



**İLKOKULLARDA
OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

TAHA ŞENEL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Taha
Soyadı : Şenel
Bölümü : İlköğretim/Sınıf Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between Organizational Climate and School Effectiveness in Primary Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Taha ŞENEL

İmza:

Jüri onay sayfası

Taha ŞENEL tarafından hazırlanan “İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bekir BULUÇ

Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Gazi Üniversitesi

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE

Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Gazi Üniversitesi

Üye:Yrd. Doç. Dr. M. Koray SERİN

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D. Kastamonu Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 09/07/2015

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Aileme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesinde çok büyük katkısı olan, 2007 yılında başlayan yüksek lisans çalışmalarım sırasında her konuda destek ve yardımını gördüğüm değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Bekir BULUÇ' a teşekkür ve saygılarımı sunarım. Tüm yüksek lisans öğrenimim süresince ve tez çalışmamın her aşamasında maddi-manevi destek verip yanımda olan, eşime, oğluma ve aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

İLKOKULLARDA
OKUL İKLİMİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Taha ŞENEL

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokulların iklimleriyle ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan okul ve öğretmen sayısına göre oranlamaya gidilerek toplamda 21 ilköğretim okulu ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında bu okullarda görev yapan 400 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ilkokullardaki okul iklimlerini belirleyebilmek amacıyla Hoy, Tarter ve Kottkamp' ın (1991) ilkokullar için geliştirdikleri "Örgütsel İklim Betimleme Anketi" (The Organizational Climate Description For Elementary Schools- OCDQ-RE), okulların etkililik düzeylerini belirlemek için ise Hoy'un (2009) hazırladığı "Okul Etkililiği" (School Effectiveness Index) anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (s), yüzde (%) işlemleri ile Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre örneklem grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul iklimine ilişkin en çok mesleki öğretmen davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Genel olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin okullardaki okul iklimini etkileyen faktörlere ilişkin algıları olumlu oldukça okul etkililiğide aynı oranda artmaktadır. Okul ikliminin boyutları ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelendiğinde ise okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışları boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak okul etkililiği ile sınırlayıcı müdür davranışları ve serbest öğretmen davranışları boyutu arasında negatif yönde ve anlamsız bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Müdürün öğretmenlere karşı sınırlayıcı davranışlar sergilemesi okul etkililiğinin azalmasına neden olmaktadır. Aynı şekilde okuldaki öğretmenlerin serbest öğretmen davranışlarını sergilemeleri okul etkililiğini azaltmaktadır. Okul ikliminin alt boyutlarıyla birlikte okul etkililiğini yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, yönlendirici müdür davranışları,

destekleyici müdür davranışları, mesleki ğretmen davranışları, samimi ğretmen davranışları değişkenlerinin pozitif yönde, serbest ğretmen davranışları değişkeninin ise negatif yönde okul etkililiği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Ancak sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun okul etkililiğini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ikliminin genel olarak okul etkililiğini yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regrasyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi okul etkililiğini yordamaktadır.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Okul İklimi, Okul Etkililiği

Sayfa Adedi :xiv + 92 sy.

Danışman : Doç. Dr. Bekir BULUÇ

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND SCHOOL EFFECTIVENESS IN PRIMARY SCHOOLS

(M. S Thesis)

Taha Şenel

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2015

ABSTRACT

This study aims to determine the correlation between school climate and school effectiveness level in primary schools from the viewpoint of teacher perceptions. The research model of the study is descriptive, relational. Proportional sampling method was used while sampling for the research. In this context, proportioning the number of schools and teachers in the district, sample group consisted of 400 teachers working in 21 primary schools in Adapazarı, Sakarya in 2013-2014 academic year. In the study, "The Organizational Climate Description Questionnaire For Elementary Schools- OCDQ-RE" developed by Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) was used to determine the school climate, and in order to determine effectiveness level of the schools a questionnaire "School Effectiveness Index" developed by Hoy (2009) was used. To analyze the data, descriptive statistical methods of arithmetic mean ($\bar{x}$), standard deviation (s), percentage (%) together with Pearson Moments bidirectional correlation analysis and multiple regression analysis techniques were used. In school climate dimension, according to the results obtained from the response of the teachers in the sample group, they were found to display "professional teacher behaviour" most. In general, there was a moderate and significant correlation between school effectiveness and school climate in positive direction. Accordingly, the more positive perceptions the teachers have regarding the factors that affect the school climate in schools, the more the level of school effectiveness increases. When the relation between school effectiveness and the school climate was examined, there was a moderate and significant correlation in positive direction between school effectiveness and the following dimensions; "Professional Teacher Behaviour", "Supportive Manager Behaviour", "Sincere Teacher Behaviour", "Guiding Manager Behaviour". However, there was a meaningless correlation in negative direction between school effectiveness and restrictive manager behaviour, and free teacher behaviour. Restrictive manager behaviours towards teachers were found to cause a reduction in school effectiveness. Likewise, free teacher behaviours of teachers in the school were found to reduce school effectiveness. However, restrictive manager behaviour variable was concluded as not predicting school effectiveness. According to the results of the regression analysis carried on to determine whether school climate with dimensions, predicts school effectiveness or not, some variables such as guiding manager behaviour, supportive manager behaviour, professional teacher behaviour and sincere teacher behaviour were significant predictors of school effectiveness, whereas free teacher behaviour variable was found to be a significant

predictor of school effectiveness in negative direction. According to the results of the regression analysis carried on to determine whether school climate in general, predicts school effectiveness or not, was significant predictor of school effectiveness.

Science Code :

Key Words : School Climate, School Effectiveness

Page Number : xiv + 92 p.

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Bekir BULUÇ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Sayıtlar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Örgüt İklimi	9
Örgütsel İklim ve Örgüt Kültürü.....	12
Örgütsel İklim Tipleri	14
Açık İklim	14
Özerk İklim	14
Kontrollü İklim	15
Samimi İklim	15
Babaerkil İklim.....	15
Kapalı İklim	15
Okulların Örgüt İklimi	15

Okul İkliminin Unsurları	16
<i>Güvenlik</i>	17
<i>Eğitim ve öğretim</i>	17
<i>İlişkiler</i>	18
<i>Çevre</i>	18
Okul İklimi Tipleri.....	19
<i>Açık İklim</i>	19
<i>Bağımlı iklim</i>	19
<i>Serbest İklim</i>	20
<i>Kapalı iklim</i>	20
Örgüt İkliminin Boyutları.....	21
Okul İkliminin Boyutları	22
Okul Etkililiği	23
Etkililik Kavramı	23
Etkili Okul.....	24
Etkili Okulun Özellikleri.....	25
Okul Etkililik Modelleri.....	29
Amaç Modeli.....	29
Sistem-Kaynak Modeli	29
Süreç Modeli.....	31
Doyum Modeli	31
Yasallık Modeli.....	32
Etkisizlik Modeli	32
Örgütsel Öğrenme Modeli.....	33
Toplam Kalite Yönetimi Modeli	33
Okul Etkililiğinin Boyutları.....	34
Etkili Okulda Yönetici.....	34
Etkili Okulda Öğretmen.....	35
Etkili Okulda Öğrenci	37
Etkili Okulda Müfredat.....	40
Etkili Okulda Okul-Aile-Çevre İlişkileri	40
Etkili Okulda Okul Kültürü ve Ortamı	41
Okul İklimi ve Okul Etkililiği Konuları ile İlgili Araştırmalar	43

Okul İklimine İlişkin Yapılan Çalışmalar.....	43
Okul Etkililiğine ilişkin Yapılan çalışmalar	45
BÖLÜM III	49
YÖNTEM.....	49
Araştırma Modeli	49
Evren ve Örneklem	49
Evren.....	49
Örneklem.....	50
Veri Toplama Araçları.....	53
Okul İklimi Betimleme Anketi	54
Okul Etkililiği Anketi	56
Verilerin Toplanması	57
Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	59
BULGULAR	59
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
BÖLÜM V	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
Sonuçlar.....	71
Öneriler	74
KAYNAKLAR.....	75
EKLER.....	85

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Araştırmalarının Karşılaştırılması.....	13
Tablo 2. Okulların Örgüt İklimi Tipleri ve Okul İklimi Boyutları	19
Tablo 3. Kümelenendirilmiş Örgüt İklimi Boyutları	22
Tablo 4. Etkili okulu oluşturan faktörler.....	27
Tablo 5. Örneklem Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları.....	51
Tablo 6. Örneklem Grubuna Giren Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Okul, Mesleki Kıdem, Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	52
Tablo 7. Okul İklimi Anketi ve Alt Boyutları.....	55
Tablo 8. Okul İklimi Anketi Puanlama Sınırları.....	55
Tablo 9. Okul İklimi Anketi Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri.	56
Tablo 10. Okul Etkililiği Anketi Puanlama Sınırları	56
Tablo 11. Okul Etkililiği Anketi Maddelerine Ait Faktör Yükleri ve Anketin Bütününe Yönelik Cronbach Alpha Değeri	57
Tablo 12. Öğretmenlerin, Okul İklimi Anketinin Boyutlarına Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Anketine Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.	62
Tablo 14. Okul iklimi ve Okul Etkililiği Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 15. Okul İklimi İklimi Alt Boyutları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 16. Okul İkliminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	68
Tablo 17. Okul İkliminin Alt Boyutlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel iklimi etkileyen faktörler.....	11
Şekil 2. Okul İkliminin unsurları	17
Şekil 3. Okul iklimi sınıflandırması.....	21
Şekil 4. İsteklilik Profilleri.....	38

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayım, sınırlılık ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Örgütler içerisinde kuruldukları toplumların kaynaklarını çeşitli ürünlere veya hizmetlere dönüştüren yapılardır. İnsanlık tarihinin başından beri insanların sosyal, kültürel, siyasi ve teknolojik değişim ve gelişimlerinin daima kurdukları örgütlerin başarılarına bağlı olduğu söylenebilir. Okullar ise toplumların geleceği olan çocuklara; gerek eğitim fonksiyonuyla toplumsal değerlerin aktarımında, gerekse öğretim fonksiyonuyla evrensel bilgi birikiminin aktarımında önemli roller üstlenmekte olan örgütlerdir. Okulların sahip olduğu iklimin, toplumun okullara yüklediği görevleri yerine getirmesindeki başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.

Eğitim bilimciler okul ikliminin öneminden yaklaşık yüz yıldır bahsetmektedirler. Bununla beraber okul iklimi hakkında sistematik çalışmalar 1950'lerden itibaren yapılmaya başlanmıştır. Bilimsel olarak kabul edilmiş okul iklimi ölçüm araçlarının gelişimi günümüze uzanan bir araştırma geleneğini ortaya çıkarmıştır (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009). Okul ikliminin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Hoy okul ikliminin okuldaki bireylerin ortak algılarına dayanarak gelişip, okuldaki bireyleri etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve süreklilik arzeden bir özellik olduğunu ifade etmiştir (Hoy, 2003).

Okul ikliminin tanımları okulun ikliminin okul çalışanlarına etkilerine işaret etmektedir. Bu durumda çalışanların okulun ikliminden olumlu ya da olumsuz etkilenmelerinin onların yaptıkları işlerdeki başarılarını etkilemesi beklenebilir. Okulun başarılı olması yani etkililiği ise ancak çalışanlarının başarısıyla mümkün olduğu düşünülebilir.

Okul Etkililiği kavramı ise okulların başarıları arasındaki farklılıkların sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Hedefleri aynı olan iki okulun birinin diğerine göre gözle görülür düzeydeki başarı farkı; bu farkı neyin oluşturduğunun sorgulanmasına neden olmuş ve böylece başarıyı ve başarısızlığı getiren unsurların araştırılması etkili okul araştırmalarını başlatmıştır (Arslan, Satıcı, Kuru, 2007).

Koloph, etkili okulu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en ideal şekilde sağlanabildiği bir ortam olarak tanımlarken, Brookover; öğrencilerin tamamının aktarılan beceri ve davranışları öğrenebildiği alanlar olarak belirlemişlerdir (Balcı, 2011). Benzer bir tanımlamayla Purkey ve Smith okulun etkililiğinin ölçütü olarak öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişimleri işaret etmişlerdir (Helvacı, Aydoğan, 2011).

Okulların başarısı yani etkililiği öğretmenlerin başarısına, işlerine olan bağlılıklarına doğrudan bağlıdır. Öğretmenlerin başarılarının ise çalıştıkları ortamdaki ne derece memnun oldukları, işlerinin gereklerini ve mesleki tatminlerini okullarında ne derece sağlayabildikleri gibi durumlarla ilişkili olduğu söylenebilir.

Örgüt İklimi kavramı 1930' ların sonlarından itibaren araştırılmaya başlanmıştır. Bu alandaki araştırmalar davranış insan ve çevrenin bir işlevi olarak kabul eden K. Lewin'in "Alan Teorisi"ne ve sosyal psikoloji bakış açısına dayandırılmakta ve çevresel faktörlerin etkilerini ortaya koymaya odaklanmaktadır (Aydoğan, 2004).

Uzun yıllar araştırmacıların üzerinde çalıştığı örgütsel iklim kavramını açıklayan bir çok tanım ortaya çıkmıştır. Ertekin örgüt iklimini; örgütü diğer örgütlerden farklı kılan, zaman içinde değişmezlik ve süreklilik gösteren ve örgütte çalışan insanları etkileyen özellikler dizisi olarak tanımlamıştır (Ertekin, 1978). İklim bir taraftan insanların bazı durumlar karşısında gösterdikleri tepki olarak tanımlanırken diğer taraftan da insanların davranışlarını etkileyen koşullar şeklinde de tanımlanabilir (Buluç, 2013). Mullins'e göre örgüt iklimi çevresel etmenler ortaya çıkarmaktadır. Örgütü çevreleyen atmosfer, bireylerin moralleri, aidiyet hisleri, ilgi ve iyi niyet duygularının kuvveti ile oluşmaktadır (Karadağ, Baloglu, Korkmaz, Çalışkan, 2008).

Yapılan tanımlar genel olarak örgütlerin sahip oldukları iklimlerin çalışanların davranışlarına yansımalarına işaret etmektedir. Eğitim kurumlarının çalışma alanları doğrudan insanlar olduğundan bu örgütlerde insan ilişkileri ve örgütsel iklim daha da önemlidir. Öğretmenlerin iklimden olumlu ya da olumsuz etkilenmelerinin öğretmenlerin başarılarını etkilemesi bu durumla bağlantılı olarak okul ikliminin, okulun hedeflerine ulaşmada başarısını etkilemesi beklenen bir durumdur. Başarı yönünden diğer okullardan ayrılan okulların başarı nedenlerinin araştırılması, onları farklı kılan nedenlerin sorgulanması etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır.

Bashi ve diğerleri etkili okul araştırmalarının başlangıcını 1960'ların ortasında birçok sosyal faktöre bağlı olarak okulların Amerikan toplumundaki statüsünde bozulmalar görülmeye başlanmasıyla açıklamaktadır. Bu tarihlerde yapılan araştırmalar okulların, çocukların bilişsel gelişimine çok az etki edebildiğini göstermiştir. Bu araştırmalar okuldaki değişkenlerin çocukların başarılarının çok az bir yüzdesini etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar arka plandaki farklılıkların çocukların üzerinde daha fazla etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. 70'lerin başında bu alandaki çalışmaların artmasıyla okulun toplum nezdindeki statüsü daha da düşmüş ve okullara yapılan yatırımlar hakkındaki kuşku artmıştır. Illich'in 1971'de yazdığı "Okulsuz toplum" adındaki kitabı 1960'larda düşünülen okulların sosyal eşitliği sağlayabileceği fikrine darbe indirmiş, okullardaki çözülmeyi gözler önüne sermiştir. Bu duruma tepki olarak eğitimciler, okullara yapılan saldırılara ve okulların etkisizliği karşı bir başkaldırıya davet edilmiştir. Bu başkaldırının iki yolla yapılması düşünülmüştür. Birincisi; okulların hangi etkisi kontrol edilecekse o etki alanı bilimsel bir yaklaşımla değerlendirilecek, ikincisi; okulun etkililiğinin değerlendirilebileceği bilimsel bulgular, kriterler oluşturulacaktı. Kullanılan bu ikinci yol "etkili okullar" hareketine neden olmuştur (Bashi, Sass, Katzir, Margolin,1990).

Etkili okul, okul liderince tüm öğrencilerinin akademik başarılarına katkı yapılan, özellikle başarısı düşük öğrencilerle ilgilenilen ve öğrencilerin etnik ve sosyo-ekonomik kökenlerinden bağımsız bir şekilde uyum içerisinde çalışıp oynayabildikleri, olumlu bir sosyal iklimin bulunduğu okullardır (Balcı, 2011).

Bir okulun ikliminin öğrencilerin akademik başarısına ve bazı istenen davranışları sergilemesine ne derece katkı yaptığı yani okulu ne derece etkili kıldığı gerek yurt içinde gerekse yurt dışında bir çok araştırmanın konusu olmuştur.

Okul iklimi konusunda çalışmalar incelendiğinde, yurt dışındaki araştırmacılar; karar verme süreçleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişki (Bready, 1984), okul iklimi ve okul

sağlığı (Hoy, Tarter ve Kottkamp,1991), okul iklimi ve okul kültürü (Gonder, 1994), ilkokulların ve ortaokulların okul iklimi (Pashiardis, 2000),ilköğretim okullarının okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki (Mendel, Watson, MacGregor, 2002; Oyetunji, 2006), eğitim için okul ikliminin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi (Cohen, 2007), okul ikliminin dönüştürülmesi ve eğitim (Gordon, Preble, 2011) konuları üzerinde çalışma yapmışlardır.

Yurt içinde ise araştırmacılar; okul iklimi ile birçok farklı kavram ve durumun ilişkisini araştırmışlardır. Ekşi (2006), rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Arıman (2007), öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Benzer bir çalışmayı Omay (2008) yapmış, öğrencilerin okul iklimi algıları ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Taşkiran (2008), meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ve mesleki olgunlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Demir (2008), ortaöğretim kurumlarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karataş (2008), okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi ilişkisini incelemiştir. Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Doğan (2011), genel lise öğrencilerinin algılarına göre, okul iklimi boyutları ile okul tahripçiliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mansuroğlu (2012), ilköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları ile okul ikliminin ilişkisini incelemiştir.

Okul etkililiği konusunda çalışmalar incelendiğinde, yurt dışındaki araştırmacılar; Hollanda'da okul etkililiği (Screens, Creemers, 1996), Amerika'daki okulların etkililiğine dair değerlendirme (Stringfield, Herman, 1996), Birleşik Krallıkda Okul etkililiği ve okul gelişimi (Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, Josh, 1996), okul etkililiği çalışmalarının devam edebilirliğine dair bir öz eleştiri (Scheerens, Bosker, Creemers, 2001), birinci sınıf okullar, uluslar arası okul etkililiği projesinin ön bulguları (Reynolds, Creemers, Teddlie, Stringfield, 2001), Amerikan stili uluslar arası okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ve öğrenci başarısı (Doran, 2004), Eğitim yönetimi açısından Botswana ikinci seviye okullarının etkililiği ve öğrenci başarısı (Mohiemang, 2008) adlı çalışmalar yapmışlardır.

Yurt içinde ise araştırmacılar; okul etkililiği ile birçok farklı kavram ve durumun ilişkisini incelemişlerdir. Balcı (1995), etkili okulları ortaya çıkaran değişkenler üzerine araştırmalar yapmıştır. Şişman (2013), 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilindeki ilkokulların etkili okul özellikleri gösterme düzeyleri üzerinde çalışmıştır. Yılmaz (2004), Düzce

ilindeki okulların etkililik düzeylerini araştırmıştır. Oral (2005), Diyarbakır ilindeki okulların etkililiğini araştırmıştır. Yılmaz (2006), ilköğretim okullarında etkililiğin sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Ayık (2007), ilköğretim okullarında okul kültürü ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çobanoğlu (2008), ilköğretim okullarının örgütsel kimliği ve etkililikleri üzerinde çalışmıştır. Türker (2010), ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alanoğlu (2014), ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleriyle okul etkililikleri ve örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Görüldüğü gibi, eğitim alanında okul iklimi ve okul etkililiği kavramları ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki literatür incelendiğinde, doğrudan bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokulların iklimiyle okul etkililikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okulun etkililiğine dair görüşleri nelerdir?
3. Okul iklimi ile okulun etkililiği arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul ikliminin alt boyutları ile okul etkililiği arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Okul ikliminin alt boyutları okul etkililiğinin yordayıcısı mıdır?
6. Okul iklimi okul etkililiğinin yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin akıl almaz bir hızla geliştirip değiştirdiği dünyamızda yeni nesillerin bugün varolan ortam ve koşullar için değil, gelecekteki şartlara göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüz toplumları bu önemli vazifeyi eğitim örgütlerine vermiş durumdadır. İlkokullar çocukların ailelerinden sonra karşılaştıkları ilk sosyal örgüttür. Bu kurumların yöneticileri ve öğretmenlerinin çalışmalarında başarılı olmaları hem kendileri hem de öğrenciler tarafından olumlu algılanan bir okul iklimi oluşturabilmeleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Olumlu bir okul iklimi öğretmenler ve yöneticiler ve tüm okul personeli için çeşitli faydalar sağlamaktadır. Araştırmalar eğitimcilerin, yönetim tarafından desteklendiklerini

hissettiklerinde kurumlarına karşı daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ve mesleki dayanışma içinde çalıştıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, eğitimcilerin birbirleriyle açık bir iletişim halinde olduğu, üstlerinin ve yöneticilerin desteğini üzerinde hissettikleri, güçlü bir eğitimci-öğrenen ilişkisi kurulmuş okulların daha iyi akademik ve davranışsal gelişimler gösterdiği görünmektedir. Aynı zamanda olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin iş tatmini seviyelerine de etki etmektedir (O'Brennan, Bradshaw, 2013).

