalıdır. Bu durum öğretmende ciddi bir kaygıya sebep olmakta, bazen ilişkileri ve okuldaki olumlu iklimi zedelemektedir.”

Çalışanların objektif kriterlerin neler olabileceği hakkında teklifleri de olmuştur: Y6: “Kadromuz yenilendi ve birbirine daha uyumlu hale geldi. Bir proje okulu yöneticisi olarak müdürün öğretmenleri seçmesini doğru bulmuyorum.

Mutlaka bir seçim yapılması gerektiğini düşünüyorum ama mevcut sistemin arızalı olduğu kanaatindeyim. Öğretmen ihtiyacımızı karşılayamıyoruz. Sınav, kariyer basamakları, mülakat vb. daha objektif kriterler gelmeli. Proje okulları için bir öğretmen havuzu oluşturulmalı, hem öğretmen okulu seçebilmeli hem de müdür öğretmeni seçebilmeli.” Y7: “Müdürün kendi ekibini kurması hesap verilebilirlik açısından doğru bulmakla birlikte kadro kurma şekli ile ilgili itirazım var. Referans sistemimizdeki bozukluklar kadronun doğru, etkili ve kaliteli şekilde oluşmasını engelliyor. Bunun yerine bir havuz oluşturulmalı, öğretmenin merkezi sınav, akademik yeterlilik, mesleki yeterlilik ve tecrübe vb. tüm bilgileri orada bulunmalı. Okulun özellikleri de yer almalı. Ve hem öğretmen hem okul havuzdan seçim yapabilmelidir.” Bir öğretmen ise müdürün ekibini kurmasının iyi bir durum olduğunu düşünmekle beraber işleyişteki aksaklıklar sebebiyle akamete uğrayabileceği endişesini taşımaktadır: Ö16: “Müdürün kendi ekibini seçebiliyor olması harika bir durum. Ama bunun bize lüks olduğunu ve fazla sürmeyeceğini düşünüyorum.”

4.4.7 Sınırlı Çalışma Süresinin (Rotasyon) Örgütsel Bağlılığa Yansıması

Proje okulu yönetici ve öğretmenlerinin çalışma sürelerinin sekiz yıl ile sınırlı olmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yansımasının nasıl olduğunun tespit edilmesi on ikinci alt problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümündeki aynı probleme ait verilerin daha derinlemesine ele alındığı bu nitel bölümünde, proje okulu yönetici ve öğretmenlerinin çalışma sürelerinin sekiz yıl ile sınırlı olmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yansımasının nasıl olduğu altıncı tema olarak belirlenmiştir. Altıncı tema dört koddan oluşmaktadır.

Altıncı Tema: Proje Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Çalışma Sürelerinin Sekiz Yıl İle Sınırlı Olmasının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Yansıması:

- Verimlilik
- Performans ve Hesap Verilebilirlik
- Öğretmen İhtiyacının Oluşması
- Kaygı

Altıncı temaya ait dört kod Tablo 60’da gösterilmektedir:

Tablo 60: Proje Okulunda Çalışma Süresinin Sekiz Yıl ile Sınırlı Olmasının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Yansıması

Kodlar	Tanım	Etkisi	Katılımcılar	N	%
Verimlilik	Uzun süre aynı işyerinde bulunma neticesinde çalışanda oluşabilecek meslek körlüğü ve mental yorgunluğunu gidermesi	Olumlu	Ö7, Y3, Y4, Y11	4	11
Performans ve Hesap Verilebilirlik	Performans değerlendirmesi yapılması ve paydaşlara hesap verilmesi	Olumlu	Ö6, Ö7, Y5, Y7, Y15, Y19	6	16
Öğretmen İhtiyacının Oluşması	Okula uyum sağlamış, projeleri özümsemiş öğretmenlerin okuldan ayrılması sonucu yerlerine yeterli öğretmenin bulunamaması	Olumsuz	Y3, Y4, Ö8, Y6, Y7, Y10, Y13, Ö18, Y17, Y19	10	27
Kaygı	Süresi biten öğretmenin düzenini değiştirmek zorunda kalacak olması	Olumsuz	Ö10, Ö11, Ö12	3	8

Proje okulları için getirilen yeniliklerden biri de hem yöneticilerinin hem de öğretmenlerinin çalışma sürelerinin 4+4 olmak üzere toplam sekiz yıl ile sınırlı olmasıdır. Çalışanların performansları üst düzeyde olsa dahi sekiz yılını proje okulunda tamamlayan çalışan başka bir okula tayin isteyerek görevine yeni okulunda devam edecektir. Bu durum bazı çalışanlar tarafından olumlu karşılanmış bazı çalışanlar tarafından ise eleştiri sebebi olmuştur. Verimliliğe sebep olduğu, performansı arttırdığı ve hesap verilebilirliği sağladığı yönünde olumlu görüş bildirenler kadar zamanla proje okullarının nitelikli ve kurum aidiyeti yüksek öğretmenleri bulmakta zorlanacağı ve öğretmenlerde kaygıya sebep olacağı yönünde olumsuz görüş bildirenler de olmuştur.

4.4.7.1 Verimlilik

Aynı işyerinde uzun süre çalışıp, tek çevreyi aynı kişilerle paylaşma sonucu görevindeki ve işyerindeki eksiklerini görememek, diye ifade edilen meslek körlüğü verimliliği azaltan unsur olarak kabul edilmektedir. Bunu gidermek için getirilen aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması genel anlamda olumlu karşılanmıştır. Bu kararın verimliliği arttıracığı ifade edilebilir. Y4:

“Çalışanların aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması yerinde bir uygulama çünkü böylelikle ekip ruhu taşıyan bir kadro daha kolay oluşuyor.” Ö7: *“Aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması birbiriyle takım olabilecek öğretmenlerin bir araya gelmesini kolaylaştırdığı için hem bireysel hem de kurumsal verimliliği arttırmaktadır.”* Ancak konu hakkında çalışanların farklı kanaatleri de söz konusudur. Y17: *“Aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması ile ilgili kanaatim şöyle; eğer öğretmen verimli ise, yönetim, öğrenciler, veliler herkes memnunsam, heyecanımı kaybetmediyse 8 değil 18 sene çalışabilmeli.”* Ö11: *“Kurumların hafızasının olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması okullarda hafıza kaybına neden olabilir.”*

Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde öğretmenlerin kaygıları olsa da aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılmasını olumlu karşıladıkları ve örgütsel bağlılıklarına pozitif etki ettiği söylenebilir. Çünkü bu sayede hem okullarına beraber çalışacakları ekip arkadaşlarının gelmesi, hem de kendilerinin benzer ekiplere dâhil olmasının yolu açılmış olmaktadır.

4.4.7.2 Performans ve Hesap Verilebilirlik

Öğretmenlerin proje okullarındaki toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması öğretmenlerin performansını ve kurumlarda hesap verilebilirliği arttırdığı katılımcılarca ifade edilmiştir. Ö7: *“Proje okullarındaki takım oluşturma yetkisi ve toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması kesinlikle öğretmen performansını arttırıcı özelliklerdir.”* Ö6: *“Hesap verilebilir olması başarıyı ve performansı arttırıcı niteliktedir.”* Kurumlarda performans değerlendirilmesinin yapılması, bunun objektif şekilde başarılabilmesi genel anlamda çalışanların adalet duygusunu arttırmaktadır. Kamu kurumlarındaki hesap verilebilirliğin artırılmasına yönelik girişimlerden biri olarak görülebilecek aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması, okuldaki güven ortamına, genel olarak öğretmenlerin adalet duygularına ve örgütsel bağlılıklarına pozitif etki ettiği söylenebilir.

4.4.7.3 Öğretmen ihtiyacının oluşması

Proje okullarındaki çalışma sürelerinin maksimum sekiz yıl ile sınırlandırılmış olması daha çok okul yöneticilerini kaygılandırmaktadır. Çünkü

mesleğini iyi şekilde icra eden bir öğretmen farklı bir proje okulunda da görevini devam ettirebilecektir. Ancak yöneticinin kurum aidiyeti yüksek ve birbirini iyi tanıyan bir ekibi toplaması her zaman kolay olamayacaktır. Bu durumu genel olarak yöneticiler şöyle ifade etmişlerdir: Y4: *“Çalışanların aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması temel olarak yerinde bir uygulama. Ancak yabancı dil eğitimi gibi programlara öğretmenin hâkim olması zaman alıyor. Ve tam verimli olacağı zaman başka bir okula gitmek zorunda kalması insan kaynağımızı olumsuz etkiliyor.”* Y6: *“Çalışma süresinin 4+4 ile sınırlandırılmasının sıkıntısını biz fazlasıyla yaşadık. Çok verimli ve tecrübeli, alanında çok iyi öğretmenlerimiz vardı, süreleri dolduğu için onları kaybettik ve yerlerini dolduramadık maalesef.”* Ö18: *“Sürenin maksimum sekiz yıl olması proje okulların zamanla giden öğretmenin yerine yenisini bulamama sorununu ortaya çıkarabilir, tekrar gözden geçirilmesinin faydalı olacağını ve bunun dördün katları şeklinde yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

4.4.7.4 Kaygı

Çalışma süresinin sınırlı olması okulun verimliliğini, öğretmenin performansını arttırırken bazen de öğretmen de kaygıya neden olabilmektedir. Bu noktada objektif kriterlerin getirilmesi kaygıyı azaltıcı bir unsur olarak görülebilir. Ö11: *“Öğretmenin değerlendirilmesinde objektif kriterler olmadığı zaman gelecek sene ile ilgili öğretmende ciddi bir kaygıya sebep olmaktadır. Bu durum, bazen ilişkileri ve okuldaki olumlu iklimi zedelemektedir.”* Ö10: *“Müdürün ekibini kurup, değerlendirmesinin rekabeti arttırdığı kanaatindeyim. Bu durum bazen performansı arttırırken bazen de okul ortamına, ilişkilere ve hatta okulun gelişimine olumsuz yansıyor. Bazen bu sebeple öğretmenler proje fikirlerini konuşmaktan çekiniyorlar. Başkası duyar da benden önce yapar, diye.”*

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1 Proje Okullarının Etkili Okul Açısından Değerlendirilmesi

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin etkili okul olma özelliklerinin proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liseleriyle karşılaştırılarak incelendiği bu araştırmada proje okullarının etkili okul özelliklerinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı şeklindeki tüm boyutları bakımından tamamen etkili düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca proje okullarının, proje kapsamında olmayan okullardan anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bulgular, literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. Aslan (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında proje okullarının kendine ait bazı özellikleri (çalışan rotasyonu gibi) sebebiyle etkililik düzeyinin arttığını belirtmektedir (S. Aslan, 2018). Aynı şekilde Kaya (2018) proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmasında proje okulu yönetim modelinin eğitim sisteminde fark oluşturduğunu söylemek için henüz yeterli bulgu olmasa da proje okullarının bunun işaretlerini verdiğini söylemektedir (Kaya, 2018). Araştırmamızın bulgularına göre proje okullarının etkili okulun tüm boyutları açısından diğer okullardan daha yüksek düzeyde olması, proje okullarının eğitimde fark oluşturmak için doğru bir model olduğu hakkındaki işaretleri kuvvetlendirmektedir. Çünkü açılmasından henüz kısa bir zaman geçmesine rağmen proje okulları, öğretmen ve yöneticilerde daha fazla iş doyumu, bağlılık ve motivasyona; öğrenci ve velilerde ise daha yüksek hedef ve beklentilere; sonuç olarak daha etkili bir okul algısına sebep olmuştur.

Araştırma sonucuna göre üç boyut içinde yönetici boyutunun en etkili boyut olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak hem proje okullarında hem de proje kapsamında olmayan okullarda okul müdürünün, okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerini planlaması, personelini okula bağlaması ve öğrencilere yüksek beklentileri aktarması ifade edilebilir. Çünkü bu yetkiler müdürde toplanmış durumdadır. Şişman (1996), Baştepe (2002), Yılmaz (2006) ve Kaplan (2008) araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlar ve etkili okul boyutları arasında en etkili olarak algılanan boyutun, yönetici boyutu olduğunu ifade etmişlerdir (Baştepe, 2002); (Kaplan, 2008); (Çubukçu & Girmen, 2006). Özellikle katılımcıların görev

türlerine göre etkili yönetici algısına bakıldığında yöneticilerin aynı görevi yapan meslektaşlarını daha etkili olarak kabul ettiği görülmektedir. Yani görev türü etkili okul algısı üzerinde farklılık oluşturan bir faktördür. Çünkü etkili okul anlayışında okul yöneticisi odak noktayı oluşturmaktadır (Aydoğan, 1999). Bunun diğer bir sebebi, okul müdürlerinin tüm paydaşlar arasında denge sağlama görevini üstlenmiş olmasıdır. Bunu gerçekleştiremediği takdirde değişimin oldukça sık yaşandığı günümüzde okullarda dengeler bozulabilir ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmede zorlanabilir (Yıldırım, 2011). Şahin Dinçsoy (2011) araştırmasında görev türü değişkeninin etkili okul algısı için farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır (Şahin Dinçsoy, 2011). Erturuloğlu ve Sözüdoğru (2012) yönetsel etkililik üzerine yaptıkları araştırmalarında yöneticilerin okullarında yönetsel etkililiği uygulamaya çalıştıklarını, ayrıca yönetsel etkililiğin kendi kişisel ve örgüt yapılan üzerinde olumlu yönde etkili olduğunun farkında oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Erturuloğlu, O. & Sözüdoğru, O, 2012).

