



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL YÖNETİŞİMİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Berna YÜNER

Doktora Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL YÖNETİŞİMİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL GOVERNANCE
AND SCHOOL CLIMATE BASED ON TEACHERS' VIEWS

Berna YÜNER

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Berna YÜNER'in hazırladığı "Okul Yönetişimi ile Okul İklimi arasındaki ilişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr., Yüksel KAVAK

İmza



Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr., Berrin BURGAZ

İmza



Jüri Üyesi

Doç. Dr., Murat ÖZDEMİR

İmza



Jüri Üyesi

Doç. Dr., Murat Gürkan GÜLCAN

İmza



Jüri Üyesi

Doç. Dr., Didem KOŞAR

İmza



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 16 / 01 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çerçevede kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, meslekteki hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, sendika üyesi olma durumu ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan (Melikgazi, Kocasinan ve Talas) kamu ve özel ortaöğretim kurumlarda görev yapan 375 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak okullardaki mevcut yönetim düzeyini ve hedeflenen yönetim düzeyini belirlemek amacıyla “Okul Yönetişimi Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul iklimini saptayabilmek için Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve post hoc testlerinde LSD testi, Pearson Korelasyon katsayısı ve çok değişkenli regresyon analizinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri, ölçeklerin faktör yapılarını doğrulamıştır. Ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayı incelenmiştir. “Okul Yönetişimi Ölçeği” içerisinde “Gerçekleşen Yönetişim Ölçeği” için Cronbach alfa katsayısı .91, “Hedeflenen Yönetişim Ölçeği” için .95 olarak hesaplanmıştır. “Okul İklimi Ölçeği”nin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .88 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul yönetişimi ile okul iklimi boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yönetişiminin “Hukuka Bağlılık” ve “Katılım” boyutlarının okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul yönetişiminin okul türü, cinsiyet, medeni durum, sendika üyeliği, meslekteki hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Okul ikliminde ise okul türü, yaş, mesleki kıdem ve okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: okul yönetişimi, okul iklimi, hukuka bağlılık, katılım, şeffaflık,

Abstract

This study aimed to find out the relationship between school governance and school climate. The opinions of teachers working in public and special high schools located in the central districts of Kayseri were analyzed in terms of gender, marital status, age, school type, professional seniority, working years in current school, union membership and socioeconomic status of the school. The study was designed as a quantitative research. Sample of the study consisted of 375 teachers working in the public and special high schools in Kayseri during 2016-2017 academic years. To measure levels of the current school governance and the expected school governance "School Governance Questionary" was developed. To measure the teachers' perception of school climate "Organizational Climate Index" developed by Hoy, Smith and Sweetland (2002) was adapted into Turkish. Data were analyzed with t-test, ANOVA, LSD as post hoc tests, multiple correlation and multiple regression techniques. The construct validity of data collection tools was tested by confirmatory factor analysis (CFA). The fit-good values obtained as a result of CFA showed that the factor structures of the scales were verified. For the reliability of the scales, Cronbach's alpha coefficients were calculated. The Cronbach alpha value of the "School Governance Questionary" was .91 for "Current School Governance" and .95 for "Expected School Governance". The Cronbach alpha value of the adapted "School Climate Questionary" was calculated .88. A moderate significant positive relationship was observed between all dimensions of school governance and all dimensions of school climate. "Rule of Law" and "Participation" dimensions were identified as significant predictors of school climate. The study showed that school type, gender, marital status, union membership, professional seniority, working years in current school, socioeconomic status of school were significant variables which differ the teachers' opinions.

Keywords: school governance, school climate, rule of law, participation, transparency

Teşekkür

Bu araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yanımda olan danışmanım Prof. Dr. Berrin BURGAZ'a, her konuda emeğini esirgemeyen, yol gösterici sayın hocam Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, dönüt ve düzeltmeleriyle çalışmama katkı sunan Tez İzleme Komitesi üyesi hocam Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'a, uzman görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Yüksel Kavak, Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, veri toplama sürecine katkı sunan okul müdürlerine ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm hayatım boyunca olduğu gibi bu zorlu çalışma sürecinde de benden desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşlerime, her zaman yanımda olan, heyecanımı paylaşan eşim Hüseyin YÜNER'e ve benden sevgilerini, gülücüklerini ve sarılmalarını hiç eksik etmeyen yavrularım Gencehan YÜNER ve Gülcihan YÜNER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Berna YÜNER

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xiii
Grafikler Dizini	xiv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırma Problemi	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Yönetişim	10
Tarihsel Gelişimi.	13
Ekonomik nedenler:.....	13
Küresel nedenler:	16
Demokratik nedenler:	20
Yönetişimin temel özellikleri.....	21
Yönetimden yönetime.....	25
Yönetişim ilkeleri.....	26
Hukukun üstünlüğü ilkesi.....	27
Katılım ilkesi.	29

Şeffaflık ilkesi.....	31
Hesap verebilirlik ilkesi.	33
Etkinlik ilkesi	34
Eşitlik ilkesi	35
Cevap verebilirlik ilkesi.	36
Stratejik vizyon ilkesi.	37
Türkiye’de yönetişime geçiş çabaları.	38
Yönetişimin eğitime yansımaları.	42
Okul yönetişimi.	49
İklim.....	55
İkliminin boyutları.	61
Litwin ve Stringer’in sınıflandırması	61
Schneider, Brief ve Guzzo’nun sınıflandırması.....	62
Zammuto ve Krackover’in sınıflandırması.	63
Okul iklimi.	65
Okul iklimini etkileyen unsurlar.	68
Yönetici tutum ve davranışları.	70
Öğretmen tutum ve davranışları.....	70
Öğrenci tutum ve davranışları.	73
Okulun kurumsal tutumu.	73
Okul ikliminin boyutları.....	77
Okul iklimine ilişkin iki metafor: kişilik ve sağlık.	78
Okul kişiliği.	79
Okul sağlığı.	82
Okul iklimine birleştirici bir bakış açısı.	87
İlgili Araştırmalar	91
Okul yönetişimi ile ilgili çalışmalar.....	91

Yurt dışı çalışmalar.....	91
Yurt içi çalışmalar.	93
Okul iklimi ile ilgili çalışmalar.....	98
Yurt dışı çalışmalar.....	98
Yurt içi çalışmalar.	100
Bölüm 3 Yöntem.....	104
Araştırmanın Modeli	104
Evren ve Örneklem	104
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	108
Okul yönetişimi ölçeği.	108
Okul iklimi ölçeği.	117
Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	124
Verilerin Analizi ve Yorumu	124
Bölüm 4 Bulgular ve Tartışma	128
Okul Yönetişimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	128
Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişiminin Arasındaki Farkın İncelenmesi	135
Okul Yönetişiminin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	138
Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	163
Okul İkliminin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	170
Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	188
Okul Yönetişiminin Okul İklimini Yordama Gücü	191
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	193
Sonuçlar	193
Öneriler	195
Araştırmaya dönük öneriler.....	195
Uygulamaya dönük öneriler	196

KAYNAKLAR.....	198
EK-A: Okul Yönetişimi Ölçeği	223
EK-B: Okul İklimi Ölçeği	225
EK-C: Okul İklimi Ölçeği Uygulama İzni.....	226
EK-D: Okul Yönetişimi Ölçeği Path Analizi	227
EK- E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	228
EK-F: Uygulama İzni.....	229
EK-G: Etik Beyanı	232
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	233
EK-I: Dissertation Originality Report.....	234
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	235

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı	105
Tablo 2 Örneklem Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler	106
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeleri	106
Tablo 4 Okul Yönetişimi Ölçeğinin Hukuka Bağlılık Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı	112
Tablo 5 Okul Yönetişimi Ölçeğinin Katılım Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı	113
Tablo 6 Okul Yönetişimi Ölçeğinin I. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı	114
Tablo 7 Okul Yönetişimi Ölçeği Gerçekleşen Yönetişim ve Hedeflenen Yönetişim DFA Analiz Sonuçları	115
Tablo 8 Okul Yönetişim Ölçeği Gerçekleşen Yönetişim Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları	116
Tablo 9 Okul Yönetişimi Ölçeği Hedeflenen Yönetişim Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları	116
Tablo 10 Okul Yönetişimi Ölçeği Ana Uygulama Sonrası Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Sonuçları	117
Tablo 11 Okul İklimi Ölçeği DFA Analiz Sonuçları	119
Tablo 12 Okul İklimi Ölçeği Meslektaş Liderliği Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları	121
Tablo 13 Okul İklimi Ölçeği Profesyonel Öğretmen Davranışı Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları	122
Tablo 14 Okul İklimi Ölçeği Başarı Baskısı Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları	122
Tablo 15 Okul İklimi Ölçeği Çevre Baskısı Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları	123
Tablo 16 Okul İklimi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Uyum Değerleri	123

Tablo 17 Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Test Sonuçları	125
Tablo 18 Gerçekleşen ve Hedeflenen Hukuka Bağlılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	129
Tablo 19 Gerçekleşen ve Hedeflenen Katılım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	132
Tablo 20 Gerçekleşen ve Hedeflenen Şeffaflık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	134
Tablo 21 Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t-Testi Sonuçları	136
Tablo 22 Gerçekleşen Okul Yönetişimi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet değişkenine göre t-Testi Sonuçları	138
Tablo 23 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	140
Tablo 24 Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	142
Tablo 25 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	143
Tablo 26 Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişimi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları	144
Tablo 27 Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	147
Tablo 28 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	148
Tablo 29 Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	149
Tablo 30 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	151
Tablo 31 Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	153
Tablo 32 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	155

Tablo 33 Gerçekleşen Okul Yönetişimin İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuç.....	157
Tablo 34 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	159
Tablo 35 Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	160
Tablo 36 Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	162
Tablo 37 Meslektaş Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	164
Tablo 38 Profesyonel Öğretmen Davranışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	166
Tablo 39 Başarı Baskısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	168
Tablo 40 Çevre Baskısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	169
Tablo 41 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerin Cinsiyet değişkenine göre t-Testi Sonuçları.....	171
Tablo 42 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Göre t-Testi Sonuçları.....	172
Tablo 43 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	173
Tablo 44 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	175
Tablo 45 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	176
Tablo 46 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	179
Tablo 47 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	183
Tablo 48 Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	185
Tablo 49 Araştırma Değişkenlerine ilişkin Pearson Korelasyon Sonuçları.....	189

Tablo 50 <i>Okul Yönetişiminin Okul İklimini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	191
---	-----



Şekiller Dizini

Şekil 1. Yönetişimin temel özellikleri (Aktan, 2002).	23
Şekil 2. Örgüt iklimini etkileyen unsurlar.	60



Grafikler Dizini

Grafik 1. <i>Açık ve Kapalı Okul İklimlerin Alt Boyutlarına Göre Kıyaslanması</i>	81
---	----



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi - The Analysis of Variance

BİMER: Başbakanlık İletişim Merkezi

BM: Birleşmiş Milletler

DB: Dünya Bankası

DFA: Doğrulamalı Faktör Analizi – Confirmatory Factor Analysis

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

IMF: Uluslararası Para Fonu

LISREL: Linear Structural Relations

LSD: Least Significant Differences

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGP: Millî Eğitimi Geliştirme Projesi

MLO: Müfredat Laboratuvar Okulları

OAB: Okul Aile Birliği

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

OGYE: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi

p: Anlamlılık

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

Sd: Serbestlik Derecesi – Degree of Freedom

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Ss: Standart Sapma

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

t: Hesaplanan t değeri

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

UNDP: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

Vd: ve diğerleri

YKİ: Yeni Kamu İşletmeciliği



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları sıralanmış, önemi tartışılmış, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırma ile ilgili önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Problem Durumu

20. yüzyılda bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve artan iletişim ve ulaşım imkanları ile ekonomik, sosyal, siyasal her gelişmenin tüm dünyayı eşzamanlı olarak etkilediği bir sürece girilmiştir. Yaşanan değişime uyum sağlamak örgütlerin hayatta kalabilmeleri ve etkili olabilmeleri için temel koşul haline gelmiştir. Ancak, merkeziyetçi anlayışla hiyerarşik olarak örgütlenmiş kamu kuruluşları, hızla çözülmesi gereken durumlarda ve yerel beklentilerin karşılanmasında yetersiz kalmıştır. Katılım sağlamak, süreci izlemek ve değerlendirmek isteyen bireylerin artan talepleri şeffaflık, hesap verebilirlik, cevap verebilirlik ilkesi doğrultusunda klasik yönetim anlayışının eksiklikleri ortaya çıkarmıştır.

1980'lerden itibaren yeni liberalizm, dünyadaki hakim iktisat politikası olmuştur. Ekonomide ve toplumsal yaşamda devlet müdahalesinin sınırlandırılması anlayışına dayanan yeni liberalizm, serbest piyasa koşullarının verimlilik sağlayacağını savunmaktadır (Aktan, 1995). İktisadi olarak benimsenen Neoliberalizm mevcut yönetim anlayışını da etkilemiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan yeni kamu işletmeciliği (YKİ), işletme yönetimindeki verimlilik ve etkililik ilkelerinin kamu yönetimine aktarılması esasına dayanmaktadır. YKİ, işletme yönetimi değerleri esas alınarak, performans, müşteri memnuniyeti, sonuç odaklılık gibi değerlendirme kriterleri ile kamu kurumlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği savunmaktadır. “Özelleştirme, serbestleştirme, yerelleşme ve piyasalaştırma” araçları ile kamu örgütlerinde verim sağlanması hedeflenmiştir (Özdemir ve Bozkurt, 2015). Kamu örgütlerinin, özel sektöre devredilmesi politikası izlenmiştir. Ancak sosyal devlet düzeninde her kurumun özelleştirilmesi mümkün değildir (Özdemir, 2008). Bu noktada yönetişim bir çıkış yolu olarak görülmüştür.

Çukurçayır (2003), yönetişimi “toplumsal-politik sistemdeki ilgili bütün aktörlerin ortak çabalarıyla elde edilen sonuçların oluşturduğu yapı ya da düzen” olarak tanımlamıştır. Yönetişim, yetki ve sorumluluğu kendinde toplayan yönetme

anlayışından; ortak belirlenmiş bir hedefe doğru, “çok aktörlü, yerel, ağsal ilişkiler içerisinde, kendisi yapmaktan çok, toplumdaki aktörleri yapabilir kılan bir anlayışa geçişi” ifade etmektedir (Tekeli, 1999).

Yönetişim, tüm yönetim süreçlerine devlet erkinin yanı sıra vatandaşın ve toplumsal grupların katılımını ifade etmektedir. İşlenişten etkilenen her aktörün ortak çabası ile birlikte yönetim anlayışı hakimdir. Tek elden devlet merkezli yönetim yerine, çok aktörlü ve yatay ortaklıklara dayanan bir yapı önerilmektedir. Yönetişimdeki üç ana aktör devlet, sivil toplum örgütleri ve özel sektör olarak belirginleşmektedir. Sözen ve Algan (2009) belirttiği gibi devletten beklenen doğrudan vatandaşa hizmet götürmenin ötesinde yönetişimin aktörleri olan sivil toplum örgütlerinin, özel sektörün ve yetkilendirerek yapabilirliklerini artırmaktır.

Kamu yönetimindeki bu köklü değişim, kamu yönetiminin alt sistemlerinden olan eğitim yönetimini de etkilemiştir (Bursalıoğlu, 2002; Özdemir, 2011). Türk eğitim sisteminde Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesinin amaçları içerisinde yer alan “okulun iç ve dış öğeleriyle yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımıyla katkılarının sağlanması; okulun, çevreyle bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı haline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi” maddesi eğitim kurumlarında benimsenen yönetişim uygulamalarının yasal çerçevesini oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1999).

Yönetişim ilkeleri göz önüne alındığında okul yönetişimi, okul toplumunu oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okul çalışanları, mezunlar, okul bölgesinde bulunan yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında, alınan kararların uygulanmasında ve denetlenmesinde etkin rol almasını, okuldaki görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesini, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlemesini, sadece yukarıdan aşağıya değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olmasını, düzenli ve çok aktörlü denetimlerle etkililiğin sağlanmasını, mali ve idari şeffaflığın olmasını, ve okul toplumunun talepleri doğrultusunda inisiyatif kullanılmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda, okulların yetkilerinin artırılması ve okula dayalı bir model geliştirilmesi gerektiği alanyazında vurgulanmıştır. (Balci, 2001; Güçlü, 2000; Yüksel, 1998). Kararların alınması açısından daha özerk,

yapabilirliği artırılmış aynı zamanda hesap verebilir bir okul düzeni hedeflenmektedir.

Backmen ve Trafford (2007) okul yönetişim uygulamalarının disiplini geliştireceğini, öğrenme düzeyini artıracadıını, fikir ayrılıklarını azaltacağını, okulun daha rekabetçi olmasını sağlayacağını ve demokrasinin geleceğini güvenceye alacağını ifade etmiştir. Eğitim  rg tlerinde yönetişim anlayışının benimsenmesi örgüt içi demokrasi açısından büyük önem taşımaktadır. Paydaşların karar aşamasından değerlendirme aşamasına kadar tüm sürece dahil ediliyor olmaları örgütsel demokrasiyi güçlendirmektedir. Son yıllarda eğitim örgütlerinde yapılan reform çalışmaları okullardaki demokratik uygulamaların artırılması ve öğretmenlerin yönetsel sürece katılımını teşvik etmektedir (Wohlstetter, Smyer ve Mohrman, 1994).

Yerli alanyazında yönetişim üzerine yapılmış çalışmalar işletme, ekonomi, kamu yönetimi ve siyasal yönetim alanlarında yoğunlaşmaktadır. Eğitimde yönetişim çalışmalar ise sınırlıdır. Terzi (2011) yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki etkisini, T remen ve Kılıç (2015) hesap verebilirlik ve şeffaflık açısından eğitimde yönetişim uygulamalarını, Biçer (2006) Türk y ksek ğreniminde yönetişimin uygulanabilirliğini incelemiştir. Okullardaki yönetişim algılarını belirlemek üzere Arslan (2016)  zel ve kamu okullarında görev yapan  ğretmen ve yöneticiler, Meral şahin (2016) ise kamu okullarında görev yapan yönetici,  ğretmen ve personel ile çalışma yürütmüştür.

Örgüt, belirli bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimlerdir (Etzioni, 1964). Amaçlara en etkili şekilde ulaşılabilmek için örgüt yönetiminin nasıl olması gerektiği üzerine geçmişten günümüze pek çok çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda yürütülen çalışmalardan biri olan Hawthorne  alışmaları insan ilişkilerinin örgütsel verimlilik üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Hawthorne  alışmaları Neoklasik yaklaşımın öncüsü olmuş ve insan faktörünün örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesindeki rolüne dikkat çekmiştir. Günümüze kadar uzanan süreçte insan faktörü ve algıları, araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konulardan biri olmuştur (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimi alanyazında ilk olarak Lewin, Lippitt ve White'ın (1939)  alışmasında 'sosyal atmosfer' olarak ele alınmıştır. Örgütte yöneticinin sergilediği

liderlik yaklaşımlarının farklı grup atmosferi oluşturduğu, oluşan atmosferin ise grup davranışlarını ve performansını etkilediği saptanmıştır. Örgütsel etkinliğin sağlanmasındaki rolünün belirginleşmesi ile örgüt iklimini kavramsallaştırma çalışmaları hızla artmıştır. Örgüt ikliminin nasıl oluştuğu, nelerden etkilendiği ve neleri etkilediği üzerinde durulmuştur. Farklı değişkenlerle birlikte ele alınsa da çalışmalarda ortak bulgu örgütsel etkinliğin artırılması, verimin sağlanması, bireysel ihtiyaçların karşılanması açısından örgüt ikliminin önemli bir rolü olduğudur.

Örgüt iklimi, “örgütlerde bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran özellikler bütünüdür” (Gilmer, 1961). Örgüt iklimi örgütün kişiliğini yansıtır. Örgütsel iklimi belirleyen evrensel ölçütler yoktur; her örgütte iklim, örgütün içinde bulunduğu şartlar ile şekillenir (Tangui ve Litwin, 1968). Örgüt iklimi, örgüt üyelerince algılanan ve onların davranışlarını etkileyen ve tüm örgütte hakim olan özelliklerdir (Ertekin, 1978).