Okulların etkililikleri ve örgütsel iklimleri konusunda literatürde bir çok çalışma bulunmaktadır. Ancak ilköğretim kurumlarındaki örgüt iklimi ve okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi doğrudan araştırma konusu yapan fazla çalışma olmadığı için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, bu araştırma bulgularının; okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine, okul yöneticilerine, Milli Eğitim Bakanlığı içinde öğretmen yetiştirme geliştirme hizmetlerini belirleyen birimlere, öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı üniversitelere okul ikliminin okulun etkililiğini ne şekilde etkilediği hakkında betimlemeler yaptığı gibi gelecekte yapılması muhtemel iyileştirmeler için fikir vereceğine inanılmaktadır. Bu araştırma ayrıca gelecekte yapılması düşünülen araştırmalara da katkılar sağlayacaktır.

Sayıtlar

- 1.Araştırma için seçilen örneklemin evreni yansıttığı,
- 2.Araştırmada öğretmenlerin uygulanan ölçekleri doğru ve samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılıyla, Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle, öğretmenlere uygulanan Okul İklimi Betimleme Anketi ve Okul Etkililiği Anketi'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Örgüt İklimi: Örgüt iklimi örgüte kişiliğini kazandıran, çalışanların davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanıp örgüte hakim olan tüm özelliklerdir (Ertekin,1978).

Okul İklimi: Okuldaki bireylerin ortak algılarına dayanarak gelişip, okuldaki bireyleri etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve süreklilik arzeden özellikler bütünüdür (Hoy, 2003).

Etkili Okul: Çocukları, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip onları gelecekteki rollerine hazırlayabilen işlevsel okullardır (Balci, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgüt iklimi, örgüt iklimi tipleri, örgüt iklimi boyutları, okul iklimi, okul ikliminin unsurları, okul ikliminin boyutları ile ilgili konuları içeren kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Örgüt İklimi

İnsanlar dünyaya gözlerini toplumun çekirdeği olan ailede açarlar. Geçmişte insanlar hayatlarının ilk yıllarını anneye ve aileyle geçirirlerken günümüzde çocukların iki yaşından itibaren kreşlere devam ettikleri görülmektedir. Kreşlerden başlayan örgütsel yaşam deneyimi sırasıyla okullar ve ardından iş hayatında da devam etmekte ve neredeyse insanlar hayatlarının tamamını çeşitli örgütlerin bireyi ya da parçası olarak geçirmektedirler. Toplumsal ihtiyaçların karşılanması için tanımlanan hedeflere ulaşılması amacıyla beraber çalışan insanlardan oluşan sistem (Başaran, 2000) olarak tanımlanan ve insanların hayatlarında bu denli yer kaplayan örgütlerin kişiliği olarak tanımlanan örgüt iklimi kavramı ise bir çok sosyal bilimcinin çalışma konusu olmuştur.

Sosyal bilimcilerin örgüt iklimi çalışmaları 1950'lerin sonlarında ortaya çıkmaya başlamıştır. Önceleri iklim kavramı örgütsel hayatın kalitesindeki devamlılığın sağlanmasını anlatmakta kullanılmıştır (Buluç, 2013).

Bu kapsamda Argyris de örgütlerin psikolojik yapısını tanımlarken "örgütsel iklim" kavramını kullanmıştır. Lewin ve arkadaşlarının genç grupların sosyal iklim tecrübeleri üzerinde durduğu makalede ilk yöntem çalışmalarından biridir. Bu araştırmalar bireylerin motivasyonları, iş doyumları, performansları ve verimlilikleri arasındaki ilişkileri bulmaya çalışmış, örgütsel iklimin olumlu algılanmasının çalışanların başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Tutar ve Altınöz, 2010).

Bazı araştırmacılar insanların kişilikleri olduğu gibi örgütlerinde kişilikleri olduğu varsayımına dayanarak tanımlamalar yapmışlardır: Örgüt iklimi örgütün kimliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden farklı kılan, örgütün iç ortamının kararlı, değişmesi zor, sürekliliği olan, örgüt çalışmalarının davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, örgütün çalışanlarının hissedebildikleri algılara dayanan psikolojik bir kavramdır (Özdemir, 2006).

İklim bir taraftan kişilerin farklı durumlara karşı gösterdikleri tepkiler olarak tanımlanmış, diğer bir taraftan bireylerin davranışları üzerinde etkili olan koşullar denilmiştir (Buluç, 2013).

Örgüt iklimi örgütlerin kişisel ve çevreye bağlı özellikleriyle örgütlerdeki insan davranışlarının ve insan ilişkilerinin ortaya çıkardığı ortamdır. Bir hedef etrafında toplanıp örgütlenen bireylerin hedeflerine ulaşmak için sergiledikleri ortak davranış kalıpları ve tercihlerle olumlu bir çalışma ortamı oluşturmalarına denir (Yüceler, 2009).

Birçok araştırmacı ise iklim kavramına örgütsel algılar bağlamında yaklaşmıştır: Örgütsel davranış biçimleri genelde örgüt iklimi olarak ifade edilen iş çevresi algılarından kaynaklanır. Örgütler ile örgüt çalışanları arasındaki ilişki olarak anlaşılan örgütsel iklim, çalışanların örgüt ortamını nasıl algıladıklarını ifade etmektedir (Bal ve Ertemsi, 2010).

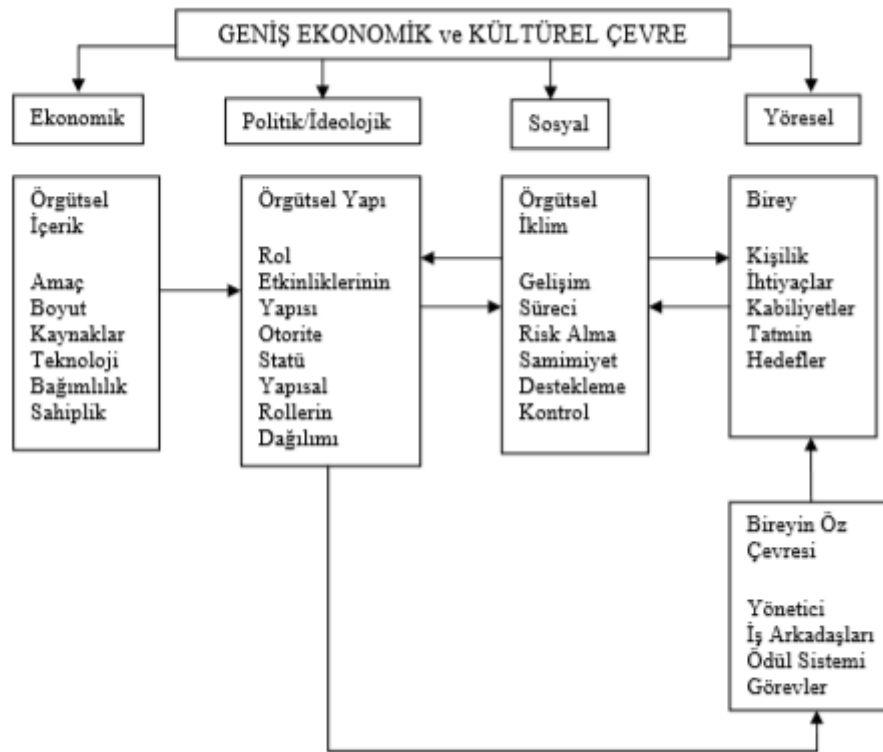
Örgüt iklimi çalışanların örgüt ile ilgili tutumları ile yakından ilgilidir. Tagiuri ve Litwin örgüt iklimini çalışanların örgütlerine ne derece güvendikleri, çatışmaları, moralleri, ödüllerin eşitliği, liderlerin güvenilirliği, değişime karşı direnç gibi sebeplerden ötürü örgüte ilişkin tutumları olarak tanımlamaktadırlar (Buluç, 2013).

Taymaz ise örgüt iklimini bir örgütün çalışanlarının o örgütün hedeflerini içselleştirmeleri, değerlerini kabullenmeleri, örgüt içi ilişkilerde o örgütün değer ve normlarını göz önünde bulundurmaları ve kendilerinden beklenen davranışı göstermeleridir şeklinde tanımlamıştır (Taymaz, 1997).

Sergiovanni (1991), okul iklimini betimleyebilmek bakılması gerekenleri sıralamış:

1. Kurallara uymada tutarlılık
2. Sorumluluk alma
3. Standartlar
4. Ödüller
5. Örgütsel açıklık
6. Destek ve dostça ilişkiler
7. Liderlik (Sergiovanni'den aktaran Işık, 2004)

Landy, örgüt ikliminin, örgütsel değişimleri ve işleyiş bozuklukları önlemesi beklenen örgütün kişiliği hakkında bireylerin görüşü olduğunu belirtmiştir (Özdemir, 2006).



Şekil 1. Örgütsel iklimi etkileyen faktörler

Landy, örgütsel iklim üzerinde önemli etkiye sahip değişkenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Yönetmel değlerler: Yönetmel değlerler örgütleri kararları etkileyen eylemlere götürürler. Bundan dolayı yönetici değlerleri örgütsel iklim üzerinde etkilidir. Bu değlerler ve örgütteki bireylerin değlerleri algılamaları, örgütün formal mi informal mi olduğu, otokratik mi katılımcı mı olduğu, demokratik mi, yöneticinin kararları tek başına aldığı bir örgüt mü olduğu hakkında bize fikir verir.

2. Liderlik tipi: Örgütün liderinin çalışanlara yaklaşımı, karar alma süreçlerine çalışanları katması ya da tüm kararları kendi başına alması gibi tercihleri örgüt iklimini etkiler.

3. Örgüt yapısı: Örgütün katı kurallarla yönetilen bürokratik prosedürlerin gerçekleştirilmesi odaklı bir yapıya sahip olması ya da esnek kurallara sahip dışa dönük ve açık bir yapıya sahip olması çalışanlarca hissedilen örgüt iklimini etkiler.

4. Çalışanların özellikleri: Örgüt çalışanlarının kişilikleri örgütsel iklimi etkiler. Örneğin yaşça büyük ve eğitim seviyesi düşük çalışanlara sahip bir örgütle, yaşça genç ve daha eğitilmiş çalışanlara sahip iki örgüt farklı iklimlere sahip olacaktır. Ayrıca örgütün düzenlediği sosyal etkinliklere katılımın yüksek olduğu örgütlerde iklim daha dostçadır.

5. Sendikalaşma: Örgüt çalışanlarının bir sendikaya üye olup olmaması örgütsel iklim üzerinde etkilidir.

6. Örgütün Büyüklüğü: Büyük örgütler genellikle daha bürokratik, şekilci ve katı olmayı tercih ederlerken, küçük örgütlerin yaratıcı, yenilikçi ve bütünleştirici bir iklime sahip olmaya daha yatkındır.

7. İşin Yapısı: Örgütün amaçlarına yönelik olarak üzerinde çalıştığı iş alanı örgütsel iklimi etkilemektedir.

Tüm bu etkenlerin yanında örgütlerin amaçları, yapıları, değerleri ve normları, örgütlerin coğrafi konumu, fiziki yerleşimleri, ödüllendirme ve örgütsel iletişimin durumu da örgütlerin iklimlerini etkileyen diğer değişkenler olarak görülmektedir (Özdemir, 2006).

Gilley ve Maycunich, olumlu örgüt ikliminin karakteristik özelliklerini tanımlamış şöyle tanımlamıştır:

- Çalışanların örgüte bağlılığı yüksektir ve işleyişe katılırlar.
- Yöneticiler çalışanların gelişimine ilgi gösterir, olumlu bir iş ortamı şekillendirir, devamlı değişen ve gelişen bir iklim yaratırlar.
- Örgüt çalışanları diyalog halindedir, birbirlerine karşılıklı saygı duyarlar, işbirliğinin, birlikteliğin ve takım çalışmasının teşvik edildiği bir çevre yaratılmıştır.

Bu özellikler çalışanlar arasındaki bağlılığı güçlendirir, onların ortak bir amaç uğruna bir araya gelmelerini sağlar. Bu örgütlerde çalışanlar kendilerini değerli hissederler bundan dolayı güçlü bir öz saygıya sahiptirler (De Villiers, 2006, s.28).

Örgütsel İklim ve Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramları bazı yazarlar tarafından aynı anlamı ifade eder şekilde kullanılmıştır. Örneğin Katz ve Kahn: “Her örgüt kültürünü ya da iklimini kendisi geliştirir. Bunu yaparken de yasaklardan, ahlak kurallarından, davranış biçimlerinden yararlanır. Bir sistemin iklimi veya kültürü, hem biçimsel sistemin değerlerini ve davranış şekillerini hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Örgütsel iklim ayrıca, örgütün hangi tür bireyleri kendine çektiğini, işle ilgili süreçleri ve bunların fiziksel olarak

düzenlenmesini, haberleşme evrelerini, sistemdeki otoriter uygulamaları, örgüt içi ve dışı çatışmaları gösterir. Nasıl ki, toplumun bir kültürel mirası varsa, sosyal örgütlerde de yeni örgüt üyelerine bırakılan toplu duygu ve değer kalıpları vardır.” demiştir (Ertekin, 1978). Ancak günümüzde bu iki kavramın farklı değerlendirilmesi gerektiği görüşü ön plandadır. Bowditch ve Buono, örgüt iklimi ile örgüt kültürü ilişkisini şöyle açıklamaktadır: "Örgüt kültürü ve örgüt iklimi terimleri bazen birbirinin yerine kullanılmasına rağmen, bu kavramlar arasında önemli farklar vardır. Örgüt iklimi, herhangi bir örgüt içerisinde çalışmasından ne kadar hoşnut olunması gerektiği hususunda, kişilerin beklentilerinin bir araya getirilme derecesinin bir ölçüsüdür. Bu yüzden örgüt kültürü, örgüt hayatı hakkında inanç ve beklentilerin yapısı ile ilgilidir. Örgüt iklimi ise, söz konusu inanç ve beklentilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmemekte olduğunun bir göstergesidir (Erdoğan, 2012).

Örgüt kültürü konusundaki çalışmaların kaynağını genelde antropoloji ve sosyoloji oluştururken, iklim konusundaki çalışmalar genelde psikoloji ve sosyal psikolojiye dayanır. İki kavram birbiriyle ilişkili, ancak kültür, iklime göre daha derinlikli, iklim ise daha yüzeyseldir. İklime kültüre göre daha somut bir kavram olmakta, dolayısıyla yapılacak araştırmalarda örgüt ikliminin ölçülmesi, kültüre göre görece daha kolay görülmektedir (Şişman, 2014).

Tablo 1'de örgüt kültürü ve örgüt iklimi araştırmaları bazı açılardan karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi Araştırmalarının Karşılaştırılması

Farkın Kaynağı	Örgüt Kültürü	Örgüt İklimi
Bilgi Teorisi	Durumsallık ve Öznellik	Karşılaştırma ve Genellik
Bakış Açısı	Yerel	Evrensel
Yöntem	Nitel	Nicel
Çözümleme Birimi	Temel Değer ve İnançlar	Yüzeysel Görünümler
Zaman Algısı	Tarihsel Evrim	Anlık Durum
Teorik Temel	SosyalYapı/Eleştirel Teori	Lewin'in Alan Teorisi
Disiplin	Sosyoloji,Antropoloji	Psikoloji

(Denison'dan aktaran Şişman, 2014, s.157).

Örgütsel iklim işgörenlerin davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. Kültür ise daha çok örgütün görünen

öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılmaz (Çelik,2012).

Moran ve Volkwein tüm bu işaret edilen farklılıklara rağmen bu iki kavram arasındaki ilişkiye de işaret etmişler, örgütsel kültürün eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlayarak örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rolü olduğunu vurgulamışlardır (Çelik, 2012).

Örgütsel İklim Tipleri

Halpin (1996), açık, özerk, kontrollü, samimi, babaerkil ve kapalı olmak üzere altı iklim türü tanımlamıştır.

Açık İklim

Çalışanların moralleri çok yüksektir. Yönetici ve astlar uyum içinde görev yaparlar. Yöneticiler eleştirilere her zaman açıktır ve asla kişisel kurallar koymazlar. Tüm görevler büyük bir zevk ve gayretle yapılır.

John ve Taylor (2002) ‘a göre açık iklimin özellikleri, az engelle karşılaşma, az miktarda soğukluk (anlaşmazlık), yeterli derecede samimi ortam, öğretmenlerde yüksek derecede birlik ruhu, üretime az önem verme, yüksek oranda güven ve yöneticinin düşünceli olmasıdır (John ve Taylor'dan aktaran Baykal, 2007).

Açık iklime sahip bir örgütte gözlenen durumlar aşağıda belirtilmiştir (Taymaz, 2003).

- Örgütün amaçları ve politikası ilgililerce benimsenmiştir.
- Örgüt yöneticileri yönetim işlevlerini hatasız yerine getirmektedir.
- Örgütte görevli insanlar arasında yakın ve samimi ilişkiler vardır.
- İnsanlar aralarındaki ilişkilerden haz ve doyumluk duymaktadır.
- Örgütte insanların moralleri ve doyum dereceleri yüksektir.
- Örgütte insanlar yeterince güdülenmiş ve bağlanmışlardır.
- Örgütteki insanlar işyerlerinde bulunmaktan gurur duymaktadır.
- Örgütte iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkilenmektedir.

Özerk İklim

Yönetici ile astlar arasında psikolojik bir uzaklığın olduğu fakat bireylerin sosyal ihtiyaçlarına önem verildiği bir iklim türüdür (Kasırga ve Özbek, 2008).

Kontrollü İklim

Bu iklim türünde esas olan görevi yerine getirmektir. Üst yönetim tarafından konulmuş olan kuralların dışına pek çıkmaz. Karşılıklı kişisel ilişkiler ve arkadaşlıklar için zamanın yokluğu ve gereksiz çalışmaların varlığı nedeniyle moral oldukça düşüktür (Kasırğa ve Özbek, 2008).

Samimi İklim

Yöneticinin kendisiyle birlikte tüm çalışanları bir aile havasına sokmaya çalıştığı ve sosyal gereksinimlerin tatmininin yüksek olduğu bir iklim tipidir (Kasırğa ve Özbek, 2008).

Babaerkil İklim

Yöneticinin çalışanları kontrol etmede ve onların sosyal gereksinimlerini karşılamada gayret ve çabasının yetersiz kaldığı, bunun sonucu çalışanların verimli çalışma ve performans gösteremedikleri, çeşitli gruplara ayrıldıklarının görüldüğü iklim türüdür (Kasırğa ve Özbek, 2008).

Kapalı İklim

Yöneticinin tek başına emredici olduğu, işlerin nasıl yapılacağı konusunda kişisel kurallar koyduğu, çalışanları güdülemede yetersiz kaldığı ve tutarsız davranışlar gösterdiği bir iklim türüdür (Kasırğa ve Özbek, 2008).

Hoy ve Miskel' e göre; Bu tip iklimi sahip örgütlerde yöneticilerin liderliği etkisizdir. Aynı zamanda yöneticiler katı bir kontrol anlayışına sahiptir. Bu davranışlar çalışanlar arasında hayal kırıklığı ve duyarsızlık uyandırmakta, birbirlerine güvensizlik hissetmelerine neden olmaktadır. Kapalı iklimler, desteklemeyen, katı, engelleyen, kontrol eden yöneticilere; bütünleşemeyen, toleransı olmayan, duygusuz ve kendisini kuruma adamayan çalışanlara neden olur (Doğan,2011).

Okulların Örgüt İklimi

Okullardaki öğretmenlerin başarılı ya da başarısız olmalarında önemli etkenlerden biri okulun iklimidir. İklim, okuldaki iş ortamına dair öğretmenlerin algılarını ifade eden bir kavram olup okuldaki formal ve informal yapı ve liderlik uygulamalarından da etkilenmektedir. Okulun iklimi yöneticilerin davranışlarının etkisi altındadır. Bundan dolayı öğretmenlerin çalışma arzuları ve davranışları okulun ikliminden etkilenir. Okulun ikliminin doğru analiz edilmesi, okuldaki işleyişin kontrolünün sağlanması ve analiz edilmesi içinde önemlidir. Çünkü okul iklimi hem öğretmenleri hem de onların

denetçilerini de doğrudan etkilemektedir. Bununla beraber yönetici ve denetçiler okullarda olumlu ve başarıya götüren bir iklim oluşmasında da oldukça etkilidirler (Buluç, 2013).

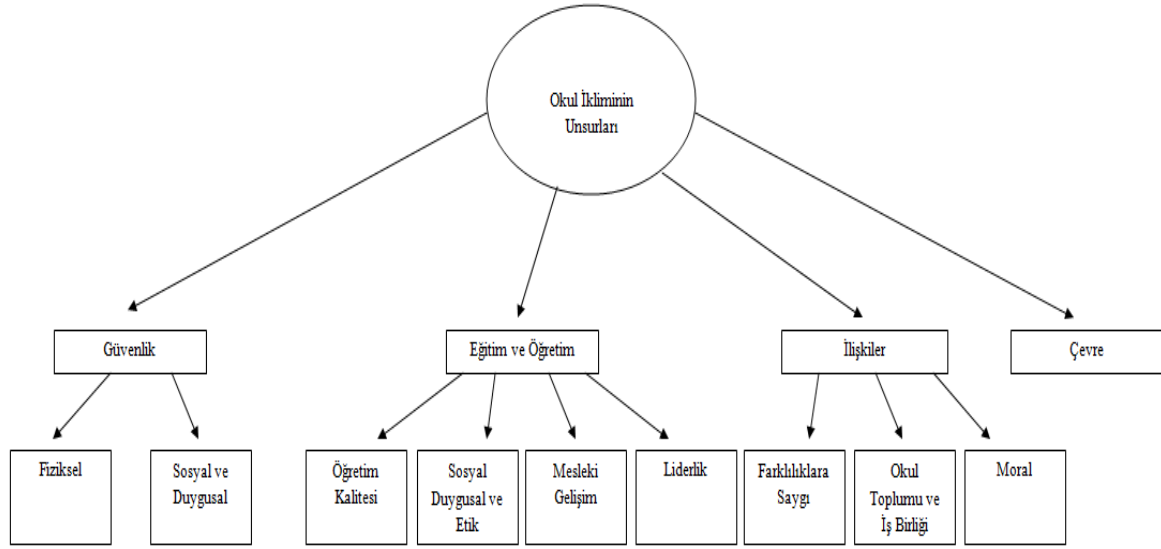
Okul iklimi çalışanların davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden kendine has özellikleri içerir. Kurum içi özellikler bütünü olarak okul ikliminin belirlenmesi, önce okulun ikliminin tanımlanmasını gerektirir. Okul iklimi okulun bireysel kişiliği olarak kabul edilebilir (Çelik, 2012). Onlarca yıl süren okul iklimi araştırmaları boyunca araştırmacılar okul ikliminin net ve herkesçe kabul gören bir tanımını bulamamışlardır. Van Horn (2003), ölçüm zorlukları, değişkenlerin seçimi, istatistiksel analizlere ilişkin belirsizlikler gibi nedenlerle okul iklimine dair çalışmaların çoğu zaman araştırmacıların cesaretini kırdığını belirtmiştir. Horn bu durumu okul iklimini açıklamaya dair teorilerin arasındaki derin ayrılıklara bağlamıştır. Anderson okul iklimi araştırmaları arasındaki ayrılığın araştırmacıların çalışmalarını hangi teoriye göre olarak şekillendirdiklerine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur.