Etkili okul algıları demografik özelliklere göre değerlendirildiğinde literatürde hem benzer hem de farklı sonuçlara rastlanılmaktadır. Araştırmamızda yaş faktörünün etkili okul algısı için anlamlı fark oluşturan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. 35-39 arası yaş grubunun etkili okulun tüm boyutlarında tamamen etkili olarak algı düzeyine sahip iken, 45 yaş ve üstü öğretmenlerin daha alt düzeyde bir etkililik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde yaş değişkeninin etkisi ve aynı şekilde mevcut okulda kalma süresinin hem etkili okul algısı hem de öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi ile uyumlu olduğu görülmektedir. Düşüş gösteren bu algının altında yatan sebepler olarak, yerleşmiş olan alışkanlıklar, değişen sistemlere olan güvensizlik ve yıllar içinde kazanılan tecrübenin mevcut yöneticinin etkisini zayıflatması şeklinde söylenebilir. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında yaş değişkeninin etkili okul algısı üzerindeki yansıması ile ilgili hem benzer hem de farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Balcı (1993) öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça öğretmenlerin akademik başarılarına ve okulun etkililiğine daha çok önem verdiklerini söylemektedir. Kaplan (2008) ve Şahin Dinçsoy (2011) ise araştırmalarında yaş değişkeninin etkili okul algısı için farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mevcut okullarında hizmet süresinin, öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik görüşlerini önemli düzeyde değiştirdiği görülmektedir. Bu değişiklik ters orantılıdır. Öğretmenin okulda çalışmaya başladığı yıldan itibaren okulun etkililiğine yönelik algısında tüm boyutlarda aşağı yönelimli bir seyir söz konusudur. Okulun etkililiğine yönelik algı ilk üç yıl tamamen etkili düzeyde iken bu oran giderek azalmakta ve onuncu yıldan itibaren orta düzeye kadar düşmektedir. Literatürde bulunduğu kurumdaki çalışma süresinin öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile ilgili benzer ve farklı bulgulara rastlanılmaktadır. Tunçel (2008) araştırmasında okuldaki hizmet süresinin etkili okul algısı üzerinde bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır (Tunçel, 2008). Kaplan (2008) ve Tuncel (2013) araştırmalarında çalıştığı okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olan öğretmenlerin özellikle etkili okulun yönetici boyutunda diğer gruplardan anlamlı farklılık gösterdiğini, diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Balcı (1993) ise öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arttıkça öğretmenlerin akademik başarılarına ve okulun etkililiğine daha çok önem verdiklerini söylemektedir.

Araştırma bulgularına göre demografik özelliklerden cinsiyet, eğitim durumu, branş ve meslekî kıdemin etkili okul algısı için anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki araştırmalara bakıldığında bu değişkenlerin etkili okul algısı üzerindeki yansımaları ile ilgili hem benzer hem de farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Cinsiyet değişkeninin (Yılmaz 2006; Ayık&Ada 2009; Şahin Dinçsoy 2011), öğrenim durumu değişkeninin (Ayık&Ada 2009; Şahin Dinçsoy 2011), kıdem değişkeninin (Ayık & Ada 2009; Şahin Dinçsoy 2011) ve branş değişkeninin (Ayık&Ada 2009)'ya ait çalışmalarda etkili okul algısı için farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ayık & Ada, 2009). Öğrenim durumu değişkeninin (Yılmaz 2006), branş değişkeninin (Yılmaz 2006; Kaplan, 2008) ve kıdem değişkeninin (Yılmaz 2006; Kaplan, 2008; Şahin Dinçsoy 2011)'ya ait çalışmalarda ise etkili okul algısı için farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın iki temel unsurunu teşkil eden etkili okul ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Çünkü proje okullarının hem etkili okul özellikleri hem de öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları açısından proje kapsamında olmayan okullardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkililik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin yönüne bakıldığında örgütsel

bağlılıktan etkili okula doğru bir yönelimden bahsedilebilir. Çünkü proje okullarında öğretmenlerin okulun hedef ve amaçları konusunda anlaşılmaya varmış olmaları, bu amaçlara ulaşılması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında ahenk, müşterek hareket etme ve bütünleşmenin varlığı, eğitim ve öğretim için pozitif bir ortam olması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin “*önceki okullarda bulamadıkları aile ortamını yaşamaları, ekip ruhu ile hareket etmeleri, yüksek meslekî doyum hissetmeleri*” yönündeki ifadeler proje okullarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıran diğer faktörler olarak ifade edilebilir. Örgütsel bağlılığı arttıran bu faktörler öğretmenlerin daha fazla gönüllü çalışmasına, daha verimli olmasına ve sonuçta daha etkili bir okulun oluşmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak proje okullarının etkililiği üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığının önemli bir rolü bulunmaktadır. Literatürde benzer bulgular mevcuttur. Hoy ve arkadaşları (1991) araştırmalarında öğretmenlerin okullarına, mesleklerine ve öğrencilerine olan bağlılığı yükseldikçe, okulun etkililiğinin de artacağı neticesine ulaşmışlardır (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Balay (2000) sistemdeki insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılamamasının nedeni olarak iş görenlerin örgütsel bağlılığının azalmasının gösterildiğini ifade etmektedir. Jones ve George (2003) “*örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların, örgütte örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik kendilerinden beklenenin ötesinde bir çaba göstereceklerini*” (Jones ve George, 2003), DuBrin ve arkadaşları da (2006) “*bağlılık düzeyi yüksek iş görenlerin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye katkıda bulundukları için, performanslarının da artacağını*” ifade etmektedir (DuBrin, DalGLISH, & Miller, 2006). Birçok araştırmacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile okul etkililiği arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir (Brady, 1988), (Şişman, 2013), (Akçay Güngör, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre proje okulunun etkili okula dönüşmesinde müdürün kilit bir rol oynadığı ve müdürün liderlik vasıflarının oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, proje okulu müdürlerinin genel anlamda okullarının etkili okula dönüşmesinde kendilerine verilen yetki ve imkânları olumlu yönde kullandıkları söylenebilir. Çünkü katımcıların en yüksek puanla değerlendirdikleri madde -müdürün öğretmen ve öğrencileri yüksek beklentilere yönlendirmesi- şeklindeki madde olmuştur. Ayrıca müdürün eğitim-öğretim işlerini planlaması, sıkça okulun her yerinde görülmesi ve öğrencilerle

yakından temas kurması proje okulu müdürleri için yüksek düzeyde etkili görülen özelliklerdir. Literatüre bakıldığında benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Etkili okul çalışmalarının öncülerinden olan Weber (1971) liderlik ve öğrencilerden yüksek beklentilerin (Weber, 1971); Murphy ve Hallinger (1988) de idarecilerin güçlü öğretimsel liderlik rolünün etkili okul için önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Joseph Murphy & Hallinger, 1988). Sammons ve arkadaşları (1995) profesyonel liderliği, paylaşılmış vizyon ve hedefleri ve yüksek beklentileri etkili okulun 11 özelliğinin içinde saymışlardır (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Dağlı ve Silman (2009) çağdaş eğitim normlarının yakalanması, 21. yüzyıl öğrenci profilinin yaratılması ve geleceğe yön verebilecek gençlerin yetiştirilmesi amacıyla oluşturulan Okul Gelişim Modeli'ni inceledikleri çalışmalarında; okul yöneticilerinin etkin rolünün önemine dikkat çekerek özellikle okul yöneticisinin kendini yeni eğitim modeline adanması, inisiyatif sahibi olması, yüksek işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olma ve çalışanları iyi motive edebilme gibi yeteneklerinin gelişmiş olması gerektiğini ifade etmektedirler (Dağlı & Silman, 2009). Balcı (2013) yaptığı çalışmada etkili okulun oluşması için müdürün çok yönlü liderliği gerektiğini, Şişman (2013) de etkili okulun oluşması için müdürün çok yönlü liderliği ile beraber vaktinin çoğunu eğitim-öğretim işleri ile geçirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Birçok araştırmacı okul müdürünün liderlik vasfı ile okul etkililiği arasında olumlu yönde yüksek bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir (Zigarelli, 1996), (Özdemir & Sezgin, 2002) , (Helvacı & Aydoğan, 2011), (Tuncel, 2013), (Akçay Güngör, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre okulun eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının etkili okul oluşmasına katkısının büyük olduğu söylenebilir. Çünkü proje okullarında sınıf mevcutlarının 30 ile sınırlandırılmış olması, eğitim araç ve gereçlerinin hayli zengin olması ve tüm düzenlemelerin sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olması bu okulları daha etkili hale getirmektedir. Katılımcılar bu maddelerde proje okullarını diğer okullardan daha yüksek düzeyde etkili olarak görmektedirler. Literatürde hem benzer hem de farklı bulgular mevcuttur. Sammons ve arkadaşları (1995), Şişman (1996), Özdemir ve Sezgin (2002), Çubukçu ve Girmen (2006) ve (Altun & Çakan, 2008) çalışmalarında etkili okulların, öğrencilerinin başarısını arttırmak amacıyla cazip fizikî mekânları, zengin eğitim-öğretim malzemelerini ve okulun bütün kaynaklarını etkili şekilde kullandıklarını ifade etmektedirler. Son yıllarda ise etkili okulun özelliklerinin sıralandığı listelerin

daha çok nitel mahiyette olduğu, artık fiziksel özellikleri çok içermediği görülmektedir (Yagız, 2016). Ancak Şişman (2011) bunun daha çok gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmaların bir sonucu olabileceğini, azgelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, okul ve eğitimle ilgili öncelikli bazı sorunlar henüz çözülmemişken bu okullarda söz konusu nitel mahiyetteki etkili okul özelliklerinin ne ölçüde aranabileceğinin sorgulanabileceğini ifade etmektedir. Proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmasında Kaya (2018) proje okullarının fizikî altyapı eksikliklerinin giderilmeden açıldığına ve hazırlık sürecindeki eksikliklere işaret etmektedir. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre İstanbul'daki proje okulu öğretmenleri, genel anlamda okullarındaki fiziksel altyapı imkânlarının ve diğer eğitim araç-gereçlerinin etkili okulun oluşması için yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre proje okulundaki uygulanan ulusal/uluslar arası projeler ile proje Anadolu İmam Hatip Lisesi'ndeki program çeşitliliği uygulamasının etkili okul oluşumuna önemli ölçüde katkısının olduğu söylenebilir. Araştırmanın nicel boyutunda proje okulları –esnek öğretim metotlarının uygulanması, yaratıcı düşünmeyi ve bireysel çabayı özendirme, değişme ve gelişmeye yönelik bir kültürün varlığı- maddelerinde tamamen etkili durumdadır. Araştırmanın nitel boyutunda da yapılan projelerin öğrencilerin yaşayarak öğrenmesine, üniversite ve üretim hayatına hazırlanmasına katkı sağladığını hatta bu projelerin sadece öğrenciler için değil öğretmenlerin gelişimi için de bir fırsat olduğunu katılımcılar ifade etmişlerdir. Etkili okulun özellikleri hakkında literatüre bakıldığında benzer özellikler görülmektedir. Japon eğitim sistemi üzerinde çalışmalar yapan Levine ve Lezotte (1990) öğrenci odaklı eğitim-öğretim, öğrencilerin öğrenme becerilerini elde etmesine yoğunlaşmış bir programın, idareci ve öğretmenlerin devamlı surette ilerlemelerini temin edecek hizmet içi eğitimlerin, üretkenliğe katkı sunan ve sağlayan okul ikliminin etkili okula dönüştüren özellikler olduğunu vurgulamaktadırlar (Yıldırım Duranay, 2005). Ronald Edmons (1983) öğrenmeye odaklı bir yapıyı ve bütün öğrencilerin üst düzeyde öğrenme fırsatını elde edebileceği bir ortamı, Balcı (1993) öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinlikleri, Şişman da (2013) etkili okullarda işbirlikçi öğrenme odaklı öğretim etkinliklerini etkili okulun özellikleri arasında saymaktadırlar. Kaya (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında projelerin ve etkinliklerin yapılması ve arttırılarak devam ettirilmesi gerektiği yönünde bulgulara yer vermiştir.

5.2 Proje Okullarının Örgütsel Bağlılık Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci ana başlığı öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının değerlendirilmesi ve okul türlerine göre karşılaştırılmasıdır. Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ($\chi=4,28$) puan ile çok yüksek düzeyde çıkarken proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ($\chi=3,68$) puanla yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer bulgulara literatürde rastlanılmaktadır. Aslan (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında proje okullarının kendine ait bazı özelliklerinin (iş rotasyonu gibi) öğretmenlerin iş memnuniyetini, örgütsel bağlılığını ve verimliliğini arttırdığını belirtmektedir. Aslan (2018) çalışmasında Orr ve arkadaşları (2008) ile Mascall ve arkadaşlarının da (2011) iş rotasyonu uygulayan örgütlerle ilgili benzer bulgulara ulaştıklarını ifade etmektedir (S. Aslan, 2018). Aynı şekilde Kaya (2018) de proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmasında proje okullarında uygulanan okul merkezli yönetim modelinin öğretmenlerin meslekî doyumunu, iş performansını ve örgütsel bağlılığını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları demografik özelliklere göre değerlendirildiğinde literatürdeki bilgilerle örtüşen ve ayrışan değişkenler görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları görev türlerine göre değerlendirildiğinde yöneticilerin tüm sorulara verdikleri cevaplarda öğretmenlere nazaran daha üst seviyede bir bağlılık taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Balay (2000) ve Gören ve Yengin Sarpkaya'nın (2015) araştırma sonuçlarına göre de yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlere göre daha yüksektir (Gören & Yengin Sarpkaya, 2015). Yılmaz Doğan (2017) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşarak, yöneticilerin öğretmenlerden bazı bağlılık boyutlarında daha yüksek düzeyde bir bağlılığa sahip olduğunu ve bu durumun yöneticilerin okullarını sahiplenme düşüncesinden kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmektedir (Yılmaz Doğan, 2017). Yöneticilerin bağlılıklarının yüksek olmasının en güçlü sebeplerinden biri olarak okullarını sahiplenme düşüncesi olduğu ifade edilebilir. Çünkü araştırmamızda yöneticilerin en yüksek puanla ($\chi=4,64$) değerlendirdikleri madde –herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim-maddesi olmuştur.