Algı, birey tutum ve davranışlarının dayanağıdır. Bu nedenle algılar örgütler için çok önemlidir. Okulda bulunan bireylerin okula dair algıları okul iklimini oluşturmaktadır. Okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen örgütün iç özellikleridir (Hoy, 2003). Bireyleri birbirinden ayıran kişilik ile örgütleri birbirinden ayıran iklim aynı niteliktedir (Halpin, 1966). İnsani ilişkiler üzerine kurulmuş eğitim örgütleri olan okulların her birinin eşsiz bir okul iklimi vardır. Yapıları ve amaçları aynı olsa da her okulun bireyler üzerinde bıraktığı etki farklıdır. Okulları, bireyler için farklı kılan ise iklimleridir (John ve Taylor, 1999).

Örgütteki her birey hem örgüt ikliminden etkilenmekte hem de davranışlarıyla örgüt iklimini etkilemektedir. Bu nedenle iklimin, örgüt içerisinde bir döngüsü olduğu söylenebilir (Sweetland ve Hoy, 2000). Bireyin örgütle olan her ilişkisi ve ilişki sonucu aldığı geri bildirimler bireyin örgütsel algısını yeniden şekillendirmektedir. Olumlu bir iklim oluşturma amacıyla planlama yapıldığında, okul iklimi destekleyici, koruyucu, etkili öğretme ve öğrenme ortamı sağlayıcı olabilir. Bu durum, tüm okul üyelerine olumlu yansımaktır. Okula yönelik olumlu tutum geliştiren bireyler ise okulda başarılı olmak için daha çok çalışacaklardır. Böylece olumlu iklim-olumlu davranış döngüsü sağlanacaktır. Bu döngü bireysel ve örgütsel etkinliği artıracaktır.

Olumlu okul iklimi, öğrencileri sadece akademik olarak değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik gelişim açısından da destekleyecektir. Çalışmalar olumlu okul

iklimi algısı olan öğrencilerin; daha az riskli ve şiddet içerikli davranışlar gösterdiğini (Resnick vd., 1997), daha az disiplin kuruluna yönlendirme ve okuldan uzaklaştırma cezası aldıklarını (Nelson, Martella ve Marchhand-Matella, 2002; Welsh, 2000), daha güçlü güven duygusu hissettiklerini (Syvertsen, Flanagan ve Stout, 2009; Welsh, 2000) ve daha yüksek yaşam tatminine sahip olduklarını (Suldo, McMahan, Chappel ve Loker, 2012) belirlemiştir.

Sağlıklı ve açık okul ikliminin hem örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hem de üyelerin psikolojik doyumu açısından dikkate değer etkileri bulunmaktadır. Olumlu bir iklim oluşturulan okullarda, örgüt üyeleri birey olarak değerli olduklarını hissederler (Gonder ve Hymes, 1994) ve kendilerini işlerine adanarak, iş birliği içerisinde çalışırlar (Ellis, 1988). Bu okullarda değişime uyum daha kısa sürede sağlanmakta ve direnç yaşanmamaktadır (Bulach ve Malone, 1994). Moral ve motivasyonu yüksek olan okulların akademik performansları da yüksek olmaktadır (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005). Öğretmenlerin olumlu okul iklimi algısı, okuma ve matematikte daha yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilidir (Brand, Felner, Seitsinger, Burns ve Bolta, 2008; Uline ve Tschannene-Moran, 2009).

Okullar, öğrenci öğrenmesine odaklanmış, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla birlikte iş birliği içerisinde çalışılan karmaşık örgütlerdir. Bu iş birliği gerektiren yapı içerisinde, pek çok faktör okul iklimini etkilemektedir. Bu doğrultuda okul yönetişiminin benimsenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul toplumunun tüm aktörlerinin etkin katılımını, sorumluluk almasını savunan, karşılıklı iletişimi ve hesap verebilirliği benimseyen okul yönetişimi, olumlu okul iklimi oluşmasını sağlayacaktır.

Alanyazında eğitim örgütlerindeki yönetişimin örgütsel iklimle ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yönetişim ilkelerinden hesap verebilirliğinin (Arslan Durmuş; 2016; Bülbül, 2011; Chiang, 2009Doğan, 2015; Elmore, 2005; Erdağ, 2013; Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak, 2017; Kalman ve Gedikoğlu, 2014; Özen, 2011; Salduz, 2013; Reback, 2008;), şeffaflığın (Demirkıran, Eser ve Keklik, 2011,), katılımcı bir süreç izlemenin (Başyigit, 2009; Ertem, 2015; Karataş, 2012; Tanrıverdi, 2007) eşitlik ve adalet ilkesinin (Babaoğlu ve Ertürk, 2013) örgütsel demokrasinin (Drucker, 1999; Geçkil ve Tikici, 2015), ifade özgürlüğünün (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009), okullardaki öğretmen ve öğrenci

bağlılığını artıracığını, olumlu okul iklimi oluşturacağını, okul etkililiğinin sağlanmasına katkı sağlayacağını belirten çalışmalar bulunmaktadır.

Okullarda yöneticilerin yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, mezunların, ilgili sivil toplum kuruluşu, yerel kamu idarecileri ve özel sektör temsilcilerinin kendini ilgilendiren konularda karar sürecine katılımının sağlanması, görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesi, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlemesi, çok yönlü iletişim kanallarının açık olması, kısacası okulda iyi yönetim ilkelerinin benimsenmesi paydaşların okul algısını yani okulun iklimini etkileyecektir.

Bu gerekçelerle kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yönetim algılarına ve bu okullardaki yönetim uygulamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmanın ana problemi Kayseri ili kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okullardaki mevcut yönetim uygulamaları, hedeflenen yönetim uygulamaları ve mevcut yönetim uygulamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin nasıl olduğudur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; Kayseri ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetim düzeyini ve mevcut yönetim uygulamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir.

Eğitim örgütlerinde yönetim yaklaşımının benimsenmesi ile okulun tüm paydaşlarının yönetim süreçlerinde aktif rol alması, taleplerini dile getirip karşılık alabilmesi, eşitlik ve adalet ilkeleri doğrultusunda şeffaf ve hesap verebilir nitelikte hizmet alması hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi, okullardaki yönetim uygulamalarının mevcut durumun betimlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Okul yönetimindeki uygulamaların hedeflenme düzeyi ise öğretmenlerin yönetim ilkelerini ne kadar benimsediklerinin saptanması açısından önemlidir. Mevcut çalışma, yönetim uygulamalarını hedefleme düzeyine bağlı olarak,

öğretmenlerin mevcut merkezi eğitim sistemini mi yoksa yerel taleplere daha duyarlı, daha özerk bir eğitim sistemini mi tercih ettikleri sorusuna cevap sunacaktır.

Bu çalışma, öğretmenlerin meslektaş, öğrenci ve yöneticilerle olan ilişki yapısının yanı sıra okul-çevre ilişkisi konusunda sonuçlar ortaya koyacaktır. Okullardaki mevcut yönetim uygulamalarının bu ilişkileri ve okul iklimini etkileyip etkilemediği saptanacaktır. Alanyazında okul yönetimi ile okul iklimi üzerine yapılmış hiçbir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle mevcut çalışmanın, alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yönetimi ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler. Kayseri ili merkez ilçelerde kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin;

1. Gerçekleşen ve hedeflenen yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Gerçekleşen ve hedeflenen yönetime ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Gerçekleşen ve hedeflenen yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Medeni durum
 - c. Eğitim durumu
 - d. Okul türü
 - e. Sendika üyeliği
 - f. Yaş
 - g. Mesleki kıdem
 - h. Öğretmenin okuldaki hizmet yılı
 - i. Okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Okul iklimine ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Medeni durum
 - c) Eğitim durumu
 - d) Okul türü
 - e) Sendika üyeliği
 - f) Yaş
 - g) Mesleki kıdem
 - h) Öğretmenin okuldaki hizmet yılı
 - i) Okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul yönetişiminin gerçekleşme düzeyi ve okul ikliminin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Okul yönetişimi, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?.

Sayıtlılar

Bu araştırma, kamu ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yönetişiminin gerçekleşme ve hedeflenme düzeyine ilişkin ve gerçekleşen okul yönetişimin okul iklimi üzerindeki etkisine ilişkin bir çıkarımda bulunulabileceği varsayımı taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetişimi ve okul iklimine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul yönetişimi: Okul toplumunu oluşturan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul çalışanları, mezunlar ve okul bölgesinde bulunan yerel

yönetim, özel sektör ve sivil toplum örgütleri temsilcilerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında, alınan kararların uygulanmasında ve denetlenmesinde etkin rol almasını, okuldaki görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesini, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlemlerini, sadece yukarıdan aşağıya değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olmasını, düzenli ve çok aktörlü denetimlerle etkililiğin sağlanmasını, mali ve idari şeffaflığı olmasını, ve okul toplumunun talepleri doğrultusunda inisiyatif kullanılmasını ifade etmektedir.

Okul bölgesi: Bir eğitim kurumu için yeterli sayıda öğrenci sağlayabilecek yerleşim biriminden oluşan nüfus bölgesidir.

Okul toplumu: Yöneticiler, öğretmen, öğrenci, okul çalışanlarıdır.

Okul paydaşları: Okul toplumun yanı sıra veliler, mezunlar, okul bölgesinde bulunan yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum örgütlerinin temsilcileridir.

Okul aile birliği: Eğitim kampüslerinde yer alan okullar dâhil Bakanlığa bağlı okul ve eğitim kurumlarında kurulan okulun yönetici ve öğretmenleri ile öğrenci velilerini kapsayan birliklerdir.

Kamu ortaöğretim kurumu: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren resmî örgün eğitim kurumlarının her biridir.

Özel ortaöğretim kurumu: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra dört yıllık eğitim ve öğretim veren özel örgün eğitim kurumlarının ile Bakanlıkça dönüşüm programına alınan kurumlardır.

Mezun: Önceki dönemlerde okulda eğitim almış ve okuldan mezun olmuş kişilerdir.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir..

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yönetişim

Yönetişim, 1980'lerden itibaren öncelikle ekonomi ve kamu yönetiminde ardından sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Teriminin kökeni ideal devlet arayışı olarak düşünüldüğünde izleri Sokrates ve öğrencisi Eflatun'a kadar uzanmaktadır (Güzelsarı, 2003). 13. ve 14. yüzyılda İngilizce "governance", Fransızca "gouvernance" kelimeleriyle ortaya çıkan terim, Türkçeye "yönetişim" olarak geçmiştir (Güler, 2003).

Etimolojik olarak incelendiğinde, yönetişimin kökeni Antik Yunan döneminde "yönlendirmek, yönetmek" anlamına gelen "kubernan" fiildir. Eflatun terimi, yasa sisteminin nasıl oluşturulacağına ilişkin kullanmıştır. Orta çağda, aynı anlamıyla Latinceye "gubernare" olarak geçmiştir. İngilizce olarak, "yönetme" fiilinin isim hali olarak sözlüklerde yer alan yönetişim, 1980'lerden itibaren farklı bir anlamla kullanılmaya başlanmıştır (Kjaer, 2004, s. 3)

Yönetişim, "yönetme"den farklı olarak süreçteki birlikteliği, işteşliği ifade etmektedir. Her iki kavram da planlanmış davranışları, hedef odaklı eylemleri, yasama sistemini hedeflese de süreçteki farklılıklarla yönetişim, yönetmeden daha kapsayıcı bir kavramdır. Yönetişim kamu kuruluşlarının yanı sıra kamusal olmayan mekanizmaları ve örgütleri de kapsamaktadır (Rosenau, 1992, s. 4).

Yönetişim kavramı olarak ilk 1989'da Dünya Bankası tarafından hazırlanan "Sahra Altı Afrika: Krizden Sürdürülebilir Büyümeye" adlı rapor ile yasal metinlerde yer almıştır. Dünya Bankası, yapısal uyum programları çerçevesinde yapılan mali desteklere rağmen bölgenin ekonomik performansının daha kötüye gidişini değerlendirmiş ve Afrika'nın "daha az yönetime ve daha iyi yönetime" ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir (World Bank, 1989, s. 55). Bu bağlamda yönetişim, ekonomik kalkınma için kurumsal reformlara ve daha iyi ve etkili kamu sektörüne olan ihtiyacı ortaya koymak için kullanılmıştır.

1990 yılında düzenlenen II. Birleşmiş Milletler En Az Gelişmiş Ülkeler Konferansı'ndan itibaren yönetişim kavramı, olumlu bir algı oluşturmaya yönelik "iyi" sıfatıyla birlikte "iyi yönetişim" olarak ifade edilmeye başlanmış ve sürdürülebilir

kalkınma ve gelişme için benimsenmesi gereken anlayış olarak sunulmuştur. Bu tarihten itibaren metinlerde kavram her iki şekilde de kullanılmıştır. Bu metinde ise yönetim ifadesi kullanılmıştır. Dünya Bankası'nın 1994'te yayınladığı raporda iyi yönetim "açık ve öngörülebilir, şeffaf şekilde işleyen bir karar alma süreci, profesyonelce yürütülen bürokrasi, eylemlerinin sorumluluğunu alan hükümet, toplumsal sürece aktif katılan sivil toplum ve tüm bu aktörlerin hukukun üstünlüğü ilkesince davrandığı süreç" olarak somutlaştırılmıştır. Bu bağlamda, yönetim sadece Sahra Altı bölgeleri için değil ileri ekonomik seviyede olanlar dahil tüm dünya ülkeleri için hedeflenen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu nedendir ki Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), kamu işletmeciliği, özel sektör-kamu işbirlikleri ve sosyal politikalar konusundaki iyi uygulamaları düzenli olarak yayınlamakta ve yönetimi teşvik etmektedir.

Öncelikle ekonomik kalkınma modeli olarak ortaya çıkan yönetim, zaman içerisinde sosyal ve idari alandaki yeniliklerin ortaya koyulması gerektiğini savunan bir içerik oluşturmuştur. Kersbergen ve Waarden, (2004) bu yenilikler içerisinde hesap verebilir ve şeffaf bir süreç yürüten hükümeti, kamu giderlerinin azaltılırken özel sektörün desteklenmesini, eğitim ve sosyal alanlarda düzenleyici reformların yapılmasını ele almıştır.

1980'lerden itibaren yönetim, hükümetin yetki alanı dışındaki aktörleri de sürece katan yönetmeden daha kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kjaer, 2004). Ülke yönetimindeki siyasi, idari ve iktisadi yönetimin birlikte kullanımı olan yönetim, ülke kalkınmasının sadece devlet eliyle olmayacağı düşüncesi ile çok aktörlü yeni bir yönetim modeli olarak sunulmuştur. Yönetim, yürütülecek olan politika ve uygulamaların karar aşamasından değerlendirilmesine kadar tüm süreçte siyasal, toplumsal ve ekonomik sektörün birlikteliğini gerektirir.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) 1997 tarihli Reconceptualizing Governance başlıklı belgesinde ise yönetim, "ulusal meselelerin idaresinde siyasi, ekonomik ve yönetsel otoritenin kullanımı" olarak tanımlanmıştır. Bu karmaşık yapı, birey ve grupların haklarını arayabildikleri, farklı talepleri için orta yolu bulabildikleri süreçleri, ilişkileri ve kurumları kapsamaktadır. Etkili yönetim halk katılımı, hesap verebilirlik ve şeffaflık üzerine kurulmaktadır.

Leftwich ise yönetişimin kapsamını daha geniş bir çerçevede açıklamıştır. Bu çerçevede etkili bir kamu hizmeti, sözleşmelere uymayı sağlayacak yasal düzen, bağımsız yargı, kamu fonlarının hesap verebilirliği, bağımsız kamu denetçiliği, temsilci meclise karşı sorumluluk, yasaya ve insan haklarına saygı, çoğulcu kurumsal yapı ve özgür basın yönetim kapsamındadır (1993, s.610).

Rhodes (1996, s.653-658), yaptığı kavram çalışmalarına göre yönetişimin, minimal devlet, kurumsal, yeni kamu işletmeciliği, iyi yönetim, sosyo-sibernetik sistem, kendini organize eden ağlar olmak üzere en az altı farklı anlamda kullanıldığını ifade etmiştir.

Minimal devlet olarak yönetim, toplumsal katılım ve özel sektör katılımı ile kamu hizmetlerinin sunumunu yeniden tanımlayan bir yaklaşımdır. Bu kapsamda yönetim, daha az devlet yönetiminin seslendirilmesidir.

Kurumsal yönetim, örgütlerin idaresi ve kontrolü ile ilgilidir. Hem özel hem de kamu örgütlerinde açıklık, bütünlük ve hesap verebilirlik olarak üç temel prensibin uygulanması tavsiye edilir.

Yeni kamu işletmeciliği olarak yönetim, özel sektör idaresinde takip edilen metotların kamu örgütlerine uygulanmasını ve kamu hizmetlerinin sunumunda da teşvik sisteminin oluşturulması gerektiğini savunur.

İyi yönetim, Dünya Bankası öncülüğünde üçüncü dünya ülkelerinin yönetim sistemini şekillendiren dünya çapında yeni bir yaklaşımdır.

Sosyo-sibernetik sistem olarak yönetim, sosyo-politik sistemlerde, çıktıların, ilgili tüm aktörlerin katılımı sonucu olduğunu savunur. Belirli bir politika alanındaki tüm aktörler o alanla ilgili katkı sağlayabilir. Merkezi yönetim artık en üstün yönetim değildir.

Kendini organize eden ağlar olarak yönetim, kamu, özel ve gönüllü sektörler aracılığıyla sağlanan hizmeti göz önüne alarak yönetişimin, yönetimden daha kapsamlı olduğunu ifade eder. Örgütler arası olan bağlantılar, hizmet sunumundaki temel unsurdur. Yönetişim, bu ağların idaresi ile ilgilidir.

Leftwich (1993, s. 611), yönetişimi, sistemsel, siyasi ve yönetsel olarak üç farklı anlamda açıklamıştır. Sistemsel anlamda yönetim, modern yönetimlerdeki karar verme mekanizmasının kurumsal yapısı ile ilgilidir. Yönetişim toplumun üretim

ve dağıtım yaşamını belirleyen kuralların, politikaların ve ekonomik ilişkilerin idaresini simgelemektedir.

Siyasi anlamda yönetim, devlet meşruiyetinin demokratik bir şekilde kazanılması ve yasama, yürütme ve yargı güçlerinin ayrılmasını gerektirmektedir. Başkanlık ya da parlamenter sistem ayrımı olmaksızın, özgür ve güvenilir şekilde seçilmiş temsilci meclisin, yönetici güç üzerinde etkisi ve kontrolü olması koşulunu gerektirmektedir.

Yönetimsel anlamda yönetim ise etkili, bağımsız, hesap verebilir ve denetlenebilir kamu hizmeti anlamına gelmektedir. Ayrıca, yasayı korumak ve büyük ölçüde serbest piyasa ekonomisinde ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmek için bağımsız bir yargı sistemini gerektirmektedir. Ndue (2005), yönetimsel açıdan yönetimin, hesap verebilirliğe, öngörülebilir, herkese tarafsız ve adilce uygulanan ve çatışmaların çözümüne temel teşkil edecek yasal çerçeveye, güvenilir ve erişilebilir bilgi paylaşımına, yolsuzluğun azaltılması ve politika geliştirilmesinde özel sektör ve devlet çıkarlarının birlikte işlenmesine odaklandığını ifade etmiştir.

Tarihsel Gelişimi. Yönetim kavramı tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde daha iyi anlaşılacaktır. Bu nedenle, bu bölümde yönetimin ortaya çıkmasına ortam hazırlayan şartlar ele alınacaktır. Leftwich (1994) bugünkü kullandığımız anlamıyla yönetimin çıkış nedenlerini, neoliberalizm, yapısal uyum süreçleri ve demokrasi hareketinin yükselişi olarak sıralamaktadır. Bir başka ifade ile yönetimin çıkışına ve yayılmasına ortam hazırlayan unsurlar ekonomik, küresel ve demokratik olarak sınıflandırılabilir.