Anderson'a göre bazı araştırmacılar okul iklimini örgütsel seviyede değerlendirerek, aynı okuldaki tüm öğrencilerin aynı okul ikliminden etkilendiklerine işaret etmişlerdir. Başka bazı araştırmacılar ise okul iklimini bireysel seviyede kavramsallaştırmış, bireysel farklılıkların okul iklimini etkileyeceğine işaret etmişlerdir. Diğer bazı araştırmacılar ise okul iklimini örgütsel sağlık terimleriyle incelemişlerdir (Gangi, 2009)

Okul İkliminin Unsurları

Son 30 yıl boyunca eğitimciler ve araştırmacılar okul iklimini oluşturan unsurları ve okul ikliminin tam olarak neyi ifade ettiğini tespit etmeye çalışmaktadır. Okul ikliminin unsurlarını tanımlayacak eksiksiz bir liste belirlenememişse de araştırmacılar dört ana unsura odaklanmışlardır. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, ilişkiler ve çevre olarak listelenebilir (Cohen, 2007).

Okul iklimin unsurlarını bu dört temel başlık ve içeriklerini oluşturan alt başlıklar şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okul İkliminin unsurları

Güvenlik

Güvenlik unsuru "fiziksel" ve "sosyal ve duygusal" olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Fiziksel güvenliği; okula dair bir kriz planı, açıkça tespit edilmiş kurallar, kuralların ihlal edilmesi durumunda kurumca uygulanacak açık ve tutarlı yaptırımlar, okul çalışanlarının kendilerini fiziksel olarak güvende hissetmesi ve şiddete karşı belirlenmiş tutumlar oluşturur. Sözel ve duygusal güvenliği; sözel taciz ve saldırganlık ile ilgili kural ve normlar, bu norm ve kuralların ihlali halinde kurumca uygulanacak açık ve tutarlı yaptırımlar ve tutumlar, çatışma çözme yöntemlerinin öğretilmesi ve okul kurallarına dair inançlar oluşturur (Cohen, 2007). Okul güvenliğinin sağlanması süreci, şiddetin ve suçun önlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının yanında, okul ve çevresinin fiziki şartları iyileştirilerek güvenli hale getirilmesini, güvenlikle ilgili kişiler çocuk gelişimi ve psikolojisi konusunda eğitilmesini, suç ve şiddet konularında farkındalık sağlanmasını ve öğrencilerin aileleriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulmasını da içermektedir (Kara, 2011).

Eğitim ve öğretim

Eğitim ve öğretim unsuru; "öğretimin kalitesi", "sosyal duygusal ve etik beceriler", "mesleki gelişim", "liderlik" olmak üzere dört başlıkta incelenebilir. Öğretimin kalitesi; öğrenci başarısı için yüksek beklenti, tüm öğrenme stillerinin kullanılması, ihtiyaç halinde yardım sağlanması, gerçek hayatla bağlantısı kurulmuş bir öğretim, merak uyandıran öğretim materyalleri, övgü ve ödüllerin kullanılması ve çeşitli öğretim metodlarını içerir.

Sosyal, duygusal, etik beceriler; akademik öğrenme kadar sosyal duygusal ve etik davranışların önemsenmesi, öğretmenlerin öğrencilerin bu alanlardakini gelişimine yardımı ve etik becerilerin açıkça ve tam olarak öğretimini içerir.

Mesleki gelişim; öğrenmeyi destekleme ve sürekli gelişim için kullanılan standartlar ve ölçüm araçları, sistematik ve devamlı mesleki gelişim, öğrenmeye dair veri tabanlı karar verme süreci, okul sisteminin değerlendirilmesi, öğretmenlerin bu çalışmaların işe yarar ve yardımcı olduğuna dair hislerini içerir. Liderlik; güçlü, etkili ve açıkça çalışanlara iletilmiş bir vizyon, yönetsel ulaşılabilirlik ve desteği içerir (Cohen, 2007). Öğrencilerin öğrenme seviyelerini yükselten, akademik başarı ve olumlu davranış sergileme sıklıklarını artıran öğretim etkinlikleri etkili eğitim-öğretim süreçlerinde gerçeğe dönüşebilmektedir. Eğitimsel başarıların kaynağını eğitim-öğretim süreçleri ve ortam yoğun şekilde etkilemektedir (Baştepe, 2009).

İlişkiler

İlişkiler unsuru; "farklılıklara saygı", "okul toplumu ve işbirliği" ve "moral" olmak üzere üç ana başlıkta incelenir. Farklılıklara saygı; öğretmen, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında olumlu ilişkiler, olumlu yetişkin-öğrenci ilişkileri, olumlu öğrenci-öğrenci ilişkileri, ortak karar verme, ortak planlama fırsatları, farklı değerlere saygı, öğrenme süreci ve disiplin uygulamalarına öğrencilerin katılımını içermektedir. Okul toplumu ve işbirliği; öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda toplumsal bilinci hissetmesi ve göstermesi, karşılıklı destek ve devamlı iletişim, okul-toplum işbirliği, okuldaki karar sürecine ailelerin katılımı, öğretmen ve aileler tarafından karşılıklı öğrenme ve davranış ve normları içerir.

Moral; öğrencilerin öğrenmeye istekli olması, personelin işleri konusunda hevesli olması, öğrencilerin bir veya birden fazla yetişkinle iletişim halinde olması, öğrencilerin ve diğer çalışanların okul hakkında olumlu duygulara sahip olmasını içerir (Cohen, 2007). Okulların yöneticileri sağlıklı ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilmek adına okul ile, okulun iç öğeleri (öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar) ve okulun dış öğeleri (aileler, etkili gruplar, merkez eğitim örgütleri, ticari çevreler) arasındaki ilişkiyi güçlü tutmalıdır (Çınkır, 2004).

Çevre

Okulun temiz ve düzenli olması, yeterli alan, materyal ve zamanı içerir (Cohen, 2007).

Okul İklimi Tipleri

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma neticesinde dört tane iklim tipi tanımlamışlardır. Bunlar açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklimdir. Okul iklimi boyutlarının iklim tiplerine göre gerçekleşme düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Açık İklim

Açık okul ikliminin karakteristik özellikleri işbirliği, saygı, öğretmenler ve müdür arasındaki açıklıktır. Müdür öğretmenleri dinler, fikirlerine saygılıdır, samimidir, öğretmenleri sık sık över ve öğretmenlerin yeterliliğine güvenir ve saygı duyar. Müdür aynı zamanda öğretmenlerinin sınıflarında diledikleri gibi çalışma özgürlüğü verir, onların sınıf çalışmalarını sıkı bir kontrol altında tutmaz. Bürokratik olmak yerine kolaylık sağlar. Yönetim aynı şekilde öğretmenler arasında açıklığı ve profesyonel davranışı destekler. Öğretmenler birbirlerini iyi tanır sıkı arkadaşlırlar. Öğretim sürecinde ve işlerinde işbirliği içerisindeyler. Neticede hem öğretmen davranışları hem de müdür davranışları açık ve samimidir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Tablo 2. Okulların Örgüt İklimi Tipleri ve Okul İklimi Boyutları

OKUL İKLİMİ BOYUTLARI	İKLİM TİPLERİ			
	Açık İklim	Bağımlı İklim	Serbest İklim	Kapalı İklim
Destekleyici Müdür Davranışları	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
Yönlendirici Müdür Davranışları	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Sınırlayıcı Müdür Davranışları	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
Mesleki Öğretmen Davranışları	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Samimi Öğretmen Davranışları	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Serbest Öğretmen Davranışları	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

(Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s. 33).

Bağımlı iklim

Bağımlı iklim bir taraftan okul müdürünün etkisiz liderlik girişimlerinde bulunduğu bir taraftan da öğretmenlerin yüksek profesyonel performans gösterdikleri bir ortam olarak

tanımlanabilir. Müdür sert ve otoriterdir ne diğerlerinin profesyonel uzmanlıklarına ne de öğretmenlerin kişisel isteklerine saygı göstermez. Ayrıca müdür öğretmenleri gereksiz işler verir. Fakat diğer taraftan öğretmenler yapıcı davranarak müdürün kendilerini kontrol ve yönetmeye yönelik başarısız girişimlerini görmezden gelir. Birbirlerine saygı duyar ve destek olurlar, okullarıyla gurur duyarlar ve işlerinden keyif alırlar. Sadece birbirlerinin profesyonel yeterliliklerine saygı duymakla yetinmezler aynı zamanda arkadaşlırlar. Bir araya geldiklerinde öğretme ve öğrenme konusunda işbirliği içerisinde çalışırlar. Neticede müdürün zayıf liderliğine rağmen öğretmenler birbirlerine sıkıca bağlıdır, yardımlaşma ve uyum içerisinde dirler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Serbest İklim

Serbest iklim bağımlı iklimle tam zıt özellikler gösterir. Okul müdürünün davranışları güçlü, destekleyici ve ilgilidir. Okul müdürü öğretmenlerinin fikirlerine açıktır ve onları dinler. Uzmanlık alanlarını uygulamaları konusunda onları özgür bırakır. Öğretmenleri gereksiz bürokratik iş ve işlemlerden uzak tutar. Buna rağmen öğretmenler bu girişimlere olumsuz yaklaşırlar ve sorumluluklarından kaçmaya çalışır. En iyi durumda müdür, bu girişimlerini görmezden gelirler. Daha kötüsü ise bazen müdürün girişimlerini etkisiz hale getirmek için liderlik davranışlarını baltalamak için çalışmalar yapmalarıdır. Öğretmenler hem müdürü sevmemekte ve hem de birbirlerine meslektaş olarak saygı duymamaktadır. Öğretmenler açıkça işlerine karşı ilgisizdirler. Her ne kadar müdür destekleyici, esnek ve aşırı kontrolcü olmasa da öğretmenler çatışmacı, hoşgörüsüz ve çekimserdir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Kapalı iklim

Açık iklimin antitezi konumundadır. Müdür her ne kadar rutin ve önemsiz işlerin stresini yaşasa da müdür ve öğretmenler için her şey rutin ilerlemektedir. Öğretmenler yapılması gereken görevlerde göstermelik olarak küçük sorumluluklar almaktadır. Müdürün liderliği kontrol etmek ve sertlik göstermek üzere kurulu ve davranışları son derece anlayışsızdır. Bu faydasız girişimler sadece hüsrana ve ilgisizliğe yol açmaz aynı zamanda öğretmenlerin idareye olduğu kadar meslektaşlarına karşı da şüphe etmelerine ve birbirlerine saygısız davranmalarına neden olur. Sonuç olarak kapalı iklimlerin müdürleri destekleyici ve esnek olmayan, engelleyici ve sıkı denetimcidir. Öğretmenler ise anlaşmazlık çıkaran, ilgisiz, hoşgörüsüz ve iki yüzlüdür. (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Yukarıda açıklanan iklim tipleri şekil 3’ te gösterilmiştir:

		Müdür Davranışı	
		Açık	Kapalı
Öğretmen Davranışı	Açık	Açık İklim	Bağımlı İklim
	Kapalı	Serbest İklim	Kapalı İklim

(Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s.33).
Şekil 3. Okul iklimi sınıflandırması

Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt ikliminin boyutları konusu birçok araştırmanın konusu olmuştur ve bu alanda birbirinden farklı görüşler ortaya konmuştur. Litwin ve Stringer, örgüt iklimi boyutlarını ve bu boyutların çalışanlar üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında örgüt iklimine dair sekiz boyut belirlemişlerdir. Bu boyutlar:

- Örgüt yapısı,
- Örgütü benimseme,
- Örgüt içi çatışmalar,
- Sorumluluk almada isteklilik,
- İş yapmanın standartları,
- Örgütte dayanışma ve arkadaşlık,
- Ödüller ve cezalar,
- Tehlikeyi göze alma,
- Örgüte karşı aidiyet hissetmedir (Erdoğan, 2010).

Örgüt ikliminin boyutlarını üç başlık altında değerlendiren Ertekin (1978); bireysel özellikler, çevresel özellikler ve örgütsel özellikler başlıklarıyla konuyu değerlendirmiştir. Bu boyutlar Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kümelenendirilmiş Örgüt İklimi Boyutları

Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikler
Doyum	Örgüt yapısı	Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre
Yükselme ve ilerleme	Örgüt politikası	Çalışma koşulları
Olanakları	Örgütün amacı	Yönetmel destek
Kişiyeye verilen önem ve saygınlık	Büyükklüğü	Baskı
	Ödül düzeni ve ücret	Uyum
Engellenme	Örgütte bağdaşmazlık	Yönetimi eleştirme
Güven duygusu	Çok sıkı gözetim ve denetim	
Öteki örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık	Bildirişme	
	Önderlik	
Tehlikeyi göze alabilme	Karar verme	
Arkadaşlık ilişkileri	Örgütün gelişme olanakları	
	Örgütsel açıklık	
	Sorumluluk	

(Ertekin, 1978, s.27).

Okul İkliminin Boyutları

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), yaptıkları çalışma neticesinde okulların örgüt iklimini üçü müdür davranışları üçü de öğretmen davranışları olmak üzere altı boyutta incelemişlerdir. Bunlar, destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları ve serbest öğretmen davranışlarıdır.

1. Destekleyici Müdür Davranışları: Öğretmenler için temel bir ilgiyi yansıtır. Müdür öğretmenleri dinler ve onların önerilerine açıktır. Müdür gerçekten, sıklıkla öğretmenleri över, onlara hem mesleki hem de kişisel ilgi gösterir.

2. Yönlendirici Müdür Davranışları: Katı ve sıkı bir denetimi içerir. Müdür sürekli öğretmenleri izlemekte ve onların okul yaptıkları işleri en küçük ayrıntısına kadar kontrol etmektedir.

3. Sınırlayıcı Müdür Davranışları: Öğretmenlerin çalışmalarını desteklemektense aksatır bir etki gösterir. Müdür sürekli öğretmenlere evrak işleri yüklemekte, komisyon çalışmaları ve rutin işlerle öğretmenliğe eğitime dair işlerini ötelemektedir.

4. Mesleki Öğretmen Davranışları: Öğretmenler birbirlerine açık ve mesleki etkileşim içindedirler. Öğretmenler okullarından gurur duyarlar, meslektaşlarıyla çalışmaktan keyif alırlar ve meslektaşlarıyla hevesli, hatalarını kabullenici ve karşılıklı saygıya dayalı bir ilişkileri vardır.

5. Samimi Öğretmen Davranışları: Öğretmenler birbirlerine bağlıdır ve aralarında güçlü bir sosyal ilişki vardır. Öğretmenler birbirlerini iyi tanır, yakın arkadaşlıklar ve birbirlerine güçlü bir sosyal destek sağlarlar.

6. Serbest Öğretmen Davranışları: Amaçsız ve mesleki çalışmalara odaklıdır. Öğretmenler üretken olmayan çabalar gösterirler. Ortak bir amaçları yoktur. Gerçekte olumsuz davranışlar sergiler ve meslektaşlarını eleştirirler (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Okul Etkililiği

Bu bölümde etkililik kavramı, etkili okul, okulun etkililiğini ölçmeye dair modeller, etkili okulun boyutları ile ilgili konuları içeren kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Etkililik Kavramı

Etkililik sözlük anlamında " Etkili olma durumu, tesirlilik, müessiriyet.", "Bir araç ya da işlemin gereğince etkin olması ya da yeterince ürün vermesi." şeklinde tanımlanmıştır" (TDK).

Örgütsel açıdan etkililik kavramını açıklayan bir tanım arandığında ise bu alanda çalışan yazarların ortak bir tanımda buluşamadıkları görülmektedir.

Barnard' a göre etkililik örgütün amaçlarına ne derece ulaştığını gösterir (Balcı, 2011). Hoy ve Miskel amacı gerçekleştirme seviyesi ile çevreye adapte olma yeteneği olarak tanımlarken, Hendrix ve McNichols ise ihtiyaç duyulan kaynakları elde edebilme olarak tanımlamışlardır (Karşı, 2004). Etkililik örgütler açısından değerlendirildiğinde, kaynak/girdi, amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar ve çevre yönlerinden farklı şekillerde

tanımlanmaktadır. Bundan ötürü örgütsel etkililiğe dair farklı modeller geliştirilmiştir (Şişman, 2013). Şişman (2013) etkililik tanımını etkililik modellerine bağlı olarak; amaçlar ve işlevler açısından örgütün amaçlarının ne kadarına ulaşabildiği, kaynaklar açısından örgütün etrafından kaynak ve girdileri edinebilme durumu, sonuçlar açısından örgütün beklenen sonuçlara erişebilme durumu olarak tanımlamıştır.

Etkili Okul

Okullar toplumların geleceklerinin şekillendiği örgütlerdir. Bu örgütlerin temel girdisi olan çocuk ve gençlerin okullarda geçirdiği uzun süreler boyunca yaşadıkları deneyimler, öğrendikleri bilgiler ve gözlemledikleri öğretmen ve yönetici davranışları onları doğrudan etkilemektedir.

Günümüzde çalışan anne-baba sayısının artmasıyla çocuklar üç yaşından itibaren kreşlere ve ana okullarına gönderilmeye başlanmışlardır. Birçok çocuğun bu erken yaşta başladığı ve yirmili yaşlarına kadar günlerinin büyük bölümünü geçirdiği eğitim kurumlarında geçirdikleri sürelerin, akademik bilgilerin öğretimi ve toplumsal değerlerin aktarılması açılarından, etkili ve verimli mi geçtiği ya da bir zaman ve maddi kayıptan mı ibaret olduğu üzerinde durulması gereken bir konudur.

Okulların günümüzün değil geleceğin insanlarını yetiştirdiği, bu güne değil geleceğe açılan kapılar olduğunu düşündüğümüzde okulların hızla değişen dünyaya göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Çağlar, okulların gelecekle ilgili rollerini açıklamış, okulların;

- İşlevsel bilginin aktarıldığı,
- Değişim ve gelişimle çelişen değil adapte olan,
- Yeterlilik ve yetenekliliği ön plana çıkartan,
- Üretime değil, tasarıma odaklı,
- Uygulanabilirliğin olduğu,
- İşlevsel mesleki eğitimin verildiği,
- Demokrasinin uygulandığı,
- Öğretme yerine öğrenmenin öne çıkarıldığı,
- Bireysel vicdanın ve bilimsel ahlakın edindirildiği,
- Bilgiye dayalı hiyerarşinin ve okul yönetiminin olduğu,
- Duygu ve karakter eğitiminin verildiği kurumlar olarak şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Yıldırım, 2013).

Okulların tüm bu beklentileri karşılayabilmesi ancak tam bir etkililiğin sağlanmasıyla mümkündür.

Etkili okul çalışmalarının temel çıkış noktası 1966' da Coleman ve 1972'de Jencks'in araştırmaları sonucu ortaya çıkan bulguların, okulun ve öğretmenlerin çocukların eğitimleri üzerine etkisini değerlendiren karamsar bakış açılarıdır. Bu tarihten itibaren hızlanan etkili okul çalışmaları, her ne kadar arka plandaki faktörler önemli olsa da okulun hala çocukların eğitiminde kayda değer bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Sammons, Hillman, Mortimore, 1995).

Okulun etkililiği okulun örgütsel performansı ile alakalıdır. Okulun performansı öncelikle okulun çıktılarıyla değerlendirilebilir. Örneğin okulun öğrencilerinin yıl sonundaki ortalama başarı durumları gibi. Ancak buradaki sorun etkililik kavramının nasıl tanımlandığı ve okullarda ölçümün zorluğu ile ilgilidir. Okulun etkililiğinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde farklı açılardan bakıldığında okulun etkililiği de farklı olarak tanımlanmıştır. Ekonomik olarak konuya yaklaşıldığında okulun girdileri ya da okulun her bir öğrencisi için ayırdığı kaynak ön plandadır. Konuya eğitim-öğretim psikolojisi ve süreçleri açısından bakıldığında, sınıfta zaman yönetimi, öğretim ve öğrenim yöntemleri ve öğrencilerin öğrenmesi için ayrılan zaman üzerinde durulur. Eğitim sosyolojisi açısından ise okulun örgütsel ve sosyal özellikleri üzerinde durulur. Liderlik, öğretmen-öğrenci nitelikleri, sosyal adalet ve eşitlik üzerinde durulur. Bu durumda okulun etkililiği disiplinler arası bir çalışma konusudur (Şişman, 2013).

Her ne kadar bazı araştırmacılar, bir çok çalışmanın etkili okulların etkisiz okullardan ayırt edilmesi sürecinde etkili okulun yapısını neyin teşkil ettiği konusunda görüş birliği olmadığını ifade etselerde, öğrencilerin başarıları üzerine, özellikle öğrencilere değer katan okul kavramı üzerine kurulmuş yeni araştırma yöntemleriyle çalışan araştırmacılar arasında etkililiğin tanımı üzerinde daha yüksek bir görüş birliği vardır.