Örgütsel bağlılık ile yaş değişkeni arasındaki ilişki ele alındığında araştırmamızın sonuçlarına göre yaş faktörü bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. Araştırma sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde (20-24 yaş grubu) bağlılık düzeyi yüksek iken, kısa bir süre sonra (25-29 yaş grubu) düşüşe geçmekte, 30-34 yaş arasında tekrar yükselmekte ve 35-39 yaş aralığında en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Daha sonra 40 ve üstü yaş grubunda bağlılık düzeyinde yeniden düşüş görülmektedir. Literatürde benzer ve farklı bulgular mevcuttur. Cevahiroğlu (2012), çalışmasında mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Cevahiroğlu, 2012). Bunun sebebi olarak Çakır (2001) *“iş hayatının başlangıcında olan birey ilk kez iş aramanın ve işe yerleşmenin sıkıntılarını yaşayacak, eğitime ve özelliklerine göre uygun bir işte çalışma isteği yüksek olacaktır”*, demektedir (Çakır, 2007). İnce ve Gül (2005) ile Gül ve Oktay (2005) araştırmalarında benzer bulgu ve sebeplere yer vermektedirler. Özellikle orta yaş grubundaki yüksek bağlılığı kazanılan tecrübenin ve işe yapılan yatırımların başka iş alternatiflerinin cazibesini azaltmasına bağlamaktadırlar (Çavundurluoğlu, 2016). Morris ve Sherman (1981) ve O'Reilly ve Caldwell (1981) de araştırmalarında yaşça büyük olan çalışanların daha yüksek bağlılığa sahip olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte yaş ile bağlılık arasında bir ilişkinin olmadığına yönelik bulgular da mevcuttur. Çetin Gürkan (2006), Boylu ve arkadaşları (2007), (Özkan, 2008), Çolakoğlu ve diğerleri (2009), (Demir, 2013), (Günce, 2013), Yılmaz Doğan (2017) ve Demir Polat (2018) araştırmalarında yaş ile bağlılık arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Demir Polat, 2018).

Örgütsel bağlılık ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki değerlendirildiğinde araştırmadaki sonuçlar, erkek öğretmenlerin tüm sorularda kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek bir bağlılık taşıdıklarını ve aralarında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde ise benzer ve farklı sonuçlara rastlanılmaktadır. Reyes (1991) cinsiyet faktörünün örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. (Dönmez, 2015), (Bayata, 2017), Yılmaz Doğan (2017) araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşarak erkek çalışanların kadınlara göre daha yüksek bağlılığa sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Özkan (2008), Cevahiroğlu (2012), Demir (2013), Günce (2013), Çavundurluoğlu (2016) ve (F. Aslan, 2018) ise araştırmalarında cinsiyet faktörünün örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılıkları incelendiğinde eğitim faktörünün bağlılık üstünde bir etkisinin olmadığı neticesine varılmıştır. Literatür incelendiğinde hem aynı hem de farklı sonuçlar görülmektedir. Cevahiroğlu (2012), Demir (2013), Günce (2013) ve Çavundurluoğlu (2016) araştırmalarında eğitim durumunun örgütsel bağlılık üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Yılmaz Doğan (2017) araştırmasında yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim fakültesi, fakülte ve eğitim enstitüsü mezunu olanlarınkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkaya ve arkadaşlarının (2006) araştırmalarında da eğitim seviyesi yükseldikçe bağlılık düzeyinin azaldığı söylenmektedir (Özkaya, Kocakoç, & Kara, 2006). Shaw ve arkadaşlarına göre (2003) bunun sebebi, yüksek düzeyde eğitim almış kişilerin daha fazla iş olanağına sahip olmalarıdır (Shaw, Delery, & Abdulla, 2003).

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılıkları incelendiğinde farklı branşlarda olmanın bağlılık üstünde bir etkisinin olmadığı neticesi ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde hem aynı hem de farklı sonuçlar görülmektedir. Demir (2013) ve Günce (2013) araştırmalarında farklı branşlarda olmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Demirtaş (2010), Çoban ve Demirtaş (2011) ve Yılmaz Doğan (2017) araştırmalarında branş farklılığının bağlılık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Çoban & Demirtaş, 2011). Demirtaş (2010) özellikle daha fazla iş olanağına sahip branşlardaki öğretmenlerin bağlılıklarının, diğer branşlardaki öğretmenlerin bağlılıklarına nazaran daha düşük seviyede bulunduğunu ifade etmektedir (Demirtaş, 2010).

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel bağlılık seviyelerinin de yükseldiği neticesi ortaya çıkmıştır. Literatürde benzer ve farklı sonuçlar görülmektedir. Reyes (1991), (Camilleri, 2002), Durna ve Eren (2005), Izgar (2008) ve Dönmez (2015) de araştırmalarında aynı sonuca ulaşarak kıdem arttıkça örgütsel bağlılığın arttığını ifade etmektedirler. Cevahiroğlu (2012), Günce (2013) ve Yılmaz Doğan (2017) ise araştırmalarında kıdem ile bağlılık arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalıştığı okuldaki görev süresi ile bağlılık düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında araştırmada, çalıştığı okuldaki hizmet süresi 1-3 yıl arası olan öğretmenlerin en yüksek bağlılık düzeyine sahip olduklarını ve özellikle yedinci yıldan sonra anlamlı düzeyde bir düşüş görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde farklı sonuçlar görülmektedir. Porter ve arkadaşları (1974), Meyer ve Allen (1996) ve Scholl (2008) kurumda çalışma süresi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de arttığını ifade etmektedirler (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974). Yılmaz Doğan (2017) da çalışmasında okuldaki görev süresinin uzunluğunun, öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerini en fazla yükselten kişisel özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Proje okullarının yeni açıldığı ve öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okuldaki çalışma sürelerinin ilk üç yılında olduğu dikkate alınırsa bu konuda literatürdeki bilgilerle bir karşılaştırma yapmak için henüz erken olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre proje okullarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıran önemli sebeplerden biri; okulun gelişime açık yapıda olması ve öğretmenlerin meslekî gelişimine imkân tanınmasıdır. Ölçekteki sorular okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okullarına lehine en anlamlı fark öğretmenlerin çalıştıkları okulda meslekî gelişim imkânlarını bulabilmelerine yönelik maddede görülmüştür. Literatürde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. (Bogler & Somech, 2004), (Saldamlı, 2009) ve Güner (2015) araştırmalarında benzer bulgulara yer verirken Çavundurluoğlu (2016) meslekî gelişim imkânının olmayışını bağlılığı azaltan en önemli etken olarak ifade etmektedir. Proje okulları ile ilgili çalışma yapan Aslan (2018) proje okullarındaki uygulamaların öğretmenleri lisansüstü eğitim için güdülediğini vurgulamaktadır.

Araştırmada proje okulu öğretmenlerinin bağlılıklarını arttıran bir diğer sebep; okul yönetiminin demokratik tutumu ve öğretmenlerin eğitimle ilgili kararlara daha fazla katılabiliyor olmalarıdır. Bulgular literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. John ve Taylor (1999), Terzi ve Kurt (2005), (Lin, 2014) ve Çavundurluoğlu (2016) araştırmalarında demokratik yönetimin ve öğretmenlerin özellikle eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılmalarının bağlılık düzeylerini arttırdığını ifade etmektedirler. Kaya (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında; *“proje okullarında öğretmenlerin; eğitim-öğretim sürecinde değişim/küçük çaplı bir reform/iyileştirme yapabilme*

olanaklarıyla ilgili olarak inisiyatif kullanım imkânlarının yeterli düzeyde olduğu yönünde bulgular tespit ettiğini” söylemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre proje okulundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttıran bir diğer sebep olarak, müdürün kendi ekibini kurması ile beraber okulda oluşan takım çalışması olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Balay (2000), İnce ve Gül (2005), (Acar, 2006), (Dee, Henkin, & Singleton, 2006), Güner (2015) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak, çalışma ortamındaki takım çalışmasının, ekip ruhunun, olumlu iklimin ve mutluluğun bağlılığı arttırdığını, çatışma ortamı ve gruplaşmanın ise düşürdüğünü ifade etmektedirler. Kaya (2018) çalışmasında; *“proje okullarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi istekleri dâhilinde görevlendiriliyor olmasının bu okullarda; gönüllülük, ekip ruhu ve fedakârlık duygularını beslediğini”* ifade etmektedir.

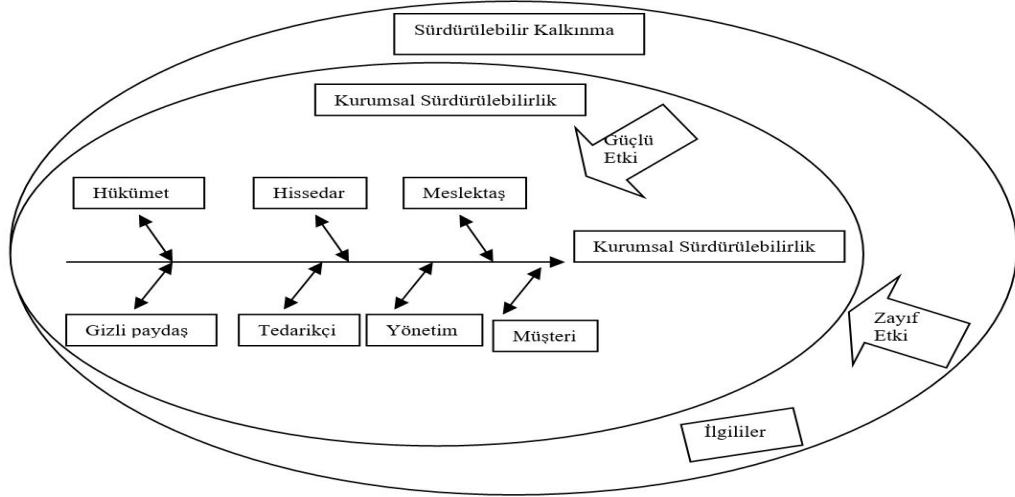
Araştırmada örgütsel bağlılığı arttıran sebeplerden biri de proje okullarındaki performans değerlendirmesi yapılması ve çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılmış olmasıdır. Öğretmenler özellikle objektif yapılan değerlendirmelerin, doğru işlerin doğru kişilere verilmesinin ve iş performansı yeterli olmayanların proje okulunda devam etmemesinin okulda güven ortamı oluşturduğunu, bu durumun bağlılıklarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Literatürde benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Allen ve Meyer (1996) çalışanın performansına yönelik dönütte bulunulmasının duygusal bağlılığı arttırdığını ifade etmektedir. Şahin (2007) çalışmasında düşük performansa sahip personelin işten ayrılması durumunda, örgütteki diğer kişilerin sadakat tutumlarının olumlu yönde gelişebileceğini söylemektedir (Şahin, 2007). Budak (2009) sözleşmeli öğretmenler ile ilgili çalışmasında sözleşmeli öğretmenlerin, performansa dayalı çalıştırılmasının iş kaygılarını arttırmasına rağmen diğer öğretmenlere nazaran işlerine daha çok bağlanarak yaptıkları ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Budak, 2009). Aslan (2018) proje okulları ile ilgili çalışmasında; *“performansa dayalı değerlendirme ve rotasyon uygulamasının öğretmenlerde özsaygı ve motivasyonu arttırdığı, iş doyumunu yükselttiği yönünde bulgulara ulaştığını”* söylemektedir. Ayrıca Aslan (2018); *“proje okullarında rotasyonun gerçekleşmesi ile birlikte çalışanların farklı okullarda deneyim elde etmeleri sonucunda stres ve belirsizliği ortadan kaldırdığını”* ifade etmektedir. Ancak aynı çalışmasında Aslan (2018) farklı bulgulara da yer vermektedir. Objektif kriterlere

dayalı bir değerlendirme yapılmayıp, adaletli bir ortam sağlanamadığı zaman örgütte güven ortamı bozulduğu için kurumsal aidiyetin düştüğü ve bunun da öğretmenler üstünde örgüt motivasyonunu azalttığı yönünde bulguların mevcut olduğunu ifade etmektedir.

5.3 Proje Okullarının Sürdürülebilirlik Durumunun Değerlendirilmesi

Araştırmamızda proje okullarının etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları incelenirken aynı zamanda yeni uygulanan bu yönetim modelinin sürdürülebilir olup olmadığının araştırılması da hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre proje okulları için yapısal ve yönetsel özellikleri ile genel anlamda sürdürülebilir bir örgüt yapısına sahip olduğu söylenebilir. Çünkü proje okulları, literatürde örgütsel sürdürülebilirliğin önünü açacağı ifade edilen takım çalışmasına, örgüt içi iletişime, performans değerlendirmesine, meslekî gelişim imkânlarına sahip gözükmetedir (Aragón-Sánchez, Barba-Aragón, & Sanz-Valle, 2003), (Thom & Zaugg, 2004), (K. Johnson, Hays, Center, & Daley, 2004). Aynı şekilde proje okulları ile ilgili çalışmada Kaya (2018) proje okulu yönetim modelinin, okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından sürdürülebilir ve başarılı olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kaya (2018) çalışmada; “*proje okullarında gönüllülük, ekip ruhu, fedakârlık, yoğun iletişim, başarı odaklı olma ve proje üretme çalışmalarının standartlaştığı özgün yeni bir okul kültürünün belli bir süreç içinde oluşacağı sonucunun görüldüğünü*” ifade etmektedir.

Literatürde örgütsel sürdürülebilirlik, sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarını kurumsal yönetim ilkeleriyle dengeli bir şekilde ele almak olarak tanımlanabilir (Özgül & Gürol, 2016). Sürdürülebilirlik bu üç unsurun birbiri altında yer aldığı ve her birinin diğer unsurlara bağlı olduğu üç farklı boyut olarak ifade edilebilir (Kell & Motowidlo, 2012). Bu üç unsurun bir araya gelmesiyle oluşan sürdürülebilirliğin toplumsal ilerlemeye uyarlanması ise sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ifade edilmektedir (BIST, 2014). Sürdürülebilir kalkınma ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişki Şekil 24’de gösterilmektedir:



Şekil 24: Sürdürülebilir Kalkınma ve Örgütsel Sürdürülebilirlik

Kaynak: (Garvare & Johansson, 2010)

Şekil 24’de ifade edilen “paydaş teorisi”ne göre, örgütler yalnızca paydaşlarının istek ve beklentilerini yerine getirmekle kalmamalı, aynı zamanda gelecek nesiller de dâhil olmak üzere ilgilenen tüm tarafların ihtiyaçlarını karşılamalı ve yeteneklerini azaltan eylemlerden kaçınmalarıdır (Zink, Steimle, & Fischer, 2008). Araştırma sonuçlarına göre proje okulları tüm paydaşlar açısından değerlendirildiğinde, örgütsel sürdürülebilirlik açısından bazı özelliklerinin güçlü bazı özelliklerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir (Koç & Bastas, 2019).