Ekonomik nedenler: 1930'lar ve 1970'lerde yaşanan ekonomik bunalımlar kamu hizmetlerine ilişkin bakış açısında büyük değişiklikler yaratmıştır. Bu doğrultuda, ekonomik bunalımların ve çözümünde başvurulmuş iktisadi yönelimlerin ele alınması yönetimden yönetime geçişi daha anlaşılır kılacaktır.

1930'lu yıllarda yaşanan ekonomik bunalım sonucunda ekonominin kendi haline bırakılması durumunda krizin atlatılmayacağını ve devlet müdahalesinin gerekli olduğunu savunan Keynesyen politika benimsenmiştir. Bu politika ile devletin, ekonominin yanı sıra toplumsal hayatı da düzenlemesi gerektiği düşüncesi savunulmuştur. Refah devlet olarak adlandırılan bu anlayış II. Dünya Savaşı

sonrasında kurumsallaşmış, ülkeler her alanda planlı kalkınma programları yapmaya başlamışlardır.

Bu dönemde eğitim ve kalkınma arasındaki ilişki alanyazında sıklıkla dile getirilmiştir. İnsan sermayesi kuramı benimsenmiş ve insan gücü eğitiminin ülke kalkınmasında en önemli yatırım aracı olduğu savunulmuştur. Bu anlayışla, devletin eğitim yönetimi kontrolünü sağlama siyasaları kökleşmiştir (Özdemir, 2008). Türkiye’de 1962 yılında 7. Milli Eğitim şurasında alınan “eğitimin tüm yurttan planlı” olarak uygulanması kararı alınmıştır. Tüm bu gelişmeler değerlendirildiğinde, Keynesyen politikanın eğitim yönetimi dahil tüm kamu yönetimi sistemini merkezileşmeye yönlendirdiği görülebilir.

Refah devlet anlayışı 1930 krizinin atlatılmasında faydalı olmuş ve ülke ekonomilerine ciddi bir ivme kazandırmıştır. Ancak 1960’lı yıllarla birlikte gelişmekte olan ülkelerdeki büyüme oranları hızlı bir düşüş göstermiştir. Bu düşüşe paralel olarak ekonomide ciddi bir daralma gözlemlenmiştir (Alber, 1988). 1970’lerde derinleşen bunalımla Keynesyen politika eleştirilmeye başlanmış, devlet müdahalesinin doğruluğu sorgulanmıştır. II. bunalımın çaresi olarak Yeni-liberalizm ortaya çıkmıştır. Yeni-liberalizmle, devlet müdahalesinin azaltılması hatta müdahale kapsamının iç güvenlik, dış güvenlik ve adaleti sağlama hizmetleri ile sınırlandırılması gerektiği savunulmuştur (Aktan, 1995). Müdahalenin sınırlandırılmasının yanında verimli ve etkin kamu hizmeti sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Geleneksel kamu yönetimi, talepleri karşılamada yeterli olamama ve çözüm üretememe nedeniyle eleştiri oklarının hedefi olmuştur. Bu noktada Yeni Kamu İşletmeciliği (YKİ) ön plana çıkmıştır. YKİ, kamu yönetiminin, verimlilik ve etkinlik adına piyasa ilkelerine göre yeniden düzenlenebileceği anlayışını savunmuştur.

Perry ve Kraemer’in (1983) kitabıyla başlayan “kamu işletmeciliği” akımı Hood’un (1991) makalesi ile “yeni kamu işletmeciliği” olarak alanyazında yer almıştır. Uygulamaya yönelik reformları içeren YKİ, kamu yönetimi ile işletmecilik ayrımında “üçüncü yol” olarak görülmüştür (Üstüner, 2000, s.16). YKİ, kamu yönetiminin özel sektör işletmeciliğindeki yaklaşımlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi olarak ifade edilebilir. Bir başka ifade ile “kamu yönetiminde işletme yönetimi değerlerinin egemen kılınması yönündeki reformlar, yeni kamu işletmeciliği yaklaşımı ile kavramlaştırılmaktadır” (Karcı, 2008, s.40).

Refah devlet döneminde kalkınmanın temel gücü olarak görülen devlet, artık ekonomik bunalımdaki sorunun temeli olarak addedilmeye başlanmıştır. Devletin küçülmesi ve müdahale alanlarının sınırlandırılması noktasında üç kavram ön plana çıkmıştır; küreselleşme, yerelleşme ve yönetim (Karcı, 2008). Bu amaç doğrultusunda kullanılacak araçlar ise sivil toplum kuruluşlar ve çok uluslu şirketlerin güçlendirilmesi, özelleştirme ve uluslararası örgütlerce sağlanacak borçlanmadır (Kayıkçı, 2007).

Kamu sektörünün etkin işleyişini kısıtlayan temel neden merkeziyetçi bir anlayışla şekillenmiş hükümetin karar ve uygulamalarında katı ve değişime uyum sağlamayan bir anlayışa sahip olmasıdır. Sonuçlardan çok süreci önemseyen merkezi yapı, bürokratik yapıdan taviz vermemektedir. Değişen koşullara uyum sağlayamayan bu yapı hem bireysel hem de örgütsel açıdan verimliliği olumsuz yönde etkilemektedir.

YKİ'nin temel amacı, taleplere yanıt veremeyen, hantal ve çözüm üretemeyen geleneksel kamu yönetiminin verimli hale getirilmesidir. Bunun için aşırı bürokratikleşen ve fazlaca hantallaşan devletin küçülmesi, şeffaf, hesap verebilir, çok aktörlü, verim odaklı bir yönetim anlayışı benimsenmesi hedeflenmiştir (Koçak ve Öztepe Cigeroğlu, 2012, s.92). Yönetişim ise YKİ'nin bu hedeflerinin uygulamaya dönük modellemesidir.

Osborne ve Gaebler kamu yönetiminde uygulanması hedeflenen on ilke sıralamıştır. Bunlar;

1. Yönetimin mümkün olduğu ölçüde özel kesime devredilmesi; “kürek çekmek yerine dümende oturan” bir devlet anlayışının benimsenmesi
2. Vatandaşların hizmet üretmeleri için yetkilendirilmeleri
3. Toplumsal dinamizm sağlamak ve kaliteyi artırmak için hizmet sunumunda ve kurumsal düzeyde rekabet ortamının oluşturulması
4. Önceden belirlenmiş katı kurallardan ziyade yönetsel amaçlara ulaşmadaki eylemlere odaklanma
5. Sonuç odaklı olup girdilerden çok çıktılara önem verilmesi,
6. Kamusal hizmet sunulan vatandaşın, müşteri olarak değerlendirilmesi ve sunulan hizmetin iyileştirilmesi, talepler doğrultusunda geliştirilmesi

7. Kamu hizmetlerinde harcamadan ziyade kazanmaya; devlet bütçesini denk getirmekten ziyade kara geçirmeye odaklanması
8. İleri görüşlü bir yönetim ile önleyici yaklaşımların benimsenmesi
9. Hiyerarşi yerine katılımcı grup çalışmaları ile yürütülmesi
10. Kuralların ve uygulamaların piyasaya yönelik, piyasayla olan ilişkiler doğrultusunda belirlenmesi ve şekillendirilmesi (Osborne ve Gaebler, 1993).

Yönetişimin hızla yayılmasında küreselleşmenin getirdiği rekabet, özelleştirmeler ve ihtiyaç duyulan yapısal reformlar önemli rol oynamışlardır. YKİ, kamu yönetimlerini küresel rekabete ve küresel bağlılığa hazırlayan bir modeldir. Bu noktada YKİ'nin ve dolayısıyla yönetişimin yaygınlaşmasında başta Dünya Bankası (DB) olmak üzere Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Uluslararası Para Fonu (IMF), Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler (BM) gibi uluslararası kuruluşlarının önemli etkisi olmuştur. Bu kuruluşlar, devletlerin izleyeceği kamu yönetimi sistemini etkileyecek kararlar aracılığıyla yönetişimin yaygınlaşmasını sağlamaktadır (Güzelsarı, 2004).

Küresel nedenler: Kavramı ilk kez 1989'da resmi metinlerde kullanan Dünya Bankası yönetişimin inşasında başrolü oynayan kuruluştur. Sahra Altı Afrika'sının ekonomik ve bölgesel kalkınması için başlatılan uyum programları istenileni vermeyince, çözüm yönetişim olarak belirlenmiştir. Dünya Bankası, yönetişim kavramının ilk tanımlamasında hesap verebilirliği, hukuk devletini ve siyasal çoğulculuğu vurgulamıştır (World Bank, 1989, s.60). Zaman içinde kavram çerçevesi genişletilmiş ve ülkelerin kalkınması amacıyla iktisadın sosyal ve ekonomik kaynaklarını kullanımını kapsamıştır (World Bank, 1994, s.3). Sonrasında alanyazında ve uygulamada yönetişim üzerine yapılan çalışmalarla kavram daha genişlemiş ve yaygınlaşmıştır.

Dünya Bankası'nın yönetişim gündeminde üç temel hedef bulunmaktadır. Bunlar; devletin etkili ve verimli bir hale getirilmesi, devletin özel sektör için gerekli ortamı sağlaması ve bu iki hedefin gerçekleştirilebilmesi için sivil toplumun meydana getirilmesidir (Tatar Peker, 1996). Bu hedefler ile yönetişim ülke kalkınması için izlenecek süreci ifade etmektedir.

“Minimal devlet” yerine “etkin devlet” vurgusu olan Dünya Bankası'nın 1997 tarihli “The State in a Changing World” raporu ile yönetişim kavramı daha

olgunlaştırmıştır. Devlete ilişkin bu görüş ayrımı “birinci kuşak yapısal reformlar” ve “ikinci kuşak yapısal reformlar” olarak ifade edilmektedir. Birinci kuşak reformlar, minimal devlet modelini, ikinci kuşak reformların ise etkin, düzenleyici devlet modelini temsil etmektedir. Minimal devlet modelinde, verimli piyasa ve serbest rekabet ortamının sağlanması için devletin müdahalesinin sınırlandırılmasına odaklanılmaktadır. Düzenleyici devlet modelinde ise verim ve rekabet için devletin kartelleşmeyi önlemesi, rekabeti güvenceye alması, yolsuzlukları önlemesi, şeffaflığı sağlaması, girişim özgürlüğünü genişletmesi ve tüketici haklarını koruması beklenmektedir (Kalfa ve Ataay, 2008).

Birleşmiş Milletler (Reconceptualising Governance, 1997; Governance for Sustainable Human Development, 1997) Avrupa Birliği (European Governance: A White Paper, 2001), ve OECD (Governance in the 21st Century, 2001; Strengthening Europe's Contribution to World Governance, 2001) gibi önemli uluslararası kuruluşlar, raporları ile Dünya Bankası'nın yönetim yaklaşımını desteklemiş ve yaygınlaşmasında etkili olmuşlardır.

BM, 1992 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda (UNCED) uygulamaya konan Gündem 21 Programı, yönetişimin uluslararası etkinlik kazanmasında önemlidir (Güler, 2003, s.7). Gündem 21 programının aracılığıyla “kent konseyleri” oluşturulmuştur. Kent konseyleri, belediye meclislerinde temsil edilmeyen çeşitli kesimlerin, yerel yönetim temsilcileri ve örgütleriyle bir araya getirmiştir. Sonrasında özel sektör eksikliği nedeniyle eleştirilip yenilense de program, çok kısa süre içerisinde yönetim için geniş bir tanınma ve uygulama alanı yaratmıştır (Bayramoğlu, 2004).

2000 yılında yayınlanan BM Milenyum Deklarasyonu aracılığıyla barışın sağlanması ve güvenliğin tesisi, kalkınma, insan haklarının korunması, demokrasi ve iyi yönetim konularında ortak bir kabul ifade edilmiştir. Ayrıca bu deklarasyon, sürdürülebilir insani kalkınmada yönetişimin önemine vurgu yapmıştır. “Demokratik yönetim” kavramının alanyazına girmesini sağlayan bu deklarasyon katılım ve hesap verebilirliğe vurgu yapmıştır. “Demokratik kuruluşlar”, “hizmet sunumu”, “hukukun üstünlüğü” ve “yolsuzlukların önlenmesi” alt başlıkları ile yönetişimin insan haklarıyla bağlantısı raporlaştırılmıştır. Ayrıca yönetişimin 5 temel ilkesi; şeffaflık, sorumluluk, hesap verebilirlik, katılım ve cevap verebilirlik olarak sıralanmıştır.

1990 yılında Kamu İşletmeciliği Komitesini (PUMA) kuran OECD, YKİ yaklaşımı doğrultusunda hükümeti yönetişimin aktörlerinden biri olarak değerlendiren ve özel sektör ile kamu iş birliğini vurgulayan “kamu yönetişimi” anlayışını benimsemiştir. “Küreselleşme Analizi” (1996) ve “Düzenleyici Reform” (1997) raporları ile karar sürecine odaklanmıştır. Raporlarda devletlerarasında “karşılıklı bağımlılık” olduğu, bu nedenle sürdürülebilirlik için ülkelerin yönetişime uyum sağlamaları gerektiği belirtilmiştir. Karar alma modellerinin ve merkezi yönetimin yeniden düzenlenmesinin gerektiği, bağımsız düzenleyici kurumlar kurulması önerilmiştir. Komite, 1998 yılından itibaren isteyen ülkeleri yönetim kapsamında değerlendirmekte ve öneriler sunmaktadır (Bayramoğlu, 2004, s.45).

21. yüzyılda yönetişimin kalitesi, ülkelerin değerlendirilmesinde temel kriterlerdendir. Bu nedenle yönetişimin ölçülebilmesi ve ülkeler bazında bir karşılaştırma için belirli yönetim göstergeleri geliştirilmiştir. Dünya Bankası, yayımladığı “Ülke Politikası ve Kurumsal Değerlendirme Raporu” ile ülkeleri değerlendirmektedir. Değerlendirme için “ekonomi yönetimi”, “yapısal politikalar”, “toplumsal katılım için politikalar” ve “kamu sektörü kurumları ve politikaları” alt başlıklar kullanılmaktadır. Değerlendirmelerin sonucu, Uluslararası Kalkınma Birliği (International Development Association) için belirlenmiş olup ülkelere kredi vermede konusunda bir öngörü oluşturmaktadır (Canıkalp ve Ünlükaplan, 2015).

1996 yılından itibaren “Dünya Yönetişim Göstergeleri” (World Governance Indicators) ile ülkelerin yönetim kalitesi ölçülmektedir. Veriler, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri, hane halkı, firma araştırmaları ve ticari bilgi sağlayıcılarını da içeren 35 farklı kaynaktan 340 değişkene dayalı olarak edinilmektedir. Veriler her yıl her ülke için yenilenmekte ve raporlaştırılmaktadır. Yönetişim kalitesi 6 yönetim göstergesi başlığında değerlendirilmektedir. Bunlar; “ifade özgürlüğü ve hesap verebilirlik”, “siyasi istikrar ve şiddetsizlik”, “hükümetin etkinliği”, “düzenleme kalitesi”, “hukukun üstünlüğü” ve “yolsuzluğun kontrolü”dür (World Bank Governance Matters, 2009).

Uluslararası Şeffaflık Örgütü tarafından düzenli olarak her yıl yayınlanan “Yolsuzluk Algısı Endeksi” (Corruption Perceptions Index), Dünya Ekonomi Forumunun 1978 yılından itibaren olarak yayımladığı “Rekabet Edebilirlik Raporu” içerisinde “Küresel Rekabet Gücü Endeksi” (Global Competitiveness Index), İsveç Göteborg Üniversitesi tarafından kurulan Yönetim Kalitesi Enstitüsü’nün, 135’den

fazla ülkeden toplanan verilere dayanan yıllık raporları, 1946-2013 döneminde 167 ülkedeki yönetim şekillerini araştıran “Polity IV” veri tabanı, Amerikalılar Arası Kalkınma Bankası’nın kullandığı, “demokrasi biçimi”, “piyasa türü”, “kamu yönetimi”, “hukukun üstünlüğü”, “sosyoekonomik” başlıkları altında 800 yönetim göstergesi içeren “DataGov” veri tabanı, Heritage Foundation tarafından 1995 yılından itibaren yayınlanan “Ekonomik Özgürlük Endeksi” uluslararası yönetim kalitesini ölçmeyi hedefleyen göstergelerdendir (Canıkalp ve Ünlükaptan, 2015).

Kısa sürede hızla benimsenmiş olmakla birlikte yönetimi eleştiren görüşlerde bulunmaktadır. Ülkelerin kalkınmasına hizmet etmenin yanı sıra yönetim, Dünya Bankası’nın üçüncü dünya ülkeleri ile yaşadığı borç krizini aşmak için geliştirdiği bir çözüm yolu olarak değerlendirmiştir (Bayramoğlu, 2014, s.41). Benzer şekilde Williams ve Young (1994, s.86) yönetim söyleminin az gelişmiş ülkelerin yeni küresel sisteme entegre olmalarının sağlanabilmesi amacını taşıdığını ifade etmiştir. Bu ülkelerde, piyasa unsurlarının kurumsallaşması ve özel sektör kültürünün kamu sektörüne aktarılması hedeflenmiştir.

Menteş (2009, s.176) yönetimin hızla yayılmasının “sadece ülkelerin inisiyatif almaları sonucunda değil, uluslararası sermayenin dayatması” ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak çok yüksek bütçeye ve pek çok devletten daha fazla kaynağa sahip, çok uluslu şirketlerin faaliyet alanlarını genişletmeye çalışmalarını ve ekonomik çevreyi de bir paydaş olarak tanımlayan yönetimin uluslararası finans çevresi, şirketler ve kuruluşların amacına hizmet etmesini olarak göstermiştir.

Dünyanın “küresel bir pazar” haline getirilmesini hedefleyen çok uluslu şirketler, sınır ötesinde faaliyetlerini hızlandırarak, çıkarlarının zarar görmesini engellemek için yönetimi desteklemektedir. Bu doğrultuda Zabcı (2002) yönetimin, uluslararası sermayenin akışına kolaylık sağlayacak koşulları oluşturmak için ortaya çıktığını belirtmiştir.

Özdemir (2012) ise yönetimi ulus devletlerine verdiği zarar nedeniyle eleştirmiştir. Özdemir’e göre yönetim, “egemenlik, ulusal kimlik, ülkesel, siyasi, toplumsal, idari ve hukuki bütünlük” şeklinde sıralanabilen ulus devletin temel niteliklerini büyük ölçüde etkilemekte ve aşındırmaktadır. Yeniden yapılandırılma yoluyla ulus devletinin güçlü merkezi yapısı yıpratılmaktadır.

Demokratik nedenler: Toplumlardaki birey sayısının artması, karar verilmesi gereken konuların çeşitlenmesi ve karmaşıklaşması karar sürecini “katılımcı” demokrasiden “temsili” demokrasiye dönüştürmüştür. Ancak toplumdaki artan demokrasi talebi ve temsilci-toplum çıkarlarının her zaman paralellik göstermemesi yeniden “katılımcı” demokrasi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişen teknoloji, artan iletişim ve ulaşım imkanları ile ulusal sınırlar kalkmaktadır. Bilgi ve deneyim, saniyelerle ölçülen hızlarda dünyanın diğer ucuna paylaşılabilmektedir. Toplumsal bilinçlenme, kendini etkileyen toplumsal kararlara katılma eğilimini artırmıştır. Bu durum sivil toplum kuruluşlarının toplumsal rolünü ağırlaştırmıştır.

Yönetişimle yeniden yorumlanan birey-devlet ilişkisi içerisinde, bireyler etkilendikleri her eylem için karar sürecinden değerlendirme sürecine kadar rol talep etmektedir. Kamuda sunulan hizmet sorgulanmaktadır. Hem nicel hem de nitel olarak kaliteli hizmet talebi, devletin daha şeffaf, verimli, hesap verebilir ve katılımcı olmasını zorunlu kılmaktadır.