Örneğin Mortimore, öğrencilerin eğitim-öğretimleri için kendilerine sağlanan şartlar ve imkanlarla beklentilerin üzerinde gelişme kaydedebildikleri okulları etkili okullar olarak tanımlamıştır. Etkili okul aynı şartları ve imkanları sağlayan diğer okullara göre öğrencilerine fazladan değerler katabilen okuldur (Sammons, Mortimore, Hillman, 1995).

Etkili Okulun Özellikleri

Shannon ve Bylsma, okul etkililiği alanında yaptıkları çalışmalar sonucunda okulun etkili olabilmesi için temel amaç, süreçler ve destekler ile ilgili dokuz özellik tanımlamışlardır. Bunlar;

1. Açık ve herkesle paylaşılmış amaçlar: Tüm öğretmenler ve yöneticiler herkesçe bilinen amaçlar doğrultusunda hangi işi neden yaptıklarını bilmektedirler ve işin başarılabilmesi için kendilerine düşen rolün farkındadırlar.

2. Tüm öğrenciler için yüksek standartlar ve beklentiler: Öğretmenler ve idareciler tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve yüksek standartlara ulaşabileceğine inanmaktadır. Bazı öğrencilerin bu beklentileri karşılması zor hatta imkansız görülebilmesine rağmen aslında bu başarıyı yakalamak düşünüldüğü kadar zor olmayabilir. Çocukların istekle ve heyecanla çalışabilecekleri öğrenme ortamları sunulmaktadır.

3. Etkili okul liderliği: Okullarda ihtiyaç duyulan değişimin sağlanması etkili eğitimsel ve idari liderlik ile mümkündür. Etkili liderler okulların öğrenmeyi sağlayan ve mesleki gelişime imkan sağlayan yerler olabilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan desteği gösterir, gelişim programları hazırlar ve okul kültürünü şekillendirir. Etkili liderler farklı stiller ve rollere sahiptir. Öğretmenler ve diğer idarecilerde liderlik rollerine sahip olabilirler.

4. Yüksek işbirliği ve iletişim: Tüm sınıf düzeylerindeki öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü bir takım çalışması vardır. Herkes sorunların belirlenmesi ve çözümler üzerinde çalışılmasında, ebeveynler ve okulla ilişkisi olan tüm insanlar dahil olmak üzere, birbirleriyle ilgili ve iletişim halindedir.

5. Standartlara göre tasarlanmış müfredatlar, yönergeler ve değerlendirme ölçütleri: Planlanan ve uygulanan müfredat temel akademik öğrenme ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Araştırma kaynaklı öğretme stratejileri ve materyalleri kullanılır. Öğretmenler sınıflarda yapılan durum değerlendirmesini önemli görmektedir ve öğrencilerin durumlarını değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunun ve öğrenci ürünlerinin nasıl değerlendirildiğinin farkındadırlar.

6. Eğitim ve öğretimin düzenli izlenmesi: Farklı ölçüm araçları düzenli aralıklarla uygulanarak öğretimsel yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler tespit edilmektedir. Bu öğrenciler okul zamanlarında ya da ders dışı etkinliklerle diğerlerinden daha fazla destek alırlar ve yönlendirilirler. Öğretim faaliyetleri öğrencilerin ihtiyaçlarının ve gelişimlerinin takibi için sıklıkla yapılan değerlendirmelerle şekillenir.

7. Mesleki gelişime odaklılık: Özellikle öğretmenlere en çok ihtiyaç duyulan geri kalmış bölgelerde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri çok önemsenmiştir. Eğitim-öğretim süreçlerinden alınan geri bildirimler kapsamlı ve zürekli olarak mesleki gelişime katkı sağlayacak şekilde değerlendirilir. Öğretmenlere verilecek mesleki eğitimler ya da destekler bölgenin ya da okulun vizyon ve amaçlarına göre şekillenmiştir.

Tablo 4. Etkili okulu oluşturan faktörler

Profesyonel Liderlik	Kararlılık ve amaca yönelik olma Katılımcı bir yaklaşım Öncülük etme
Ortak vizyon ve amaçlar	Amaçların birliği Uygulamada tutarlılık Meslektaş dayanışması ve işbirliği
Öğrenme ortamı	Düzenli bir ortam İlgi çekici çalışma ortamı
Öğretme ve öğrenme üzerine odaklanma	Öğrenme zamanının en üst düzeye çıkarılması Akademik vurgu Başarıya odaklanma
Amaca yönelik öğretim	Verimli bir organizasyon Hedeflerin açıklığı Yapılandırılmış dersler Uyarlanabilen egzersizler
Yüksek Beklentiler	Her alandayüksek beklentiler Beklentileri ilişkilendirme Entellektüel mücadeleyi sağlamak
Olumlu pekiştireçler	Açık ve adil disiplin uygulamaları
Gelişimin izlenmesi	Öğrenci performansının izlenmesi Okul başarısını değerlendirme
Öğrenci hakları ve sorumlulukları	Öğrencilerin öz denetimini yükseltme Sorumluluk alanlarının belirli olması İşin kontrolünün yapılması
Okul aile işbirliği	Çocuklarının öğrenimine ailelerin katılımının sağlanması
Öğrenen bir organizasyon	Okul temelli personel gelişimi

(Sammons, Hillmann, Mortimore, 1995)

8. Destekleyici eğitim ortamı: Okul güvenli, sağlıklı, sivil ve entellektüel olarak aydınlatıcı bir eğitim ortamına sahiptir. Öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu hisseder, öğretmenlerle iletişim halindedir ve öğrenmeyle ilgilidirler. Yönergeler

kişiselleştirilmiş, küçük öğrenme ortamları öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir.

9. Ailelerin ve okulla ilgili çevrelerin yüksek katılımı: Sadece öğretmenlerin ve idarecilerin değil, öğrencilerin eğitimine ait sorumluluğun aile, iş çevreleri, sosyal örgütler, halk eğitim müdürlükleri ve üniversitelerce paylaşılmıştır (Scott, Parsley ve Fantz, 2014). Benzer şekilde Sammons ve diğerleri (1995), etkili okulu oluşturan dokuz faktör sıralamış, bu faktörlerin hiçbirinin diğerlerinden bağımsız olmadığını tüm faktörlerin etkililiği sağlamada önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bu faktörler yukarıdaki Tablo 4' te gösterilmiştir.

Bu noktada etkili okulların sahip oldukları özelliklere bakıldıktan sonra bu özelliklere sahip olmayan, yani etkisiz olan okulların hangi özelliklere sahip olduğuna bakmak faydalı olabilir.

Etkisiz okullar üzerine değerlendirmelerde bulunan Stoll ve Myers (1998) ve Teddlie and Stringfield (1993) etkisiz okulların özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Liderlik düzeyinde ;

- Okulun durumunu iyileştirmek için kimse sorumluluk almaz,
- Başarısızlığı kabullenmede gönülsüzlük vardır,
- Sürekli başkaları, mesela öğrenciler, veliler gibi, suçlanır,
- Değişimden ve değişimin gerekliliğini ifade edenlerden korkulur,
- Diğer insanların değişmesi gerektiğine dair inanç vardır,
- Değişim ve yenilikleri başlatma ve kontrol etme yerine başkaları tarafından yapılan değişim ve yeniliklere adapte olunmaya çalışılır,
- Okuldaki gruplar arasında işlevsiz ilişkiler vardır.
- Hedefler makul ve şartlara uygun değildir,
- Akademik odaklanmadan yoksunluk vardır,
- Müdür müfredat ve başarıyla ilgilenmez,
- Okul öğrencilerin gelişimlerini takip eden uzun vadeli veri tabanları oluşturmaz,
- Okulu geliştirmeye dair stratejiler benimsenmiştir ama kullanılmaz.

Sınıf seviyesinde;

- Ders programları akademik olarak zaman kullanımına uygun değildir,
- Özellikle yüksek kaliteli öğretim teknikleri gerektiren alanlarda başarısızlık vardır,
- Beklenti düzeyi düşüktür,
- Denetim ve okulun rutinleri üzerine bir vurgu vardır,

- Öğretmen-öğrenci etkileşimi düşüktür.
- Öğrenciler öğretmenlerinde umursamazlık hissetmektedirler,
- Sınıflarda çok fazla gürültü ve dersle alakalı olmayan hareketlilik vardır,
- Öğretmenler öğrencilere çok sayıda olumsuz geribildirim vermektedir.

Cheng' e göre okulun etkililiğini değişik bakış açılarıyla değerlendiren bir çok model vardır. Ortaya konulan her modelin hem güçlü hem de zayıf yanları olabilir. Etkililiğin değerlendirilmesinde farklı durumlarda farklı modeller kullanılabilir (Balcı, 2007).

Okul Etkililik Modelleri

Amaç Modeli

Amaç modeli okul performansını ölçme ve okul etkililiği üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Amaç modeline göre etkilili, örgütün amaçlarının tespit edilmesi ve örgütün bu amaçlara ne derecede ulaştığının belirlenmesinden oluşmaktadır. Amaç modelinde ön plana çıkartılan amaçlar işlemsel amaçlardır. Etkililiği ölçmek için işlemsel amaçları değerlendirmek resmi amaçları değerlendirmekten daha verimli sonuçlar vermektedir. Çünkü resmi amaçların ölçümü zordur. İşlemsel amaçlar ise örgütün gerçekte yaptığı işleri yansıtmaktadır (Aycan, 2005).

Bu model, okulun çıktıları açık ve etkililik kriterleri okulla ilişkili ulaşılabilen tüm destek gruplarınca genel olarak kabul görmüşse, kullanışlı olarak değerlendirilebilir. Okulların özellikle eğitim-öğretim çevrelerinin kalitesi, toplum nezdindeki akademik başarıları gibi etkenlere bağlı olarak okul etkililiğinin ölçütü olarak okul plan ve programlarında amaçlar sıralanmıştır. Bu modelin kullanışlılığı genel olarak düşüktür çünkü bu modelin varsaydığı açık, zamanla sınırlanmış, ölçülebilir, herkesçe kabul edilebilir amaçlara ulaşmak neredeyse imkansızdır. Örneğin öğretmenler öğrencilerin kişilik ve karakter gelişimi üzerinde dururlarken anne-babalar öğrencilerin sınav başarıları üzerinde yoğunlaşmıştır. İş verenler öğrencilerin işle alakalı tutum ve becerilerindeki ilerlemeye bakarken siyasetçiler okulun toplumsal istikrara katkısı ya da ekonomik büyümeye etkisi üzerinde durmaktadır. Her ne kadar farklı çevrelerin okulun amaçları konusundaki beklentisi çeşitlilik gösterebilir birçok ülkede okulun en temel amacı öğrencilerin akademik başarıları olarak değerlendirilmektedir (Cheng, 1996).

Sistem-Kaynak Modeli

Okulla ilgili birçok güçlü çevrenin farklı beklentileri sonucu oluşan baskılarla okullar çeşitli ancak birbiriyle tutarsız amaçları gerçekleştirmeye çalışmasına bağlı olarak

kaynaklar okulun işlevselliği için kritik bir element haline gelmiştir. Sistem-kaynak modeli daha az ve değerli kaynak girdilerin okulun daha etkili olması için gerekli olduğunu varsaymaktadır. Bu model, ihtiyacı olan kaynakları elde edebilen okulların etkili okullar olduğunu kabul etmiştir. Bu yüzden girdiler ve kaynakların elde edilmesi etkililiğin temel kriteri olarak kabullenilmiştir. Öğrenci girdisinin kalitesi, sosyal imkanlar, merkezi eğitim otoritesinden sağlanan finansal yardım, mezunlar, veliler, kardeş kurumlar ya da diğer dış etkenler etkililiğin göstergeleri olarak değerlendirilir. Bu model okulun girdileri ve çıktıları arasında açık ilişkiler bulunuyorsa ve okulun başarısı için sınırlı sayıda kaynak tespit edilmişse kullanışlı olabilir. Birçok ülkede öğrenci girdisinin kalitesi okulun başarılı olması için en önemli etken olarak görülmektedir. Bazı okullar için toplumun nezdinde başarılı ve etkili kabul edilmek için daha kaliteli çocukların ilgi gösterdiği okullar olmayı önemli bir gereklilik olarak kabul etmiştir. Diğer yandan sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar okulun normal eğitim süreçlerine engel olacak davranışsal ve suç oluşturan problemlerini ait oldukları çevrelerden okula taşımaktadır. Problemli çocuklara yardım etmek için daha fazla kaynak gerekirken bu kaynak sağlanamadığında ise okulun diğer hedeflerini gerçekleştirebilmek için gerekli kaynaklar bu amaçla kullanılmaktadır. Özellikle kaynakların paylaşılmasındaki büyük mücadele ortamında okulun etkililiği okulun kaynakları elde edebilme kapasitesine bağlıdır. Bir ölçüde sistem-kaynak modeli amaç modelinin çevresel faktörler ve kaynaklar alt boyutlarının altı çizilmiş hali gibidir. Açıkçası bu modelin okulun girdilerini ön plana alırken okuldaki eğitimsel süreçleri ve çıktıları göz ardı ettiği için kusurları vardır. Elde edilen kaynakların eğer okulun fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için etkili bir şekilde kullanılmaması, kaynakların heba olmasına neden olacaktır (Cheng, 1996).

Hoy ve Ferguson sistem-kaynak modeline dair üç temel varsayımdan bahsetmişlerdir.

Bunlar:

1. Örgütler, çevrelerini kendilerine fayda sağlayabilmek için kullanan açık sistemlerdir.
2. Örgütlerin kuruluşlarını takip eden süreçte kendilerinden beklenenler karmaşılaşır ve anlamlı örgütsel amaçlar belirlemek zor hale gelir. Etkili örgütler bürokratik çevreler, okul dışı baskı grupları ve bireylerle birlikte çalışır ve onlarla sürtüşmekten kaçınır.
3. Etkili bir örgüt güçlü bir kontrol mekanizması kullanarak kaynakları ihtiyaçlar doğrultusunda adil olarak paylaştırır (Karslı, 2004).

Süreç Modeli

Sistem bakış açısıyla bakıldığında okulların girdileri okulların performansı olarak değerlendirilmekte buna bağlı olarak çıktılar ise okulun dönüşümsel bir süreci olmaktadır. Okuldaki süreçlerin doğası ve kalitesi çıktıların kalitesini ve okulun amaçlarına ne derece ulaştığını belirlemektedir. Özellikle eğitimde, okuldaki işleyişe dair tecrübeler okulun çıktıları ve eğitimsel başarının bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı süreç modeli iç işleyiş sorunsuz ve sağlıklı olan okulların etkili okullar olacağını varsaymaktadır. Bu modelin varsayımları daha ileri giderek, sonuçta oluşan duruma bakmaktansa işleyişin etkililiğin izlenmesinin etkililiği engelleyen birçok sorunu azaltabileceğini söylemektedir. Bu bakış açısıyla okuldaki iç aktivite ve uygulamalar etkililiğin temel şartı olarak tespit edilmiştir. Liderlik, iletişim kanalları, katılımcılık, koordinasyon, uyumluluk, planlı olma, karar verme, sosyal etkileşim, okul iklimi, öğretim metodları, sınıf yönetimi ve öğrenme stratejileri genel olarak bu modelin etkililik göstergeleridir. Okul süreçleri genel olarak yönetimsel süreçler, öğretim ve öğrenme süreçleri olarak üç başlık altında değerlendirilebilir. Bu göstergelerin seçiminde süreçlerdeki bu sınıflandırmayla şekillenmiş ve yönetsel etkililik göstergeleri, öğretimsel etkililik göstergeleri ve öğrenimsel etkililik göstergeleri olarak sınıflandırılmıştır. Eğer eğitim süreçleri ve öğretimsel çıktılar arasında açık bir ilişki varsa bu model faydalı olabilir (Cheng, 1996).

Doyum Modeli

Okul etkililiği ilgili çevrelerin ve grupların beklentilerine bağlı olarak göreceli bir kavram olabilir. Eğer okuldan beklentiler çeşitli ve yüksek ise okulun tüm bu beklentileri karşılayabilmesi ve tüm çevrelerin ihtiyaçlarına cevap vermesi zor olacaktır. Eğer okuldan beklentiler düşük ve basit ise okul çeşitli grupların doyumunu sağlamada ve beklentilerini karşılamada daha başarılı olacak ve buna bağlı olarak okulun etkili olarak algılanması daha kolay olacaktır. Buna ek olarak amaçlara ulaşmadaki başarı oranının objektif olarak ölçümü teknik olarak zor ve kavramsal olarak ihtilaflıdır. Bu yüzden okul etkililiğini belirlemek için kullanılan kriterler genellikle objektif olarak belirlenmek yerine, güçlü ve stratejik konumda bulunan çevrelerin doyumlarını sağlamak üzere seçilmektedir. Doyum modeli tüm bu stratejik çevrelerin az da olsa doyumlarının sağlandığı okulları etkili okullar olarak varsaymaktadır. Okulun işlevselliği ve hayatına devam edebilmesi müdür, öğretmenler, okul yönetim ekibi, eğitim otoriteleri, veliler, öğrenciler ve toplum gibi

stratejik çevrelerin etkilenmesine bağlıdır ve okulun tüm faaliyetleri bu çevrelerin taleplerini karşılamakla ilgilidir. Bu yüzden bu taleplerin karşılanması okul etkililiğinin temel kriteridir. Eğer tüm bu güçlü çevrelerin talepleri birbiriyle tutarlı ve okul bu talepleri karşılayabilecekse bu modelin kullanımı faydalı olabilir (Cheng, 1996).

Doyum modeli, okulla ilişkili tüm çevrelerin okulun çalışmalarından sağladıkları tatmin üzerinde durmaktadır. Okulların öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, diğer çalışanlar gibi iç paydaşları, diğer kurumlar, devlet ve özel kurumlar, üniversiteler ve ticari çevreler gibi dış paydaşları vardır, Ancak bu paydaşların hepsinin birden memnun edilmesi oldukça zordur. Okulun stratejik ortaklarının beklentilerinin okulun hedefleriyle uyumu modelin başarısını artırır (Balcı, 2011).

Yasallık Modeli

Son yıllarda eğitim çevresinin yavaş değişimine bağlı olarak okulun mücadele ettiği dış şartlarda yavaş bir değişime uğramıştır. Okula duyulan geleneksel saygı var oldukça ve kaynaklar konusunda okulun mücadele etmesi gerekmedikçe, okulun yaşamını devam ettirmesine tehdit olacak bir problem gündeme gelmemiştir. Ancak günümüzde tüm dünyada olduğu gibi yerel olarak toplumları etki eden ani değişim ve gelişimlerin etkisiyle okulların içinde bulunduğu şartlar daha zorlu hale gelmiş, okulun kaynakları elde edebilmek için daha çok mücadele etmesi gereken bir ortam oluşmuştur. Bir yandan okullar kaynakları elde edebilmek için ciddi mücadele vermeli ve iç engelleri aşmalı diğer yandan da dış zorlamalarla yüzleşmeli ve hesap verebilirliğine yönelik talepleri karşılamalı ve "para etmeli " dir. Okulların hayatına devam edebilmesi toplumsal meşruiyeti sağlamadan imkansız gözükmektedir. Okullar hesap verebilir olduğunu göstermeli, toplumun ihtiyaçlarını tatmin edebilmeli, okulla alakalı tüm çevrelerin desteğini kazanabilmelidir.Yasallık modeli; toplumsal meşruiyeti kazanmış ve piyasa şartlarıyla uyum sağlayabilmiş okulları etkili okullar olarak kabul etmiştir. Yasallık modelinin kullanımı, okulların hayatına devam edebilmesinin veya ortadan kalkmasına çevre şartlarına göre karar verildiği ortamlarda faydalı olabilir (Cheng, 1996).

Etkisizlik Modeli

Okul etkililiğinin ölçümüne dair en büyük problem etkililiğin ölçülebilmesi için uygun kriterlerin tespit edilebilmesidir. En önemli zorluklardan biri başarının kriterlerinin tespitidir. Etkisizliğin göstergelerinin, zayıflıkların ve aksaklıkların tanımlanması daha sonrada örgütün güçlü yanlarının, yani etkililiğinin belirtilerinin tanımlanması daha kolay

görülmektedir. Örgütsel değişim ve gelişim başarıya dair veriler yerine problemlere dair verilerle daha çok şekillenebilmektedir. Etkisizlik modeli okulun etkililiğine olumsuz yönden yaklaşarak etkisiz okullardaki karakteristik özelliklere sahip olmayan okulları etkili okullar olacağını varsaymıştır. Etkisizlik modeli özellikle okul etkililiğine dair kriterler açık olmadığı halde okul gelişimi için stratejilere ihtiyaç duyulduğunda faydalıdır (Cheng, 1996).

Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modeli çevresel değişikliklerin, okulun işleyişini engelleyen içsel faktörlerin kaçınılmaz etkenler olduğunu, bu yüzden nasıl gelişeceğini bilen ve çevresine nasıl adapte olacağını öğrenen okulların etkili okullar olduğunu varsaymaktadır. Örgütsel öğrenme modeli özellikle okulların gelişimi ve öğretimsel reformlar geçirme süreçlerinde kullanıldığında faydalıdır (Cheng, 1996).

Örgütlerin ayakta kalmaya devam etmesi, kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilmeleri çevreye ne derece uyum sağlayabildikleriyle alakalıdır. Bu durum örgütsel öğrenme yaklaşımının idarecilerin dikkatini çekmesine neden olmaktadır. Çünkü çevresindeki gelişmeleri takip edemeyen, yeni bilgi yaratamayan, bilgiler ışığında karar veremeyen örgütler çevrelerinden kopmakta, yeni durumlara uyum gösterememektedirler (Koçel, 1998).

Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi modeli; bir okul fonksiyonlarını yerine getirirken tüm bireylerini işleyişe dahil ediyor ve onlara sorumluluğu paylaştırabiliyorsa, okuldaki işleyişin sürekli bir şekilde gelişimini sağlayabiliyorsa, okulun dışında ve içinde okula etki eden çevrelerin ihtiyaçlarını karşılayıp beklentilerini gerçekleştirebiliyorsa o okulun etkili bir okul olduğunu varsaymıştır. Toplam kalite yönetimi modelinin kullanımı, okulla ilişkili iç ve dış unsurların ihtiyaç ve beklentileri birbirleriyle uyuyor, teknoloji ve kaynaklar tatmin edici bir seviyede okul yönetiminin elinde bulunuyorsa faydalı olabilir (Cheng, 1996).

Bridge (2003), kalitenin sürekli gelişim temelinde kurulması gerektiğini, yanlışları ortaya çıkarmanın değil, önlemenin hedef kabul edimesini savunmaktadır. Liderlerin varlığı diğer çalışanların sorumluluklarını ihmal etmesine neden olmamalı, kalite kurumdaki tüm iş ve ilişkilerde göz önünde tutulmalı, sürekli değerlendirmeler yapılmalı, okullar öğrencilerle ve velilerle ilişkilerini güçlü tutmalı ve onların ihtiyaçlarını anlama yoluna gitmelidir.

Okul Etkililiğinin Boyutları

Okul etkililiği üzerinde yıllar süren araştırmalar neticesinde okulun etkililiğini sağlamak için etkililiği sorgulanması gereken kişiler ve süreçler belirlenmiştir. Bu kişi ve süreçlerin etkililik durumları okul etkililiğinin boyutlarını oluşturur.

Etkili okulların oluşturulmasında bu boyutların tümünün beklenen şartları taşıması halinde etkili bir okulun ortaya çıkması beklenebilir. Bu şartların her biri etkililiğin sağlanmasında diğerleriyle eşit öneme sahiptir.

Etkili Okulda Yönetici

Etkili okullarda yöneticilerin sergileyeceği çeşitli liderlik rollerinin okulun etkililiği üzerinde katkısı olduğu görülmüştür. Şişman (2013), etkili okul liderlerinden beklenebilecek davranışları şöyle sıralamıştır:

1. Okulda eğitim ve öğretimin lideridir,
2. Okula dair vizyon ve misyonu vardır,
3. Etkili bir iletişim ve ikna becerisi gösterir,
4. Okulun hedef, vizyon ve misyonunun okulun tüm üyeleriyle paylaşılmasını sağlar,
5. Okulun önceliklerini belirler ve öğretmenlerin kararlara katılımını sağlar,
6. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerini ve ödüllendirilmelerini yapar,
7. Okulun kurallarını açıkça belirler ve uygular,
8. Öğrencilerden yüksek başarı beklentisi içindedir ve bu beklentinin okul ile ilişkili tüm kesimlere iletir,
9. Okul çalışanlarını destekler ve mesleki ilerlemenin sağlanabilmesi için çalışmalar yapar,
10. Okul programını öğretmenlerle işbirliği halinde düzenler,
11. Okul programlarını öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak, temel becerilerin kazandırılması amacıyla şekillendirir,
12. Okul programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine öncülük eder,
13. Öğrenci geliş ve başarı değerlendirmelerinin sıkça yapılmasını sağlar,
14. Okulda ve sınıfta etkili zaman yönetimini sağlar,
15. Okulun işleyişini gözler ve inceler,
16. Okulla ilgili bilgi ve başarıların paylaşılmasını sağlar,
17. Başarılıların ödüllendirilmesi ve tanınmasını sağlar,
18. İşbirlikçi çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder,

19. Okulda takım ruhunu geliştirmeye çalışır,
20. Güvene dayalı okul ve öğrenme iklimi için çabalar,
21. Çalışanların yeterliliğine inanır, güvenir ve yetkilerini paylaşır,
22. Okul çevresinin ve velilerin okula destek ve katılımını sağlar,
23. İyi bir rol model ve arkadaşdır (Şişman, 2013).

Etkili okuldaki yönetici davranışlarının karakteristik özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Etkili müdür, okul misyonunu tanımlar, çalışanlarla paylaşır ve yürütür.
2. Etkili müdür yüksek beklentiler oluşturur ve bu beklentilerini öğretmen ve öğrencilere yansıtır.
3. Etkili müdür destekleyici bir ortam yaratır.
4. Etkili müdür okulu demokratik ve işbirliğine dayalı olarak yönetir.
5. Etkili müdür okulla ilişkili dış paydaşlarla okula olumlu katkılar sağlayacak ilişkiler yürütür.
6. Etkili müdürler öğretim süreçleriyle ilgilidir.
7. Etkili müdürler okulun eğitim ve öğretim aktivitelerinin yönetiminde kişisel sorumluluk alır.
8. Etkili müdürler müfredat ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde gelişme sağlayabilmek için elinden geleni yapar (Zhao, Lustick, Yang, 2005).

Etkili Okulda Öğretmen

Eğitim politikası geliştiricileri son yıllarda öğretmen etkililiğini arttırma konusuyla özel olarak ilgilenmektedirler. Geçen yıllarda hem gelişen hem de gelişmekte olan ülkeler öğretmen etkililiğini nasıl geliştirebilecekleri konusuna yoğunlaşmış durumdadır. Öğretmen etkililiği konusunun bu ilgiyi görmesini sağlayan bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden ilki öğrenci başarısının ekonomik ve sosyal gelişimle olan ilişkisidir. Bazı çalışmalar, uluslararası sınavlarda yüksek başarı elde eden öğrencilere sahip ülkelerin ekonomik büyüme oranlarının ve kişi başına düşen milli gelirlerinin yüksek olduğu ülkeler olduğu sonucunu göstermiştir. Başka bazı çalışmalar ise daha iyi eğitilmiş çocuklara sahip ülkelerin aynı zamanda sağlam demokratik yapıları olan ülkeler olduğuna işaret etmektedir. Bu veriler öğrenci başarısının sağlanmasının önemine dair ikna edici veriler olarak gözükmektedir. Başka bir faktör ise uluslararası sınavların sonuçlarının, ülkelerin öğrencilerin öğrenme seviyelerini arttırmasına yönelik ihtiyaçlarını ortaya koymasıdır. Dünyanın bir çok ülkesi kendileriyle benzeşen ülkelerle öğrencilerinin başarı seviyelerini karşılaştırma fırsatı bulmuş, bir çok nedenden ötürü öğrencilerinin dünya standartlarının

altında performans gösterdiklerini fark etmişlerdir. Son araştırmalar, öğretmen etkililiğinin öğrencilerin öğretiminin başarısına dair anahtar bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bir çok çalışma öğrenci başarısının yordayıcılarından okula dair olanlarından en önemlisinin öğretmen etkililiği olduğunu ve uzun yıllar boyunca etkili bir öğretmenin gösterdiği çabaların dezavantajlı çocukların öğrenim alanındaki açıklarını kapatıp diğer öğrencilerle dengeleyebileceğini göstermiştir (Vegas, Ganimian, 2011).

Etkili öğretmenlerin araştırmacılar tarafından tespit edilmiş bazı özellikleri vardır bu özellikler:

- 1. Kaliteli öğretmenler iyi hazırlanmış ve mesleğinde yetkindir.** Öğretmenlerin yetkinliği en tartışmaya açık konulardan biri gibi gözükmektedir. Öğretmen kalitesi “ Geride Çocuk Bırakma” politikasının devlet tarafından kararlılıkla uygulandığının bir göstergesi olmakta ve milli eğitimin bir unsuru olarak görünmektedir.
- 2. Kaliteli öğretmenler tecrübelerden ders çıkartırlar.** Araştırmalar öğretmenlerin mesleklerinin ilk beş yıllarında tecrübelerinden öğrendikleri ve faydalandıklarını ancak daha sonra bu öğrenmenin durağan hale geldiğini göstermektedir.
- 3. İyi öğretmenler güçlü bir sözel beceriye sahiptir.** Sözcük hazinesi geniş olan ve iletişim kabiliyetleri yüksek olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre öğrencilerine fikirleri daha açık, net ve ikna edici bir şekilde aktarabilmektedirler.
- 4. Kaliteli öğretmenler öğrencilerin öğrenmesine kendilerini adanmışlardır.** Öğretmenler öğrencilerin başarıları için yüksek beklentiler içindedir ve bu durumu öğrencilerine hissettirir.
- 5. İyi öğretmenler öğrettikleri konuya hakimdirler.** Öğrettikleri konuya hakim olmak etkili öğretmenliğin önemli bir vasfı olup, çocukların başarıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
- 6. Kaliteli öğretmenler güçlü pedagojik bilgi birikimine ve yeteneğe sahiptir.** Etkili öğretmenler pedagojik bilgilerini kullanarak çocukların öğrenme özellik ve biçimlerine uygun yaklaşımlar kullanarak öğrenme seviyesini yükseltirler. Kaliteli öğretmenler eğitim camiasının etkin bir üyesidir. Öğretmenler hem kendi kendilerine hem de meslektaşlarıyla kurdukları etkileşim sonucu diğer öğretmenlerden öğrenmeye devam ederler (Zhao, Lustick, Yang, 2005).

Etkili Okulda Öğrenci

Genelde tüm eğitim-öğretime dair, özelde ise okul etkililiğiyle alakalı çalışmaların amacı öğrencilerin hem kendileri hem de mensubu oldukları aileleri ve toplumları için faydalı olmalarını sağlayacak özellikleri kazanma seviyelerini en üst seviyeye çıkarmaktır.

Okulların fiziki ve psikolojik ortamının mükemmelliği, öğretmenlerin yeterliliği, ailenin ve çevrenin olumlu katkısı gibi etkililik şartları tam olarak sağlansa dahi öğrencilerin eğitim ve öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanamazsa etkililiğin ortaya çıkması beklenemez.

Bu katılımın sağlanabilmesi için öğrencilerin kendi içlerinde başarıya dair tam bir isteklilik hali içinde bulunmasını gerektirir.

Sürekli amaçlarından söz eden bir öğrenci ile amaçlarına gerçekten ulaşan bir öğrenci arasındaki farkı ortaya çıkartan etken öğrencilerin isteklilikleri arasındaki farktır.

Quaglia (2014), istekliliğin iki temel parçadan oluştuğuna işaret etmiştir. Bu parçalar hayal etme ve yapmadır. Okulun çocukları hem hayal kurma hem de o hayal için çalışma yönünden teşvik etmesi gerekmektedir. Quaglia (2014)' ya göre etkili okullar öğrencilerin hayal ettiği ve bu hayale ulaşmak için tüm potansiyellerini kullanabildikleri okullardır.

Öğrencilerin isteklilik seviyeleri açısından profilleri Şekil 4' te gösterilmiştir.

Öğrencilerdeki istekliliğin artırılması için eğitimcilerin kullanabileceği bazı uygulamalar vardır. Quaglia (2014), öğrenci istekliliğinde fark yaratabilecek sekiz durum sıralamıştır:

1.Bağlanma: Bağlanma bir öğrencinin kendisini okulun değerli bir bireyi olarak hissederken aynı zamanda karakterini de muhafaza edebilmesidir. Bağlanma iki veya daha fazla kişi arasındaki ilişkilerde iletişim ve yardımlaşmayla kendini göstermektedir. Bağlılık hissi öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmesi, sosyal bağlılık ve yeterlilik duygularının gelişimi için önemli bir şarttır (Quaglia, 2014).

2. Kahramanlar: Kahramanlar, öğrencilerin günlük hayatlarında beraber oldukları öğretmenleri, arkadaşları ya da aile fertlerinden biri olabilir. Öğrencilerin kahramanı olarak düşündükleri kişiler, öğrencinin başarılı olma konusunda kendileriyle özdeşleştirdiği, davranışlarında ve hayat tarzında olumlu değişiklikler yapma yönünden ona ilham veren kişilerdir. Kahramanlar öğrencilerin kendine güven duygusunu geliştirmeleri ve kendilerine inanmalarını sağlamaktadır. Bu tanıma göre eğitimciler, öğretmen ve okul liderliği kimlikleriyle, öğrencilerin saygı duyduğu, kendilerinden bir çok şey öğrendiği ve başka konular hakkında da iletişim kurabildikleri insanlardır. Öğrencilerle onlara destek olacak, yön gösterecek ve onların akademik, kişisel ve sosyal gelişimleri için cesaretlendirecek ilişkiler kurmak istekliliğin arttırılması için önemlidir (Quaglia, 2014).

Yüksek	Hayal Kurma Gelecek için hedefler koyar ama hedeflere ulaşmak için çaba sarfetmez	Arzu Gelecek için hedefler koyar ve bu hedeflere ulaşmak için maksimum performans gösterir
	Uyku Gelecek için hiç bir hedefi ve çabası yoktur	Boşa Çaba Çok çalışma vardır ancak gelecek için hedefler yoktur
Düşük	Şu an- Yapma	
		Yüksek

(Quaglia, 2014)

Şekil 4. İsteklilik profilleri

3. Başarı hissi: Başarı hissi, çaba göstermenin, ısrarlı olmanın ve vatandaşlık hissini de öğrenci başarısının işaretlerinden olduğunu ortaya koyar. Eğitimciler genellikle başarıya dar bir çerçeveden bakarak, akademik başarının, doğuştan yeteneğin ya da sınıfın en iyisi olmak gibi göstergelerin başarı ölçütü olduğunu düşünürler. Ancak öğrencilerin çabalarını farkına varmak, onlara destek olmak için zaman ayırmak, zor konuların üstesinden gelmesinde onların motivasyonunu arttırmakta, başarı için ısrarlı olmalarına yol açmakta ve bağlılıklarını da arttırmaktadır (Quaglia, 2014).

4. Eğlence ve heyecan: Okulda eğlenen ve okulda yaptığı işlerden heyecan duyan öğrencilerin varlığıyla karakterize edilebileceği bir durumdur. Okulda eğlenen ve çalışmalardan heyecan duyan öğrenciler genellikle kendine güvenli, meraklı, derse hazır ve günün zorluklarıyla karşılaşmaktan çekinmeyen öğrencilerdir. Okulun heyecan uyandıran ve eğlenceli bir mekan olduğu hissini güçlendirmek için, en az ders konularının aktarımı kadar, öğrencilere yeni imkanlar sunulması, kişisel ilgi ve becerilerine yönelik çalışmalar yapılması da gerekmektedir. Bağlanma duygusu, başarı duygusunun hissettirilmesi ve

onlara kahramanların sunulması kadar öğrencilere, kendilerini güvende hissettikleri ve eğlenerek öğrendikleri bir ortam hazırlanması da istekliliği arttıracak unsurlardan olarak gözükmetedir (Quaglia, 2014).

5. Merak ve yaratıcılık: Merak ve yaratıcılığı destekleyen ortamlar; çok sorunun sorulduğu, yeni şeylerin öğrenilmesine dair heves ve güçlü bir isteğin olduğu, öğrenme ve entellektüel katılımın sağlanmasıyla karakterize edilebilirler. Merak duygusu öğrencileri "neden?" sorusunu sormaları için tetiklerken, yaratıcılık "neden olmasın?" sorusunu sormaları için onları hareketlendirir. Merak ve yaratıcılığın yoğunluğu, çevrenin etkisiyle zamanla azalma eğilimi gösterir. Öğrenci motivasyonunu sürekli yüksek tutmak için okullar soru sormayı ve yaratıcı araştırmayı destekleyecek ortamları oluşturmaya yoğunlaşmalıdırlar. Merak ve yaratıcılığın desteklendiği ortamlar öğrenci istekliliğini arttırmaktadır (Quaglia, 2014).

6. Maceracı ruh: Maceracı ruhun desteklendiği ortamlar, öğrencilerin evde ve okulda aile ve arkadaşlarıyla olumlu bir rekabet içerisine girebilmesiyle karakterize edilebilir. Öğrenciler macera ruhunu başarılı ya da başarısız olmaya dair bir korku yaşamadan bir zorlukla mücadele edebilmesi durumunda tecrübe edebilirler. Okul sağlıklı karar verme ve sağlıklı risk alma davranışlarını teşvik ettiğinde öğrenciler daha kendinden emin ve dirençli hale gelecektir. Maceracı ruha sahip öğrenciler hayatı fırsatlarla dolu ve kendileri için keşfetmeye değer olarak görecektirler. Maceracı ruhunun desteklendiği ortamlar istekliliğin artırılmasında faydalı olmaktadır (Quaglia, 2014).

7. Liderlik ve sorumluluk: Öğrencilerin fikirlerini açıklayabildikleri ve yaptıklarının sonuçlarını kabul etmede olmalarıyla karakterize edilebilir. Sınıfta ve okulda sorumluluk almayı geliştirir. Liderlik davranışlarını cesaretlendirmek öğrencilerin adil ve duruma uygun kararları verebilmeleri için yetkilendirir. Öğrenciler böyle ortamlarda karar verme aşamasında kendilerine günenirler ve bu durumdan ötürü saygı görürler. Liderlik ve sorumluluk davranışlarının geliştirildiği ortamlar öğrenci istekliliğini arttırmaktadır (Quaglia, 2014).

8. Harekete geçme ve kendine güvenme: Öğrencilerin kendilerine ne derece inandıklarının göstergesidir. Şu anda kendilerine hedefler koyarken motive olan öğrenciler, gelecek hakkında hayaller kurmak için desteklenmektedir. Bu durum eğitimcilerin asıl uğraşlarının kalbidir, öğrencilerine güvendiklerini ve onlardan başarı beklediklerini öğrencilere hissettirmek öğretmenlerin başarıyı sağlamada kullanabilecekleri araçlardan biridir. Harekete geçmek için kendine güvenme, hayata olumlu ve sağlıklı bir biçimde

bakma, hareketleri için onayı dışardakilerden değil kendi içinden almayı sağlama gibi göstergelerle bu durum karakterize edilir (Quaglia, 2014).

Etkili Okulda Müfredat

Müfredat sadece öğrencilerin hangi konu üzerinde çalışacakları ve okulda ne öğreneceklerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenmenin nasıl meydana geleceğini de gösterir. Müfredat ana okulundan lise son sınıfa kadar sınıf seviyelerine göre içeriklerin çocuklara sunumunda öğretmenlere yol göstericidir. Bu yol haritası belirli ders konularını, en düşük seviyedeki öğrencilerin algılama düzeyinden başlayıp en yüksek düzeydeki öğrencilerin algılama seviyesine kadar genişletmek üzere çizilmiştir.

Etkili bir müfredatın şu özellikleri bulunur;

- 1. İçeriğin tutarlı ve ardışık bir şekilde sıralanması:** Etkili bir müfredat temel başlıkların, alt başlıkların başlangıçtan sona kadar devamlılığı sağlayacak bir şekilde sıralanması ile oluşturulmuştur.
- 2. Konu başlıklarına yeterli zaman ayırm:** İyi bir müfredat temel konuların öğretimi için yeterli zamanın ayrıldığı bir şekilde düzenlenmiştir.
- 3. Detay bilgileri içerdiği kadar temel konuları da içerir:** İyi bir müfredat daha zengin ve karmaşık konuları özümseyebilmelerini amaç edinmek yanında temel yetenek ve bilgilerin öğrenilmesine de yeterince önem verildiği bir programdır.
- 4. Değerlendirme standartlarında genel bir titizliğin bulunması:** Etkili bir müfredat öğrenim sonucunda elde edinilmesi beklenen kazanımların açık bir şekilde ortaya konduğu ve öğrencilere bu beklentilerin açıkça anlatıldığı bir tarzda yapılandırılmıştır.
- 5. Öğrenmeyi sağlayabilmek için çeşitli pedagojik yaklaşımlar:** Etkili bir müfredat öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiklerini göz önünde bulundurur ve öğretmenleri bu çeşitliliğe hitap edecek öğretim yöntemlerini kullanmaları için yönlendirir (Zhao, Lustick, Yang, 2005).

Etkili Okulda Okul-Aile-Çevre İlişkileri

Araştırmalar okul, aileler ve toplumun öğretimi desteklemek için beraber çalıştıklarında çocukların akademik başarının arttığını göstermiştir. Çocuklarını evde öğrenmeleri için destekleyen ve cesaretlendiren anne babaların onların akademik başarısında önemli etkileri olduğu görülmüştür. Etkili bir okulun aileler ve çevreyle ilişkilerinde şu özelliklerin bulunduğu tespit edilmiştir:

1. Anne babalar : Aileler çocukları için sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlamanın yanında çocukların evde de öğrenmeye devam etmelerini ve okulda iyi davranışlar sergileyebilmelerini sağlayacak şekilde onları cesaretlendirmelidir. Okul aileler yardım etmek için ebeveynlere yönelik öğretim ve bilgilendirme çalışmaları yapmalı böylece onların çocukların gelişim sürecini anlamaları ve değişikliklerle baş etmelerinde onlara yardımcı olmalıdır.

2. İletişim: Okullar okul programları ve çocukların gelişimi konusunda velileri bilgilendirmek için onlara ulaşmalıdır.

3. Gönüllülük: Anne babalar okulun öğretim çevresine ve işleyişine katkı sağlayacak kayda değer katılımlarda bulunmalıdır. Okullarda daha geniş bir katılım sağlayabilmek amacıyla etkinlik ve toplantıların zamanlarını esnek şekilde düzenlemelidir.

4. Evde öğrenme: Çocukları ev ödevlerine yardım etmek velilerin öğrenme sürecine en önemli katkıları olarak kabul edilmektedir. Bununla beraber ailelerin çocuklara yardım edebilmeleri için okulun öğretmenleri ve yöneticilerinin profesyonel kılavuzluklarına ihtiyaçları vardır.

5. Karar verme: Okullar velilere okulun karar verme süreçlerinde anlamlı roller verebilir. Ailelere karar verme süreçleri ve çalışmalar hakkında bilgi verildiğinde kararlara katılımlarına yönelik bir çok fırsattan yararlanacaklardır.