5.3.1 Sürdürülebilirlik Açısından Proje Okullarının Güçlü Özellikleri

Araştırma sonuçlarına göre proje okulu, öğretmen, öğrenci ve veliler için bir cazibe merkezi özelliği taşımaktadır. Çünkü proje okullarında öğrencilerin sınavla kabul edilmesi ve sınıf başına 30 öğrencinin aşılması, sürdürülebilir organizasyon özelliklerinden güçlü bir örgüt görüntüsünü proje okulları için sağlar (Koç & Bastas, 2019). Bu sayede proje okulları çevrede ‘iyi okul’ algısı oluşturmuştur. Bu algıya sahip proje okulunun, hem öğrencilerini hem de öğretmenlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çünkü pek çok öğretmen proje okullarında yüksek düzeyde meslekî doyum yaşadığını ifade etmektedir. Bu veri literatürdeki sürdürülebilir örgütlerle ilgili bilgilerle örtüşmektedir. Pfeffer ve Veiga (1999) çalışmasında, örgütler sürdürülebilirliği sağlamak için; çalışanların moralini arttırmak, daha verimli iş süreçleri oluşturmak, daha güçlü kamu imajı yaratmak ve çalışan bağlılığını yükseltmek durumundadırlar, bilgisine yer vermektedir (Pfeffer & Veiga, 1999).

Celep (2000) öğretmenlerin çalıştıkları okulu en iyi okul olarak algıladıkları zaman daha çok çaba sarf ettiklerini belirtmektedir. Kaya (2018) da proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmada; *“proje okullarının, başarılı öğrenci grubunu yetkin öğretmen grubu ile buluşturan ve akademik ve sosyal projeleriyle örnek model alınacak seçkin bir okul kültürü oluşturacağı yönünde bulgular saptandığını”* ifade etmektedir. Aslan (2018) proje okulları ile ilgili çalışmada; *“her ne kadar proje okullarında çalışmak yorucu olsa da özsaygı ve itibar kazanımı açısından çalışan motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaştığını”* söylemektedir. Ayrıca Aslan’ın (2018) araştırmasının motivasyona ilişkin diğer bir sonucu da, öğretmenlerde oluşan kaliteli okul algısı ile bu okullarda çalışan öğretmenlerin özel seçildikleri şeklinde bir motivasyona sahip olduklarıdır.

Araştırmada öne çıkan sonuçlardan biri müdürün takımını kurması sonucu proje okulunda oluşan ekip ruhudur. Aile ortamı, güven duygusu, olumlu örgüt iklimi diye de ifade edilebilecek bu durum proje okullarının etkililiğini, öğretmenlerin de bağlılığını attırmaktadır. Bu özellikler, literatürde sürdürülebilir örgütler için istenen özelliklerdir. Takım çalışması, çalışan katılımını sağlama sürdürülebilirliğin önünü açacak özelliklerdir (Aragón-Sánchez vd., 2003). Johnson ve arkadaşları örgüt içi işbirliği ve dayanışmayı sürdürülebilirliğin gerçekleşmesi için mühim bir etken olarak kabul etmişlerdir (K. Johnson vd., 2004). Sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için liderlerin örgüt üyeleriyle uzlaşması, arkasından gelenlere itimat hissi vermesi, canlı takım çalışmasına ehemmiyet göstermeleri lazımdır (Guerci & Pedrini, 2014), (Kesen, 2016). Sürdürülebilir örgüt yönetimi ile örgüt kültürü arasında olumlu bir ilişki vardır (Florea, Goldbach, & Goldbach, 2011). Sürdürülebilir yönetimi sağlamak için çalışanlar, organizasyon kültüründen faydalanmalıdır, çünkü memnuniyet sürdürülebilirliğin kilit iç değişkenleri arasındadır (Dağhan & Akkoyunlu, 2016). Altınay, Dağlı ve Altınay (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, işbirlikçi yönetim sisteminin uygulanması hususunda yönetici ve öğretmenlerin farklı düşündüklerine dikkat çekerek, yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliğine büyük bir ihtiyaç olduğunu, karar vermede daha fazla katılım olması gerektiğini ve kararların birlikte alınması gerektiğini ifade etmektedirler (Altınay, Dağlı & Altınay 2018). Amaç ve hedeflere ulaşmanın ve daha yüksek başarılarla ulaşmanın en iyi yolu budur. Kaya (2018) da proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmada ekip ruhu içinde yönetici ve

öğretmenlerini bir araya getiren, mesleki doyum ve mensubiyet hissi üst seviyede bir öğretmen grubuna sahip proje okullarının özgün bir kültür oluşturabileceği ve sürdürülebilir olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre proje okullarında performans değerlendirilmesinin yapılması, bunun objektif şekilde başarılabilmesi genel anlamda çalışanların adalet duygusunu arttırmaktadır. Proje okullarında personel çalışma süresinin sınırlandırılması ve her yıl performans değerlendirmelerinin yapılması sürdürülebilir bir örgütün özelliklerindendir. Çünkü sosyal sürdürülebilirlik için daha verimli iş süreçleri, yüksek performanslı insan kaynağı ve insan sermayesi unsurlarının etkin kullanımı önemli unsurlardır (Koç & Bastas, 2019). Literatürde sürdürülebilir örgütler için benzer bulgular mevcuttur. Sürdürülebilirliği korumak açısından karşılaşılan en önemli sorun örgütlerdeki etkisiz insan gücüdür (Huang, Wang, & Lin, 2011). Yöneticiler, sürdürülebilirlik ilkelerine uygun olarak mevcut ve gelecekteki insan talep ve beklentilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için maddi kaynaklar ile birlikte insan sermayesi unsurlarını etkin ve verimli kullanmak zorundadırlar (Guerci & Pedrini, 2014). Sürdürülebilirlik için yöneticilerin, personelin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirip getirmediğini öğrenmesi ve önceden belirlenen hedeflere ulaşmaları için onları takip etmesi gerekir (Thom & Zaugg, 2004). Çalışan performanslarının periyodik olarak ölçülmesi, çalışan gelişiminin sürdürülebilirliğini koruyacaktır (Boudreau & Ramstad, 2005). Kaya (2018) da proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmada hesap verebilirliği yüksek düzeyde bir idari yapıya ve işleyişe sahip proje okullarının sürdürülebilir olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Proje okulunda öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi için yapılan pek çok bilimsel proje öğretmenlerin de kendilerine geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde uygulanan program çeşitliliği ve çeşitli eğitim modelleri ekonomik sürdürülebilirliği ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için önemlidir (Koç & Bastas, 2019). Ayrıca proje okulunun danışma kurulundaki üniversite hocalarının katkılarının ve rehberliklerinin, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı yaptığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Örgütsel sürdürülebilirlik hakkındaki literatürde benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Kabiliyetli kişilerin daha da geliştirilmesi hem örgütlerin sürdürülebilirliğine katkı sunacak hem de toplumda daha yaratıcı kişilerin bulunması sayesinde sürdürülebilir

kalkınmaya katkı sağlanacaktır (V. Anderson, Garavan, & Sadler-Smith, 2014). Ayrıca, kurumlarda kalitenin sürdürülebilirliğini sağlamak için çalışanlara görev, yetki ve sorumluluklarının gerektirdiği düzeyde eğitim vermek ve bu eğitimi sürdürülebilir kılmak gerekir (H. Genç, 2011). Kaya (2018) da proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmada proje okulu uygulamasının randımanlı ve dinamik şekilde sürdürülebilmesinde paydaşlarla işbirliği yapılmasının önemine dikkat çekmektedir.

5.3.2 Sürdürülebilirlik Açısından Proje Okullarının Zayıf Özellikleri

Araştırma sonuçlarına göre proje okullarındaki bazı uygulamalar okulun etkililiğine, öğretmenlerin bağlılığına ve genel anlamda proje okulu modelinin sürdürülebilir olmasına olumsuz etki etmektedir. Katılımcıların olumsuz etki ettiğini ifade ettikleri en önemli unsur, öğretmenlerin seçimi sürecinde ve performans değerlendirmesi neticesinde okulda devam edip etmemesine karar verilmesi sürecinde objektif kriterlerin olmayışıdır. Bu durum öğretmenlerde ciddi bir kaygıya sebep olmakta ve zaman zaman performans düşüşüne yol açmaktadır. Müdürün kendi ekibini kurmasından genel olarak öğretmenler memnun olsa da her üç öğretmenden biri objektif kriterlerin olmayışından kaygı duymaktadır. Bu durum örgütlerin sürdürülebilir olması konusunda literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. Kaya (2018) çalışmada proje okullarında objektif kriterlerin olmayışının bir dezavantaj olduğu, bunun giderilmesi için yazılı, mülakat ve performans gibi objektif kriterlerin getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2018) da proje okullarında performans değerlendirmesi ve rotasyon (toplam sekiz yıl çalışma) uygulaması sürecinde tam olarak adaletin ve tarafsızlığın gerçekleştirilebilmesinin zor olacağına dönük bulgulara yer vermektedir. Öğretmenlerin görevlendirme usullerinin adaletsiz şekilde yapıldığı yönündeki algılarının, kaygı seviyelerini arttırdığını, bağlılıklarını azalttığını ve örgüt verimliliğini düşürdüğünü ifade etmektedir. Böyle bir sorumluluğu tek başına müdürün omuzlarına yüklemenin önüne geçmek için sınav uygulamasını önermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre proje okullarında oluşan ekip ruhu ve okulun örgütsel cazibesi öğretmenlerin daha fedakâr bir şekilde ve gönüllü olarak çalışmasına sebep olmaktadır. Proje okullarındaki öğretmenler daha çok çalışmalarına rağmen genel anlamda durumdan memnun gözükmektedirler. Ancak özellikle yöneticiler bu durumun sürdürülebilir olmadığı yönünde bir kanaate

sahiptirler. Bu sebeple öğretmenlere yaptıkları projeler ve etkinlikler sebebiyle teşvik, ek ücret verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Literatürdeki bulgular da benzerdir. Kaya (2018) çalışmasında proje okullarının sürdürülebilir olması için öğretmen ve yöneticilerine yönelik mali iyileştirme, ödül ve terfi verilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Proje okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlı olması iş rotasyonu açısından olumlu olsa da zaman içinde okulun ihtiyacı olan nitelikte öğretmeni bulamaması, olumlu okul iklimin zedelenmesi ve örgütsel kültürün zayıflaması gibi dezavantajları da içinde barındırmaktadır. Literatürde benzer bulgulara rastlanılmaktadır. Mascall ve arkadaşları (2011) iş rotasyonu uygulaması ile okulda mevcut iş kültürünün zarar görebileceğini sonucuna varmışlardır (Mascall, Moore, Jantzi, Walker, & Sacks, 2011). Aslan (2018) çalışmasında; *“proje okullarındaki iş rotasyonu uygulamasının, çalışanlar arasında rekabeti körüklediği, görevlendirme süresinin kısa tutulduğu, müdürler tarafından öğretmen seçimi ve görevlendirilmesinin adaletsiz yapıldığı ve objektif kriterlere göre yapılmadığı durumlarda iş rotasyonu uygulamasının örgüte zarar verdiğini”* ifade etmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin etkili okul olma özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liseleri ve öğretmenleriyle karşılaştırılarak incelendiği bu araştırmada sonuçlar alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

6.1.1 Etkili Okul İle İlgili Sonuçlar

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin etkili okul olma özelliklerinin araştırılması ve proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liseleri karşılaştırılması neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri yönetici, öğretmen ve okul ortamı şeklindeki her üç faktör boyutunda öğretmenler tarafından ‘tamamen etkili’ olarak kabul edilmektedir. Proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liseleri ise tüm boyutlarda bir alt düzeyde ‘çoğunlukla etkili’ olarak görülmektedir. Bu sonuca göre proje okulu öğretmenleri okullarını her üç boyutta da diğer okullardan daha etkili olarak algılamaktadırlar.

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenler üç faktör içinde en etkili boyut olarak yönetici boyutunun olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu okul ortamı ve öğretmen boyutu takip etmiştir.

Öğretmenlerin etkili okul algıları görev türüne değişiklik göstermekte olup, yöneticiler, öğretmenlere göre okullarını daha etkili olarak algılamaktadırlar. Yöneticiler okullarını ‘tamamen etkili’ olarak kabul ederken öğretmenler ‘çoğunlukla etkili’ olarak görmektedir.

Öğretmenlerin etkili okul algıları cinsiyet, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Buna göre cinsiyet, eğitim durumu, branş ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşlerini etkilemediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin etkili okul algıları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte olup, 35-39 yaş aralığındaki grubun her üç boyutta da okullarına yönelik algıları ‘tamamen etkili’ şeklinde olmuştur. Buna karşılık 45 ve üstü yaş grubunun okullarının etkililiğine yönelik algıları ise daha düşük düzeyde olup ‘çoğunlukla etkili’ şeklinde gerçekleşmiştir. Buna göre yaş ilerledikçe etkili okula yönelik algıda bir düşüş olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin etkili okul algıları mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre önemli düzeyde değişmektedir. Bu değişiklik ters orantılıdır. Aynı okuldaki çalışma süresi arttıkça okulun etkililiğine yönelik algı her üç boyutta da zayıflamaktadır. Öğretmenin okulda çalışmaya başladığı yıldan itibaren okulun etkililiğine yönelik algısında tüm boyutlarda aşağı yönelimli bir seyir söz konusudur. İlk üç yılında ‘tamamen etkili’ okul olarak görülen algı, özellikle onuncu yıldan sonra iki kademe düşerek ‘orta düzeyde etkili’ bir algıya dönüşmektedir. Bu sonuca göre proje okullarındaki toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılmasının yerinde bir uygulama olduğu söylenebilir.