Karar sürecinin karmaşıklaşması, bireylerin, kurumların ve hatta ulusların karşılıklı bağımlılıklarının artması, yönetime duyulan ihtiyacı belirginleştirmiştir. Hizmetin alıcısı olan vatandaşın görüşlerinin dikkate alınması etkili kamu hizmeti için temel dayanaktır. Vatandaş, taleplere zamanında cevap veren, şeffaf ve hesap verebilir olan, hem devletin hem de kendi çıkarının korunacağı bir düzeni istemektedir. Bu istekler yönetişimin vatandaşlarca hızla benimsenmesinde önemli rol oynamıştır.

Yönetişimi ortaya çıkaran unsurları birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Ekonomik bunalım sonrasında benimsenen yeni liberal politikalar ve yeni kamu işletmeciliği ile özel sektörün yöntem ve ilkelinin kamu kurumlarına aktarılması hedeflenmiştir. Kamuda verimlilik sorgulanmaya başlanmıştır. Kaynakların etkin bir şekilde kullanımı, sunulan hizmetin kalitesi, hizmet sunumunda şeffaflığın ve adalet ilkesinin izlenmesi hem vatandaşın hem de uluslararası kuruluşların takibine alınmıştır. Kısacası iktisadi ve demokratik gelişmeler ve uluslararası kuruluşların desteği sonucunda yönetim, 20. yüzyılın sonundan günümüze hızlı bir giriş yapmıştır.

Yönetişimin temel özellikleri. Yönetim, iletişim, etkileşim kelimelerinin birleşmesiyle oluşmuş olan yönetim kavramı, karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisindeki yönetim sürecini ifade etmektedir. Yönetişim, “çok aktörlü, desantralize, ağsal ilişkiler içinde, iletişimsel bir rasyonellik içinde, kendisi yapmaktan çok toplumdaki aktörleri yapabilir kılan, yönlendiren, kaynakların yönlendirilmesini kolaylaştıran” bir yapıyı temsil etmektedir (Tekeli, 1999, s.248).

Yönetişim benimsediği ilkeler doğrultusunda hukukun üstünlüğünü, bireysel hak ve özgürlükleri, eşitliği, adaleti, şeffaflığı ve hesap verebilirliği savunur. Toplumsal kuruluşları destekleyerek toplumsal katılımın artmasını hedefler. Çağın gerekliliklerine göre yenilenebilmek, talep ve ihtiyaçları öğrenmek için toplumdaki her bir aktöre değer verir.

Yönetişim, bir tarafın diğerini yönettiği yapıdan karşılıklı etkileşime geçişe, ilgili tüm aktörlerin katılımlarının artırılmasına ve “yöneten-yönetilen” ayrımından ziyade birlikte yönetim anlayışına işaret etmektedir. Yönetişim, tüm seviyelerde, yatay bir yapı içerisinde sivil toplum üyelerine de kamusal işlerin yürütülmesinde sorumluluk verilerek uygulanabilir (Kendirli ve Konak, 2004).

Alanyazında yönetişimin öngördüğü ilkeler konusunda fikir birliği olduğu ifade edilebilir. Yönetişimi oluşturan temel unsurlar; yetki paylaşımı, birey ve toplumsal grupların söz hakkı ve beraberinde sorumluluklarının olması, kamu idaresinin çok akılla yürütülmesi, farklı talepler için uzlaşma aranmasıdır.

Stoker (1998) yönetişimle ilgili beş önerme ortaya koymuştur. Yönetişimi yönetmeden ayıran farklılığın çıktılar değil, izlenilen süreç olduğunu ifade eden Stoker’ın önermelerinde,

- Yönetişim, hükümetin ötesinde bir kısım kurum ve aktörlerin varlığını ortaya koymaktadır.
- Yönetişim, sosyal ve ekonomik problemlerin çözülmesinde aktörlerin belirsizleşen sınırlarının ve sorumluluklarının tanımını yapmaktadır.
- Yönetişim, ilgili aktörler ile kamusal kurumlar arasındaki karşılıklı güç bağımlılığını ortaya koymaktadır.
- Yönetişim, özerk ve kendi kendini yönetebilen aktörler ağıyla ilişkili bir kavramdır.

- Yönetişimde işler, yalnızca idarenin gücüne ve yetkisine dayandırılmadan yürütülebilir. Hükümet yol gösterme ve yönlendirme için yeni yol ve yöntemler kullanabilir.

Yönetişimde, süreçten ve sonuçtan etkilenen her aktör birer paydaştır. Paydaşların üstlendiği sorumlulukla geleneksel yönetim anlayışındaki roller de değişmektedir. Vatandaşların ve sektör temsilcilerinin aktif katılımı beklenirken devletin de artık tüm oyuncular arasındaki eşitlik, adalet ve çok sesliliği de organize etmesi ve desteklemesi gerekmektedir. Devletten bir “moderatör” gibi hareket etmesi beklenmektedir (Emini, 2013, s.46).

Artan bilgi ve talepler, çeşitlenen hizmet alanları ve birbirinden ayrılamaz bağımlılıklar, nitelikli kamu hizmeti sunumunu zorlaştırmaktadır. Siyasi, idari ve iktisadi bir bütünlük sağlamak, eskisinden daha zor bir süreçtir. Bu süreçte yönetişimin devlete biçtiği rol “organizatörlük”tür. Bu kapsamda yönetişim, devletin iş yapması yerine, işlerin devlet organizasyonu ve düzenlenmesi ile yaptırılması olarak açıklanabilir (Kaya, 2005).

Yönetişimle sorumluluk yapısında değişim meydana gelmiştir. Geleneksel kamu yönetiminin, yeni düzenin getirdiği karmaşıklığa cevap verememesi, ilgili süreçlerin vatandaşlarca ve özel sektörcü yürütülmesi fikrinin daha çok benimsenmesi ile sonuçlanmıştır. Ancak, şu ifade edilmelidir ki, yönetişim devletten tek güç olma yetkisini alırken devlete “bütünleştirmek, ayrıştırmak, yeniden bütünleştirmek, eşgüdüm sağlamak, sevk ve idare etmek” gibi yeni sorumluluklar da yüklemiştir (Yüksel, 2000).

Aktan’ın (2009) sıraladığı yönetişimin temel özellikleri Şekil 1.’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yönetişimin temel özellikleri (Aktan, 2002).

Yönetişim çok aktörlü bir yönetim modelidir (Eryılmaz, 2011). Yönetişimdeki temel üç aktör devlet, özel sektör ve sivil toplumdur. Yönetişim, bu aktörler arasındaki ilişkileri içeren bir süreçtir. Yönetişim ile süreç, merkezi ve yerel yönetim kuruluşlarına ek olarak, sivil toplum örgütleri, özel girişimciler ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar da dâhil olmaktadır.

Yönetişim, ilgili aktörlerin katılımı ile hedeflerin belirlenmesi, sürecin takibi, hedeflere ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi, istenilen düzeyde olmayan hizmet ve ürünlerin hesabının sorulması dahil tüm sürecin yönlendirilmesi, idaresi ve denetlenmesi için yapılan faaliyetlerin toplamıdır. Çünkü yönetim yaklaşımı içerisinde toplumdaki aktörler birer paydaş olarak değerlendirilir ve bu paydaşların etkileşiminden doğan bir yönlendirme ve denetleme söz konusudur (Tekeli, 1999). Yönetişimde, kamu çalışanları, sivil toplum ve iş sektörünün birbirleri ile etkileşimli olması hedeflenmektedir. Böylelikle süreç bir bütünlük içerisinde sürdürülecektir. Yönetişim, ortaklaşa karar almada, farklı çıkarları gözetmede ve çatışma noktalarının çözümünde ihtiyaç duyulan mekanizmaları, süreçleri ve kurumları kapsamaktadır (Argüden, 2006).

Çok aktörlü ve etkileşimli yapı, kamu hizmet ve ürünlerinin hem niceliğini hem de niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Bireylerin sivil örgütlenmelerle yönetimde aktif rol almaları daha demokratik ve katılımcı, ekonomi sektöründeki kuruluşların

söz sahibi olması daha etkili ve verimli, denge sağlayıcı ve yönlendirici olarak devletin varlığı ise daha hesap verebilir ve şeffaf bir kamu idaresi sağlayacaktır.

Yönetişim, devlet-vatandaş arasındaki ilişkiyi yeniden yorumlamaktadır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışındaki devletin himayeci tutumu yönetişimde yerini sorumluluk paylaşımına bırakmaktadır. Yönetişim, bireylerin ve aktörlerin eylemde bulunabilme kapasitesini öngörmektedir. Bu durum “sorumluluk dengesinin devletten sivil topluma doğru kaymasını işaret etmekte ve çok aktörlü bir sistem içerisinde karşılıklı etkileşimle yönlendirme sürecini” önermektedir (Tekeli, 1999, s.248). Bu doğrultuda bireye biçilen rol de farklılık göstermektedir. Bireylerin; değişime açık, katılımcı olmaları, demokrasiyi özümsemeleri, sorumluluk almaları ve sivil toplumun aktif birer üyesi olmaları beklenmektedir (Memduhoğlu, 2010). Özetle, bireylerin aktif vatandaşlık sergilemesi gerekmektedir.

Geleneksel kamu yönetimi anlayışında, toplumsal sorunların çözümünde devlet iş birliğine kapalıdır. Bu durum devlet için zorluk oluştururken vatandaşları her şeyi devlette bekleme kolaycılığına yönlendirmektedir. Sorumluluk paylaşımı, devletin “müzmin suçlu” olması algısını da değiştirmektedir. Vatandaş sorumluluk aldıkça her şeyi devlette bekleme kolaycılığı sona erecektir. Ortaya çıkan her olumsuz durumda devlet suçlanmayacak, hesap sorulması gerekenler daha net olacaktır. Vatandaş, idaresi zor olan konuları fark edecek ve bilinçsiz eleştiriler azalacaktır.

Yönetişimin önceliklerinden birisi vatandaşın görüş ve taleplerinin dikkate alınmasıdır. Vatandaş taleplerine göre sunulacak hizmetler çeşitlendirilmekte, bu hizmetlerin etkililiği ise yine vatandaş görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Vatandaş katılımı ile kamu hizmetlerinin niteliği artacak, hizmet sunumunda vatandaş memnuniyeti sağlanacak ve cevap verebilirlik ilkesi hayata geçmiş olacaktır (Kutlu, Usta ve Kocaoğlu, 2009). Yönetişim, katılım sağlanmak ve sorumluluk almak isteyen, sorgulayan, hakkını arayan vatandaş modelini vurgulamaktadır.

Yönetişim çatışmaların çözümlenmesi ve uzlaşa sağlanması konusuna vurgu yapar. Yönetişimde, bütün aktörlerin uzlaşıları doğrultusunda karar alınır ve etkin katılımın sağlanması kararların uygulanabilirliğini artırır (Uçkan, 2003). Farklı görüşlerin dikkate alınması ve ortak akıl çerçevesince karar verilmesi aktörlerin

çıkarlarının korunması sağlamaktadır. Böylece tek bir aktörün egemen olması ve onun çıkarlarının ön plana alınması engellenmektedir. Yönetişimde karşılıklı bağımlılık içerisindeki aktörlerin talepleri ve çıkarları ortak akıl ile gerçekleştirilir.

Geleneksel kamu yönetimindeki öncelik kamu çıkarlarıdır. Yönetişimde ise “müşteri” olan vatandaşın ve piyasa temsilcilerinin hakları da gözetilmektedir. Farklı çıkarları olan bireyler, özel ve kamu kuruluşları arasında uzlaşa sağlanır. Bireyler arasında ve birey-kurum arasındaki çatışmaların çözümünde adil ve tarafsız bir yaklaşım hakimdir. Böylece hukukun üstünlüğü benimsenmekte ve vatandaşın devlete duyduğu güven artmaktadır.

Yönetişimin temel özelliklerinden biri kamu-özel sektör arasındaki bağın zayıflamasıdır. Bu özellik yönetişimin dayandığı neoliberal politikalara bağlı olarak gelişen YKİ kapsamında değerlendirildiğinde daha anlaşılır olmaktadır. Özel sektörün verimlilik esasına dayalı çalışma sistemi, kamu hizmetlerinde uygulanmaya çalışılmaktadır. Yönetişim, özel sektör ile kamu kurumları arasında kalın olarak çizilmiş sınırları zayıflatmakta, “birlikte yönetimi” vurgulamaktadır (Demirel, 2012). Eğitim gibi sosyal devlet politikası olarak ele alınması gereken alanlarda ise verimlilik esası ile yeniden düzenlemeyi önermektedir.

Yönetimden yönetişime. Yönetişim köklü bir süreç değişimini ifade etmektedir. Geleneksel kamu yönetiminden yönetişime geçişi Tekeli (1999, s.248) şu şekilde özetlemiştir:

Önceden belirlenmiş bir ortak amacı gerçekleştirmek için, tek öznel, merkezi, hiyerarşik bir iş bölümü içinde, araçsal rasyonelliği ön plana alarak, yapan, üreten, bunun için kaynakları ve yetkileri kendinde toplayan yönetimden, önceden belirlenen bir iyiye doğru değiş, insan haklarına dayalı performans ölçütlerini gerçekleştirerek, çok aktörlü, desantralize, ağsal ilişkiler içinde, iletişimsel bir rasyonellik içinde, kendisi yapmaktan çok toplumdaki aktörleri yapabilir kılan, yönlendiren, kaynakların yönlendirilmesini kolaylaştıran yönetişim anlayışına geçilmektedir

Hükümet etme anlamındaki yönetimde, hiyerarşik bir ilişki bulunmaktadır. Yönetişimdeki ilişki ise heterarşiktir. Heterarşik ilişki “karşılıklı ilişki ve bağımlılık halindeki faaliyetlerin eşgüdümünü ve kendi kendini organize eden kişiler arası ağları, örgütler arası eşgüdümü ve sistemler arası döngüyü içermektedir” (Yüksel, 2000, s.146). Formel ya da kamu sıfatı bulunmayan kişi, grup ve kuruluşlardan oluşan aktörler ile kamu örgütleri arasındaki etkileşim bu niteliktedir.

Yönetişim, eşitlik anlayışına dayalı, etkileşimli ve daha demokratik bir sistem önermektedir. Geleneksel yönetim anlayışında, demokratik seçimler olsa da halkın katılım sağlama imkanı oy kullanmaktır. Bireyler, önceki dönemin değerlendirmesini ve gelecek dönem için tercihini oy verme işlemi ile gerçekleştirir. Ancak, temsilci seçiminden sonraki süreçte, halkın söz hakkı olmamaktadır. Yönetişim ise tüm süreçte bireylere katılım imkanı sunulmaktadır.

Özer (2006) yönetim ve yönetim kavramlarının gelişimini tarihsel bir bakış açısıyla karşılaştırmıştır:

21.yy'da yönetim, sadece kavramsal olarak gelişmemiş aynı zamanda kavramsal çerçevesi de genişlemiştir. Merkezi yönetim anlayışının aksine yerel yönetim, üniter yerine federal yönetim, kapalı yönetim sistemi yerine açık sistemlerin geliştirilmesi, hesap verilebilirliğin hiyerarşinin yerini alması hep 21.yy'da yönetim algısındaki genişlemenin birer örneğidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yönetim artık hayatının pek çok alanında da etkili olarak bir yönetim devrinin başlamasına ön ayak olmaktadır (2006, s.63).

Stoker'a (1998) göre yönetim olmadan yönetim amaçların ve izlenecek politikaların belirlenmesi, kaynakların kullanımı ve üyeler arasındaki çatışmaları engellemek için gerekli tüm fonksiyonları yerine getirmektedir. Yönetişimi yönetmeden ayıran bir fark da yapısal değişimin yanı sıra öngördüğü değerlerdir. Yönetişim, çok aktörlülük, verimlilik ve yerelliğin yanı sıra eşitlik, şeffaflık, hesap verebilirlik, katılım gibi temel demokratik değerleri savunur. Böylece yeni bir yönetim kültüründen bahsedilebilir. Uçkan (2003) yönetişimin, hem yönetime dair kültürde yönetişim odaklı bir değişikliği hem de yönetişimin savunduğu ilkeleri destekleyecek yapıyı hedeflediğini ifade etmektedir.

Yönetişim ilkeleri. Yönetişim, değerlendirilirken yapısal olarak öngördüğü değişikliklerin yanı sıra benimsediği değerlerle de ele alınmalıdır. Yönetişim ilkeleri konusunda uluslararası kuruluşların dikkate değer çalışmaları bulunmaktadır. Dünya Bankası "Governance: The World Bank's Experience" raporu ile yönetişim unsurlarını 4 alt başlıkta sıralamıştır (1994). Bunlar, kamu-sektör işletmeciliği, hesap verebilirlik, gelişim için yasal bir çerçeve ve şeffaflık ve enformasyondur. UNDP'nin belirlediği yönetişim ilkelerini ise katılımcılık, şeffaflık, hesap verebilirlik, cevap verebilirlik, hukukun üstünlüğü, etkinlik, eşitlik ve stratejik vizyondur (Policy Report, 1997).

Avrupa Komisyonu, birlik içindeki uyumun, kaliteli hizmetin ve iletişimin sağlanması için açıklık, katılım, hesap verebilirlik, etkililik ve uyum olarak beş iyi

yönetişim ilkesini açıklamıştır (European Governance A White Paper, 2001). Bu ilkelerden açıklık ilkesi, kurumların açık bir tarzda işlemlerini, aktif bir iletişim içerisinde olmasını, kullanılan dilin genel kamuoyunca anlaşılır olmasını; katılım ilkesi, uygulanacak politikaların hazırlık aşamasından uygulanmasına kadar tüm süreçlerin geniş bir katılım ile yürütülmesini; hesap verebilirlik ilkesi, yasama ve yürütme süreçlerindeki rollerin açık hale getirilmesini ve her kurumun görevlerinin sorumluluğunu alması gerektiğini; etkinlik ilkesi, politikaların etkin, zamanında, belirlenmiş hedefler doğrultusunda ve gelecekteki etkisi değerlendirilerek sunulmasını; uyum ilkesi, politika ve uygulamaların uyumlu ve kolay anlaşılabilir olmasını ifade etmektedir.

Yönetişimin savunduğu değerler için farklı isimlendirmeler olmakla beraber içerik olarak hem makro düzeyde kamu hizmetlerinde hem de mikro düzeyde örgütlerde hedeflenen yönetim ilkelerinde fikir birliği vardır. Bu ilkeler, hukukun üstünlüğü, katılım, şeffaflık, hesap verebilirlik, etkinlik, eşitlik, cevap verebilirlik, stratejik vizyon olarak sıralanabilir.

Hukukun üstünlüğü ilkesi. Hukukun üstünlüğü, dar anlamıyla “kamu görevlileri ve bireylerin hukuka göre hareket edebilmelerini ve hukukla bağlı olmalarını”, geniş anlamda ise “insan hak ve özgürlükleri, demokrasi, hak ve adalet ölçütleri ile açık ve serbest, istikrarlı bir ekonomik sistemin gerekliliğini” ifade etmektedir (Gözlüçöl, 2013, s. 9-10). Hukukun üstünlüğünün ayrılmaz unsurları eşitlik ve adalettir. Bu ilke, bireylerin olduğu gibi kurumların da kanunlara tabii olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde hukukun üstünlüğü, meşruiyetin küresel ölçütü durumundadır. Bu nedenle yönetişimin temel unsuru olarak hukukun üstünlüğü ilkesi tüm uluslararası kuruluşlarca ele alınmıştır. OECD (1995) yönetim ve insan hakları için hukukun üstünlüğünün gerekliliğini vurgulamaktadır. İyi yönetim için hükümetler, kendi güçlerini kanunlara uygun olarak kullanmalı, bağımsız bir yargı sistemi oluşturulmalı ve bu sistem, yasama ve yürütme güçlerini denetleyecek anayasal haklarla donatılmalıdır.

Hukukun üstünlüğü ilkesi içerisinde adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik değerleri ön plana çıkmaktadır. Devlet-vatandaş arasındaki ilişkide her vatandaşın

hak ve özgürlükleri, hukuksal güvence altına alınmaktadır. Hukukun üstünlüğü ilkesi, kanunların herkese uygulanmasını ve adaletin tesis edilmesini sağlamaktadır.