6. Toplumla iş birliği: Okullar ailelerin sağlık, kültür, özel eğitim ve okul dışı çocuk bakımı konusunda çalışan örgütlere erişimleri konusunda yardımcı olabilirler (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, Simon, 1997).

Etkili Okulda Okul Kültürü ve Ortamı

Etkili okulların okul kültürü okulun ve öğretmenin başarısında ve etkililiğinde önemli görünmektedir. Etkili okulların diğer okullardan farklı bir okul kültürüne sahip olduğu belirlenmiştir. Gerçekte okulun etkililiğiyle alakalı değişkenlerin çoğu, nitel özellikler taşır. Bu özelliklerin gelişmesi ise okul çalışanlarının üzerinde güçlü bir etkisi olan ortak bir kültürün varlığına bağlıdır. Okulda böyle bir kültür ve birliktelik ruhu oluşturulabilir. Okulun dışındaki unsurlar bu kültürü destekleyebilir ya da engelleyebilir. Güçlü bir okul kültürünün teşkil edebilmesi ise öncelikle okulun çevreden bağımsız, kendine özgü yapısını geliştirebilmesine bağlıdır (Şişman, 2013).

Başarılı okulların müdürlerinin, öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin moralinin yüksek tutulması ve öğrencilerin başarısı için temel oluşturacak şekilde okul kültürünün geliştirilmesine odaklanmayı tercih etmeleri etkili okulların oluşumunun okulların kültürel

özelliklere bağlılığının kanıtı olarak görünmektedir. Okul reformu okulun yeniden yapılandırılmasından ziyade okulun kültürünün yeniden şekillendirilmesi şeklinde düzenlenmelidir. Sürdürülebilir bir değişim, okulun kültürel değişiminin sağlanmasına öncelik verilmesi durumunda, önce okulun yapısal ve işlevsel süreçlerinde değişiklik yapılması tercihinin göre daha başarılı ve daha kolay gerçekleşecektir. Okulun kültürünün karmaşıklığı göz önünde bulundurulmalı, her okulun kültürünün özgün ve kendine has olduğu unutulmamalıdır. Bir örgütün açıkça belirli ve üyelerince anlaşılmış amaçları varsa ve örgütün varlık sebebi, ne yapması gerektiği ve neye hizmet edeceği belliyse örgütün kültürü işlerin yolunda gitmesini sağlamaktadır. Ancak karmaşık inanç tarzları, değerler, tutumlar, beklentiler, fikirler ve davranışlar ahenksiz ve duruma uygun olmayan bir kültür oluşturursa bu kültür işlerin daha da kötüye gitmesine yol açmaktadır (Angus, MacNeil, Prater, Busch, 2009).

Şişman (2013), etkili bir okulun kültürünün şu özellikleri gösterdiğini belirtmiştir:

1. Okulun temel değer ve sembolleri okulun çalışanlarınca paylaşılır,
2. Okulda takım ruhu hakimdir ve ortak davranışlar teşvik edilir,
3. Dostluk ortamı vardır,
4. Yenilik ve değişim teşvik edilir,
5. Yardımlaşma ve güven vardır,
6. Başarılar hep beraber kutlanır ve ödüllendirilir,
7. Yöneticiler kültürel ve sembolik davranışlar sergiler,
8. Destekleyici bir ortam vardır.

Tıpkı kültür gibi okulların iklimi de akademik başarıya etki ederken aynı zamanda öğrenci davranışlarını da şekillendirmektedir. Okulların yerine getirmesi beklenen temel görevlerinden biri etkili bir öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu görevde başarının sağlanması ise okullarda olumlu bir öğrenme ortamı ve okul ikliminin varlığına bağlıdır (Bektaş ve Nalçacı, 2013).

Hoy ve arkadaşları (1991), okulun olumlu bir çalışma ortamına sahip olmasını örgütsel sağlık kavramıyla açıklamışlardır. Onlara göre sağlıklı bir örgüt sadece kendi çevresinde hayatına devam etmekle kalmaz aynı zamanda büyümeye devam eder ve uzun zaman boyunca işlevsel bir şekilde görevlerini yerine getirir. Her örgüt bazen etkili bazen de etkisiz olabilir ancak sağlıklı bir örgüt devamlı bir şekilde etkisiz olmaktan uzaktır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Hoy ve Tarter sağlıklı okulların velilerin ve toplumun taleplerinin baskısı sonucu görevlerini yapma ve misyonlarını yerine getirme konusunda engellenmektedir. Sağlıklı okullar etkili bir liderden yoksundur, öğretmenleri ise genellikle işlerinden ve meslektaşlarıyla birlikte olmaktan dolayı mutsuzdurlar. Buna ek olarak öğrenciler ve öğretmenler akademik başarıyı sağlamak için gerekli motivasyondan uzaktır ve akademik başarı bu okullarda değerli olarak görülmemektedir. Sağlıklı okullar ise yüksek akademik başarıyı teşvik ederken aynı zamanda uygun bir liderlik anlayışı ve işbirliği ise daha başarılı öğrencilerin ortaya çıkmasını sağlayan bir iklim oluşturmaktadır.

Şişman (2013), etkili bir okulun öğrenme ikliminin şu özellikleri gösterdiğini belirtmiştir:

1. Okulun düzen ve disipline dair açık politika ve uygulamaları vardır,
2. Okulun misyonu herkesçe bilinmektedir,
3. Disiplin problemleri azdır,
4. Saldırganlık ve zarar verme davranışları yoktur,
5. Öğrencilerin devam problemi yoktur,
6. Öğrenci ve öğretmenlerin moralleri yüksektir,
7. Öğretmenler birbirleriyle uyumludur,
8. Öğrenci başarısı yüksektir,
9. Okulun çalışanları ve öğrencileri okulu sahiplenmiştir,
10. Birbirine güven vardır, sorumluluktan kaçılmaz,
11. Herkes hep beraber okulun iyiliği için çalışmaktadır,
12. Öğrencilerin cesaretlendirildiği iyimser bir ortam vardır,
13. Sorun çözme sürecine okuldaki herkes dahildir,
14. Dostluk ortamı ve birbirini koruma vardır,
15. Aile ve çevre okula yardımcıdır.

Okul İklimi ve Okul Etkililiği Konuları ile İlgili Araştırmalar

Okul İklimine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Aka (2014) "Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri " isimli çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile okul iklimini algılama düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimini algılama düzeyleri karşılaştırılmış, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul iklimini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu

görülmektedir. Okul iklimini algılama düzeyi öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul türü, kıdemleri, görev yaptıkları okuldaki çalışma yılları, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, görev yaptıktan okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin görüşlerine göre oluşan okul iklimi ölçeği puanları ile öz-yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif yönde orta seviyede ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Dixon (2014) "Leadership practice differences in positive climate school" adlı çalışmasında çalışmanın katılımcıları okul büyüklüğü, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyetlerine göre gruplandırıldığında; olumlu okul ikliminin liderlik davranışına etki eden faktörlerden biri olmadığı sonucuna varmıştır.

Duff (2013) "Differences in an assessments of organizational school climate between teachers and administrators" isimli çalışmasını yürüttüğü dört okuldan sadece birinde müdürlerin okul iklimi algılarıyla öğretmenlerin okul iklimi algılarının benzeştiği sonucuna varmıştır. Araştırmanın yapıldığı dört okulda da müdürler okulun iklimini öğretmenlere göre daha olumlu bulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenler ve yöneticiler için olduğu kadar Eğitim-öğretim alanındaki yetkililere de bazı konularda fikir vermektedir: Bir okulun okul iklimini belirlemek için yalnızca okul müdürlerinin görüşleri değil aynı zamanda öğretmenlerin de görüşlerine başvurulmalıdır.

Bahçetepe (2013) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran iletişimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük okullardaki öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul ikliminin, büyük okullardaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, dershaneye gitmeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık boyutlarında okul dershanesine giden öğrencilerin, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran ilişkileri boyutunda ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Kubilay (2013) "Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki" isimli çalışması sonucunda; öğretmenlerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı tespit edilmiştir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul iklimi algılarında ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir.

Gültekin (2012) Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi isimli çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri en çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği görülmektedir ve okul ikliminde moral ve anlayış gösterme davranışları yüksek değerlere sahipken çözülme ve uzak durma ise düşüktür. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında iklim tiplerinden “açık iklim” hâkimdir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Scallion (2010) " The voice of elementary school principals on school climate" adlı çalışmasında araştırmaya dahil olan okul müdürlerinin bir çoğunun okul ikliminin önemine dair güçlü bir kavrayışının olduğunu tespit etmiştir. Bir çok durumda okul müdürleri derslerle ilgili, okulu geliştirmeye odaklı ve okul iklimiyle ilgili literatürü takipte istekli gözükmektedirler. Aynı zamanda okulun iklimine dair güçlü bir kavrayışa sahip olan müdürlerin iklimi değiştirme isteklerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Okul iklimine dair kavramsal bir bilgisi olmayan müdürlerin ise liderlik davranışları sayesinde rastlantısal olarak okul iklimine etki ettikleri görülmektedir. Okuldaki tüm öğrencilere yarayacak şekilde, tüm müdürlerinin okul iklimi ve bu iklimin iyileştirilmesine dair eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

Okul Etkililiğine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Toprak, (2011), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri adlı çalışmasında ilköğretim okullarının etkililiğinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutunda orta seviyede, öğrenci ve veliler boyutunda geliştirilmesi gereken seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Alanoğlu (2014), ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi adlı çalışmasına göre yönetici ve öğretmenlerin

öğrenen okula dair algıları, orta düzeydedir. Cinsiyet, branş, eğitim durumu, yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, liselerin etkili okul olma düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Lise türü değişkeni, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi boyutlarına ilişkin katılımcı algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu fark fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan katılımcı algılarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca okul müdürleri, okullarının öğrenen okul olma düzeyini, öğretmenlerden daha yüksek bulmaktadırlar. Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algıları, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ile sivil erdem boyutlarında yüksek, özgecilik boyutunda ise orta seviyededir. Cinsiyet, okulun bulunduğu ilçe ve eğitim durumu değişkenleri, katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine ilişkin algılarında, farklılaşmaya neden olmamaktadır. Fen ve sosyal bilimler liselerinde görevli katılımcılar, diğer lise türlerinde görev yapmakta olan katılımcılara; okul müdürleri ise, öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimindedirler. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini düşük düzeyde etkilemektedir. Okulların etkili okul özelliği göstermesine ilişkin katılımcı algıları orta düzeydedir. Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algıları, cinsiyet, görev, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Fen ve sosyal bilimler liselerinde görevli yönetici ve öğretmenler, görev yaptıkları okulları daha fazla etkili görmektedirler. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları liselerin etkili okul özelliği göstermelerine ilişkin algılarını düşük düzeyde etkilemektedir. Liselerin öğrenen okul olma düzeyi, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi ve Liselerin etkili okul özelliği göstermesi arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Liselerin öğrenen okul özelliği göstermesi, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve liselerin etkili okul özelliği göstermesinin önemli bir yordayıcısıdır. Yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri liselerin etkili okul özelliği göstermesinin yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Kasapoğlu (2009) “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik açısından okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinin değerlendirilmesi” adlı çalışması sonucunda; okul yöneticileri ile öğretmenlerin, yöneticilerin kendilerini geliştirme ve

yönetmel etkililik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, okul yöneticilerinin kendilerini bu konuda daha başarılı bulunduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin, yönetmel etkililik ve kendini geliştirme işlevine ilişkin görüşleri cinsiyete göre fark oluşturmazken, eğitim durumu ve kıdem arttıkça bu işlevlerde olumlu yönde arttığı gözükmehtedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetmel etkililik ve kendini geliştirme düzeylerine ilişkin görüşleri onların cinsiyetlerine, eğitim durumuna ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yöneticilerin kendini geliştirme düzeyini artırdıkça, yönetmel etkililik işlevlerinde de pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir artış meydana gelirken; öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir artış meydana gelmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, yöneticilerin kendilerini geliştirme işlevi, onların yönetmel etkililiklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli ve yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilkokulların iklimleri ile ilkokulların etkililikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Okulların etkililik düzeylerinin, okulların sahip oldukları iklimlere göre değişip değişmediğini, değişme varsa bunun hangi şekilde olduğunu ortaya koymaya çalışılırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumunun 2013 yılı verilerine göre 2013-2014 öğretim yılında, Sakarya'nın genelinde resmi ilköğretim okullarının sayısı 363, öğretmen sayısı ise 2898 olarak tespit edilmiştir. Adapazarı ilçe milli eğitim müdürlüğünden alınan verilere göre ise Adapazarı ilçesindeki 61 ilkokulda toplam 687 sınıf öğretmeni çalışmaktadır.

Örneklem

Araştırmada örneklem seçiminde seçkisiz oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 400 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Örnek olarak; evrenin çok büyük olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde 384 kişinin, evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2004). Bundan dolayı anket çalışmalarının 400 öğretmen üzerinde yapılmasına kararlaştırılmıştır.

Tablo 5'te araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ile bu okullarda görevli araştırmaya katılan öğretmenlerinin sayı olarak dağılımı görülmektedir.

Tablo 5. Örnekleme Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları

NO	OKUL	ÖĞRETMEN SAYISI
1	21 Haziran İlkokulu	19
2	Ahmet Akkoç İlkokulu	25
3	Arif Nihat Asya İlkokulu	48
4	Atatürk İlkokulu	17
5	Aykut Yiğit İlkokulu	17
6	Eser İlkokulu	20
7	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	24
8	Mehmet Nuri İlkokulu	17
9	Mustafa Kemal Atatürk İlkokulu	23
10	Nuri Bayar İlkokulu	15
11	Orhangazi İlkokulu	15
12	Sait Faik Abasıyanık İlkokulu	17
13	Şehit Ahmet Akyol İlkokulu	32
14	Şehit Mustafa Özen İlkokulu	25
15	Toki İlkokulu	29
16	Vali Mustafa Uygur İlkokulu	15
17	17 Ağustos İlkokulu	17
18	Cengiz Topel İlkokulu	32
19	Karaman İlkokulu	25
20	Çamyolu İlkokulu	29
21	Osmanbey İlkokulu	15

Araştırmada demografik niteliklerle ilgili bir alt problem bulunmamasına rağmen okuyucuya örneklem grubunun yapısı hakkında genel bir bilgi vermek için demografik nitelikler incelenmiş, sonuçlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Örneklem Grubuna Giren Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Okul, Mesleki Kıdem, Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

	n	%	
Cinsiyet	Erkek	156	39.0
	Kadın	244	61.0
	Toplam	400	100.0
	n	%	
Medeni Durum	Evli	350	87.5
	Bekar	50	12.5
	Toplam	400	100.0
	n	%	
Yaş	30 yaş ve altı	83	20.8
	31-40	200	50.0
	41-50	91	22.8
	51 yaş ve üzeri	26	6.5
	Toplam	400	100.0
	n	%	
Mezun Olunan Okul	Ön Lisans	35	8.8
	Lisans	343	85.8
	Yüksek Lisans	22	5.5
	Toplam	400	100.0
	n	%	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	54	13.5
	6-10 yıl	100	25.00
	11-15 yıl	98	24.5
	16-20 yıl	80	20.0
	21 yıl ve üzeri	68	17.0
	Toplam	400	100.0

Tablo 6 devamı...

	n	%
Okuldaki Çalışma Süresi		
5 yıl ve daha az	271	67.8
6-10 yıl	85	21.3
11-15 yıl	37	9.3
16-20 yıl	6	1.5
21 yıl ve daha fazla	1	.3
Toplam	400	100.0

Araştırma kapsamına giren 21 okulda görev yapan 400 öğretmenin demografik nitelikleri incelendiğinde; öğretmenlerin %39'unun erkek, %61'inin kadın olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde, %87,5'inin evli ve %12,5' inin bekar olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %20,8'inin 30 yaş ve altı, %50' sinin 31-40 yaş, %22,8'inin 41-50 yaş aralığında ve %6,5'inin 51 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre yüzdesel dağılımları yapıldığında ise %8,8'ininön lisans, %85,8'inin lisans, %5,5'inin eğitim yüksek lisans mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemler ele alındığında, öğretmenlerin %13,5'inin 1-5 yıl, %25'inin 6-10 yıl, %24,5'inin 11-15 yıl, %20'sinin 16-20 yıl, %17'sinin 21 yıl ve daha fazla süreyle öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri; bununla beraber %67,8'inin 5 yıl ve daha az, %21,3'ünün 6-10 yıl, %9,3'ünün 11-15 yıl, %1,5'inin 16-20 yıl ve %0,3'ünün 21 yılve daha fazla süreyle bulundukları okulda görev yapmakta oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada alt problemlerin çözümüne ilişkin veriler, öğretmenlere eş zamanlı olarak uygulanan iki farklı anket ile toplanmıştır (Ek-1). İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini belirlemek amacıyla öğretmenlere Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) geliştirmiş olduğu "The Organizational Climate Description For Elementary Schools" (OCDQ-RE), "İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini tanımlama" anketi uygulanmıştır. İlkokullar için okul iklimi betimleme anketi ilköğretim öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin davranışlarını tanımlayan 42 maddeyi 6 alt boyut altında toplamıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Öğretmenlerin okullarının etkililik düzeyleri hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla ise Hoy (2009) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Anketi – School Effectiveness Index” kullanılmıştır. Her iki ankette araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, dil uzmanı ve alan uzmanlarına kontrol ettirilmiştir. Her iki anket için ilgili araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır (Ek- 4).

Okul İklimi Betimleme Anketi

Örgüt iklimi anketi ilköğretim okullarındaki örgüt iklimini betimleme amacıyla Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilmiştir. Anket 42 maddeden oluşmaktadır. Anket, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 150 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucunda faktör yükünün düşük çıkması nedeniyle 7 madde (3,5,6,25,31,37, 39. madde) anketten çıkarılarak anket 35 maddeye düşürülmüştür. Faktör analizi sonucu anket toplam 6 boyuttan oluşmuştur. Bunlar; (1).Destekleyici müdür davranışları (9 madde), (2). Yönlendirici müdür davranışları (7 madde), (3).Sınırlayıcı müdür davranışları (3 madde), (4). Mesleki öğretmen davranışları (6 madde), (5).Samimi öğretmen davranışları (7 madde) ve (6).Serbest öğretmen davranışları (3 madde). Faktör analizi için öncelikle KMO Barlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre anketin KMO değeri .862, Barlett’s Test of Sphericity: Chi Square: 2746.918, df: 595, p= .000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components-varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ankette toplam 6 boyut bulunduğu ortaya çıkmıştır. 6 boyuta göre anketinin kümülâtif varyansı açıklama oranı % 59,501 çıkmıştır. Maddelerin faktör yükleri ise. 36 ile. 80 arasında değişmektedir. Okul İklimi anketini oluşturan altı boyut ve bu boyutlarda yer alan 35 maddenin dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Okul İklimi Anketi ve Alt Boyutları

BOYUT ANA			
BAŞLIKLARI	ALT BOYUTLAR	MADDE NO	
OKUL İKLİMİ	MÜDÜR DAVRANIŞLARI	Desyekleyici Müdür Davranışları	3,6,12,13,19,20,24,25,35
		Yönlendirici Müdür Davranışları	7,14,21,26,29,30,34
		Sınırlayıcı Müdür Davranışları	8,15,31
		Mesleki Öğretmen Davranışı	1,9,16,22,27,33
	ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	Samimi Öğretmen Davranışı	2,4,10,17,23,28,32
		Serbest Öğretmen Davranışı	5,11,18

Okul İklimi Anketi ile ilgili,cevap formundaki beşli likert derecelendirme ve puanlama değerleri Tablo 8’deki gibidir:

Tablo 8. Okul İklimi Anketi Puanlama Sınırları

Örgüt İklimi Anketi	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Nadiren	1,00-1,79
(2) Bazen	1,80-2,59
(3) Genellikle	2,60-3,39
(4) Çoğunlukla	3,40-4,19
(5) Her zaman	4,20-5,00

Uygulama kapsamında güvenirlik çalışması sonuçlarına göre, anketin bütünü için Cronbach Alpha değeri 0.898 olarak bulunmuştur. Boyutlara göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul İklimi Anketi Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri.

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
1. Desyeksleyici Müdür Davranışları	0.931
2. Yönlendirici Müdür Davranışları	0.813
3. Sınırlayıcı Müdür Davranışları	0.674
4. Mesleki Öğretmen Davranışı	0.708
5. Samimi Öğretmen Davranışı	0.836
6. Serbest Öğretmen Davranışı	0.575
Örgüt İklimi (Genel)	0.898

Okul Etkililiği Anketi

Okul etkililiği anketi, Wayne K. Hoy tarafından (2009), okulların etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Anket 8 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri; Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde likert tipinde düzenlenmiştir.

Okul etkililiği ile ilgili, yanıt formundaki beşli derecelendirme ve puanlaması şöyledir:

Tablo 10. Okul Etkililiği Anketi Puanlama Sınırları

Örgütsel Bağlılık Anketi	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiç katılmıyorum	1,00-1,79
(2) Katılmıyorum	1,80-2,59
(3) Biraz katılıyorum	2,60-3,39
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(5) Tamamen katılıyorum	4,20-5,00

Anket, öncelikle geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında çalışma grubu dışında 150 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Anketin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte maddelerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO Barlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre,

KMO değeri .829, Bartlett Test of Sphericity Chi-Square: 468,240, df:28, p: .000 bulunmuştur. Bu değerlerin ardından anketin bütünü için Principal Components-varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktöranalizi sonucunda anketin tek boyuttan oluştuğu görülmüştür. Tek boyuta göre anketin kümülatif varyansı açıklama oranı 50.052 çıkmıştır. Component Matrix tablosu incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .63 – .81 arasında çıktığı görülmüştür. Tek boyuttan oluşan anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .855 olarak bulunmuştur. Tablo 11’ de Okul Etkililiği Anketinde yer alan maddelerin faktör analizi sonucu tek boyuta göre elde edilen faktör yükleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı verilmiştir.