Proje okulunun yapısal ve yönetsel özellikleri etkili okul oluşmasına katkı sağlamaktadır. Çünkü araştırma neticesinde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki ve proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenlerin bütün sorulara verdikleri cevaplar, proje okulu lehine %95 anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul oluşmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Proje okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması okullarını daha etkili olarak algılamalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin takım çalışması, daha fazla işbirliği ve paylaşımın olduğu proje okullarında artan örgütsel bağlılıkları, performanslarını ve verimliliklerini olumlu etkilemekte, bunun sonucu olarak da okul daha etkili hale gelmektedir.

Proje okul müdürlerine verilen yetki ve imkânlar öğretmenlerin proje okullarını daha etkili olarak algılamalarını sağlamaktadır. Proje okulundaki öğretmenler, yönetici boyutunda okullarını ‘tamamen etkili’ olarak algılamaktadırlar. Etkili okul ölçeğinin yönetici boyutundaki sorulara katılımcıların verdiği cevaplarda iki okul türünde önemli farklılık ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında olmayan

Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenler ise yönetici boyutunda okullarını ‘çoğunlukla etkili’ olarak görmektedirler. Bu sonuca göre proje okulu müdürlerinin öğretmenleri okula bağlaması, onlara ilgi gösterip, destek vermesi ve yüksek beklentilere yönlendirmesi proje okullarının daha etkili olmasını sağlayan unsurlar arasındadır. Bununla birlikte katılımcılar, öğrencilere daha fazla vakit ayırmak amacıyla bazı gündelik görevlerini astlarına devretme hususunda hem proje okulu müdürlerinin hem de proje kapsamında olmayan okul müdürlerinin isteksiz olduklarına dikkat çekmişlerdir. Hâlbuki bu özellik etkili okul müdürü için önemli bir husustur.

Proje okulları eğitim olanakları, fiziksel altyapı imkânları, zengin eğitim araç-gereçleri ve küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapma olanakları ile katılımcılar tarafından daha etkili okul olarak algılanmaktadır. Ayrıca katılımcılara göre proje okullarının öğrencilerini sınavla alıyor olması, etkili okul için atılan ilk adımı oluşturmaktadır. Hepsine birden ‘örgütsel cazibe’ veya ‘iyi okul imajı’ denilebilecek bu özellikler için proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liseleri ‘orta düzey’ e yakın bir etkililik algısına sahip iken proje Anadolu İmam Hatip Liseleri ‘tamamen etkili’ bir algı düzeyine sahiptir. Bu sonuca göre fiziksel altyapı imkânlarının ve örgütsel cazibesinin okulun etkiliği üzerinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Araştırmada proje okullarının bu özelliklerinin, etkili okul özelliklerine sağladığı katkının yanında öğretmenlerin meslekî doyumlarını da önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu maddeler içinde sadece -küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapma- maddesinde proje okulu öğretmenleri de okullarını ‘çoğunlukla etkili’ olarak görmektedirler. Diğer okullara göre daha iyi durumda olsa da bazı derslerin kendi özelliklerine bağlı olarak öğretmenlerin daha küçük gruplarla ders yapma isteğinde oldukları ifade edilebilir. Aynı şekilde proje okulunda fizikî altyapı yeterli olsa da ilgili personelin yeterli olmaması bu imkânlardan azami derecede yararlanmayı engellemekte ve proje okulunun başarısını ve sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar proje okullarının başarılı ve sürdürülebilir olması ve fizikî imkanların en optimum şekilde kullanılabilmesi için gerekli olan ödenek ve personel desteğinin verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Proje okulunda uygulanan ulusal/uluslar arası projeler ile proje Anadolu İmam Hatip Lisesi’ndeki program çeşitliliği uygulaması etkili okul oluşumuna katkı sağlamaktadır. Proje okulları isimleri gereği yaparak ve yaşayarak öğrenme modelini

eğitimde uygulayan, ulusal/uluslar arası bilimsel projeler üretmesi beklenen okullardır. Kurulduğu yıldan itibaren artan proje başvuruları ve gerçekleştirdikleri çalışmalarla bu yolda ilerlediklerini göstermiş durumdadırlar. Bu özellikleri ile proje okulları hem öğrencilerinin bireysel çabalarını, gelişmelerini ve yaratıcı düşüncelerini teşvik ederken hem de öğretmenlerinin meslekî gelişimine katkı sunmaktadır. Bu kategorideki tüm maddelerde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenler, okullarını ‘tamamen etkili’ olarak algılamakta iken proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenler ise okullarını ‘çoğunlukla etkili’ olarak görmektedirler. Ancak proje okullarında okuyan öğrencilerin lise bittiğinde diğer okullarda okuyan öğrencilerle aynı üniversite sınavına girecek olmaları üzerlerinde bir baskı oluşturmaktadır. Bu kaygı ve baskı okuldaki proje çalışmalarının sekteye uğramasına ve lisenin son iki senesinde neredeyse bırakılmasına yol açmaktadır. Diğer bir kaygı oluşturan konu ise diğer okullara göre daha fazla çalışan öğretmenlere ek bir ücret verilmemesidir. Proje okullarında diğer okullara nazaran daha fazla mesai isteyen proje, etkinlik ve kurslar yapılmaktadır. Sınavlara hazırlık kurslarında öğretmenlere ücret verilse de diğer etkinlik ve projeler için öğretmenlere harcadıkları mesai karşılığında bir ücret verilmemektedir. Her ne kadar öğretmenler bu durumu çok dillendirmeseler de yöneticiler bu duruma dikkat çekip, projelerin daha sürdürülebilir olması için düzenleme yapılmasının şart olduğunu ifade etmektedirler.

6.1.2 Örgütsel Bağlılık İle İlgili Sonuçlar

Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının araştırılması ve proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleriyle karşılaştırılması neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri, kendilerini okullarına ‘çok yüksek düzeyde’ bağlı hissederlerken; proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri, kendilerini okullarına ‘yüksek düzeyde’ bağlı hissetmektedirler.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları görev türüne değişiklik göstermekte olup, yöneticiler, öğretmenlere göre okullarına daha çok bağlılık göstermektedirler. Tüm sorularda yöneticilerin ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında yöneticiler lehine farklılık söz konusu olup, en yüksek fark ‘yönetime katılım’ ile ilgili olan sorularda

olmuştur. Öğretmenler yönetime katılamadıklarını hissetmektedirler. Yöneticilerin en yüksek puanla değerlendirdikleri madde; parasal kazanç düşünmeden mesai saatleri dışında da çalışma hakkındaki madde olmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Buna göre eğitim durumu ve branş değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki etmediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. 20-24 yaş aralığındaki görevinin ilk yıllarında bulunan katılımcılarda örgütsel bağlılık iyi düzeyde seyrederken ikinci 5 yılda bu düzeyin düştüğü, ardından 30-34 yaş aralığında tekrar yükselmeye başladığı ve en yüksek seviyeyi 35-39 yaş aralığında aldığı gözlemlenmiştir. 40 ve üstü yaşında olan katılımcılarda ise zaman içerisinde bağlılığın düştüğü görülmüştür. Bu sonuçlara göre yaş faktörünün, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında değişikliğe sebep olan önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Erkekler genel anlamda ‘iyi ve üstünde bağlılık’ gösterirken kadınlar ise ‘orta düzeye yakın’ bir bağlılık göstermişlerdir. Genel olarak tüm sorularda erkek ve kadınların verdiği cevaplar arasında erkekler lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın en fazla olduğu sorular yönetime katılımı ölçeği 3. ve 11. sorular olmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Özellikle MEB’deki çalışma süresi 15 ve üstü olan öğretmenlerin daha yüksek bir bağlılığa sahip oldukları gözlemlenmiştir. MEB’deki çalışma süresinin artmasının bağlılık düzeylerine pozitif etkisi özellikle yönetime katılımı ölçeği sorularda görülmektedir. Bunun sebebi olarak MEB’deki çalışma süresi 15 ve üstü çalışanların bir kısmının okulunda yönetici olması veya yönetim kararlarına katılıyor olması gösterilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri mevcut okullarındaki çalışma süresine göre farklılık göstermektedir. Örgütsel bağlılığı en yüksek grup mevcut okulundaki çalışma süresi ilk 3 yılında olan gruptur. Bununla birlikte 4-6 yıl arası çalışan grup ile arasında anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır. Ancak 7. yıldan

itibaren öğretmenlerin okullarına olan bağlılık düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre özellikle proje okullarında uygulanan performans değerlendirmesi ve toplam sekiz yıllık çalışma süresinin yerinde bir uygulama olduğu söylenebilir.

Proje okulunun yapısal ve yönetsel özellikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etki etmektedir. Çünkü araştırma neticesinde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenler ile proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerindeki öğretmenlerin bütün sorulara verdikleri cevaplar, proje okulu öğretmenleri lehine %95 anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırdığı ifade edilebilir.

Proje okulunun gelişime açık yapıda olması ve öğretmenlerin meslekî gelişimine imkân tanınması, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı derecede yükselten bir unsurdur. Çünkü ölçekteki sorular okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okulları lehine en anlamlı fark meslekî gelişimle ilgili olan beşinci soruda görülmüştür. Bu da meslekî gelişme olanaklarının proje okullarında diğer okullardan daha iyi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda katılımcıların proje kapsamında olmayan okullarda mesleki gelişim fırsatlarının olmadığını düşündükleri söylenebilir. Ve böyle bir düşüncenin de örgütsel bağlılığı negatif yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Müdürün kendi takımını kurması ile okul içinde olumlu bir iklim ve bir aile ortamı oluştuğu, bu durumun da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırdığı söylenebilir. Çünkü araştırma sonuçlarında proje okullarında çalışan öğretmenler ile okul yönetimi arasında diğer okullara oranla daha güçlü bir işbirliği olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak müdürün öğretmenlerin seçimindeki etkisi gösterilebilir. Çünkü bu sayede okulda ekip ruhu ve takım çalışması ortaya çıkmaktadır. Ayrıca müdürün okulda çalışacağı öğretmen kadrosunu kurması sadece proje okulundaki öğretmenler tarafından değil aynı zamanda proje kapsamında olmayan okullarda çalışan öğretmenler tarafından da olumlu karşılanmıştır. Araştırmada proje okulunun en önemli ayırt edici özelliklerinden biri olan müdürün kendi takımını kurması sayesinde okulda oluşan olumlu iklimin sadece örgütsel

bağlılığa değil aynı zamanda kolektif öğrenme yeterliğinde artışa, örgütsel vatandaşlık davranışı gelişmesine, öğretmenlerin gönüllü olarak daha fazla çalışmasına, çalışanların meslekî doyumlarına ve okulun etkililiğine de pozitif katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Proje okullarında öğretmenler için performans değerlendirmesinin objektif kriterlere göre yapılması ile oluşan güven ortamının göre proje okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yansıdığı söylenebilir. Çünkü araştırma bulgularına göre proje okullarındaki değerlendirmenin kişinin kim olduğuna göre değil, performansa göre yapıldığı maddesi okul türlerine göre değerlendirildiğinde proje okulları lehine anlamlı fark görülmüştür. Bu sonuca göre performansa bağlı değerlendirme yapmanın ve örgütsel adaleti sağlamanın çalışanların örgütsel bağlılığını pozitif yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Ancak öğretmen seçimi ve performans değerlendirmesi yapılırken objektif kriterlerin olmayışının çalışanlarda kaygı oluşturacağı, öğretmenler arasında rekabete yol açacağı, okuldaki olumlu iklimi zedeleyeceği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığına negatif etki edeceği söylenebilir.

Proje okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin toplamda en fazla sekiz yıl çalışabilecek olması öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Çünkü proje okullarında maksimum çalışma süresinin olması ve öğretmenler için performans değerlendirmesinin yapılması sayesinde çalışanların verimliliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda katılımcılar aynı yerde toplam çalışma süresinin sekiz yıl ile sınırlandırılması sayesinde hesap verilebilirliğin geliştiği, bunun da okullarını daha etkili hale getirdiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar proje okullarındaki sınırlı çalışma süresi sayesinde hem okullarına beraber çalışacakları ekip arkadaşlarının gelmesi, hem de kendilerinin benzer ekiplere dâhil olmasının yolunun açılmış olmasını olumlu karşılamaktadırlar. Bununla birlikte proje okullarındaki çalışma sürelerinin maksimum sekiz yıl ile sınırlandırılmış olması okul yöneticilerini kaygılandırmaktadır. Çünkü mesleğini iyi şekilde icra eden bir öğretmen farklı bir proje okulunda da görevini devam ettirebilecektir. Ancak yöneticinin kurum aidiyeti yüksek ve birbirini iyi tanıyan bir ekibi toplaması her zaman kolay olamayacaktır.

6.2 Öneriler

Araştırmamızda proje okullarının yapısal ve yönetsel özellikleri ile Milli Eğitim sistemi içinde yeni bir ufuk açtığı ve yeni bir heyecan getirdiği ortaya çıkmıştır. Proje okulu uygulamasındaki doğru işlerin güçlendirilmesi ve her yeni uygulamada görülebilecek çeşitli eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi bu uygulamanın sürdürülebilirliğini arttıracaktır.

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını inceleyen bu araştırma neticesinde şu öneriler yapılabilir.

6.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri proje kapsamında olmayan okullara göre daha etkili oldukları için proje okullarında uygulanan yönetim modeli kademeli olarak diğer okullarda da uygulanabilir. Özellikle müdürün kendi ekibini kurması uygulamasının proje okullarının etkililiğini ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını arttırdığı göz önünde bulundurularak müdürün çalışacağı yönetici ve öğretmen kadrosunu kurması uygulaması diğer okullar için genişletilebilir.