Hukukun üstünlüğü ilkesi, hesap verebilirlik ilkesinin de ön şartı konumundadır. Adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı demokrasi için hukukun üstünlüğünün etkin ve tarafsız biçimde uygulanması gerekmektedir (Gözlügöl, 2013). Kamu idarecileri de hukuk karşısında hesap verme durumundadır. Yönetişimde adalet ve eşitlik, yönetimin insaf ve takdirine bırakılmamaktadır.

Hesap verebilirlik sistemleri, sadece hukukun üstünlüğü altında etkin bir şekilde işleyebilir Güçlü kamusal aktörlerce engelleme korkusu olmaksızın, vatandaş kamu kuruluşlarını sorgulayabilir ve haksız bulduğu bir duruma itiraz edebilir çünkü hukukun üstünlüğü, birey hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktadır. Hukukun üstünlüğünün sağlandığı bir yönetişimde vatandaşlar, haklarını çekinmeden arayacaktır. Kamu etkinliğini sorgulayan vatandaş, bu ilke ile kamu kuruluşlarının hesap vermesini talep edebilecektir. Hukukun üstünlüğü ilkesi tüm insanların, kamu ve özel kuruluşların yasalar karşısında hesap verebilir olmasıdır. Yasalar önünde herkes eşittir. Hiçbir statü adalet sisteminde imtiyaz sağlayamaz.

Örgütlerde hukukun üstünlüğü, tüm örgüt üyelerinin eşit haklara sahip olmalarını, örgüt karar ve uygulamalarında adaletin izlenmesini ifade etmektedir. Kaynak sağlamada, imkan sunmada, cezai işlemlerde adalet ilkesi gözetilmeli, ödül dağıtımında, atama ve kıdem tahsisinde liyakat esas alınmalıdır. Örneğin eğitim örgütlerinde çalışanlar arasında cinsiyet, branş ya da üye olunan sendika gibi değişkenlere göre ayırım yapılması hukukun üstünlüğü ilkesine aykırıdır.

Yönetişimde güçler ayrılığı esastır. Yasa sistemi üzerinde yasama ve yürütmenin etkisi olmamalı, yasama ve yürütme de yasa sisteminin denetimine tabi olmalıdır. Bununla birlikte yönetim içerisinde hukuk sisteminin de yönetim ilkelerini taşıması gerekir. Hukuk sistemi açık, şeffaf, eşit, adil olmalıdır. Hukuk sistemine erişilebilirlik anlamında toplumun her kesimine imkan sunulmalıdır.

Yönetişim, kamu kuruluşları, özel sektör ve sivil toplum arasında etkileşime dayanmaktadır. Bu etkileşim şeffaflık, açıklık, hesap verebilirlik gibi ilkeleri de zorunlu hale getirmektedir. Hukukun üstünlüğü, yönetim sürecinin yasal

güvencesidir. Aktan ve Çoban (2010) yönetişimin kurumsal bir sistem olarak geliştirilebilmesi için hukuk sisteminin gerekliliğini vurgulamıştır.

Yönetişimde toplumun her kesimine uygulanacak, birey özgürlüklerini genişletecek, evrensel insani değerleri kamu anlayışına hakim kılacak bir hukuk düzeni hedeflenmektedir. Bu düzen, kamu etkinliği artıracak, yolsuzlukları azaltacak, vatandaşın devlete olan güvenini tazeleyecektir.

Katılım ilkesi. Yönetişimi, yönetmeden ayıran temel fark, ilgili aktörlerin söz hakkı olması ve aktörler arasında karşılıklı bağımlılık ilişkisi olmasıdır. Bu nedenle katılım, yönetişimin belirleyici ilkelerindendir. Katılımcılık, kendilerini ilgilendiren konularda bireylerin karar ve uygulama sürecinde yönetime dahil olmalarını ifade etmektedir (Kösekahya, 2003). Katılımcılık, politika oluşturma sürecinden uygulama aşamasına kadar politikalarının kaliteli, uygun ve etkin olmasını sağlayıcı bir öge olarak tanımlanmıştır (European Governance, A White Paper 2001).

Katılım kavramı insan hakları, demokrasi, yönetim, yolsuzlukla mücadele ve yoksulluğun azaltılması konuları kapsamında sıklıkla kullanılmaktadır. Günümüzde ülkelerdeki karar mekanizmasının ve katılım sürecinin nasıl işlediği, ülkelerin yönetim kalitesini değerlendirmek için kriter durumundadır. Katılım bir hak olmasının yanı sıra sürdürülebilir kalkınma için bir araçtır. Toplumsal süreçlere aktif katılım sağlanan toplumlarda, yerel ihtiyaçlar daha iyi karşılanmakta ve sonuçlar daha kalıcı olmaktadır (UNDP, 2015).

Politika oluşturma sürecinde devlet- vatandaş ilişkisi, bilgilendirme, danışma ve aktif katılım olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (OECD, 2001).

Bilgilendirme: Tek taraflı bir ilişki olup devletin vatandaşa bilgi sunması anlamına gelmektedir. Bu aşama, vatandaşın talep ederek bilgiye “pasif” şekilde ulaşımını kapsamaktadır.

Devlet → Vatandaş

Danışma: Vatandaşın devlete geri bildirim vermesini içeren iki taraflı bir ilişkidir. Bu aşamada, devlet toplumsal konulara ilişkin vatandaş görüş ve önerilerini alır.

Devlet ↔ Vatandaş

Aktif katılım: Ortaklığa dayalı bir ilişkidir. Vatandaşlar politika oluşturma sürecine aktif olarak katılır. Vatandaşların politika seçenekleri sunması ve politikalarda şekillendirici rol oynamaları beklenir. Bununla beraber, son karar yetkisi devlettir.

Devlet  Vatandaş

Yönetişimdeki temel aktörler devlet, özel sektör ve bireylerdir. Bireyler, sivil toplum örgütleri aracılığıyla yönetime katılım sağlamaktadır. Sivil toplum örgütleri, artan eşitsizlik, yoksulluk, eğitim, sağlık, barınma ve istihdam sorunları karşısında devletlere destek olmakta ve devlet kapasitesinin güçlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Kösekahya, 2003).

Yönetişimde katılım ilkesi ile devlet-vatandaş ilişkisi yeniden yapılandırılmaktadır. Katılım ilkesi bu bağlamda vatandaşların içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini sağlayan bir araç olarak görülmektedir (Genç, 2012, s.49). Vatandaşın bilgi aldığı, yönlendirdiği ve değerlendirdiği politikalar, vatandaşın devlete duyduğu güveni ve bağlılığını artıracaktır. Ayrıca katılım, devlet meşruiyetinin sağlanmasında önemli bir araçtır. Bilgi sunma konusunda şeffaf olan, vatandaş görüş ve önerilerini dikkate alarak kamu hizmeti sunan bir anlayış demokrasiyi güçlendirecek, yeni yasa ve uygulamaların benimsenme düzeyini artıracaktır.

OECD (2001), ülkelerde katılımın artırılmasına yönelik bir yönerge hazırlamıştır. Bu yönergede katılımın artırılması için atılması gereken adımlar 10 alt başlıkta sıralanmıştır:

Sorumluluk: Politikacılar, üst düzey yöneticiler ve kamu yetkilileri katılım konusunda sorumlu davranmalıdır.

Haklar: Vatandaşların bilgiye ulaşma hakları, dönüt sağlama hakları ve politika oluşturma sürecine katılım hakları yasal olarak temellendirilmelidir.

Netlik: Bilgi sağlama, danışma ve aktif katılımındaki amaçlar ve sınırlılıklar başlangıçta net olarak belirlenmelidir.

Zaman: Danışma ve aktif katılım, karar sürecinin ilk aşamalarında yürütülmeli ve bu aşamalar için yeterince zaman ayrılmalıdır.

Tarafsızlık: Devlet tarafından sunulan bilgi yansız, eksiksiz ve ulaşılabilir olmalıdır.

Kaynaklar: Bilgi sunma, danışma ve aktif katılım için gerekli olacak insan kaynakları ve teknik kaynaklar etkili olmalı; kamu yetkilileri yeterli becerilere sahip olmalıdır.

Koordinasyon: Devlet bilgi yönetim sistemi oluşturarak koordinasyon sağlamalıdır.

Hesap verebilirlik: Devlet, vatandaşların görüş ve önerileri doğrultusunda eyleme geçmeli, bu süreç açık, şeffaf ve hesap verebilir olmalıdır.

Değerlendirme: Devlet, bilgi sağlama, danışma ve katılım sağlama konusundaki performansını değerlendirmelidir.

Aktif vatandaşlık: Devletler, farkındalığın artması, vatandaşlık eğitimi ve sivil toplum örgütlerini destekleme için somut adımlar atmalı; bu yolla aktif vatandaşlar ve dinamik sivil toplumdan yararlanılmalıdır.

Katılımın artırılması konusunda ulusal ve uluslararası destek ve önerilere rağmen Türkiye’de hala katılım istenilen düzeye ulaşmamıştır. Sobacı (2013) vatandaşların nezdinde katılımın 4-5 yılda bir yapılan genel ve yerel seçimlerde oy kullanmaya indirgendiğini ifade etmiştir. Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı (TESEV) (2004) ise Türkiye’deki geleneksel devlet anlayışının yansıması olarak sivil toplumun halen bir aktör olarak görülmediğini, katılımın istenilen düzeyde sağlanabilmesi için öncelikle merkezi ve yerel kamu kuruluşlarında ciddi bir paradigma değişimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Şeffaflık ilkesi. Şeffaflık, halkın belirli zaman aralıklarıyla kamu hizmetleri konusunda, devletin sahip olduğu imkanların ve bu imkanların nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmesidir. Yönetişimde şeffaflık, kamu işlemlerinin saydam bir şekilde halka açık olması, kullanılan dilin yalın ve anlaşılır olmasını gerektirir.

Saydamlık, idari açıklık, aleniyet, günışığında yönetim gibi farklı kavramlarla da ifade edilen şeffaflık, yönetişimde izlenen politikaların açıklığını ve sürece ilişkin bilgi verme konusundaki istekliliği ifade etmektedir. Şeffaflık, farklı terimle ifade edilse de ortak bir anlama gelmektedir (Özkan, 2004, s.15). Kuzey (2003) ise şeffaflığı, bireylerin bilgiye erişim imkanı ile açıklamıştır. Vatandaşların, ekonomik,

politik ve sosyal konulara, özel sektör faaliyetlerine, uluslararası faaliyetlere ilişkin zamanında ve doğru bilgiye ulaşma hakkı vardır. Şeffaflık bu hakkın vatandaşlara sunulmasını gerektirir.

Yönetimde gizlilik anlayışı, bilgi ve belge verme konusundaki isteksizlik geleneksel kamu yönetimi ile özdeşleşmiş bir niteliktir. Ancak, günümüz bilgi toplumlarında insanların kendilerini etkileyen süreçleri bilme konusundaki talepleri, artan eğitim düzeyi ile sorgulayan aktif vatandaşlık modelinin benimsenmesi, yönetimde gizlilikten şeffaflığa geçilmesinde etkili olmuştur.

Şeffaflık, duyarlılık ve sorumluluğun bir sonucu olarak ele alınabilir. Bu nedenle şeffaflık, hesap verebilirlik ile yakından ilgilidir. Yönetişimde şeffaflık demokrasinin gereğidir. Şeffaflık sayesinde vatandaşlar yönetim süreçlerini takip edebilme ve denetleme imkânına sahip olmaktadır.

Türkiye’de yönetişime geçiş çabaları çerçevesinde şeffaflığın sağlanması amacıyla, Türkiye’de Saydamlığın Artırılması ve Kamuda Etkin Yönetimin Geliştirilmesi Eylem Planı kabul edilmiş ve 2003 yılında 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu çıkarılmıştır. Bilgi edinme hakkı, toplumun, yönetimin karar ve eylemleri hakkında bilgi sahibi olması anlamına gelmektedir (Eken, 2005). Korunması gereken kişisel haklar ve kamu yararı şeffaflık ilkesinin istisnalarıdır. Sunulan bilginin tüm paydaşlarca erişilebilir durumda olması, konuya açıklık getirecek nitelikte olması, güvenilir ve tutarlı olması gerekmektedir (Vishwanath ve Kaufmann, 1999).

Şeffaflık, yolsuzluğun önlenmesinde büyük öneme sahiptir. 3628 sayılı Mal Bildirim Kanunu kapsamında, kamu kurumlarında çalışanlar mal bildiriminde bulunmakta ve denetime tabi tutulmaktadır. Rüşvet ve yolsuzluğun önlenmesi kamu hizmetlerinde etkinliği ve devlete olan güvenini artıracaktır (TESEV, 2004). Ayrıca, şeffaflık, kamu politikasının anlaşılabilirliğini artıracak, siyasal süreçlerin etkinliğini artıracak ve politika belirsizliklerini azaltacaktır (OECD, 2003, s.13). TESEV (2004) kamusal yönetişimde şeffaflığı sağlanması için aşağıdaki önerileri sıralamıştır:

- Görev, yetki ve sorumlulukların açık olarak tanımlanması,
- Bilgilerin belli standartlar çerçevesinde düzenli olarak yayınlanarak kamuya açık ve ulaşılabilir olması,

- Kaynak dağıtım ve kullanım sürecinde bütçelerin hazırlanma, uygulanma ve raporlanma süreçlerinin açık ve ulaşılabilir olması,
- Denetim ve istatistiksel veri yayınlama sisteminin bağımsızlığının güvence altında olması.

Kamu yönetimindeki suiistimalleri yok etmek ve kamu yönetimine olan güveni arttırmak için şeffaflığın sağlanması yönetişimin en önemli araçlarından biridir. Şeffaflık, demokrasinin topluma daha yakın ve halk tarafından sahiplenilen bir sistem olmasını sağlayabilir. Böylece, sadece belirli kesimler tarafından desteklenen bir demokrasi anlayışından, tüm toplumun katkı sağlayacağı bir demokratik yönetim sistemi kurulabilecektir.

Hesap verebilirlik ilkesi. Yönetişimin benimsenmesini hızlandıran unsurlardan biri kamu sektörüne olan güvenin azalmasıdır. Ayrıca, vatandaşların, bilgilendirilmenin yanı sıra sorgulayabilme hakkını araması, kamu sektöründe hesap verebilirliğe duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Kamu hizmeti, kamu kuruluşları ya da kamu kuruluşlarınca yetkilendirilen özel kuruluşlarca sunulmaktadır. Hizmet sunumunda kamu kaynaklarının kullanılıyor olması, kamu yararının gözetiliyor olması, yetkilendirme ve denetleme gücünün kamu kuruluşlarında toplanmış olması kamusal hesap verebilirliğin önemini artırmaktadır. (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011).

Hesap verebilirlik, kurumda, üstlenilen yetki ve sorumluğa ilişkin cevap verebilir olmaya ve olumlu ya da olumsuz eleştirilere açık olabilmeye işaret eder. Üstlenilen görevin sorumluluğu, ulaşılan sonuç olumsuz olduğunda, başarısızlık ve yetersizlik konusunda da sorumluluk almayı gerektirir. Benzer şekilde, Samsun (2003, s.1) hesap verebilirliğin “yöneticilere belirli bazı görev ve vazifelerini yerine getirmeleri ve vazifeleriyle ilgili kural ve standartlara uymaları konusunda birtakım sorumluluklar yüklemek” anlamına geldiğini belirtmiştir.

1980 öncesinde hesap verebilirlik finansal konular üzerinde odaklanırken, yönetimle birlikte daha geniş bir çerçevede hesap veren ile hesap verilen arasındaki etkileşime dayalı bir ilişki olarak ele alınmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011). Bovens (2003) hesap verebilirlik ilişkisini üç temel varsayım üzerinden açıklamaktadır. Hesap verebilirlik kapsamında, karar veren ve uygulayan aktörlerin karar ve uygulamaları ile ilgili olarak açıklama yapmaları gerekmektedir. Hesap verilecek aktörlerin sorgulama hakkı ve kanalları olmalıdır. Sonuç olarak olumlu ya

da olumsuz performans için gerekli ödüllendirme ya da cezalandırma uygulamaya koyulmalıdır.

Türkiye’de hesap verebilirlik, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda (2003) “Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır” maddesi ile yasal olarak güvence altına alınmıştır.

Hesap verebilirlik demokratikleşmenin bir gereği ve yönetim kalitesinin göstergesidir. Demokrasi geliştikçe toplumun sorgulama talepleri yanıt bulmaktadır. Vatandaş hem kamu hem de özel sektördeki hizmet durumunu değerlendirmede söz sahibi olmak istemektedir. Bu durum, yetkililerin, karar alırken ve görevlerini yerine getirirken daha dikkatli davranmalarını zorunlu kılmaktadır.

Etkinlik ilkesi. Minimal ancak güçlü devlet anlayışı, sınırlı kamu kaynakları ile kamudan beklenenleri en iyi şekilde karşılamayı gerektirmektedir. Ancak, kamunun faaliyet hacmi sürekli genişlerken, kamu gelirlerinde buna paralel bir artış sağlanamaması, kıt olan kamu kaynaklarının verimli ve etkin kullanılmasını, bir başka ifadeyle işletme yönetimi yaklaşımlarının kamuda da uygulamaya geçirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Akyel ve Köse, 2013). Yönetişimde, işletmecilik unsurlarının kamuya aktarılmasının ana sebebi etkinlik arayışıdır.

Yönetişimde etkinlik, “sadece devlet kurumlarının performansına bağlı değil; aynı zamanda özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve vatandaşın hem bireysel olarak hem de birlikte çalışma şekillerine ve çözüm üretmede hareket etme hızlarına bağlıdır” (Soylu, 2003, s.78). Bu nedenle, ilgili bütün tarafların etkin bir iş birliği içerisinde olması gerekmektedir.

Etkinliğin sağlanmasında diğer yönetim unsurlarının uygulamaya koyulması gerekir. Katılım sağlanmadan etkin bir yönetime ulaşılamaz. Yönetişimde “moderatör” olarak devletten sivil toplum ve özel sektör temsilcilerini yetkilendirerek ve ilgili aktörlerin katılımını sağlayarak karşılıklı etkileşim oluşturması beklenmektedir. Çünkü, devletlerin etkinliği sahip oldukları yetkiler ve kaynaklardan ziyade sahip olduklarını en etkili nasıl kullanılacağını planlayıp, bu doğrultuda

yetkilendirme ve etkin bir denetleme yapabilmesi ile doğru orantılıdır (Akyel ve Köse, 2010).

Etkin bir katılımın sağlanması için, şeffaflık ilkesi çerçevesinde gerekli bilgilendirmelerin zamanında yapılması, bilgi talep etme ve görüş bildirme için iletişim kanallarının açık olması gerekmektedir. Karar aşamasında dikkate alınan bireyler, hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde sunulan hizmeti değerlendirmelidir. Hizmeti talep eden ve alan vatandaşların dönütleri ile gerçekçi bir kamu etkinliği değerlendirmesi yapılabilir. Zira, yönetişimde etkinliğin sağlanması için etkin bir denetime ihtiyaç vardır.

Eşitlik ilkesi. Eşitlik, devletin vatandaşları arasında gözetmesi gereken en temel ilkedir. Eşitlik ilkesi, anayasanın 10. maddesi ile yasal olarak güvence altına alınmıştır. Bu maddeye göre, göre; “herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” (TC Anayasası, md. 10).

Eşitlik her bireye aynı kalitede hizmetin ayırım gözetmeksizin sunulmasıdır. Giritli, Bilgen ve Akgüner, (2006, s.857), kamuda eşitliği iki anlamda açıklamaktadır; birinci anlamıyla eşitlik, kamu hizmetlerinden her bireyin yararlanabilmesi iken ikinci anlamıyla aynı şartları taşıyan bireylere aynı hizmetin sunulmasıdır. Ancak, buradaki eşitlik mutlak bir eşitlik anlamına gelmemekte olup kanunlarca belirlenen niteliklere göre eşitliktir.