Tablo 11. Okul Etkililiği Anketi Maddelerine Ait Faktör Yükleri ve Anketin Bütününe Yönelik Cronbach Alpha Değeri

	Maddeler	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha Değeri
OKUL ETKİLİLİĞİ	Madde 1	.67	.855
	Madde 2	.69	
	Madde 3	.74	
	Madde 4	.68	
	Madde 5	.81	
	Madde 6	.63	
	Madde 7	.70	
	Madde 8	.70	

Verilerin Toplanması

Kullanılan ölçme araçları için gerekli izinler alınmış ve 2013-2014 eğitim öğretim dönemi nisan haziran ayları arasında uygulama yapılmıştır. Uygulamalar örnekleme de yer alan okullar doğrultusunda her bir okulda araştırmacı tarafından yapılmış ve uygulamaya katılan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi vererek sürdürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışmada betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde işlemleri,

Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi (r) ile Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul iklimi betimleme anketi ile okul etkililiği anketine verilen cevaplar araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri nelerdiralt problemine ilişkin elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin, Okul İklimi Anketinin Boyutlarna Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	s
Desyektleyici Müdür Davranışları	400	3.23	1,00
Yönlendirici Müdür Davranışları		2.80	,74
Sınırlayıcı Müdür Davranışları		3.24	,71
Mesleki Öğretmen Davranışı		3.41	,58
Samimi Öğretmen Davranışı		3.14	,76
Serbest Öğretmen Davranışı		1.96	,40
Genel		2,96	,41

Tablo 12’ de yer alan veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamanın mesleki öğretmen davranışları ($\bar{X}$ =3.41, s= .58)boyutunda, en düşük ortalamanın serbest öğretmen davranışları boyutunda($\bar{X}$ =1.96, s= .70)olduğu görülmüştür.Okulun iklimine dair diğer dağılımlara bakıldığında ise, mesleki öğretmen davranışları boyutunu sırasıyla sınırlayıcı müdür davranışları ($\bar{X}$ =3.24, s= .71), destekleyici müdür davranışları ($\bar{X}$ =3.23, s= 1), samimi öğretmen davranışları ($\bar{X}$ =3.14, s= .76), yönlendirici müdür davranışlarının ($\bar{X}$ =2.80, s= .74), izlediği görülmektedir.

Standart sapmalara göre puanların dağılımı incelendiğinde en homojen dağılımın (s= .58) mesleki öğretmen davranışları, en heterojen dağılımın ise (s= 1) desyeksleyici müdür davranışları boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin en yeterli olarak algıladıkları boyut mesleki öğretmen davranışlarıdır. Mesleki öğretmen davranışları okuldaki öğretmenlerin birbirleriyle yardımlaşmaları, okulda yeni olan öğretmenlere destek olmaları, birbirlerinin kusurlarını hoş görmeleri, vazifelerini istekli bir şekilde yerine getirmeleri gibi davranışlar mesleki öğretmen davranışı boyutunu oluşturan davranışlardır. Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin güçlü bir iletişim içinde olmaları, birbirlerine destek olmaları, okul ikliminin olumlu olmasını sağlamaktadır.

Çinkır ve Çetin (2010)’in öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri üzerine yaptıkları çalışma bu çalışmayla paralellik gösterecek sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Söz konusu araştırmacıların yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ilköğretim ve orta öğretim öğretmenleri mesleki çalışma ilişkilerine dair olumlu algılar taşımaktadırlar.

Mesleki öğretmen davranışı alt boyutunun bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubu tarafından en çok algılanan boyut olması bu gruptaki öğretmenlerin kendilerini; birbirleriyle iyi anlaşılan, ders dışı zamanlarda mesleki konuları konuşup bilgi alış verişinde bulunan, mesleklerini yapmada kendilerini yeterli gören ve görevlerini istekli bir şekilde yerine getiren öğretmenler olarak gördükleri şekilde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları okul iklimi boyutu ise serbest öğretmen davranışlarıdır. Serbest öğretmen davranışları boyutu okul ikliminin olumsuz olmasına sebep olmaktadır. Bir konu hakkında okuldaki öğretmenlerin genel fikirlerine karşı çıkmama, okulda düzenlenen çeşitli kurul, toplantı ve etkinliklerde konuyu dağıtma ya da etkinliğin uyumunu bozacak davranışlar sergileme, farklı düşünen ya da farklı davranan öğretmenler üzerinde grup baskısı kurma gibi olumsuz davranışlar serbest öğretmen davranışı boyutunda öğretmenlerin gösterdiği davranışlardır.

Serbest öğretmen davranışı alt boyutunun bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubu tarafından en az algılanan boyut olması bu gruptaki öğretmenlerin çalıştıkları okulda diğer öğretmenlerle ilişki kurmayan, okulun ortamını olumsuz yönde etkileyen okulda yapılan mesleki çalışmalara katılmakta isteksiz davranan öğretmenlerin az sayıda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin serbest öğretmen davranışları alt boyutundaki puanlarının ortalamasının düşük çıkması olumlu bir sonuç olarak görülmektedir. Çünkü Serbest öğretmen davranışlarının fazla olması okul iklimini olumsuz etkileyen durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular okul iklimi yönünden olumlu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sınırlayıcı müdür davranışları boyutu ile ilgili davranışlar mesleki öğretmen davranışlarından sonra en çok sergilenen davranışlar olarak görülmektedir.

Sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun ikinci sırada en çok algılanan boyut olması, bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubunun çalıştıkları okullardaki müdürlerin öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek yerine aksatır bir etki gösterdiğine işaret etmektedir. Anketlerin uygulandığı okulların müdürlerinin sürekli öğretmenlere evrak işleri yüklemekte, komisyon çalışmaları ve rutin işlerle öğretmenlerin eğitime dair işlerine engel olmaktadır.

Ancak mesleki öğretmen davranışları boyutu en çok algılanan boyut olarak ortaya çıkarken, sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun ikinci sırada yer alması öğretmenlerin çalıştıkları okulların iklime dair olumsuz algılarının müdür davranışlarından kaynaklı olduğunu düşündükleri, kendilerini ise olumsuz durumlar hakkında sorumlu görmedikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Destekleyici müdür davranışları alt boyutunun bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen grubu tarafından üçüncü sırada algılanan boyut olması bu gruptaki öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretmenleriyle ilgilendikleri, sıklıkla öğretmenleri övdüklerini, öğretmenleri dinledikleri ve onların önerilerine açık olduklarını ve onlara hem mesleki hem de kişisel ilgi gösterdiklerini göstermektedir.

Okul ikliminin sınırlayıcı müdür davranışları boyutunun ortalamasıyla, destekleyici müdür davranışları boyutunun ortalamalarının birbirlerine yakınlığı öğretmenlerin müdürlerin davranışlarına dair algılarında örneklem grubu içinde büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir. Çünkü sınırlayıcı müdür davranışları okul iklimini olumsuz etkileyen bir

alt boyutken, destekleyici müdür davranışlarına dair algının yüksek olması okul iklimi açısından olumlu bir durumdur.

Araştırma verilerine göre samimi öğretmen davranışları dördüncü olarak öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi alt boyutudur. Bu boyutun ($\bar{X}=3.14$ = Genellikle) düzeyinde bir ortalamaya sahip olması öğretmenlerin okul dışında zaman zaman görüştükleri ancak birbirlerinin ailelerini yakından tanımadıklarını birbirlerinin düzenlediği sosyal etkinliklere katılmada yeterince istekli olmadıkları anlamına gelmektedir.

Bulgular yönlendirici müdür davranışı boyutunun ikinci olarak en az algılanan boyut olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürünün öğretmenleri denetlemesi, ders planı kontrolü yapması, ders defterlerinin takibi, devamsızlıkların takibi ve katı kuralların olması yönlendirici müdür davranışı boyutunu oluşturan boyutlardır.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara bakıldığında, genel olarak, örneklem grubundaki öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgüt iklimi çalışmamızın birinci kısmında değindiğimiz Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)'ın belirlediği örgüt iklimi tiplerinden açık iklim tipinin özelliklerini göstermektedir. Ancak çalışmamız sonucunda örneklem grubundaki öğretmenlerin okullarındaki sınırlayıcı müdür davranışları boyutuna ($\bar{X}=3.24$, $s=.71$) ilişkin algıları bu değerlendirmelere bir parantez açılmasını gerektirmektedir. Çünkü Tablo 2 incelendiğinde açık iklim tipine sahip okullarda sınırlayıcı müdür davranışlarına dair algılar düşük çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın yapıldığı okullarda, açık iklim tipine ait; işbirliği, saygı, öğretmenler ve müdür arasındaki açık bir iletişimin varlığı, öğretmenler birbirlerini iyi tanıması, iyi arkadaş olmaları, öğretim sürecinde ve işlerinde işbirliği içerisinde oldukları ancak buna karşın, müdürlerin öğretmenleri evrak işleri ve rutin işlemlerle meşgul etme davranışını yaygın olarak sergiledikleri sonucuna varılabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulun etkililiğine dair görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere 8 maddeden oluşan tek boyutlu bir anket uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 13' de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Anketine Verdiği Cevaplara İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.

	n	$\bar{x}$	s
Okul Etkililiği	400	3.74	.62

Etkili okul ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin ölçeğin bütününe yönelik görüşlerinin ortalamasının $\bar{X}=3.74$, standart sapma değerinin ise $s=.62$ olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının Katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2006)'ın yaptığı çalışmada okul etkililiğini ölçmek amacıyla beşli likert tipi bir ölçme aracı kullanılmış, okul etkililiğini altı alt başlıkta değerlendirmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okulun; okul yöneticisi boyutuna dair görüşleri ($\bar{X}=4.04$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen boyutuna dair görüşlerinin ($\bar{X}=3.73$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğrenci boyutuna dair görüşlerinin ($\bar{X}=3.15$) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu, okul programı ve eğitim öğretim süreci boyutuna dair görüşlerinin ($\bar{X}=3.73$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, okul kültürü ve ortamı hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=3.81$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, okul çevresi ve veli boyutu hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=3.33$) “orta derecede katılıyorum” boyutunda olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin okul etkililiği hakkındaki görüşleri ($\bar{X}=3.63$) “çoğunlukla katılıyorum” seviyesinde görülmekte ve bu sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ayık (2007)'in yaptığı çalışmada okul etkililiğini ölçmek amacıyla beşli likert tipi bir ölçme aracı kullanılmış, okul etkililiğini beş alt başlıkta değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiğinin; yönetici alt boyutuna dair görüşleri, ($\bar{X}=3.50$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen alt boyutuna dair görüşlerin ($\bar{X}=3.69$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, okul ortamı ve eğitim süreci boyutu hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=3.53$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğrenci boyutu hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=3.40$) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu, veli boyutuna dair görüşlerinin ($\bar{X}=3.00$) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Türker (2010)'in yaptığı çalışmada okul etkililiğini ölçmek amacıyla beşli likert tipi bir ölçme aracı kullanılmış, okul etkililiğini beş alt başlıkta değerlendirmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiğinin; yönetici alt boyutuna dair görüşleri, ($\bar{X}=3.81$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmen alt boyutuna dair görüşlerin ($\bar{X}=3.82$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, okul ortamı boyutu

hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=3.83$)“çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu, öğrenci boyutu hakkındaki görüşlerinin ($\bar{X}=3.52$)“orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu, veli boyutuna dair görüşlerinin ($\bar{X}=2.86$)“az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Alanoğlu (2010)'nun yaptığı çalışmada okul etkililiğini ölçmek amacıyla bizim de çalışmamızda kullandığımız Hoy' a ait ölçek kullanılmış, çalışmaya katılanların okul etkililiğine dair görüşleri ($\bar{X}=3.37$) "biraz katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okul etkililiğine dair algılarının bu araştırmaya katılan öğretmen grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okul iklimi ile okul etkililiği arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla Pearson çift yönlü korelasyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 14.' te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul iklimi ve Okul Etkililiği Arasındaki Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.
1.Okul İklimi	1.00	.51**
2.Okul Etkililiği	.51**	1.00

**p< .01

Tablo 14' teki veriler incelendiğinde ilköğretim okullarındaki okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.51$, $p<.01$). Buna göre okul iklimiyle ilgili algılar yükseldikçe, okulun etkililiği de olumlu yönde artmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul iklimi olumlu etkileyen davranışlar arttıkça okul etkililiğinin de artacağı söylenebilir.

Ekşi (2006) rehber öğretmenlerin kaygı düzeyleriyle okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; okul ikliminin olumsuz algılanmasına neden olan çözülme, engellenme ve yüksekten bakma davranışlarının kaygı düzeyiyle arasında olumlu ilişki tespit etmiş, okul ikliminin olumlu algılanmasına neden olan moral boyutuyla ise olumsuz ilişki ortaya çıktığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar okul ikliminin bu çalışmadaki okul etkililiğini etkileme şekliyle örtüşmektedir.

Arıman (2007) öğrencilerin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonuçları okul iklimi ölçeğini alt puanları arttıkça okul zorbalığı puanları istatistiksel olarak düşmekte olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar okul ikliminin önemli bir etkisini daha ortaya koymakta ve bu çalışmayla örtüşmektedir.

Aka (2014) okul iklimiyle öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkiyi araştırmış, çalışmasının sonuçlarına göre okul iklimi sonuçları puanları ile öğretmen öz yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta seviyede ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçlar okul ikliminin tıpkı okul etkililiğiyle ilişkisinde olduğu gibi öğretmen öz yeterliliğine de etkisi olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma sonuçlarını daha ayrıntılı şekilde analiz etmek amacıyla, okul ikliminin alt boyutları ile okul etkililiği arasındaki korelasyonlar hesaplanarak sonuçlar Tablo 15' te özetlenmiştir.

Okul iklimi alt boyutları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Pearson korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0.70 ile 1.00 arasında olması yüksek seviyede ilişki, 0.69 ile 0.30 arasında olması orta seviyede ilişki ve 0.29'un altında olması düşük seviyede ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul etkililiği ile örgütsel iklimin alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; okul etkililiği ile sırasıyla mesleki öğretmen davranışları ($r = .58, p < .01$), destekleyici müdür davranışları ($r = .52, p < .01$), samimi öğretmen davranışları ($r = .46, p < .01$), yönlendirici müdür davranışları ($r = .42, p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okul etkililiği ile sınırlayıcı müdür davranışları ($r = -.05, p < .01$) ve serbest öğretmen davranışları ($r = -.21, p < .01$) arasında negatif yönde fakat anlamsız bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 15. Okul İklimi İklimi Alt Boyutları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Çift Yönlü Korelasyon Analizi Sonuçları

	1. Destekleyici Müdür Davranışları	2. Yönlendirici Müdür Davranışları	3. Sınırlayıcı Müdür Davranışları	4. Mesleki Öğretmen Davranışları	5. Samimi Öğretmen Davranışları	6. Serbest Öğretmen Davranışları	7. Okul Etkililiği
2.	.68**						
3.	-.13	.07					
4.	.48**	.36**	-.02				
5.	.33**	.26**	.02	.68**			
6.	-.09	.05	.26**	-.27**	-.17		
7.	.52**	.42**	-.05	.58**	.46**	-.21	1,00

** p<,01

Bu sonuçlar müdürün öğretmenleri sınırlayıcı davranışlar sergilemesi durumunda okul etkililiğinin de negatif yönde etkileneceği şeklinde yorumlanabilir. Müdürlerin öğretmenleri çeşitli evrak işleriyle meşgul etmeleri, sıklıkla kurullar ve toplantılar yaparak öğretmenlerin derslere ve akademik çalışmalara yoğunlaşmaktansa bürokratik işlemlere yoğunlaşmalarına neden olmaları, okulun etkililiğini olumsuz yönde etkileyeceği varsayılabilir.

Serbest öğretmen davranışları ise öğretmenlerin okulunda çalışan diğer meslektaşlarına ve okulda mevcut bulunan genel algı, işleyiş ve kabüllere karşı sergilemiş olduğu olumsuz öğretmen davranışlarıdır. Serbest öğretmen davranışları sergileyen öğretmenler okulda yapılan çeşitli kurul çalışmaları, veli toplantıları, sosyal çalışmalar gibi mesleki etkinliklere odaklanma sorunu yaşamaktadırlar. Öğretmenler okulda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi, kendilerinin mesleki gelişimi gibi konulara karşı ilgisizdirler, okulda yalnız zaman doldurmaktadırlar. Serbest öğretmen davranışları boyutu ile okul etkililiği arasında negatif yönde ters ilişki olduğuna göre, okulda serbest öğretmen davranışları arttıkça okul etkililiğinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer boyutlar incelendiğinde ise, okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışları boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin en fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki öğretmen davranışları boyutu okuldaki

öğretmenlerin birbirine yardımcı olması, hataları hoş görmeleri, dayanışma ve iyi bir iletişim içinde olmaları gibi olumlu davranışları kapsamaktadır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri, tutumları ve davranışları ne kadar olumlu olursa okulların etkililik düzeyleri de o kadar artacaktır.

Okul etkililiğini pozitif yönde etkileyen ikinci boyut ise destekleyici müdür davranışıdır. Okul müdürünün öğretmenleri destekleyici bir tutum sergilemesi, yapıcı eleştirilerde bulunması, başarılarını takdir etmesi okulların etkililik düzeylerini arttıran müdür davranışlarıdır.

Samimi öğretmen davranışı boyutu öğretmenlerin birbirleriyle okul dışında yaptıkları sosyal faaliyetleri, ailece görüşmeleri kapsayan davranışlardır. Önceki bulgularda öğretmenlerin bu tip faaliyetleri yaptıkları, okul dışında meslektaşlarıyla zaman zaman görüştükleri ancak bu sosyal ilişkilerin yeterince yoğun olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de samimi öğretmen davranışlarının okul etkililik düzeylerine katkısının sınırlı olduğu yargısına varılabilir.

Yönlendirici müdür davranışı da müdürün sık sık denetleme yapması, çok sert kurallar koyması gibi olumsuz davranışları içerdiğinden okulların etkililik düzeylerini olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Ancak beklenmedik şekilde araştırmanın bulguları bu durumun tersini işaret etmektedir. Bu durum bu çalışma açısından beklenmeyen bir durumdur. Çünkü yönlendirici müdür davranışları içeriği itibarıyla okul iklimini olumsuz yönde etkileyen davranışlardır. Ancak bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenler, müdürün katı ve kuralcı olması, derslerin işlenişi, ders planları ve diğer öğretmen faaliyetlerini sıkı bir şekilde izlemesi gibi davranışların okul etkililiğini olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedirler. Bu durum başlı başına bir araştırma konusu oluşturacak derecede ilginçtir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, okul etkililiğinin yordanması amacıyla okul ikliminin geneli ile okul etkililiği arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul İkliminin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.678	.175		9.577	.000		
Okul İklimi	.686	.057	.514	11.941	.000	.514	.514
R= .514 R ² = .264 Düzeltilmiş R ² = .262 F ₍₁₋₃₉₈₎ = 142.582 p= .000							

Tablo 16’ da, okul ikliminin genel olarak okul etkililiğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul etkililiği ile okul iklimi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.514, R²= .264, p< .01). Okul iklimi genel olarak, okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %26’sını açıklamaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, okul etkililiğinin yordanması amacıyla okul ikliminin alt boyutları ile okul etkililiği arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17’de, okul ikliminin alt boyutlarının okul etkililiğini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul etkililiği ile okul iklimi alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.660, R²= .436, p< .01). Okul iklimi ile ilgili altı değişken birlikte, okul etkililiğindeki toplam varyansın yaklaşık %43’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sırası; mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları ve serbest öğretmen davranışları şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, yönlendirici müdür davranışları, destekleyici müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları değişkenlerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Ancak serbest öğretmen davranışları boyutunun okul etkililiğini negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sonuçlara göre serbest öğretmen davranışlarının sıkça sergilendiği okulların etkililiğinin azalacağı varsayılabılır. Sınırlayıcı müdür davranışları ise okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmemektedir.

Tablo 17. Okul İkliminin Alt Boyutlarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.803	.173		10.443	.000		
Desyekleyici	.147	.035	.237	4.143	.000	.524	.205
Yönlendirici	0.88	.038	.124	2.296	.022	.427	.115
Sınırlayıcı	.000	.028	.000	-0.006	.995	.050	.000
Mesleki	.287	.053	.311	5.405	.000	.583	.263
Samimi	.103	.042	.126	2.438	.015	.466	.122
Serbest	-.068	.033	-.087	-2.096	0.37	-.212	-.105
R= .660 R ² = .436 Düzeltilmiş R ² = .427 F ₍₆₋₃₉₃₎ = 50.650 p= .000							

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul iklimi için okul etkililiğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir; Okul Etkililiği= 1.103 + 0.287 mesleki öğretmen davranışları + 0.147 destekleyici müdür davranışları + 0.103 samimi öğretmen davranışları + 0.88 yönlendirici müdür davranışları + -0.68 serbest öğretmen davranışları.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlar ile sonuçlara bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi ile okul etkililik düzeyiyle ilgili sonuçlar sunulmuş, okul iklimi ile okul etkililiği arasında bir ilişki olup olmadığı ve okul ikliminin okul etkililiğinin yordayıcısı olup olmadığı sorularının cevapları verilmiştir.

Sonuçlar

1)Araştırmanın birinci alt probleminde ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan Okul İklimi Anketi'nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin en çok mesleki öğretmen davranışlarını benimsedikleri görülmüştür. Okuldaki öğretmenlerin birbirleriyle olan iletişimleri, mesleki anlamda birbirlerine yardımcı olmaları, yeni gelen öğretmenleri kabullenmeleri okuldaki örgütsel iklimi en çok belirleyen davranışlardır. Mesleki öğretmen davranışları boyutu öğretmenlerin algılarına göre okul iklimin olumlu olmasını sağlayan en önemli boyuttur. Öğretmenlerin en az gerçekleştirdikleri boyut ise serbest öğretmen davranışları boyutudur. Serbest öğretmen davranışları çoğunluğun yönelimlerine karşı çıkma, diğer öğretmenler üzerinde baskı kurma, toplantı ve mesleki etkinliklerde konuyu dağıtma gibi olumsuz öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenlerin algılarına göre okuldaki örgütsel iklimin olumsuz olmasına neden olan bu davranışlar öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir.