Sınavla öğrenci almanın okula kattığı marka değeri dikkate alınarak proje kapsamında olmayan okulların örgütsel cazibesini arttırmak için proje kapsamında olmayan okullara bir-iki sınıf mevcudu kadar sınavla öğrenci alma kontenjanı ayrılabilir.

Çoğunluğu akademik eğitim yapan proje Anadolu İmam Hatip Liseleri içinde sanat ve spor gibi farklı programları uygulayan proje okulları yaygınlaştırılabilir.

Özellikle etkili okul algısı ve örgütsel bağlılığı düşüş gösteren 40 yaş ve üstü öğretmenler için özel uygulamalar, hizmet içi eğitimler, motivasyon ve meslekî gelişim programları yapılabilir. Okul yönetiminde kendilerine daha çok söz hakkı verilerek tecrübelerinden yararlanılabilir.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin yedinci yılından itibaren bağlılık düzeylerinin önemli ölçüde düşmesi dikkate alındığında yerinde bir uygulama olarak kabul edilebilecek olan bir okulda toplam sekiz yıllık çalışma süresi ile ilgili uygulama diğer okullar için genişletilebilir.

Katılımcıların hem proje olan hem de proje kapsamında olmayan okulların müdürleri için de dikkat çektikleri bir husus olan müdürlerin eğitime daha çok vakit ayırmak için günlük bazı işlerini astlarına devretmemeleri ile ilgili olarak tüm okul müdürlerine rehberlik yapılabilir. Bu konuda yardımcılarını daha çok yetkilendirmeleri hususunda yönlendirmeler yapılabilir.

Proje kapsamında olmayan okulların örgütsel cazibesini arttırmak için öncelikle sınıf mevcutlarını düşürmek daha sonra da eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla fiziksel imkânları ve eğitim araç-gereçlerin zenginleştirilmesi çalışmaları yapılabilir. Aynı şekilde proje kapsamında okullarda bazı derslerin özelliklerine bağlı olarak -laboratuar ve uygulama dersleri gibi- daha küçük gruplarla ders yapılması gerektiği durumlarda aynı sınıfa iki öğretmen uygulaması getirilebilir.

Proje okullarında öğrencilerin gelişimi için hazırlanmış olan pansiyon, yemekhane, spor salonları, kütüphane vb. sosyal tesislerin kullanımı için gerekli olan yardımcı personelin maaşlarının okul yönetimleri tarafından karşılanması çok zor olduğundan bu imkânlara sahip okullara daha fazla yardımcı personel ve ödenek ile ilgili tedbirler alınabilir.

Proje okullarının en önemli ayırt edici özelliklerinden olan ulusal/uluslar arası projelerin hem nicel hem de nitel olarak artması için proje çalışmalarında yer alan öğrenci ve öğretmenlere yönelik iyileştirmeler yapılabilir. Üniversite sınavına hazırlık sebebiyle lisenin son iki senesinde öğrencilerin projelere katılmasının aksamaması için özellikle üretilen projeler için sertifika uygulaması getirilebilir, daha sonra bu sertifikalar üniversiteye girişte ek puan olarak değerlendirilebilir. Projelere katılan öğretmenler bu çalışmaları tamamen gönüllü olarak yapmaktadırlar. Ancak bu çalışmaların daha sürdürülebilir olması ve kalitenin artması için proje çalışmalarına katılan yönetici, öğretmen ve yardımcı personele ücret, ödül ve terfi gibi çeşitli teşvik uygulamaları getirilebilir.

-Herhangi bir parasal kazanç beklemeden mesai dışında da çalışırım- maddesi okul yöneticilerinin en fazla işaretledikleri madde olmuştur. Pratik uygulamada da okul yöneticileri mesai dışında da önemli ölçüde çalışmaktadırlar. Tıpkı proje üreten öğretmenler için söylendiği gibi üreten ve fark oluşturan okul müdürleri ve müdür yardımcılarını için de ücret, ödül ve terfi gibi çeşitli teşvik uygulamaları getirilebilir.

Örgütsel bağlılık düzeyleri değerlendirildiğinde en yüksek oran 30-40 yaş arası olduğu görülmektedir. Özellikle mesleğinin ilk yıllarında yani 20-30 yaş arası olan öğretmenler için hizmet içi eğitimler, motivasyon ve meslekî gelişim programları yapılabilir.

Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığının kadın öğretmenlere göre tüm maddelerde daha yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin bağlılıklarını arttırmak için çeşitli tedbirler alınabilir. Özellikle en düşük madde olan -yönetime katılım- konusunda pozitif uygulamalar getirilerek okullarına daha çok bağlanmaları sağlanabilir.

Öğretmenler meslek hayatlarının ilk 15 yılında yönetime katılım ile ilgili dikkate alınmadıkları yönünde görüş bildirmektedirler. Bu konuda çeşitli tedbirler alınarak okul yönetimlerinde kendilerine görevler verilerek, yönetime katılımları sağlanarak hem yönetim kadrosunun gençleştirilmesi hem de öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin artması sağlanabilir.

Proje okullarını daha etkili hale getiren ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerini en çok arttıran konuların başında proje okullarındaki meslekî gelişim imkânları gelmektedir. Bu konuda proje kapsamında olmayan okullarda da proje tabanlı eğitimler teşvik edilebilir, daha fazla hizmet içi eğitimler yapılabilir.

Öğretmenlerin en çok kaygılandıkları hususlardan biri olan öğretmen seçiminde ve performans değerlendirmesinde sadece okul müdürüne yetki vermek yerine daha objektif kriterler getirilebilir. Merkezi sınav, akademik kariyer, çeşitli hizmet içi eğitim kurslarına katılım, alınan sertifikalar, başarıyla tamamlanan projeler gibi öğretmeni değerlendirmek için daha objektif kriterler getirilebilir.

Proje okullarının öğretmen kadrosunu oluşturması oldukça zor olmaktadır. Okulun ihtiyacı olan öğretmeni bulması ve onu okuluna getirmesi okul yönetimleri için oldukça zorlu bir süreci gerektirebiliyor. Aynı şekilde öğretmenlerin de ilk atamaya ve nakil atamalarına kapalı olan proje okullarında çalışmaları bazen zor olabiliyor. Bu sıkıntının aşılması için hem okulların hem de öğretmenlerin yararlanabileceği bir havuz sistemi getirilebilir. Bu havuz sistemi içinde öğretmen kendi niteliklerine uygun projelerin uygulandığı okulları görerek tercih ve talepte

bulunabilecektir. Okul yönetimi de kendi projelerini uygulayabilecek öğretmenleri aynı havuzda görerek bu öğretmenlere teklif götürebilecektir.

Öğretmenler bir okulda çalışmaya başladığı andan itibaren etkili okul algısında aşağı yönelimli bir seyir söz konusu olmaktadır. Bunun giderilmesi için okula geldiği andan itibaren ve özellikle ilk üç yıldan sonra çeşitli hizmet içi eğitimler, motivasyon ve meslekî gelişim programları yapılabilir.

Genel anlamda öğretmenlerin yönetime katılım ile ilgili serzenişleri olmuştur. Bu durum onların örgütsel bağlılıklarını da zayıflatmaktadır. Bunun için okul yönetim kurulları bir uygulama ile öğretmenlere daha çok söz hakkı verilebilir. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlerin kendilerini daha çok değerli hissetmeleri için çeşitli sosyal aktiviteler düzenleyebilir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde birer devlet okulu olan Maarif Koleji ve Hala Sultan İlahiyat Koleji, öğrencilerini sınavla kabul etmeleri ve program çeşitliliği uygulayarak müfredatlarında IGCSE programına yer vermeleri açısından proje okullarına benzemektedir. Özellikle yabancı dil eğitime verilen önem, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesi ve öğretmen ihtiyacının kolay karşılanabilir olması bu okullarda yabancı dil tabanlı proje uygulamasının yapılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte bu okullarla proje okulları arasında bazı yapısal ve yönetsel farklılıklar bulunması, bu sistemin uygulanabilmesi çeşitli reformların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. KKTC'de tam gün eğitim modelinin uygulanmaması proje tabanlı öğrenme modeli için en önemli handikap olarak gözükmektedir. Çünkü proje tabanlı öğrenme modelinde öğrenci okulda oldukça uzun vakit geçirmekte ve hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle birer ekip halinde yaşayarak-yaparak öğrenmekte ve üretime katkı yapmaktadır. Buna ilaveten özellikle yönetici ve öğretmenlerin atama ve yer değiştirme mevzuatının da bu sistem için henüz hazır olmadığı söylenebilir. Çünkü proje okulunu diğer okullardan ayıran en önemli iki boyut; okul müdürünün şekillendirdiği, takım halinde çalışabilen bir eğitim kadrosu ve sistematik şekilde yapılan performans değerlendirmesidir.

6.2.2 Araştırmacılara Öneriler

Proje okulları henüz çok yeni olduğundan bu okullar hakkında çalışmalar oldukça azdır. Araştırmacılar çok farklı açılardan bu okullar hakkında çalışmalar yapabilirler.

İstanbul'da yapılan bu çalışmanın benzeri diğer illerimizde ve Türkiye genelinde yapılarak ortaya çıkan sonuçların karşılaştırması yapılabilir. Bunun neticesinde eğitim politikalarını uygulayıcıları daha sağlıklı verilerle karar alma imkânına kavuşabilirler.

Proje okullarında uygulanmakta olan bir okulda toplam sekiz yıllık çalışma süresinin öğretmenler, öğrenciler ve yönetimler tarafından nasıl karşılandığı hakkında daha fazla çalışma yapılabilir.

Proje okullarında uygulanmakta olan müdürün kendi ekibini kurmasının eğitim kalitesine ve okul ortamına yansması hakkında daha fazla çalışma yapılabilir.

Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulanmakta olan program çeşitliliğinin bu okulların kalitesine yansması hakkında daha fazla çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada proje okullarının yönetim, öğretmen ve okul ortamı boyutları ele alınmıştır. Öğrenci ve veli boyutları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin değerlendirilme kriterleri ile ilgili belirgin bir sistem olmadığından araştırmacılar bu konuda tüm tarafların fikirlerini alarak öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirmesi için bir taslak hazırlayabilir.

Proje okulu modelinin KKTC eğitim sisteminde uygulanması varsayımına dayalı olarak, ülkedeki gerek mevzuatın gerekse okulların (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ve okul ortamı boyutlarında) hazır bulunuşluk düzeyi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G. (2006). *Aile şirketlerinde örgüte bağlılık: Eskişehir’ de bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (2. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/akcay.htm
- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>
- Altınay, F. , Dagli, G. & Altınay Z. (2018). How MOOCS Support Collaborative and Conflict management in Schools. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience*. 2018 Special Issue, 9, 81-85.
- Altun, S., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>

- Anderson, V., Garavan, T., & Sadler-Smith, E. (2014). Corporate social responsibility, sustainability, ethics and international human resource development. *Human Resource Development International*, 17(5), 497-498. <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.954187>
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I., & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980. <https://doi.org/10.1080/0958519032000106164>
- Aslan, F. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aslan, S. (2018). *Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İş Rotasyonu Uygulamasının Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi & Sebahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Atalay, İ. (2010). *Mobbing'in Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Kamu Sektöründen Bir Örnek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aybas, M., & Kapu, H. (2008). Bilgi ve öğrenme üzerinde tartışmalar ve kapsayıcı bir kavram olarak örgütsel öğrenme yönetimi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15, 80-100.
- Aydın, E. (2008). *Formel ve enformel kadın çalışanların istihdam edilme biçimlerinin iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S. (1993). *Eğitime Farklı Bir Bakış*. İzmir: T.Ö.V. Yayınları.
- Aydoğan, İ. (1999). "Etkili Okul". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 215-21
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(19), 134-158.
- Aykaç, A. (2010). *İş Doyumunun Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aytaç, T. (2004). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık, kavram, kuram, sebep ve sonuçlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma* (6. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). Managing on the Edge of Chaos. İçinde S. Banerjee & Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, Complexity and Leadership 2012* (ss. 119-129). https://doi.org/10.1007/978-94-007-7362-2_16
- Barnard, C. (1995). *Organization Theory: To the present and beyond*. ed. Oliver E. Williamson. New York : Oxford University press.
- Barnard, Z., & Van der Merwe, D. (2016). Innovative management for organizational sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(2), 208-227. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2014-0120>
- Bastas, M., & Öztuğ, Ö. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 125-133.
- Başaran, İ. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve Tasımalı Eğitim Yapan İlköğretim Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayata, G. (2017). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayram, İ. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.

- BIST, (2014). Şirketler İçin Sürdürülebilirlik Rehberi. Son erişim tarihi 30 Mart 2019, <http://www.borsaistanbul.com/data/kilavuzlar/surdurulebilirlik-rehberi.pdf>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Boudreau, J. W., & Ramstad, P. M. (2005). Talentship, talent segmentation, and sustainability: A new HR decision science paradigm for a new strategy definition. *Human Resource Management*, 44(2), 129-136. <https://doi.org/10.1002/hrm.20054>
- Brady, L. (1988). THE PRINCIPAL AS A CLIMATE FACTOR IN AUSTRALIAN SCHOOLS: A REVIEW OF STUDIES. *Journal of Educational Administration*, 26(1), 73-81. <https://doi.org/10.1108/eb009941>
- Boyacı, A. (2013). Eğitim yönetimi. <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/ey/sbsokul.pdf>. Erişim Tarihi: 16 Nisan 2019.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (57). 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (11. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camilleri, E. (2002). Some antecedents of organizational commitment: Results from an information systems public sector organization. *Bank of Valletta Review*, (25), 1-29.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.

- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevahiroğlu, E. (2012). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Davranışları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, C.-H., & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Cheng, Y. (1996). *School effectiveness and school based management: A mechanism for development*. London, UK: The Falmer Press.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 13(6), 539-558. <https://doi.org/10.1002/job.4030130602>
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.05.001>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes: Establishing a Dynamic Model of Educational Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263-294. <https://doi.org/10.1080/00313831003764529>
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (1995). *The act of teaching*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461. <https://doi.org/10.1108/09578230510615224>

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çavundurluoğlu, E. (2016). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (2004). *Liderlik, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161), 1-12.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(2). <http://dergipark.org.tr/isguc/issue/25511/269015>
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2016). Modeling the continuance usage intention of online learning environments. *Computers in Human Behavior*, 60, 198-211. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.066>
- Dağlı, G., & Silman, F. (2009). KKTC’de Bir Müfredat Laboratuar İlkokulunda Okul Gelişim Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 153-167
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational Commitment of Teachers in Urban Schools: Examining the Effects of Team Structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627. <https://doi.org/10.1177/0042085906292512>
- Demir, B. (2013). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile İş Doyumu, Mesleki Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0002>
- DOGM, (2018). *Proje İmam Hatip Liseleri Program Çeşitliliği Tanıtım Kitapçığı*. Ankara. <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/ImamHatipTanitimKitapcigi.pdf>
- DOGM, (2019). *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Almanacağı Ekim-Aralık 2018*. Almanak. http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/04113645_Almanak-4.pdf
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Dönmez, N. (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Döş, İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- DuBrin, A. J., Dalglish, C., & Miller, P. (2006). *Leadership: 2nd Asia-Pasific edition*. Sydney: John Wiley & Sons.
- Durna, U., & Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Erbesler, A. (1984). *İnsan Gücü Verimliliğini Artırmaya Yönelik Organizasyon*. Ankara: Milli Prodüktivite Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetimde Örgütsel Davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ergeneli, A., & Arı, G. (2005). Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: örgütsel bağlılık güven ve güçlendirme algıları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(1), 121-148.
- Erturuloğlu, O., & Sözüdoğru, O. (2012). A Study on The Perceptions of Leaders: Management Effectiveness. *Hacettepe University Journal of Education*, 1, 195-204.
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). *Linking data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research*. <http://epubs.surrey.ac.uk/id/eprint/816837>
- Florea, N. V., Goldbach, I., & Goldbach, F. (2011). *Relationships between human resources management and organizational culture*. 486-496.
- Garvare, R., & Johansson, P. (2010). Management for sustainability – A stakeholder theory. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(7), 737-744. <https://doi.org/10.1080/14783363.2010.483095>
- Genç, H. (2011). *Toplam Kalite Yönetimi Dahilinde Hasta Memnuniyeti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi İşletme Fakültesi, Sivas.
- Genç, S., & Eryaman, M. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 89-102.
- Ghobadian, A., Speller, S., & Jones, M. (1994). Service Quality: Concepts and Models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11(9), 43-66. <https://doi.org/10.1108/02656719410074297>

- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Gökçe, F. (2009). *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim* (5. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gören, T., & Yengin Sarpkaya, P. (2015). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 69-87.
- Granvik Saminathen, M., Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 464-484. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470988>
- Guerci, M., & Pedrini, M. (2014). The consensus between Italian HR and sustainability managers on HR management for sustainability-driven change – towards a ‘strong’ HR management system’. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(13), 1787-1814. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.860388>
- Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi. *Ege Üniversitesi Ekonomi, İşletme, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimi Dergisi*, 2(1), 48.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>

- Helvacı, M., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Huang, C.-F., Wang, J.-J., & Lin, T.-J. (2011). Resource sufficiency, organizational cohesion, and organizational effectiveness of emergency response. *Natural Hazards*, 58(1), 221-234. <https://doi.org/10.1007/s11069-010-9662-y>
- İnce, M., & Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. London, UK: Sage Publications.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H., & Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: A sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning*, 27(2), 135-149. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.01.002>
- Kalin, J., & Zuljan, M. V. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/03055690601068329>
- Kanji, G. K. (1995). *Total Quality Management: Proceedings Of The First World Congress*. London, UK: Hartnolls Ltd. Bodmin, Cornwall.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu Liselerinin Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaca, A. D. (2011). *Vizyonel Liderlik Işığında Örgütsel Bağlılık*. Sivas: Asitan Yayıncılık.
- Karaca, S. (2001). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşı, D. (2004). *Yönetmel Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Katz, D., & Kahn, R. (1997). *Örgütlerin Toplumsal Psikoloji*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Kaya, A. (2018). *Proje Okullarının Yapısına ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kell, H. J., & Motowidlo, S. J. (2012). Deconstructing Organizational Commitment: Associations Among Its Affective and Cognitive Components, Personality Antecedents, and Behavioral Outcomes1: DECONSTRUCTING ORGANIZATIONAL COMMITMENT. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(1), 213-251. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00874.x>
- Kesen, M. (2016). İşletme Yönetiminde Sürdürülebilir İnsan Kaynakları Yönetiminin Yeri ve Önemi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. (5), 554-573.
- Koç, A., & Bastas, M. (2019). The Evaluation of the Project School Model in Terms of Organizational Sustainability and Its Effect on Teachers' Organizational Commitment. *Sustainability*, 11(13), 3549. <https://doi.org/10.3390/su11133549>
- Lambert, E. G., Minor, K. I., Wells, J. B., & Hogan, N. L. (2016). Social support's relationship to correctional staff job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment. *The Social Science Journal*, 53(1), 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2015.10.001>
- Lenz, B., Wells, J., & Kingston, S. (2015). *Transforming schools using project-based deeper learning, performance assessment, and common core standards* (1. bs). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*.
http://www.parentssee.org/_media/sess_1_the_effective_school_movement.pdf
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of Effective Schools The First and Secondary Generations*. Michigan, USA: Effective School Products.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50. <https://doi.org/10.5296/jse.v4i3.6179>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry*, 289-331.
- Lu Y.-L., & Lin Y.-C. (2016). How to Identify Effective Schools in the New Period: Use the Fuzzy Correlation Coefficient of Distributed Leadership and School Effectiveness. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 9(4), 347-359. <https://doi.org/10.6148/IJITAS.2016.0904.06>
- Macgilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London, UK: Sage Publications.
- Mahmutoğlu, A. (2008). *Eğitim Kurumlarında Mutluluk ve Başarının temelleri İş Doyumu ve Kurumsal Bağlılık*. Ankara: Koza Yayıncılık.
- Malik, N., & Naaem, B. (2011). Impact of perceived organizational justice on organizational commitment of faculty: Empirical evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 92-98.
- Mascall, B., Moore, S., Jantzi, D., Walker, K., & Sacks, R. (2011). Survive and Thrive: Leadership Distribution as a Strategy for Frequent Principal Turnover. İçinde R. E. White & K. Cooper (Ed.), *Principals in Succession* (ss. 89-108). https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1_7
- MEB, (2014). *Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair 6528 Sayılı Kanun.* , § Md.22/9.
- MEB, (2016) *MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği.*, 29818 § md.6.

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Modin, B., Låftman, S., & Östberg, V. (2017). Teacher Rated School Ethos and Student Reported Bullying—A Multilevel Study of Upper Secondary Schools in Stockholm, Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1565. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121565>
- Murphy, J. (1990). *Principal Instructional Leadership. Advances in Educational Administration* (1. bs). Greenwich, Conn: JAI Press.
- Murphy, Joseph, & Hallinger, P. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175-181. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819>
- Oguz-Unver, A., & Arabacioglu, S. (2014). A comparison of inquiry-based learning (IBL), problem-based learning (PBL) and project-based learning (PjBL) in science education. *Academia Journal of Educational Research*, 2(7), 120–128. <https://doi.org/10.15413/ajer.2014.0129>.
- Özalp, İ., Uzun, Ö. & Yelkikalan N. (1998). Öğrenen organizasyonlar ve işletmeler açısından öğrenen organizasyon olmanın önemi. *Anadolu Üniversitesi İ.İ.BF Dergisi*, 14 (1), 17-28.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 210.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler* (8. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgen, H., Öztürk, A., & Yalçın, A. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Özgül, B., & Gürol, Y. (2016). Content Analysis over Role of Sustainable Human Resources Management in Corporate Sustainability. *Journal Of Dogus University*, 20(1), 107-126.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D., & Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 77-96.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (4. bs). London, UK: Sage Publications.
- Pehlivan, İ. (1997). Okul Müdürü Yetiştirmede Farklı Bir Yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (9), 83-96.
- Perçin, M. (2008). *İşletmenin Örgüt Yapısının İşgörenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisine İlişkin Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Pfeffer, J., & Veiga, J. F. (1999). Putting people first for organizational success. *Academy of Management Perspectives*, 13(2), 37-48. <https://doi.org/10.5465/ame.1999.1899547>
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Rabionet, S. E. (2011). How I Learned to Design and Conduct Semi-Structured Interviews: An Ongoing and Continuous Journey. *Qualitative Report*, 16(2), 563-566. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss2/13>

- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. <https://doi.org/10.1080/09243450500235200>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior Student Achievement, Collaborative School Processes, and Collective Teacher Efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188. <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Saldamlı, A. (2009). *İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve İşgören Performansı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Samadov, S. (2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Inst. of Education, Univ. of London.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Geliş tarihi gönderen <http://link.springer.com/openurl?genre=book&isbn=978-94-017-7457-4>
- Schultz, D., & Schultz, S. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Çev: Y. Aslay), (1. bs). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Serin, K. (2011). *İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Konya İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sert, S. (2010). *Katılım Mevduat Bankası Çalışanlarının Örgütsel Bağlılıklarına Yönelik Ampirik Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sharratt, L. (2019). *CLARITY: What matters most in learning, teaching, and leading*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Shaw, J. D., Delery, J. E., & Abdulla, M. H. A. (2003). Organizational commitment and performance among guest workers and citizens of an Arab country. *Journal of Business Research*, 56(12), 1021-1030. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00316-2](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00316-2)
- Somekh, B. & Levin C.(2005). *Research Methods in the Social Sciences*.
- Steerss, R. M., & Porter, L. W. (1991). *Motivation and Work behavior*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Suhonen, J. (2009). Qualitative and mixed method research. *Scientific Methodology in Computer Science-Fall*, 1-13.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Roller* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyon.
- Şahin, N. (2007). *Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek Olaylarla Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi* [Yayımlanmamış Araştırma Raporu]. Eskişehir.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar* (4. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatar, A. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). <http://dergipark.org.tr/yyuefd/issue/13722/166079>
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi* (10. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Thom, N., & Zaugg, R. J. (2004). Nachhaltiges und innovatives Personalmanagement. E. J. Schwarz (Ed.), *Nachhaltiges Innovationsmanagement* (ss. 215-245). https://doi.org/10.1007/978-3-663-10862-7_11
- Thomas, J. W., Mergendoller, J. R., & Michaelson, A. (1999). Project based learning: A handbook for middle and high school teachers (1st ed.). Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ile Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özleliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2006). *Yarınların Türkiye'si İçin Okulu Yeniden Tasarlamak ve Düşünmek*. 16, 33-43. Ankara: Eğitim-Birsen Yayınları.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Uygur, A. (2009). *Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık*. Ankara: Barış Platin Kitabevi.
- Üstüner, M. (2009). *Teachers' Organizational Commitment Scale: A Validity and Reliability Study*. (10), 1-17.
- Van Waes, S., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Heldens, H. H. P. F., Donche, V., Van Petegem, P., & Van den Bossche, P. (2016). The networked instructor: The quality of networks in different stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.022>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. *CBE Occasional Papers*, (18), 1-42.

- Williams, T. (1998). Job satisfaction in teams. *The International Journal of Human Resource Management*, 9(5), 782-799. <https://doi.org/10.1080/095851998340793>
- Yagız, M. S. (2016). *İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, (23), 7-12.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Roller. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 55-79
- Yıldırım Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz Doğan, M. (2017). *Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi; Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 446-458.
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>
- Zink, K. J., Steimle, U., & Fischer, K. (2008). Human Factors, Business Excellence and Corporate Sustainability: Differing Perspectives, Joint Objectives. K. J. Zink (Ed.), *Corporate Sustainability as a Challenge for Comprehensive Management* (ss. 3-18). https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2046-1_1

EKLER

EK-A

Katılımcı Bilgi Formu ve Bilgilendirilmiş Onay Formu

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek, din eğitimi veren proje okullarının etkili okul olma özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını anlamak için gerçekleştirdiğimiz bir araştırma çalışmasının bir parçasıdır. Bu ölçek aracılığıyla toplanan veriler, proje okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleriyle “*proje okullarının etkili okul olma özellikleri ile öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları*” arasındaki ilişkiyi tespit etmek için kullanılacaktır. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmaya katılmanızın gönüllü olduğunu ve katılmayı kabul edip etmediğinizi lütfen belirtiniz, Aşağıdaki ölçeği doldurarak, bu çalışmaya katılmayı kabul ederseniz sizin kimliğiniz hiçbir durumda üçüncü taraflara açıklanmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler sadece akademik araştırma amaçlı kullanılacaktır ve ulusal / uluslararası akademik toplantılarda ve / veya yayınlarda sunulabilir. Bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman bu çalışmaya katılmayı bırakabilirsiniz. Çalışmayı devre dışı bırakırsanız, verileriniz veritabanımızdan silinecek ve çalışmanın başka adımlarına dâhil edilmeyecektir. Herhangi bir sorunuz veya endişeniz varsa, lütfen aşağıdaki bilgileri kullanarak bizimle iletişime geçin.

Ahmet KOÇ
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve
Ekonomisi Bölümü,
E-mail:ahmedkoc@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Denetimi,
Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

Katılımcının:

Öğrenim Durumu:.....

Branşı:.....

Cinsiyet:.....

Kıdem/Hizmet süresi:.....

Görevi:.....