Eşitlik, tüm grupların özellikle de dezavantajlı olanların kendini geliştirebilme hakkına sahip olmasıdır. Anayasada geçen “alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olamaz” ifadesi pozitif ayrımcılığın yasal dayanağını oluşturmaktadır. Devlet, dezavantajlı grupların yaşamını kolaylaştırıcı imkanlar sunmalıdır. Son yıllarda sıklıkla dile getirilen “pozitif ayrımcılık” ile cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmeye çalışılması, kırsal bölgelerde yaşayan, yoksul vatandaşlara sağlanan imkanlar bu kapsamda değerlendirilebilir.

Yönetişim, karar ve uygulama sürecindeki tüm aktörleri birer paydaş olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle devletin, herhangi birine imtiyaz sağlamadan tüm paydaşlara eşit imkanlar sunması beklenir. Kamu sektöründe eşitlik, alınan kararlarda toplumun herhangi bir kesimini kayıracı uygulamalar yapılmamasını ifade

eder (TESEV, 2008). Bu doğrultuda eşitlik ilkesi, vatandaşların devlete olan güvenini artıracaktır.

Eşitlikle ilgili bir diğer husus sorumlulukların dağılımıyla ilgilidir. Yönetişimde karar alma ve uygulama sürecinde ortak akıl takip edilmektedir. Bu doğrultuda paydaşlara eşit sorumluluklar yüklenilmektedir. Yönetişimde eşitlik, ortak bir hedef doğrultusunda herkese eşit hak ve sorumluluk yüklenmesi anlamına gelir (Aşkın, 2003).

Toplumsal güvenin sağlanmasında eşitlik ilkesi önemli rol üstlenmektedir. Hizmet sunumunda eşit imkanlardan yararlanma, yasalar karşısında eşit birer birey olma, toplumsal kararların alınmasında eşit söz hakkına sahip olma devlet-vatandaş ilişkisindeki güveni tesis edecektir. Kanunların herkese benzer şekilde uygulanması eşitlik ilkesinin gereğidir. Bu doğrultuda hukukun üstünlüğü ile eşitlik ilkesi, yargıda eşitliğin sağlanması için birlikte hareket etmelidir.

Cevap verebilirlik ilkesi. Günümüz toplumunun ihtiyaç ve talepleri dinamik bir yapıdadır. Geleneksel kamu yönetimi, değişen talep ve ihtiyaçları karşılamada yeterli olmamaktadır. Yönetişim, kamu hizmet sunumunda bürokratik süreçlerin getirdiği hantal yapı yerine, hızlı, değişime uyum sağlayabilecek bir yapı öngörmektedir. Dolayısıyla kamu kurumlarının toplumsal değişimlere hızla cevap verebilecek kapasitede ve esneklikte olmaları hedeflenmektedir.

Cevap verebilirlik, kamu yönetimi ya da hükümet yetkililerinin vatandaşları dinleyerek, onların talep ve beklentilerini cevaplandırmalarını ifade etmektedir (Acar, 2003). Cevap verebilirliğin sağlamasında temel araç karşılıklı iletişimdir. Talep ve ihtiyaçların öğrenilebileceği iletişim kanallarının açık olması ve aktif kullanımının sağlanması ile beklentiler doğrudan vatandaştan öğrenilir. Aynı kanallar aracılığıyla geri bildirim sağlanması vatandaşla olan iletişimde aracıyı ortadan kaldırır.

Günümüzde teknolojinin sunduğu imkanlar sayesinde farklı seslerin duyulması, talep ve görüşlerin belirtilmesi çok daha kolay bir hal almıştır. Bu gelişmeler, devletler üzerindeki şeffaflık, hesap verme, cevap verme baskılarını da artırmıştır. Yönetişimde cevap verebilirlik, kamu hizmetleri sunumunda sivil toplumun beklentilerinin dikkate alınırken yetkililerin eleştirel bir sorguya tabi tutmaya kabulünü ifade eder (Güler, 2003).

Yönetişim, işletmecilik unsurlarının kamu yönetimine aktarılması esasına dayanır. Süreç sonucunda verim ve müşteri memnuniyeti hedeflenir. Yönetişim ile vatandaş, devletten hizmet alan müşteri olarak değerlendirilmektedir. Vatandaşın sunulan hizmete ilişkin görüşleri hizmet kalitesinin belirlenmesinde önemlidir. Acar (2003) cevap verebilirlik ilkesinin temelini “vatandaş önce gelir” şeklinde özetlenmiştir.

Stratejik vizyon ilkesi. Ülke kalkınması ve insani gelişmişlik düzeyinin yükselmesi uzun dönemli planlamaları gerektiren bir süreçtir. Yönetişimin stratejik vizyon ilkesi, uzun dönemli planlamalar ve bu planlar doğrultusunda orta ve kısa dönemli eylem planlarına işaret etmektedir. UNDP (1997), stratejik vizyonu, “liderlerde ve halkta yönetim ve insani gelişim konusunda tarihi, kültürel ve sosyal tabana dayanan uzun dönemli bir anlayışın geliştirilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Stratejik vizyon ilkesi, yönetişimin öngörülebilirliğe verdiği önemi ortaya koymaktadır. Stratejik planlama çerçevesinde sırasıyla “neredeyiz, nereye gitmek istiyoruz, gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşırız ve başarıımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz” sorularının cevaplanması hedeflenmektedir (Çakır, 2008).

Her bir aktör çıkarları doğrultusunda farklı taleplere sahip olabilir. Yönetişim, farklı talepler için uzlaşma arayışı içinde olur. Uzlaşılacak nokta toplumun tümü için değerlendirildiğinde olumlu olacak sonuçtur. Ancak yönetim çerçevesindeki uzlaşma arayışının farklılıkları ortadan kaldıran bir anlayış olmadığına dikkat çekmek gerekir. Yönetişimin stratejik vizyon ilkesi bu noktada devreye girmektedir. Stratejik plan hazırlanırken, katılımın sağlanması ile farklı görüşler ve talepler dikkate alınmaktadır.

DB, OECD, IMF gibi uluslararası kuruluşlar, yönetişimin benimsenmesi ve öngörülebilirliği sağlayacak stratejik planlamaların hayata geçirilmesi konusunda ülkeleri teşvik etmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de AB Müktesebatı kapsamında Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile kamu yönetiminde stratejik planlama, toplam kalite yönetimi, mali kontrol ve performans denetimi zorunlu kılınmıştır. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik ile kamu kurum ve kuruluşları stratejik planlama sürecine dahil olmuşlardır.

Yönetişim ilkeleri karşılıklı bir etkileşim içerisindedir. Yönetişimin gerçekleşebilmesi için tek bir ilkenin uygulanması yeterli değildir. Tüm ilkeler birbirini destekler nitelikte uygulanmalıdır. Örneğin kamu bilgilerinin paylaşılması ve ulaşılabilir olması şeffaflığı sağlarken bu durum daha geniş katılımı ve daha etkin kararlar alınmasını sağlar. Aynı zamanda katılım, alınan kararların meşruiyetinin sağlanmasına katkı sağlar. Hukukun üstünlüğünün benimsenmesi, eşitlik ilkesini uygulamaya koyacaktır. İlkeler, ideal bir toplum yönetişimini ortaya koymaktadır. Ülkeler, sosyokültürel ve ekonomik kalkınma için, bu ilkeler doğrultusunda kamu-özel sektör arasındaki ilişkilerini şekillendirmelidir (UNDP, 1997).

Türkiye’de yönetişime geçiş çabaları. 1980 sonrasında başlayan ekonomide liberalleşme hareketi kamu yönetim politikalarına yönetim olarak yansımıştır. Yönetişim, geleneksel kamu yönetim politika ve uygulamalarını değişime zorlamıştır. Ayrıca küreselleşme, Türkiye’nin de dahil olduğu gelişmekte olan ülkelerde, sosyal, siyasal ve ekonomik unsurları birbirini daha çok etkiler duruma getirmiştir. Böylece yönetim, 20. yüzyıl kapanırken Türkiye kamu siyasalarını etkilemeye başlamıştır.

Neoliberal politikanın temelinde yer alan minimal devlet anlayışı açısından incelendiğinde “merkeziyetçi, tekelci ve bilgi paylaşımına yanaşmayan” Türk kamu geleneğinde yönetim eksikliği açıkça görülebilir durumdadır (Altan Arslan, 2014). Bu nedenle Türkiye’de kamu yönetişimine geçiş için mevcut politikaların yeniden yapılandırılması gerekmiştir (Sobacı, 2009). Ancak, verimli ve işlevsel kamu hizmeti amacıyla yönetişimin tüm aktörlerinin rol almasına ilişkin değişiklikler 2000’li yıllarda mümkün olmuştur (Çukurçayır, 2003, s.263).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren merkeziyetçi yapılanma üzerine kurulmuş Türk kamu yönetiminde yeniliğe ve yapılandırılmaya duyulan ihtiyaç pek çok kez dile getirilmiş olsa da merkeziyetçi ve bürokratik yapı sürdürülmüştür. Türkiye Ortadoğu Amme İdaresince (TODAİ) 1962’de hazırlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) ve 1971 tarihli Kamu Yönetimi Araştırma Raporu (KAYA) kamudaki reform ihtiyacını ifade etmiştir.

2001-2005 yılları için hazırlanan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma planında “kamu hizmetlerinde etkinliğin artırılması” bölümünde mevcut durum için bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçlar nedeniyle kamu yönetiminde

değişime ihtiyaç duyulduğu, merkezi ve yerel kuruluşlarda yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanamamasının örgüt etkililiğini zayıflattığı ifade edilmiştir. Ayrıca, merkezi yönetimin görevlerindeki oransal artışa rağmen merkezi ve yerel yönetimlere görev dağılımının ölçülü olmamasının sistemin birçok noktada tıkanmasına ve bozulmasına neden olduğu belirtilmiştir (DPT, 2000).

Kamu hizmetlerinde etkinliğin sağlanması için yönetim ilkelerinin kamuda uygulanmaya koyulması hedeflenmektedir. Sekizinci Kalkınma Planında (2000) kamu hizmet sunumunda benimsenen amaçlardan bazıları şu şekildedir;

- demokratik devlet yönetimi, sosyal adaleti, değişim ve gelişimi gözetken bir kamu yönetim yapısı
- ihtiyaçlara göre esnek ve hızlı bir işleyiş yapısı
- kaliteli objektif seçme kriterlerine dayalı bir istihdam politikası
- kariyer ve liyakatin esas alınması
- eşit işe eşit ücret ilkesine dayalı bir sistemin yerleştirilmesi
- kamu hizmetlerinin sunumunda vatandaşın memnuniyeti esas alınması
- hizmet kalitesine ve sonuçlara odaklanması
- kamu yönetiminin etkinliğini ve halk nezdinde güvenilirliğinin geliştirmesi
- verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun dolayısıyla da performansın artırılması;
- kamu kurum ve kuruluşlarında görev ve teşkilat yapıları arasında uyumun sağlanması,
- çalışanların performansını etkin bir şekilde ölçen bir sistem kurulması
- yetki devri ve esnekliğin getirilmesi
- hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi
- kamu hizmetlerinin sunumunda kalite anlayışının yerleştirilmesi

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde kamuda etkinliğin artırılması için sıralanan amaçlar yasal olarak da temellendirilmiştir. Yönetişim uygulamasına

örnek teşkil edecek olan 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu çıkarılmıştır. Kanun eşitlik ve şeffaflık ilkeleri gereğince bireylerin bilgi edinme haklarını düzenlemektedir. Böylece, geleneksel yönetim anlayışındaki gizlilik anlayışı terk edilmeye başlanmıştır. Kanunda, her bireyin bilgi edinme hakkının olduğu ve kurumların bilgi edinme başvurularını hızlı ve doğru şekilde değerlendirmekle ve milli güvenliğin sağlanması istinası dışındaki her türlü bilgi veya belgeyi başvuranların kullanımına sunmakla yükümlü olduğu belirtilmiştir. Böylece demokratik, açık ve şeffaf yönetim anlayışı hâkim kılınmak istenmiştir.

Bilgi edinme hakkının etkin şekilde kullanılması, vatandaş-devlet ilişkisinin etkileşimli bir sürece dönüştürülmesi için devletin, vatandaş doğrudan dinleyebileceği bir sistem kurmuştur. 2006 yılında yayımlanan Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) Hakkında Genelge ile yönetişime duyulan ihtiyaç şu şekilde ifade edilmiştir:

Günümüzde kamu yönetimi alanyazınında “yönetişim” ve “yönetime katılma” kavramları ön plana çıkmıştır. Yönetim tekniği olduğu kadar bir değeri de ifade eden bu kavramların hayata geçirilebilmesi için yurttaşların yönetime ilişkin şikayet, talep, görüş ve önerilerini kolayca iletebilmelerine yönelik iyi işleyen, hızlı ve etkin bir sistemin kurulması, yönetimin başarısı için olduğu kadar, demokrasinin sağlıklı bir biçimde işlemesi açısından da vazgeçilmez bir gerekliliktir. Bu şikayet, talep, görüş ve önerilerin derhal işleme alınıp değerlendirilmesi, sonuçlandırılması ve ilgisine süratle cevap verilmesi de aynı derecede önem taşımaktadır. Bu düşünceler ışığında, kamu kurum ve kuruluşlarının hakla ilişkiler uygulamalarına ilişkin yeni bazı düzenlemelerin yapılması uygun görülmüştür... Böylece, vatandaşlar tarafından yapılan yazılı veya sözlü başvuruların gereğinin yapılması amacıyla süratle ilgili kamu kuruluşu veya birimine ulaştırılması, mümkün olan en kısa sürede cevap verilmesi, gecikme halinde ilgili birimlerin uyarılması, bütün bu işlemlerin bir otomasyon sistemi içinde yürütülmesi, istatistiksel raporlarının alınması ve merkezden denetlenebilmesi sağlanmış olacaktır.

Yönetişim, mevcut kaynaklarının etkin olarak kullanılmasını ve ulaşılabilecek en kaliteli hizmet ve ürün anlayışını esas alır. 2003 yılında çıkarılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu da bu esasa dayalı olarak kamu hizmetlerinde mali disiplinin, saydamlığın ve hesap verme sorumluluğunun

sağlanmasını hedeflemiştir. Yönetişim ilkeleri ile uyumlu olarak tarafsızlık, şeffaflık, hesap verebilirlik ve kullanıcı memnuniyeti vurgulanmıştır.

Karakuş, 5018 sayılı kanunu, yönetim ilkelerini çerçevesinde incelemiştir. Kanun kapsamındaki sunulan hizmette açıklık, şeffaflık, tarafsızlık ve hesap verebilirlik ilkelerinin gözetilmesi, çağın getirdiği yeni teknolojilerin kullanımı ile verimli ve etkili hizmet sunumu, vatandaşın memnuniyetini sağlayacak, nitelikli aynı zamanda hızlı ve planlı hizmet sunumu hedeflerinin, yönetim ilkeleri ile paralellik gösterdiğini ifade etmiştir (2010, s.59).

Benzer şekilde Çakır (2008), 5018 sayılı kanunun, yetkililerin sorumluluk üstlenmesine, yönetim süreçlerinde şeffaflığın sağlanmasına, kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına, hem iç hem de dış denetimlerle etkinliğin kontrolünün yapılmasına ilişkin yasal altyapı oluşturduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü üzere tüm hedefler yönetim modelinin uygulanmaya koyulması kapsamındadır.

Kalkınma planları ile belirlenen hedefler doğrultusunda ve yönetim ilkelerinin kamu kurum ve kuruluşlarında uygulanması kapsamında yapılan diğer düzenlemelerden bazıları şöyledir; Türkiye’de Saydamlığın Artırılması ve Kamuda Etkin Yönetimin Geliştirilmesi Eylem Planı (2002), Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2005), Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2004), Devlette Genel Kurumsal Yapının Gözden Geçirilmesi Raporu (2001), Belediye Kanunu (2005), İl Özel İdaresi Kanunu (2005), Kamu Denetçiliğini Kurumu’nun Oluşturulması, Kamu İşletmeciliği ve Kamu-Özel İşbirliği Komisyonlarının Kurulması.

Dokuzuncu Kalkınma Planında (2006) kamu hizmetlerinin “yurttaş odaklı, kaliteli, etkili ve hızlı hizmet sunabilen, esneklik, saydamlık, katılımcılık, hesap verme sorumluluğu, öngörülebilirlik gibi kavramları öne çıkaran çağdaş bir anlayışa, yapıya ve işleyişe kavuşturulmasının” bir gereklik halini aldığı ifade edilmiştir. Kamu hizmetlerinde kalite ve etkinliğin artırılması konusu; kurumlar arası yetki ve sorumlulukların rasyonelleştirilmesi, politika oluşturma ve uygulama kapasitesinin artırılması, kamu kesiminde insan kaynaklarının geliştirilmesi, e-devlet uygulamalarının yaygınlaştırılması ve etkinleştirilmesi, adalet sisteminin iyileştirilmesi ve güvenlik hizmetlerinin etkinleştirilmesi başlıkları altında

değerlendirilmiştir. Yerel yönetimler de dahil olmak üzere, esnek, kaliteli, etkili, hızlı ve birlikte çalışabilir nitelikte hizmet sunabilen, yönetim ilkelerinin benimsendiği kamu yönetimi yapısının oluşmasına destek olunacağı belirtilmiştir.

Benzer şekilde Onuncu Kalkınma Planında (2013) küresel, bölgesel ve ulusal gelişmişlik için yönetişimin gerekliliği ifade edilmiştir. Plan çerçevesince şeffaflık, hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğü ilkelerinin işlerliğinin güçlendirilmesi, kayıt dışılık ve yolsuzlukla mücadeleye devam edilmesi, piyasaların etkin işleminin sağlanması ve yatırım ortamının güçlendirilmesi ile karar alma süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde işlemesine imkân sağlanması, yatırım ve üretim kapasitesinin artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca, önceliklerin isabetli belirlenmesi, uygulamada kalitenin ve kaynak kullanımında verimliliğin artırılması, kalkınma çabalarının güçlendirilmesi için yerel düzeyde kurumsal kapasitenin, katılımcılığın ve yönetişimin geliştirilmesi, meslek kuruluşları, üniversiteler ve STK'ların yerel kalkınma süreçlerine katkılarının artırılması ve yerel yönetim mekanizmalarının daha etkin işletilmesi, gerekli durumlarda yenilerinin tesisi hedefleri belirlenmiştir.

Kalkınma planları, hükümet programları, çıkarılan kanunlar, yayımlanan genelgelerin hepsi Türkiye'de yönetişime geçişin birer göstergesidir. Yönetişime dönüşüm süreci tüm kamu kurumlarını olduğu gibi eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bu tez kamu ve özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetişime odaklanmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında yönetim, Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında değerlendirilmiştir. Yönetişim ilke ve esaslarının Milli Eğitim Bakanlığının yasal ve kurumsal düzenlemelerindeki etkisi incelenmiştir ve nihai olarak okul yönetişimi açıklanmıştır.

Yönetişimin eğitime yansımaları. Kalkınma planları içerisinde olamazsa olmaz unsurlardan biri eğitimidir. Shultz ve Hanushek (2012) bir ülkenin ekonomik geleceğinin dikkat çekici oranda o ülkenin yetiştirilen insan sermayesine dayandığını ve gelişmiş bir eğitim ile ülke ekonomisini iyi bir geleceğin beklediğini ifade etmiştir. Hanushek ve Wößmann (2010) eğitim kalitesi ile kalkınma arasındaki ilişkiyi incelemiş, belirli OECD ülkelerinin ekonomik güç haline gelirken diğerlerinin durağan oluşu ya da zayıflamasını büyük ölçüde ülke gençlerinin başarısına bağlamıştır. İktisadi kalkınmanın yanı sıra eğitim, suç işleme oranlarının düşmesi, demokratik nitelik kazanma, ulusal bilincin güçlenmesi, doğum oranının kontrolü gibi toplumsal alanlarda da etkilidir.