2)Araştırmanın ikinci alt probleminde, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulun etkililiğine dair görüşleribelirlenmesi amacıyla okul etkililiği anketinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin okullarının etkililiğine dair

görüşlerinin, ortalamasına sahip olup katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algıları "Katılıyorum" aralığında olduğu öğretmenlerin okullarının etkili okul özelliği gösterdiğini düşündükleri görülmüştür.

3)Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiği düzeyleri ile okul iklimi arasındaki korelasyon incelenmiştir. Okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre okul iklimi olumlu yönde değiştikçe okulların etkililiği olumlu yönde değişim göstermektedir. Bir okulda öğretmenler arasında, öğretmenler ve idareciler arasında iyi bir iletişim varsa, sorunlar yardımlaşma ve işbirliği içinde çözülebiliyorsa o okulun iklimi de olumlu demektir. Okul ikliminin olumlu olması da okulda çalışan öğretmen, idareci ve personelin motivasyonunu arttırmakta ve okulun etkililiği de yükselmektedir.

4)Araştırmanın dördüncü alt probleminde okul ikliminin boyutları ile okul etkililiği arasındaki nasıl bir ilişki bulunduğu incelenmiştir. Okul ikliminin boyutları ile okul etkililiği arasındaki korelasyon incelendiğinde okul etkililiği ile mesleki öğretmen davranışları, destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve yönlendirici müdür davranışları boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki meslektaşlarıyla olumlu bir iletişim içinde olması, birbirlerinin hatalarını hoş görmeleri, her konuda birbirlerine yardımcı olmaları öğretmenlerin okul etkililiği düzeyini de arttırmaktadır. Meslektaşlar, vaktinin büyük bir kısmını okulda geçiren öğretmenler için fazlasıyla önemlidir. Bundan ötürü öğretmenler iş arkadaşlarıyla ne kadar olumlu ve iyi bir iletişim ve etkileşim içindeyse okulun etkililiği de o düzeyde artacaktır. İkinci olarak okul müdürünün öğretmenlere karşı destekleyici davranışları sergilemesi, başarılarını takdir etmesi, yapıcı eleştirilerde bulunması okul etkililiğini önemli ölçüde arttırmaktadır. Öğretmenlerin okulda yerine getirdiği vazifelerin takdir görmesi, okul yönetimi tarafından beğenilmesi ve bu beğenin ortaya konması okul etkililiğinin artmasını sağlamaktadır. Üçüncü olarak samimi öğretmen davranışları ile okul etkililiği arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Samimi öğretmen davranışları boyutu da öğretmenlerin okul dışındaki ortak sosyal etkinliklerini kapsamaktadır. Okulda geçirilen vakitler dışında öğretmenlerin çeşitli özel gün, kutlama, anma gibi sebeplerle bir arada zaman geçirmeleri birbirleriyle daha sıcak ilişkiler kurmalarını sağlamakta ve bağlarını güçlendirmektedir. Okul dışında samimi olan öğretmenler okulda da birbirleriyle daha iyi anlaşmakta, birbirlerine sıklıkla

yardımcı olmaktadır. Bu durum okulların etkililiğini arttıran asli bir unsurdur. Samimi öğretmen davranışları boyutunun okul etkililiği ile arasındaki ilişkisine dair sıralama yapıldığında üçüncü sırada yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenlerin birbirleriyle okulda dışında görüşdüklerini, sosyal faaliyetlerde zaman zaman bir araya geldiklerini ancak bu ilişki düzeyinin okul etkililiğini kuvvetle etkileyecek kadar güçlü olmadığına işaret etmekte olduğu söylenebilir. Yönlendirici müdür davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki dördüncü düzeydedir. Okul müdürünün öğretmenleri çok sık denetlemesi, fazla kuralcı olması, öğretmenleri sürekli kontrol etmesi okul etkililiğini azaltan davranışlardır. Ancak çalışmamız sonucunda ortaya çıkan bulgular yönlendirici müdür davranışına ilişkin algılarla okul etkililiğini orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Okul ikliminin boyutları ile okul etkililiği arasındaki korelasyon analiz sonuçlarına göre okul etkililiği ile sınırlayıcı müdür davranışları ve serbest öğretmen davranışları arasında negatif yönde fakat anlamsız ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürünün öğretmenleri sınırlayıcı davranışlar sergilemesi okul etkililiğini azaltmaktadır. İdare tarafından verilen görevler, öğretmenler kurul toplantılarında alınan kararların çok fazla olması, öğretmenlerin ders dışındaki yapması gereken rutin evrak işleri öğretmenlerin fazla yorulmasına neden olmakta ve bu da okul etkililiğini azaltmaktadır. Bu verilere göre öğretmenlerin çoğunluğa karşı çıkmak, diğer öğretmenler üzerinde baskı kurma, toplantılarda konuyu dağıtma gibi olumsuz davranışlar sergilemelerinin de okul etkililiğini azaltacağı söylenebilir.

5)Araştırmanın beşinci alt probleminde okul ikliminin alt boyutlarının okul etkililiğinin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, yönlendirici müdür davranışları, destekleyici müdür davranışları, mesleki öğretmen davranışları, samimi öğretmen davranışları değişkenlerinin okul etkililiği üzerinde pozitif yönde, serbest öğretmen davranışları boyutunun ise negatif yönde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir. Ancak sınırlayıcı müdür davranışı okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmemektedir.

6)Araştırmanın altıncı alt probleminde okul ikliminin okul etkililiğinin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, okul ikliminin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

Bu araştırma sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Farklı kademelerden ve farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak okul iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konabilir.

Farklı seviye ve branşlardaki öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaya çalışan araştırmalar yapılabilir.

Araştırma verilerine göre, beklenmedik bir biçimde okul ikliminin alt boyutlarından yönlendirici müdür davranışları alt boyutunun okul etkililiğini pozitif yönde orta düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu durum farklı çalışmalarla tekrar test edilip değerlendirilebilir, yurt dışında bu alanda yapılmış çalışmalarla karşılaştırılarak bu durumun ortaya çıkma sebepleri araştırılabilir.

Araştırma sonucunda okul ikliminin okul etkililiği ile ilişkisi bulunduğu sonucuna varılmıştır. Okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki bu etkisi öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında vurgulanabilir.

Araştırma sonucunda okul ikliminin okul etkililiğinin yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ışığında okulların daha etkili kılınması için, ilkokul yönetici ve öğretmenlerine yönelik, okul iklimi konulu çeşitli mesleki çalışmalar yapılabilir.

Ancak okul etkililiğinin tek yordayıcısı okul iklimi olmadığından okulların etkililik düzeylerini etkileyen diğer faktörlerin ortaya konulması amacıyla çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) geliştirmiş olduğu “The Organizational Climate Description For Elementary Schools” (OCDQ-RE), “İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini tanımlama” anketi ve Hoy (2009) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği Anketi – School Effectiveness Index” anketi kullanılmıştır. Farklı okul iklimi ve okul etkililiği ölçekleri kullanılarak bu araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Aka, F. A. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Angus, J., MacNeil , Prater, L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, international journal of leadership in education. *Theory and Practice*, 12(1), 73-83. 13/04/2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241> sayfasından erişilmiştir.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, H., Satıcı, A., M. Kuru. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 371-394.
- Aycan, A. (2005). *Gençlik merkezlerinde örgütsel etkililik ve hizmet kalitesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.

- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, Y., Berkin Ertemsir, E. (2010). Toplam kalite yönetimi bağlamında örgüt ikliminin incelenmesi ve bir enerji şirketine uygulama. *Yönetim/İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 21 (65), 107- 129.
- Balcı , A. (1995). *Etkili okul*.Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2004). Toplam kalite yönetimi. Yüksel Özden. (Ed.),*Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bashi, J., Sass, Z.,Katzir, R., Margolin,I. (1990). *Effective schools - from theory to practice*. Nevo Publishing Ltd.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi: nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8,29.
- Baykal, K. B. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bektaş, F., Nalçacı A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13),1-13.

- Brady, L. (1984). Principal behaviour and curriculum decision making the relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*,22(1),15-23.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 101-128).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, C.Y. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. 07.04.2015 tarihinde <https://books.google.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: creating a climate for learning. *Independent School Magazine*. 07.03.2015 tarihinde <http://www.nais.org/Magazines/Newsletters/ISMagazine/Pages/Evaluating-and-Improving-School-Climate.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J.,Mccabe, E.,Michelli, N., Pickeral, T. (2009). School climate : research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*,111(1),188-213.
- Çelik, V. (2012). *Okul yönetimi ve kültürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Meb Dergi*, 161. 09/05/2015 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cinkir.htm sayfasından erişilmiştir.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik*.Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- De Villiers, E. (2006). *Educators perception of school climate in primary schools in the Southern Cape*. Yüksek Lisans Tezi, University Of South Africa .
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doran, J. (2004). *Effective school characteristic and student achievement correlates as perceived by teachers in american style international schools*. Doktora Tezi, University of Central Florida Orlando, Florida.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., Simon, B.S. (1997). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gangi, T. (2009). *School Climate and Faculty Relationships: Choosing An Effective Assessment Measure*. Doktora Tezi. St. John's University, New York, 19/03/2015 tarihinde <http://www.schoolclimate.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Gonder, P. (1994). *Improving school climate & culture*. AASA Critical Copyright. American Association of School Administrator.
- Gordon, R., Preble, B. (2011). *Transforming school climate and learning beyond bullying and compliance*. Corwin books.

- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoy, W.K., Tarter, J.C., Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate*. 13/01/2014 tarihinde http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* içinde, New York : Thompson Gate.
- Hoy, W. K. (2009). School effectiveness index. 28/01/2014 tarihinde http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html sayfasından erişilmiştir.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *MEB Dergi* 164.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(3), 63-71.
- Karal, L. (2011). *Korkmadan Öğrenmek, Okul ve Çevresi güvenliği*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi Raporu No: 11-06.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik*. Ankara: Pegem Akademi
- Kasırğa, İ., Özbek, O. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında Örgüt İklimi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2). 28/02/2015 tarihinde dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/888/11163.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Katz D., L., Kahn, R. (1977).*Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, (Çev. H. Can-Y. Bayar.). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul, Beta Yayınları.
- L. O'Brennan., C. Bradshaw. (2013).National education association research brief. No: 15889. 15/04/2015 tarihinde 15889_Bully_Free_Research_Brief_pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mendel, C. M., Watson, R. L., Macgregor, C. J. (2002). *A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate*. Southern Regional Council for Educational Administration.
- Mohiemang, I. (2008). *Effective schools and learners' achievement in Botswana secondary schools: an education management perspective*. Doktora Tezi. University of South Africa.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişki*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Oyentunji, C. O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools*. Doktora Tezi. University Of South Africa. 12/03/2015 tarihinde <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/2354> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of cypriot principals and teachers. *International Journal Of Educational Management*, 14(5), 224-237.

- Quaglia, R. (2014). Aspirations briefs , the aspirations profile, 8 conditions that make a difference. 07/04/2015 tarihinde <http://www.qisa.org/library/listing.do?id=10> sayfasından erişilmiştir.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2),133-158.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*.University of London.
- Scallion, S. E.(2010).*The voice of elementary school principals on school climate*. Doktora Tezi.University of Massachusetts. Amhers.
- Scheerens, J., Creemers, B. (1996). School effectiveness in the Netherlands: the modest influence of a research programme, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 181-195.
- Scheerens, J., Bosker, R., Creemers, B. (2001). Time for self-criticism: on the viability of school effectiveness research,*School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 131-157.
- Scott, C., Parsley, D., Fantz, T. (2014). *Connections between teacher perceptions of school effectiveness and student outcomes in Idaho's low-achieving schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northwest. 03/03/2015 tarihinde <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> sayfasından erişilmiştir.
- Sığır, A. (2013). *Meslek liselerindeki yönetici davranış boyutlarının okul iklimine etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stoll, L., Myers, K. (1998) .*No quick fixes*. London: Falmer.
- Stringfield, S., Herman, R. (1996). Assessment of the state of school effectiveness research in the United States of America', in *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 159-180.

- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik anlayışı- etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taymaz, H., (1997). *Uygulamalı okul yönetimi.*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Taymaz, H., (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Teddlie, C., Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference*. New York: Teachers College Press.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin işgören performansı üzerine etkisi Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2), 195- 218.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Vegas, E., Ganimian, A. (2011). What are the teacher policies of top-performing and rapidly- improving education systems? SABER Teachers Background Paper No. 3, 11/04/2015 tarihinde <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1> sayfasından erişilmiştir.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China*. Yüksek Lisans Tezi. University of Regina, China.
- Xiaofu, P., Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.
- Yıldırım, N. (2013). *Okul gelişimi*. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama içinde* (s. 355-378). Ankara: Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Yılmaz, A. (2006). *İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerinden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baykal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 445-448
- Zhao, Y., Lustick, D., Yang, W. (2005). *Research and the five dimensions of effective schools: a self-assessment guide for the chinese educator*. Shanghai: East China Normal University Press.

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Araçları

GENEL AÇIKLAMA

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmada; Öğretmenlerin algıladıkları örgüt iklimi ve okul etkililiği arasındaki ilişki, öğretmen görüşlerine dayalı olarak test edilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla 2 anket hazırlanmıştır. Birincisi okulun örgüt iklimini, ikincisi ise okulun etkililiğini ölçen ankettir. Lütfen bu 2 anketi okuyarak size en uygun gelen seçeneği **X** işareti ile ilgili sütuna işaretleyiniz. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Taha ŞENEL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet: 1.()Kadın 2 ()Erkek

Yaş: 1. () 30 yaş ve daha az 2. () 31-40 3. () 41-50

4.() 51-60 5.() 60 ve üstü

Medeni Durum: 1. () Evli 2. () Bekar

Eğitim Durumu: 1.() Ön Lisans 2. () Lisans

3. () Yüksek Lisans 4. ()Doktora

Mesleki Kıdem: 1. () 5 yıl ve daha az 2. () 6-10 yıl 3. ()11-15

4. () 16-20 yıl5. () 21 ve fazla

Bu okuldaki çalışma yılınız: 1. () 5 yıl ve daha az 2. () 6-10 yıl 3. ()11-15

4. () 16-20 yıl5. () 21 ve fazla

BÖLÜM II – Örgüt İklimi Betimleme Anketi

Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.

Bu bölümde okulunuzdaki “ örgütsel iklim ” hakkında görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okulunuzdaki örgütsel iklimle ilgili davranışlar sıralanmıştır. Bunların hangi sıklıkla meydana geldiğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Nadiren (1)	Bazen (2)	Genellikle(3)	Çoğunlukla(4)	Her Zaman (5)
1. Öğretmenler işlerini canla başla yaparlar.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenler okuldaki diğer öğretmenlerle çok yakın arkadaşlırlar.	()	()	()	()	()
3. Müdür öğretmenlere yardımcı olmak için her türlü zahmete girer.	()	()	()	()	()
4. Öğretmenler birbirlerini evlerine davet ederler.	()	()	()	()	()
5. Okulda, her zaman çoğunluğa karşı çıkan, azınlık bir grup öğretmen vardır.	()	()	()	()	()
6. Müdür yapıcı eleştirilerde bulunur.	()	()	()	()	()
7. Müdür devam çizelgesini her sabah kontrol eder.	()	()	()	()	()
8. Rutin görevler, öğretmenlerin ders verme işlerine engel olmaktadır.	()	()	()	()	()
9. Öğretmenlerin çoğu, diğer meslektaşlarının hatalarını kabullenir (hoş görür).	()	()	()	()	()
10. Öğretmenler diğer öğretmenlerin ailelerini yakinen tanır.	()	()	()	()	()
11. Öğretmenler, genelin uygulamalarına ayak uydurmayanlar üzerinde grup baskısı kurarlar.	()	()	()	()	()
12. Müdür, eleştiri gerekçelerini öğretmenlere açıklar.	()	()	()	()	()
13. Müdür öğretmenleri dinler ve önerilerini kabul eder.	()	()	()	()	()
14. Müdür öğretmenlerin yapacakları işlerin programını hazırlar.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken çok fazla kurul kararı vardır.	()	()	()	()	()
16. Öğretmenler birbirlerine yardım eder ve desteklerler.	()	()	()	()	()
17. Öğretmenler okul zamanında birlikte olmaktan zevk alırlar.	()	()	()	()	()
18. Öğretmenler, kurul toplantılarında konuştukları zaman konuyla ilgisiz konuşmakta ve konuyu dağıtmaktadırlar.	()	()	()	()	()
19. Müdür, öğretmenlerin kişisel haklarını korumaya dikkat eder.	()	()	()	()	()
20. Müdür öğretmenlere eşit davranır.	()	()	()	()	()
21. Müdür öğretmenlerin yanlışlarını düzeltir.	()	()	()	()	()
22. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenler birbirlerinin düzenledikleri sosyal etkinliklere katılır.	()	()	()	()	()
24. Müdür öğretmenlere iltifat edip onları över.	()	()	()	()	()
25. Müdür anlaşılması kolay bir kişidir.	()	()	()	()	()
26. Müdür öğretmenlerin sınıftaki faaliyetlerini yakinen kontrol eder.	()	()	()	()	()
27. Yeni öğretmenler, meslektaşları tarafından hemen kabullenilirler.	()	()	()	()	()
28. Öğretmenler, düzenli şekilde sosyal faaliyetlerde bulunurlar.	()	()	()	()	()
29. Müdür öğretmenleri yakinen denetler.	()	()	()	()	()
30. Müdür öğretmenlerin ders planlarını kontrol eder.	()	()	()	()	()

31. Öğretmenler ağır iş yüküne sahiptir.	()	()	()	()	()
32. Öğretmenler, diğer meslektaşlarına çok güçlü sosyal destek verirler.	()	()	()	()	()
33. Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliliğine saygı duymaktadırlar.	()	()	()	()	()
34. Müdür öğretmenlerin yaptığı her şeyi izler.	()	()	()	()	()
35. Müdür öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba sarf eder.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III - OKUL ETKİLİLİĞİ ANKETİ

Öğretmenler, ders planları, yeni müfredat, öğrencilerin öğrenmeleri gibi çeşitli ürünlerin yanı sıra eğitim, rehberlik, danışmanlık ve veli toplantıları gibi çok sayıda hizmet üretirler. Bu ürün ve hizmetleri göz önüne alarak, aşağıdaki her madde için okul hakkındaki ifadelerle hangi ölçüde katıldığınızı belirten cevapları işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1. Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin kalitesi çok iyidir .	()	()	()	()	()
2. Bu okulda ürün ve hizmetlerin yeterli miktardadır.	()	()	()	()	()
3. Bu okulda, öğretmenler ortaya çıkan acil durumlar ve aksaklıklarla baş etmede oldukça başarılıdırlar.	()	()	()	()	()
4. Okul çalışanlarının çoğunluğu, değişimi kabul eder ve uyum sağlar.	()	()	()	()	()
5. Bu okulda değişiklikler yapıldığında, öğretmenler değişimi kısa zamanda kabullenir ve ayak uydurur.	()	()	()	()	()
6. Bu okulda öğretmenler, onları etkilemesi olası yenilikler hakkında yöneticiler tarafından bilgilendirilirler.	()	()	()	()	()
7. Bu okulda öğretmenler, sorunları önceden tahmin eder ve bunları önlerler.	()	()	()	()	()
8. Bu okulda öğretmenler, okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanırlar.	()	()	()	()	()

Ek 2:Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Uygulama İzni

**T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 10284503/605.01/1173530
Konu: Araştırma İzinleri

19/03/2014

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Taha ŞENEL tarafından; "İlköğretim Okullarında Okul İklimi İle Okul Etkinliği Arasındaki İlişki" konulu anket çalışmasının, Adapazarı İlçesinde ekli listede adı geçen okullarda uygulanma talebine dair, Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün .13.03.2014 tarih ve 1765 sayılı yazıları ekte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasının, Adapazarı İlçesinde ekli listede adı geçen okullarda uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19/03/2014

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Okul Litesi (1 Sayfa)
- 2-Anket Formu (4 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr/temelegitim54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin :Memur : İsa GEM
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax :0 264 251 36 04

Ek 3: Uygulama Yapılan Okul Listesi

ÖLÇEKLERİN UYGULANDIĞI OKULLAR
OKUL İSMİ
21 Haziran İlkokulu
Ahmet Akkoç İlkokulu
Arif Nihat Asya İlkokulu
Atatürk İlkokulu
Aykut Yiğit İlkokulu
Eser İlkokulu
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
Mehmet Nuri İlkokulu
Mustafa Kemal Atatürk İlkokulu
Nuri Bayar İlkokulu
Orhangazi İlkokulu
Sait Faik Abasıyanık İlkokulu
Şehit Ahmet Akyol İlkokulu
Şehit Mustafa Özen İlkokulu
Toki İlkokulu
Vali Mustafa Uygur İlkokulu
17 Ağustos İlkokulu
Cengiz Topel İlkokulu
Karaman İlkokulu
Çamyolu İlkokulu
Osmanbey İlkokulu

Ek 4: Ölçek İzin Yazışması



Wayne Hoy (whoy@mac.com) [Kişilere ekle](#) 29.01.2014 ▶

Kime: taha şenel ✕

Hi Taha—

You have my permission to use the OCDQ-RE and the School Effectiveness Index in your research.

Good luck.

Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University
www.waynekhoy.com

7687 Pebble Creek circle, #102
Naples, FL 34108
Email: whoy@mac.com
Phone: 239 595 5732



GAZİ GELECEKTİR..