EK-B

ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

KULLANILAN ÖLÇEK	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
1. Hiç katılmıyorum 2. Az katılıyorum 3. Orta derecede katılıyorum 4. Çok katılıyorum 5. Tam katılıyorum Aşağıdaki ifadelerin karşısındaki seçeneklerin üzerine (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.					
D) OKUL YÖNETİCİSİ					
Bu okulda okul yöneticisi;					
1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	1	2	3	4	5
2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
3. Öğretim programlarını koordine eder.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	1	2	3	4	5
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	1	2	3	4	5
7. Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	1	2	3	4	5
8. Sıkça okulun her tarafında görülür.	1	2	3	4	5
9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	1	2	3	4	5
10. Okulda kuralları korumada katı ancak adildir.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük	1	2	3	4	5

bazı işlerini astlarına devreder.					
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
II) ÖĞRETMENLER Bu okulda öğretmenler:					
1. Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlamaya varmışlardır.	1	2	3	4	5
2. Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	1	2	3	4	5
3. Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	1	2	3	4	5
4. Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	1	2	3	4	5
5. Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	1	2	3	4	5
6. Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	1	2	3	4	5
9. Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	1	2	3	4	5
11. Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	1	2	3	4	5
12. Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	1	2	3	4	5
13. Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	1	2	3	4	5
15. Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırır.	1	2	3	4	5
16. Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	1	2	3	4	5

17. Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygulamalar.	1	2	3	4	5
Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi (soruları 1 nolu şık en zayıf 5 nolu şık en güçlü olarak) bir puan veriniz.					
18. Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada	1	2	3	4	5
19. Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada	1	2	3	4	5
20. Okul etkinliklerinin planlanmasında	1	2	3	4	5
21. Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde	1	2	3	4	5
22. Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde	1	2	3	4	5
23. Öğrencileri disipline etmede	1	2	3	4	5
24. Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada	1	2	3	4	5
III. OKUL ORTAMI					
Bu okulda					
1. Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	1	2	3	4	5
2. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
3. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
4. Yaratıcı düşünenler teşvik görülür.	1	2	3	4	5
5. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	1	2	3	4	5
6. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	1	2	3	4	5
7. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar öğrenciler de bunun farkındadır.	1	2	3	4	5
8. Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	1	2	3	4	5
9. Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarıları hakkında bilgi verilir.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin	1	2	3	4	5

paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.					
11. Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	1	2	3	4	5
12. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkânları ile tamamlanır.	1	2	3	4	5
13. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	1	2	3	4	5
14. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedir.	1	2	3	4	5
15. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	1	2	3	4	5
16. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hâkimdir.	1	2	3	4	5
17. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	1	2	3	4	5
18. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
19. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	1	2	3	4	5
21. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	1	2	3	4	5
22. Bireysel çabayı özendirir.	1	2	3	4	5
23. Her bir konunun neden öğretildiğini çocuklara açıklanmasını vurgular.	1	2	3	4	5

EK-C

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

KULLANILAN ÖLÇEK	Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
5. Her zaman 4. Çoğu zaman 3. Bazen 2. Nadiren 1. Hiçbir zaman					
1. Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
2. Okulumda hâkim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	5	4	3	2	1
3. Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.	5	4	3	2	1
4. Okulda karşılaştığım güçlükleri yenme arzusu beni bu okula bağlıyor.	5	4	3	2	1
5. Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.	5	4	3	2	1
6. Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
7. Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
8. Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	5	4	3	2	1

9. Okul yöneticimizin, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	5	4	3	2	1
10. Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.	5	4	3	2	1
11. Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	5	4	3	2	1
12. Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okula ders saatleri dışında da çalışabilirim.	5	4	3	2	1
13. Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
14. Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	5	4	3	2	1
15. Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
16. Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17. Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1

EK-D

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

“Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi” İsimli Yapılacak Araştırma İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması-2018

Katılımcının:

Adı Soyadı;.....

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet:.....Öğrenim Durumu:.....

Kıdem/Hizmet süresi:..... Görevi:.....

Branşı:.....

Bu araştırmada, kimliğimin gizli tutulacağını ve kişisel bilgilerimin sadece araştırma amaçları için kullanılacağını; istediğim zaman katılımcı olmaktan vazgeçebileceğimi ve istemediğim hiçbir konuda açıklama yapmaya zorlanmayacağımı bilerek ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

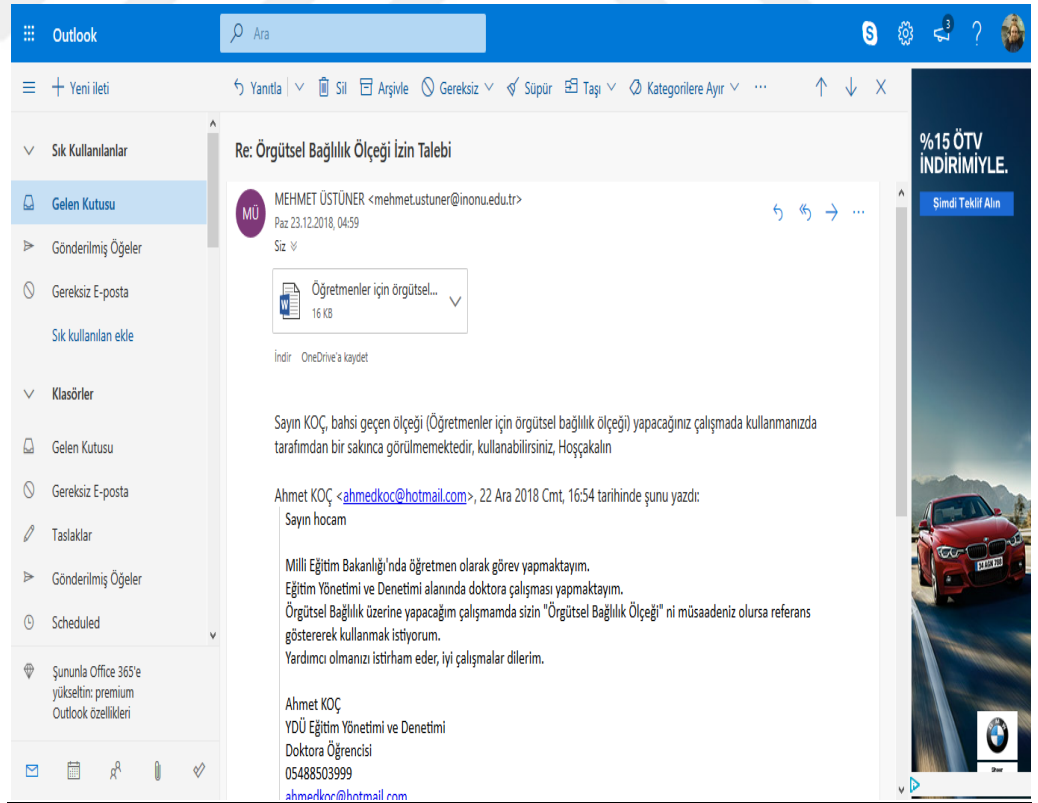
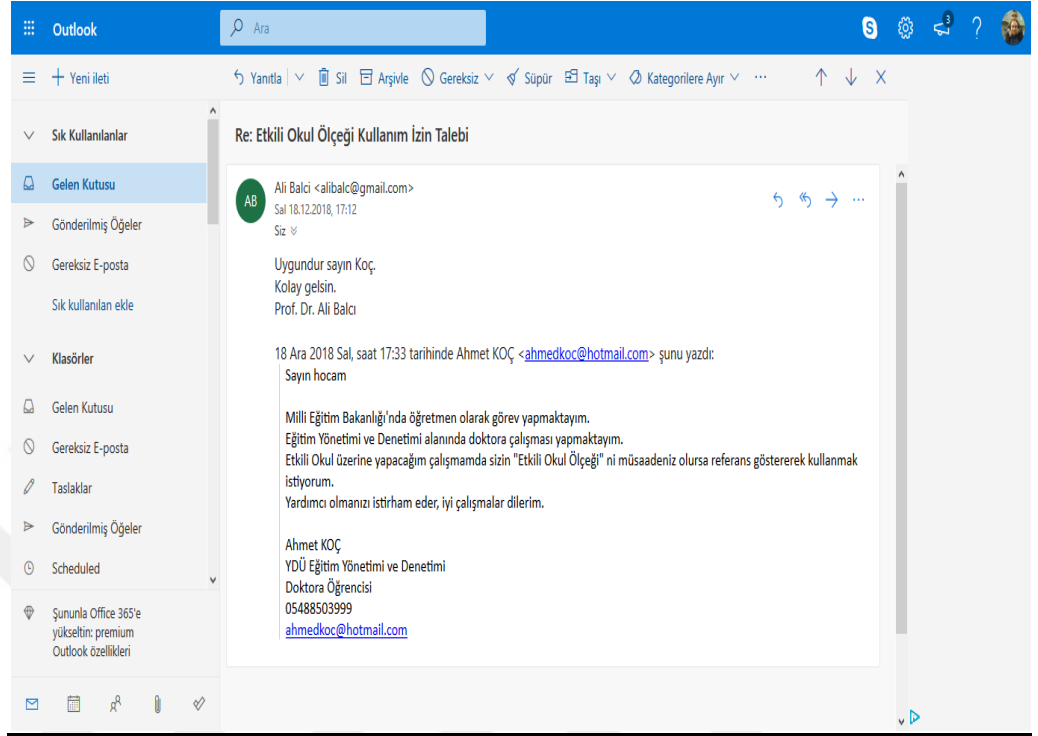
..... Katılımcı Onayı

Görüşme Soruları:

11. Proje okullarını diğer okullardan ayıran özellikleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Öteki okullarla karşılaştırıldığında hangi avantajlara veya dezavantajlara sahiptir?*) (Alt Problem-2)
12. Proje okulu müdürünün “takım oluşturma yetkisinin” öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi nasıl olmuştur? (*Örgütsel bağlılık, güven ve adalet duyguları açısından*) (Alt Problem-5)
13. Proje okulu yönetici ve öğretmenlerinin çalışma sürelerinin 4+4 toplam 8 yıl ile sınırlı olmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yansımaları nasıl olmaktadır? (*Performansı arttırmakta mıdır yoksa güveni aşındırmakta mıdır?*) (Alt Problem-2)
14. Bir yönetici/öğretmen olarak proje okulunda çalışmak “mesleki doyum” düzeyinize nasıl etki etmektedir? (Sadece proje okulunda çalışanlar için) (Alt Problem-2)
15. Okuldaki örgütsel iklimin, proje okulunun “etkili okul”a dönüşmesine katkı sağladığı hakkında düşünceleriniz nelerdir? (Alt Problem-4)
16. Proje okulu müdürünün “etkili liderlik özelliği” okulun etkililiği üzerinde ne kadar önemlidir? (*Varsa konu ile ilgili örnek verebilir misiniz?*) (Alt Problem-3)
17. Okulun “fiziksel altyapı olanakları” proje okulunun etkili okul özelliğine ne derece katkı yapmaktadır? (Alt Problem-7, 8 ve 9)
18. Proje okulunda uygulanan ulusal/uluslar arası projeler okulun etkililiğine hangi düzeyde katkı sağlamaktadır? (*Varsa konu ile ilgili örnek verebilir misiniz?*) (Alt Problem-9)
19. Bu okulların mevcut yapısının sürdürülebilir başarılı bir yönetim modeli meydana getirebilme potansiyeli olduğunu düşünüyor musunuz? (Alt Problem-5, 6)
20. Bu tür proje okullarının zamanla kökleşerek kendilerine özgün bir kültür meydana getirebileceğini düşünüyor musunuz? (Alt Problem-1)

EK-E

ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2385512

04/02/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 14.01.2018 tarihli ve 910436 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.02.2019 tarihli tutanağı.

Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Ahmet KOÇ'un "Din Eğitimi Veren Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ve Örgütsel Davranışları Açısından İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan imam hatip liselerinde; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Zekine DAYIOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
04/02/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-F**ETİK KURULU İZİN YAZISI**

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

03.01.2019

Sayın Ahmet Koç

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/263 proje numaralı ve **“Din Eğitimi Veren Proje Okullarının Etkili Okul Olma Özellikleri ve Örgütsel Davranışları Açısından İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

EK-G

TURNİTİN RAPORU

Ahmetkocsubmitted

ORIGINALITY REPORT

7 %	3 %	1 %	7 %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Student Paper	1 %
2	Submitted to Beykent Universitesi Student Paper	<1 %
3	Submitted to Trakya University Student Paper	<1 %
4	Submitted to Istanbul Gelisim University Student Paper	<1 %
5	efdergi.inonu.edu.tr Internet Source	<1 %
6	Submitted to Yeditepe University Student Paper	<1 %
7	Submitted to Okan Aniversitesi Student Paper	<1 %
8	Submitted to Bahcesehir University Student Paper	<1 %
9	eytpe210.wikispaces.com Internet Source	<1 %

EK-H

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet KOÇ

1978 yılında Artvinli bir ailenin çocuğu olarak İstanbul’da dünyaya geldi. 1992’de hafızlığını tamamladıktan sonra, ortaokulu Üsküdar AİHL’de, liseyi Bakırköy AİHL’de okudu. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden 2001 yılında mezun oldu. Lisans eğitimi süresince M. Emin SARAÇ’ın derslerine devam etti. İkinci üniversite olarak Kamu Yönetimi okudu. Hadis Anabilim Dalında Yüksek Lisans yaptı.

2001-2010 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı’na ait okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği yaptı. Müdür yardımcılığı deneyiminin ardından Sancaktepe AİHL kurucu müdürlüğü ve Sultanbeyli AİHL müdürlüğü görevini yürüttü. Bu okullardaki projeleriyle İstanbul ve Türkiye 2.likleri ödülleri aldı.

2014 yılında yurtdışı göreviyle Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ne geldi. Hala Sultan İlahiyat Koleji’nde öğretmen ve yurtlar/projeler koordinatörü olarak çalıştı. KKTC müfredat çalışması ve ders kitabı yazım komisyonunda görev aldı. 2015-2018 yılları arasında Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Kur’an-ı Kerim Güzel Okuma ve Tecvid dersleri verdi.

2019 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamladı. Ulusal ve uluslar arası endekslerde taranan dergilerde yayınlanmış çok sayıda makalesi, ulusal ve uluslar arası kongrelerde sunduğu bildirileri vardır. Çeşitli TV’lerde programlar yapmış ve gazetelerde köşe yazıları kaleme almıştır. Vakıf ve derneklerde aktif görev almaya devam etmekte olup, evli ve iki çocuk babasıdır.

ahmedkoc@hotmail.com