İnsanın üretim sürecindeki rolü ona sermaye niteliği kazandırmaktadır. Bir sermaye unsuru olarak insanın nitelikli veya niteliksiz oluşu ekonomik çıktıyı etkilemektedir (Tunç, 1998). Teknolojik gelişmeler, üretim çıktısının nicel ve nitel olarak istenilen düzeye ulaşmasında insan niteliklerinin önemini artırmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında ise insan sermayesinin niteliği kuramsal olarak ele alınmıştır.

II. Dünya Savaşı sonrasında, teknolojik gelişmeler karşısında ülkelerin göstermiş olduğu uyum, ülkelerin gelişmişlik seviyesi ile doğru orantılı olmuştur. Gelişmekte olan ülkeler, gelişmiş ülkelerle aralarındaki farkı kapatabilmek için yeni teknolojiye hakim eğitilmiş insan gücüne ihtiyaç duymuştur. Schultz, Becker, Denison, Harbison, Myers, Mincer gibi iktisatçıların çalışmaları sonucunda beşeri sermayeye yapılan yatırımın sadece ekonomik olarak değil her alanda iyileşme sağlayacağını ortaya koymuştur.

Refah devlet anlayışının hakim olduğu bu dönemde, insan sermayesi kuramının da benimsenmesi ile pek çok devlet, eğitimin planlı bir şekilde yürütülmesi konusunda kararlar almıştır. Bu doğrultuda devlet müdahalesini savunan Keynesyen ekonomi politikalarının, eğitimin merkezileşmesine yol açtığı sonucuna ulaşılabilir (Özdemir, 2008).

Türkiye’de, Cumhuriyetin kurulmasından itibaren eğitim merkeziyetçi bir anlayışla yönetilmiştir. Özdemir (2005) eğitimde merkezi yönetim anlayışının benimsenmesini, politik ve ekonomik iki nedenle açıklamaktadır. Cumhuriyet değerlerinin yeni nesillere benimsetilmesi için eğitim bir araç olarak görülmüştür. Bu nedenle Cumhuriyet ilkeleri doğrultusunda eğitime merkezi bir yön verme ihtiyacı duyulmuştur. Ekonomik nedeni ise, tüm dünyanın etkisi altında bulunduğu Keynesyen politikalar ve refah devlet yönetim anlayışıdır.

II. Dünya Savaşı’ndan 1980’lere kadar refah devlet anlayışına özgü eşitlik, toplumsal refah ve devlet müdahalesi düşüncesi eğitim yönetimine de yansımıştır (Boyd, 1992). Türkiye’de de 1962 Anayasası ile planlı kalkınma modeli benimsenmiş, aynı yıl 7.Milli Eğitim Şurasında eğitimin tüm yurtta sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunu takip eden dönemlerde hazırlanan kalkınma planlarında da eğitime büyük önem verilmiştir.

Ancak, iktisatçıların, ikinci ekonomik bunalıma çözüm yolu olarak Keynesyen politika yerine yeni liberalizmi benimsemesi ile ekonomide devlet müdahalesinin

azaltılması yoluna gidilmiştir. Devletin tek otorite olmaması, sivil toplum örgütleri ve ekonomi sektörü ile iş birliği içerisinde olması savunulmuştur. Böylece, verimlilik odaklı işletmecilik yaklaşımının kamu hizmetlerinde uygulanması esasına dayanan yeni kamu işletmeciliği etkili olmaya başlamıştır.

YKİ, uygulama modeli olarak, geleneksel, dikey olarak örgütlenmiş yönetme anlayışının yerine çok aktörlü, sorumluluk paylaştan, şeffaf ve hesap verebilir yönetişi getirmektedir. Yönetişim, uluslararası düzeyden örgütsel düzeye kadar uzanan geniş bir uygulanabilirliğe sahiptir. Yönetişim, özellikle uluslararası kuruluşlarca teşvik edilmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kalkınmanın anahtar ögesi olarak tanımlanmıştır.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden günümüze yönetişim hızla benimsenmiştir. Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde YKİ eğitimde piyasa temelli bir reform sürecini tetiklemiştir. Yapılan düzenlemelerle eğitim kalitesi konusunda rekabet oluşturulması ve kamu okullarında etkililiğin artırılması hedeflenmiştir.

Türk eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde 1990'da Dünya Bankası desteğiyle gerçekleştirilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP), yönetişimin eğitimdeki ilk uygulaması olduğu söylenebilir. Projenin amacı öğretmen eğitiminin kalitesini dolayısıyla öğretmen niteliklerini artırmak ve nihayetinde OECD ülkelerine yakın bir başarı sağlayabilmek ve kaynakların etkin ve verimli kullanılması için "işletmecilik" becerilerini okula aktarabilmektir. (MEB, 1990) MEGP, eğitim araç ve gereçlerinin, ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nitelik yönünden geliştirilmesi ile eğitimde kalitenin önemine vurgu yapmıştır.

MEGP kapsamında Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) oluşturulmuştur. MLO'lar yeni öğretim programlarının, öğretim yöntem, teknik ve, materyallerinin ilk deneneceği okullar olarak planlanmıştır. MLO'lardaki ön uygulamalar başarılı olduğu takdirde ulusal sistemdeki tüm okullara rehberlik yapmak üzere tasarlanmıştır (MEB, 1990). Nitekim 1999'da Millî Eğitim Bakanlığı MLO uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge ile izlenilen model Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında yaygınlaştırılmıştır (MEB, 1999).

İlgili yönerge ile tüm eğitim kurumlarında uygulanacak ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler yönetişimin temel niteliklerini uygulamaya koymaktadır. Eğitim kurumlarında, Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) esas alınacağı belirtilmiştir. TKY

kapsamında her okulda kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri kurulmuştur. Kurul, planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerinden ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden planlama döngüsü içerisinde çalışmaktadır. Yönetişim açısından değerlendirildiğinde, eğitimin kalitesinin artırılması hedeflenirken, bu amaç katılımcılık ilkesi ile uyumlu şekilde kurul tarafından yürütülmektedir. Ayrıca, niteliğin artırılması için sürekli planlama, uygulama ve değerlendirme gerektiren dinamik bir süreç oluşturulmuştur.

Yönergede (MEB, 1999) belirlenen bir diğer uygulama ise planlı gelişim sağlanması için Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) oluşturulmasıdır. OGYE'nin amacı eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaktır. OGYE okullarda yönetime uygun karşılıklı etkileşimle çalışılan bir kültürü oluşturmaktadır.

Yönergede belirlenmiş bir diğer uygulama eğitim kurumlarındaki katılımın sağlanması amacıyla okulun diğer aktörlerle iş birliği yapmasıdır. İlgili aktörler olarak, veliler, okul çevresi ve yükseköğretim kurumları tanımlanmıştır. “Çevre” olarak, okul bölgesindeki yerel kamu temsilcileri ve özel sektör temsilcileri düşünüldüğünde yönetimdeki aktörlerin okullardaki rolünün burada vurgulandığı görülebilir. Yükseköğretim kurumları ile özellikle de eğitim fakülteleri ile yürütülecek iş birliği öğretmenlerin ve dolayısıyla eğitim kalitesini artıracaktır. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitimin esas olmasına, bireyi ve onun gelişimsel ihtiyaçlarını ön plana alan gelişimsel rehberlik anlayışının benimsenmesine, eğitim kurumunun fiziksel donatımının değişen ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte düzenlenmesine, görevli personelin kişisel ve mesleki eğitimlerle niteliğinin artırılmasına ilişkin çalışmalarının düzenlenmesi kararı alınmıştır. MLO yaygınlaştırılmasında uygulanacak ilkeler incelendiğinde MLO projesinin, okula dayalı bir yönetim anlayışını bir diğer ifade ile okul yönetişimini yaygınlaştırdığı sonucuna ulaşılabılır.

Yönetişimle birlikte yerelleşme siyasaları eğitim sisteminde de etkili olmuştur (Özdemir, 2008). 1999 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi, bu istikamette bir uygulamadır. Yönetmelikte amaç “okulun çevre ile bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı hâline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi; böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasına imkân verecek eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının oluşturulmasına ilişkin temel ilkeleri, yönetimi, işleyişi ve işlevlerini düzenleme” olarak ifade edilmiştir (MEB, 1999).

Yönetmeliğin temel ilkeleri yönetim değerleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu ilkeler doğrultusunda eğitim bölgesinde yer alan tüm aktörlerin eğitim yönetimi sürecine dahil edilmesi amaçlanmıştır. Okul toplumunun temel aktörleri olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve velinin yanı sıra eğitim bölgesindeki kamu kuruluşları, özel sektör kurumları ile eğitime katkı sunabilecek tüm potansiyellerin harekete geçirilmesi, okula ilişkin sorunların ortak akılla çözülmesi hedeflenmiştir. Okul-çevre etkileşimi eğitimin toplumsal rolünün somut şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Eğitim bölgelerinde oluşturulacak danışma kurulu, yönetişimin üç temel aktörü olan devlet, sivil toplum ve sektör temsilcilerini içermektedir. Eğitim bölgesi danışma kurulu;

- koordinatör müdürün başkanlığında,
- eğitim bölgesinde bulunan eğitim kurumları müdürlerinin,
- eğitim bölgesi zümre başkanları kurulunun kendi aralarından seçecekleri iki öğretmenin,
- her derecedeki eğitim kurumunu temsilen koordinatör rehber öğretmenlerin kendi aralarından seçecekleri birer öğretmenin,
- rehberlik araştırma merkezi müdürünün veya temsilcisinin, eğitim araçları ve donatım merkezi müdürünün veya temsilcisinin,
- sivil savunma uzmanının,
- bölgede yer alan mahalle ve köy muhtarlarını temsilen birer muhtarın,
- ilde faaliyet gösteren kamu çalışanları sendikalarından en çok üyeye sahip sendika temsilcisinin,
- yerel yönetimi temsilen il genel ve belediye meclisinden birer üyenin,
- ilde faaliyette bulunan esnaf ve sanatkâr odaları başkanlığınca seçilecek bir temsilcinin,
- eğitim bölgesi müdürler kurulu tarafından belirlenen ve bölgede faaliyet gösteren özel ya da kamu kurumu temsilcilerinin,
- bölgede faaliyet gösteren ve eğitim bölgesi müdürler kurulunca seçilen gönüllü kuruluşlardan bir temsilcinin,

- ildeki yüksek ğretim kurumu tarafından görevlendirilecek bir temsilcinin,

- bölgede bulunan eēitim kurumlarının okul ērenci kurulu, okul koruma derneēi ve okul aile birliēi başkanlarının kendi aralarında seēecekleri birer temsilcinin katılımı ile oluşur (MEB, 1999).

Eēitim bölgeleri danışma kurulunun görevleri ise şöyledir:

- Örgün ve yaygın eēitimin, bölgenin istek ve ihtiyaēlarına, istihdam durumuna ve özelliklerine göre ilgili kurullarla iş birliēi yaparak yönlendirilmesi, plânlanması ve yürütülmesine,

- eēitim ve ēretimin kesintisiz ve eksiksiz yürütülmesi iēin gerekli önlemlerin alınmasına,

- bölgedeki eēitim kurumları arasında gerekli iş birliēi ve koordinasyonun gerēekleştirilmesine,

- eēitim bölgesinde Yüksek ēretim Kurumlarıyla iş birliēi yapılacak konuların belirlenmesine,

- eēitim bölgesi iēinde ve eēitim bölgeleri arasında dayanışma ve rekabeti saēlamak suretiyle eēitimde kalitenin yükseltilmesine,

- eēitim kurumları dışında, bölgenin eēitime ayrılacak tüm potansiyel kaynaklarının seferber edilmesine,

- ilgili komisyonlarla iş birliēi yaparak, ērencilerin eēitim kurumlarına dengeli daēılımının saēlanması,

- başta insan kaynaēı olmak üzere diēer kaynakların eēitim kurumları arasında ayırım yapılmaksızın verimli, etkili ve ortak kullanımının saēlanması,

- bölgenin eēitimine katkıda bulunacak okul ile toplum bütünleşmesinin saēlanması,

- ēretmen ve diēer personelin hizmet iēi eēitiminin saēlanmasına,

- taşımalı eēitim vb. konularla ilgili önlemlerin alınmasına ilişkin olarak görüş ve önerilerde bulunmaktır.

Grldēēi üzere eēitim bölgeleri, eēitim yönetiminde merkeziyetēilikten yerelliēe geēiş adımlarındandır. Eēitim kurullarının, bölgede bulunan sivil toplumun

ve özel sektörün talep ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için ilgili aktörler sürece dahil edilmişlerdir. Eğitimin niteliğini olabilecek en yüksek düzeye çıkarmak ve yönetime ilişkin oluşabilecek tüm kısıtlamaları en aza indirebilmek için merkezle yerel yönetim sorumluluklarının dengelenmesi gerekmektedir.

Kurt (2006, s.62) da eğitimde merkeziyetçi yapının neden olduğu sakıncaları şu şekilde sıralamıştır: Merkezi örgütlenme, yerel talep ve ihtiyaçların belirlenmesi ve karşılanması konularında verimli olmamaktadır. Sadece merkezin belirlediği kurallar çerçevesince hareket etmek mesleki doyumu ve yaratıcılığı olumsuz etkilemektedir. Bürokratik yapı acil durumlarda ihtiyaçların karşılanması konusunda engel teşkil etmektedir. Kaynak kullanım yetkisinin merkezden yönetiliyor olması mevcut siyasi güç lehine partizanca kullanımına yol açabilmekte ve etkinlik sağlanamamaktadır. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde hizmet sunumunda verimlilik sağlanamamaktadır.

Bununla birlikte Kurt, (2006, s.68), eğitim hizmeti yürütmede yerel yönetimlere yetki devredilmesinin olumlu sonuçları olabileceğini ifade etmiştir. Yerel yönetimlere yetki devri ile,

- okullar ve eğitim bölgeleri arasında rekabet oluşturacak, bu rekabet sonucunda eğitim kalitesinin artacaktır.
- yerel ihtiyaçların takibi daha kolay olacaktır, böylelikle kaynakların etkin kullanımı sağlanacaktır.
- vatandaşların katılımı ve katkısı artacaktır.
- çok yönlü denetleme mümkün olacak, merkezi yönetime ek olarak yerel yönetimler ve vatandaşlar her zaman takipçi olacaklardır.

Okul bazında yerelleşmeyi sağlayan temel unsur ise Okul Aile Birlikleridir (OAB). İlk olarak 3. Milli Eğitim Şurasında okul ile aile iş birliğini sağlamak amacıyla tüm zorunlu eğitim kademelerinde okulun öğretmenleriyle öğrenci, aile veya velilerden bir Aile-Okul Birliği kurulması kararı alınmıştır (Üçüncü Milli Eğitim Şurası, 1946). Zira öğretimin seviyesinin istenilen hedefe ulaşabilmesi için okulda başlatılan öğretim sürecinin velilerce desteklenmesi gerekmektedir

OAB yönetim kurulu, okulun ihtiyaçlarının temin edilmesi, öğrenim ve etkinlikler için gerekli ortamın hazırlanması hususunda okul yöneticilerine yardımcı

olmaktadır. Katılımcılık ilkesi uyarınca okul yönetiminde ilgili aktörlerin söz sahibi olmasını sağlamaktadır. OAB, sivil bireylerin kamu çatısı altında sunulan hizmete nasıl katkı sağlayabileceğinin bir örneğidir. Eğitim hizmetinin sadece okulda çalışanların sorumluluğunda olmadığı, doğrudan etkilenen ailelerin de karardan değerlendirmeye sorumluluk alması gerektiğini bilincini oluşturmaktadır. OAB'nin etkin çalışması okul etkinliğini artırmaktadır (Anlı, 2016).

Ekonomik bunalımla birlikte kamu bütçeleri daraltılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla eğitime ayrılan pay azalmıştır. Bu durum eğitimin finansmanı konusunda yeni arayışları ortaya çıkarmıştır. Vakıflar ve hayırseverler aracılığıyla okul donatımı, arsa bağışı, burslar gibi katkılarla eğitim bütçesine ek kaynak sağlanmıştır. Okullardaki yansıması olarak OAB rol almış, okulun çeşitli giderlerinin karşılanması için velilerin katılımı sağlanmıştır. İlgili mevzuata göre OAB okula ait gelir-gider raporlarını eğitim öğretim yılında her dönem en az birer defa velilerin görebileceği şekilde okulun ilan panosunda ve internet sayfasında duyurmakla yükümlüdür. Bu açıdan OAB, okul yönetiminde şeffaflığa ve hesap verebilirliğe de hizmet etmektedir.

Yönetişimin kullandığı araçlardan biri de özelleştirme. Özelleştirme ile amaç, piyasa koşullarındaki sonuç odaklılığı ve verimi sağlamaktır. Ancak bütün kamusal alanlarda özelleştirmenin uygulanması mümkün değildir. Özellikle de sosyal devlet anlayışı içerisinde, eğitim gibi insani hak ve ulusal çıkarlar söz konusu olduğunda devletin yönlendirme ve denetleme rolünün devri mümkün ve makul görülmemektedir. Bu tezde savunulan okul yönetimi, yönetim ilkeleri doğrultusunda katılımın sağlandığı, demokratik, şeffaf, hesap verebilir, hukukun üstünlüğüne dayalı politikaların izlendiği etkin bir süreçtir.

Okul yönetimi. Yönetişim artan şeffaflık, kaliteli hizmet, hesap verebilirlik talepleri doğrultusunda kamu kuruluşlarının birer işletme gibi değerlendirilebileceği anlayışı üzerine kurulmuş YKİ'nin bir unsurudur. Yönetişim, tek elden devlet merkezli yönetim yerine, çok aktörlü ve yatay ortaklıklara dayanan bir yapıyı önermektedir. Bu doğrultuda devletten beklenen yetki ve kaynakların kullanımda tek hakim güç olmaktan ziyade yetki aktarımı ile sivil toplum örgütlerinin ve özel sektörün güçlendirmesidir.

Uluslararası kuruluşlarca, sürdürülebilir kalkınma için şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, cevap verebilirlik, hukukun üstünlüğü, etkinlik, eşitlik ve stratejik vizyon yönetim ilkeleri olarak belirlenmiştir. Kamu kurumlarının bu ilkeler doğrultusunda yapılandırılması hedeflenmektedir.

Bir kamu kuruluşu olmanın ötesinde toplumsal gelişme ve topyekûn bir kalkınma için temel teşkil eden eğitim kurumu olarak okullarda yönetişimin benimsenmesi zorunludur. Çünkü en temelde “eğitim-öğretim yeri” olarak tanımlanan okul, öğretim fonksiyonuyla çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin edinilmesinde; eğitim fonksiyonu ile toplumsal değerlerin genç nesillere aktarılmasında önemli işleve sahiptir. 21. yüzyıl demokratik değerlerinin toplumsal olarak kazanılabilmesi için, genç nesillerin en erken çağlarından itibaren bu değerlerle yetiştirilmesi gerekmektedir.

Backmen ve Trafford (2007) okul yönetişimine duyulan ihtiyacı 3 başlıkta açıklamıştır. Bu nedenler; etik nedenler, politik nedenler ve hızla değişen toplumdur.

Etik nedenler: İnsanların sahip olduğu demokratik hak ve özgürlükler, “bütün insanlar özgür doğar ve haysiyet ve hakları eşittir” maddesi ile İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde (1948), “kendi görüşlerini oluşturabilme kapasitesine sahip olan bir çocuk bu görüşleri ifade etme ve düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir” maddesi ile Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde (1989) güvence altına alınmıştır. Bu hak ve özgürlüklerin benimsenmesi ve toplumsal bir alışkanlık haline getirilmesi için yönetişimin tüm kurum ve kuruluşlarda özellikle de okullarda uygulanması gerekmektedir.

Politik nedenler: Ülke değerlerine demokrasinin yerleştirilmesi için, demokratik uygulamaların en erken yaştan itibaren bireylerce uygulanıyor olması gerekmektedir. Demokratik karar verme süreçlerine dair erken yaşta edinilen tecrübeler, demokrasiye olan inancı kuvvetlendirir, bireyleri bölgesel ve ulusal düzeyde, politikaya aktif olarak katılmaya daha istekli hale getirir.

Hızla değişen toplum: Günümüzde dinamik bir bilgi akışı yaşanmaktadır. Çocukların bu bilgi akışından etkilenmelerini engellemek mümkün değildir. Önemli olan onlara, hangi bilginin faydalı olduğunu ayırt edebilecekleri eleştirel ve öz yönetsel düşünceyi öğretebilmektedir. Ayrıca, küreselleşme ile birlikte hayatımıza

giren çeşitlilikleri ve değişimleri birer fırsat olarak gören bir bakış açısı benimsetmek için okul yönetişimi önemlidir.

Okullar, demokrasinin öğrenildiği ve yaşandığı kurumlar olmalıdır. Okul yönetişimi ise yönetim ilkelerinin eğitim-öğretim hizmetine uygulanmasıdır. Bu kapsamda bu tezde okul yönetişiminin kapsamı şu şekilde sıralanabilir:

Okul yönetişimi,

- okul toplumunu oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okul çalışanları, okul bölgesinde bulunan yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum örgütlerinin temsilcilerinin kendilerini ilgilendiren konularda karar aşamasında, alınan kararların uygulanmasında ve denetlenmesinde etkin rol almasını,
- okuldaki görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesini,
- hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlemlenmesini,
- sadece yukarıdan aşağıya değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olmasını,
- düzenli ve çok aktörlü denetimlerle etkinliğin sağlanmasını
- mali ve idari şeffaflığı olması
- okul toplumunun talepleri doğrultusunda inisiyatif kullanılmasını ifade etmektedir.

Okul yönetişimi, tüm ilkelerin birlikte uygulanmasıyla ulaşılabilecek bir süreçtir. Bazı ilkeler uygulanırken diğerlerinin uygulanmaması durumunda yönetim sürecinde istenilen başarıya ulaşılamaz. Bu tezde, yönetim ilkeleri gruplandırılarak okul yönetişimi üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; hukuka bağlılık, katılım ve şeffaflıktır.

Hukuka Bağlılık boyutunda, hukuk kurallarının üstünlüğü, bu kurallar karşısında eşitlik ilkesinin benimsenmesi ve hesap verebilirlik sorgulanmıştır. Hukukun üstünlüğü ilkesi hesap verebilirlik ilkesinin ön şartıdır. Adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı demokrasi için hukukun üstünlüğünün etkin ve tarafsız biçimde uygulanması gerekmektedir (Gözlügöl, 2013). Yönetimde adalet ve eşitlik, yönetimin insaf ve takdirine bırakılmamaktadır. Hukukun üstünlüğü ilkesi

çerçevesince bireyler gibi kurumlarda yasalara uygun davranmak durumundadır. Her birey, her aktör yasalarla kendisine verilmiş haklarını kullanmakta özgürdür.

Okul yönetişiminde de yasalara uygunluk ve hesap verebilirlik esastır. Okul yönetimi, değerlendirilmeye açık olmalıdır ve bunun için diğer aktörlere imkanlar sunmalıdır. Hedeflenen akademik başarı, sosyal ve kültürel kazanımlar, istendik davranış değişiklikleri konusunda geline nokta tüm aktörlerce değerlendirilmeli, eksiklikler birlikte tespit edilmelidir. Okul yönetimi ve öğretmenler de değerlendirme aşamasında hesap vermeye hazır olmalıdır.

Okulda, hiçbir sebeple öğrenciler, öğretmenler ya da veliler arasında bir ayrım gözetilmemelidir. Yasal haklar, her birey için geçerlidir. Okulda aynı durumda olanlara, aynı koşullara göre, aynı biçimde davranılmalıdır. Adil bir değerlendirme sürecinde değerlendirme kriterlerinin standart olduğu, ödül ve cezaların hakkaniyetle verildiği kabul edilir.

Türk eğitim sisteminde öğretmenler üye olacakları sendikayı temsil ettikleri siyasi düşünceye göre seçmektedir. Bu nedenle üye olunan sendikanın, ideolojik bir görüşü temsil ettiği ifade edilebilir. Ancak, yöneticilerin hiçbir görüş ayrımı yapmaksızın tüm öğretmenlere eşitlik ilkesi uyarınca adil şekilde davranmaları beklenmektedir. Okul yönetişimi, eşitlik ilkesine bağlı kalarak öğretmenler arasında üye olunan sendika, cinsiyet ya da branşa göre farklı yaklaşımları reddeder.

MEB, 2012’de Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi’ni (MEBİM) kurmuştur. MEBİM, "ALO 147" uygulaması ile 7 gün 24 saat bakanlık görev ve sorumluluklarıyla ilgili her türlü talep, şikâyet, görüş-öneri, ihbar ve bilgi edinme sorularına cevap vermektedir. Ayrıca "ALO 150" uygulaması ile telefonla ya da internet üzerinden BiMER aracılığıyla başbakanlığa görüş, talep ve şikayet bildirilebilmektedir. Her iki uygulama da hesap verebilirliğin ve şeffaflığın sağlanmasına hizmet etmektedir.

Şeffaflık boyutu, okulun mali ve idari olarak şeffaf bir yaklaşım izlemesine işaret etmektedir. Bilgi edinme hakkına saygı duyulması, okula ilişkin bilgilerin ulaşılabilir olması anlamına gelmektedir. MEB, günümüzde okul ve bakanlık siteleri üzerinden iletişim kanallarını kullanmaktadır. E-okul uygulaması ve 8383 telefon aboneliği ile MEB, velilerin öğrencilerine ilişkin bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin, devamsızlık durumları, sınav tarihleri ve sınav notları konusunda günlük bilgilendirme yapılmaktadır.

Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) yapılan bağış ve katkıların izlenebileceği bir sistemdir. Gönüllülerin yaptıkları bağış ve katkıların girişine ve kullanımına ilişkin süreci takip edebilmeleri hem bir hak hem de güdüleyici bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Eğitim kurumlarının açık, şeffaf ve hesap verebilir bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemine sahip olmaları kurum kimliği açısından önem arz ettiği gibi öğrenci velilerinin de destek ve güvenini kazanacaktır. Benzer şekilde OAB gelir ve gider kayıtlarının sergilenmesi, mali şeffaflığın gereğidir.

Katılım boyutu okul toplumu ve paydaşların karar aşamasından değerlendirmeye kadar kendilerini ilgilendiren konularda tüm sürece ortak edilmesini ifade etmektedir. Okul, ilgili aktörlerin katılımını sağlama konusunda teşvik edici olmalıdır çünkü katılımı birlikte okula karşı hissedilen sorumluluk düzeyinin arttığı görülmektedir (Backmen ve Trafford, 2007).

Öğrencilerin, bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimleri için aile desteği çok önemlidir. Okulda öğretilen davranışlar ailece desteklenmediği sürece kalıcı olamamaktadır. Bu nedenle öğrencinin kazanılması ve başarılı olabilmesi için öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği gerekmektedir.

Katılım boyutu, okul etkinliğinin değerlendirilmesi açısından da önemlidir. Mevcut sürece ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri, sürecin çıktılarına ilişkin mezun görüşleri birer bilgi kaynağıdır. Yönetişim, kurumların sürekli kendini değerlendirdikleri bir süreçtir. Okul, görüşler doğrultusunda eksikliklerini giderir, etkinliğini artırır. Ayrıca, sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde olmak okula katkı sağlayacaktır.

Okul yönetişimde yerelleşme ile kastedilen okulun bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesidir. Yerel kamu kurumları ile iletişim kurulması, toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesinde yönlendirici olacaktır. İşverenin okuldan mezun olacak öğrencilerde beklediği bilgi ve beceriler dikkate alınmadığında eleman sıkıntısı çeken sektör, iş sıkıntısı çeken mezunlar ortaya çıkmaktadır.

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 2010 yılında kabul ettiği Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı başlıklı tavsiye kararı ile eğitim kurumlarındaki yönetişimin hedefler ve ilkelerini açıklamıştır. Karar kapsamında öncelikle her bireyin eğitim hakkı olduğu belirtilmiştir. Öğretimde

etkililiğın sağlanması için eğitim-öğretimin en temel unsurları olan öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yöneticilerinin yanı sıra eğitim politikacıları, yerel kamu temsilcileri, sivil toplum örgütleri, özel sektör ve medya katılımının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Okul yönetişimi, tüm paydaşlara katkı sağlayacaktır. Sürece müdahil olan paydaşlar, sorumluk duygusuyla hareket edecek, sıkıntıların giderilmesi konusunda daha talepkar olacaktır. Bu süreç sonucunda okul etkinliği sağlanacaktır. Backmen ve Trafford (2007) okul yönetişimin faydalarını beş maddede özetlemiştir.

- Okul yönetişimi disiplini geliştirir. Okula ilişkin kararların paydaşlarla birlikte verilmesi, kararların uygulanmasında, disiplinin sağlanmasında olumlu sonuçlar vermektedir. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde kendilerine güvenilen, söz hakkı tanınan öğrenciler daha sorumluluk sahibi olacaktır. Tehdit ya da zorlama yerine güven üzerine inşa edilen ve birlikte alınan kurallar çok daha kalıcı niteliktedir.

- Okul yönetişimi öğrenmeyi geliştirir. Eğitimde bireysellik esastır. Okul yönetişiminin benimsendiği okullarda her öğrenciye daha çok özgürlük tanınır. Öğrencinin ne öğreneceği, nasıl öğreneceği hatta nasıl değerlendirileceği konusunda söz hakkı olması başarı ve motivasyon sağlanmasında önemlidir.

- Okul yönetişimi fikir ayrılığını azaltır. Yönetişim, farklı fikirlerin dillendirilmesi ve uzlaşı ile kararların alınmasını savunur. Aksi taktirde ayrımcılık ve zorbalık, okullarda sorunlara yol açabilir.

- Okul yönetişimi okulu daha rekabetçi hale getirir. Velilerin okulları değerlendirme ve okul seçme haklarının olması, okulların ğrenci için rekabet etmesini gerektirir. Akademik başarının yanı sıra okulun öğrenciye karşı tutumu veliler için önemli bir kriter durumuna gelmiştir.

- Okul yönetişimi sürdürebilir demokrasinin geleceğini güvence altına alır. Demokratik uygulamalar, uygulamaya geçirilmeden sadece tavsiye olarak okullarda işlenirse, sonuç olumlu olmayacaktır. Okullarda gerçek bir katılım sağlanmalı, öğrencilere öğrenimlerinde ve yaşamlarında esas olan konularda karar yetkisi verilmelidir.

Okul yönetişimi, öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul çalışanları ve diğer ilgili paydaşların güçlendirilmesine, paydaşların okulla ilgili kendilerini ilgilendiren her

türlü önemli karar aşamasına dahil edilmesine ve tüm süreçte insan hakları ve demokratik değerlere bağlı kalmaya işaret etmektedir.

Okullarda karar sürecine idarenin yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, ilgili sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanması, görev ve sorumlulukların net biçimde belirlenmesi, hesap verme mekanizmasının aktif bir şekilde işlemesi, sadece yukarıdan aşağıya değil çok yönlü iletişim kanallarının açık olması, kısacası okulda yönetim ilkelerinin benimsenmesi sadece okul etkinliğini artırmayacak aynı zamanda paydaşların okul algısını yani okulun iklimini etkileyecektir.

İklim

Örgüt, belirli bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimlerdir (Etzioni, 1964). Amaca ulaşmak örgütün varlık sebebidir. Amaçlara etkili şekilde ulaşılabilmek için örgüt yönetiminin nasıl olması gerektiği üzerine geçmişten günümüze pek çok çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda yürütülen çalışmalardan biri olan Hawthorne çalışmaları insan ilişkilerin örgütsel verimlilik üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Hawthorne çalışmaları Neoklasik yaklaşımın öncüsü olmuş ve insan faktörünün örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesindeki rolüne dikkat çekmiştir. Günümüze kadar uzanan süreçte insan faktörü ve algıları, araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konulardan biri olmuştur (Ertekin, 1978).

İklim, alanyazında ilk olarak grubun “sosyal atmosferi” olarak ele alınmıştır. Lewin, Lippitt ve White (1939), farklı liderlik tarzları sonucunda oluşan sosyal atmosfer ile grup davranışlarının değişimini incelemişlerdir. “Demokratik”, “otokratik” ve “serbest bırakıcı” liderlik tarzlarının farklı sosyal atmosfer oluşturduğu ve bu atmosferin grup davranışlarını ve performansını etkilediği saptanmıştır.

Bir başka öncü çalışma olarak Kurt Lewin’in (1951) “Alan Teorisi” ele alınmaktadır. Lewin “Alan Teorisi” ile birey davranışlarının, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluştuğunu; çevrenin, davranış ve güdülenmede belirleyici etkisi olduğunu ifade etmiştir (Ergeneli, 1995).

Örgütsel etkinliğin sağlanmasındaki rolünün belirginleşmesi ile örgüt iklimini kavramsallaştırma çalışmaları hızla artmıştır. İklim kavramsal olarak ilk kez bir bankadaki grup dinamiklerini inceleyen Argyris (1958) tarafından ele alınmıştır.

Argyris, iklimi, örgüt politikaları, çalışanların ihtiyaçları, değerleri ve kişilikleri açısından tanımlamıştır. Çalışma sonucunda üretkenlik, moral, verimlilik gibi örgütsel çıktılar ile örgüt çevresi arasındaki ilişkiler daha çok dikkat çekmeye başlanmıştır.

McGregor (1960) ise örgütsel pek çok kavramı tanımlamış ve yönetim bilimine yeni bir bakış açısı sunmuştur. McGregor, “yönetimsel iklim” kavramına odaklanmıştır. İklimi yönetimsel varsayımlarla şekillenen, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişki olarak açıklamıştır. Ancak, çalışmada örgütsel iklimin ölçümüne ilişkin hiçbir ölçek ya da teknik ele alınmamıştır.

Bu doğrultuda yürütülen önemli çalışmalarda biri de Forehand ve Gilmer’e (1964) aittir. Forehand ve Gilmer iklimi örgütü tanımlayan ve onu diğer örgütlerden ayıran, kısmen sürekliliği olan ve örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisi olarak tanımlamıştır. Litwin ve Stringer (1968) ise örgüt iklimi üzerine kapsamlı bir çalışma yapmış ve ‘liderlik yaklaşımı-örgüt iklimi-örgüt performansı’ arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Böylelikle Lewin, Lippitt ve White (1939) çalışmasına benzer şekilde yöneticilerin sergilediği liderlik yöntemlerinin örgüt iklimini nasıl etkilediğini incelemiş, farklı olarak örgüt ikliminin örgütsel verimlilikteki rolünü rotaya koymuştur. Çalışma sonucunda iklimin, bireysel güdüler üzerinde etkili olduğu aynı zamanda güdülerin davranışlar üzerindeki etkisinde aracılık rolü olduğu belirlemiştir.

Kundu (2007) örgüt iklimine ilişkin alanyazın taraması yaptığı çalışması sonucunda örgüt iklimiyle ilgili yürütülen önceki çalışmaları üç yaklaşım altında toplamıştır. Birinci yaklaşım, örgüt modelini, yapısını, görev dağılımını ve kapsamını vurgulayan çalışmaları kapsamaktadır. İkinci yaklaşım örgüt ile üyelerinin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları kapsamaktadır. Üçüncü yaklaşım ise örgüt çevresine ilişkin bireysel algılara odaklanan çalışmaları kapsamaktadır. Bununla beraber, Kundu (2007) örgütsel iklim çalışmaları için üç boyut önermiştir. Birinci boyut örgütün bakış açısını yansıtan, ikinci boyut bireylerin bakış açısını yansıtan psikolojik iklimi olarak tanımlanmış boyuttur. Üçüncü ve örgüt ikliminin tanımlanmasının en etkili yollardan biri olarak ifade edilen boyut ise “kolektif iklim” boyutudur. Bu boyut bireylerin örgüte ilişkin paylaştıkları algıları ve örgütteki madde ve insan kaynaklarının etkisini kapsamaktadır.

Birey her zaman çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bireysel tutum ve davranışlar, çevre bağlamından kopararak incelenemez. Birey, çevre ve örgüt arasında da karşılıklı ilişkiler bulunmaktadır (Denison, 1996). Bu nedenle örgüte ilişkin çalışmalarda en güvenilir bilgiye örgüt üyelerinin algıları dikkate alındığında ulaşılabilir.

Örgüt iklimi, “örgütlerde bireylerin davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran özellikler bütünüdür” (Gilmer, 1961). Benzer şekilde Ertekin (1978) örgüt iklimini, örgüte kimliğini kazandıran, çalışanlar tarafından algılanan ve onların davranışlarını etkileyen ve tüm örgütte hakim olan özellikler olarak tanımlamıştır. Örgütte egemen olan özellikler, bireyleri ve bireylerin örgütsel davranışlarını etkilemektedir. İklim, örgüt çalışanlarının işyerlerini algılayış biçimleridir (Zhang ve Liu, 2010). Bursalıoğlu (2002) ise iklimi, örgütü oluşturan dört boyuttan -amaç, yapı, süreç ve iklim- biri olarak, kişiler ve gruplar arası ilişkiler kapsamında açıklamıştır.

Örgüt üyeleri, örgütte izlenen politika ve uygulamaları “psikolojik olarak anlamlı” şekilde yorumlamaktadır (James, Joyce ve Slocum, 1988). Üyeler, bu yorumlamalarla, örgüte dair bir algı oluşturmakta ve bu algıya uygun davranışlar geliştirmektedir. Böylece, her bir örgütün kendine has örgüt iklimi oluşmaktadır.

Balachandran ve Thomas (2007) bireyin örgüt iklimini nasıl algıladığına ilişkin süreci “bilişsel haritalar” metaforuyla açıklamıştır. Örgütlerde olayların, prosedürlerin düzenli bir işleyişi vardır. Örgüte yeni giren bir üye çevresindeki yeni işleyişi anlamlandırmaya çalışır. Bunun için “bilişsel harita” oluştururlar. Bu harita sayesinde örgütte deneyimlediklerini, duyduklarını, gördüklerini daha anlamlı bir hale getirir. Örgüt üyelerinin her karşılaşması ve fikir alışverişi ise bireysel “bilişsel haritaların” yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir.

Örgütün varlık sebebi örgütsel amaçlara ulaşmaktır. Bu nedenle örgüt etkinliği üzerinde çok durulan bir kavramdır. Örgüt iklimi ise, örgüt üyelerinin motivasyonunu ve örgütsel davranışlarını etkileyerek, örgüt etkililiğinin sağlanmasında önemli bir etkiye sahiptir (Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar 2006). Alanyazında yürütülen iklim çalışmalarında örgüt ikliminin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlarda farklılıklar olmakla birlikte tüm çalışmaların ortak

vurgusunun olumlu örgüt ikliminin örgütsel hedeflerin gerçekleşmesinde etkili olduğudur (İhtiyaroğlu, 2014).

Tangui ve Litwin (1968), örgütsel iklimi belirleyen evrensel ölçütlerin olmadığını, her örgütte iklimin, örgütün içinde bulunduğu şartlar ile şekillendiğini ifade etmiştir. Ayrıca örgüt ikliminin kısmen şekillendirilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Örgüt sistemindeki, yapısındaki ve yönetim yaklaşımındaki değişimlerin örgüt iklimini değiştirme buna karşın grup değerlerinin ve normlarının örgüt iklimini sabitleme eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir.

Örgüt içerisindeki tüm etkileşimler örgüt iklimini şekillendirmektedir. Örgüt iklimini etkileyen en önemli unsurlardan biri de örgütteki liderlik tarzıdır. Litwin ve Stringer (1968), deneysel bir çalışma sonucunda liderlik tarzlarının örgüt iklimini, örgüt ikliminin ise örgüt performansını etkilediğini saptamıştır. Farklı liderlik yöntemlerinin izlenmesi sonucunda farklı örgüt iklimleri olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda liderlik özelliklerine göre üç iklim tipi tanımlanmıştır. Bunlar, “otoriter yapılı iklim”, “demokratik iklim” ve “başarıya dönük iklim”dir.

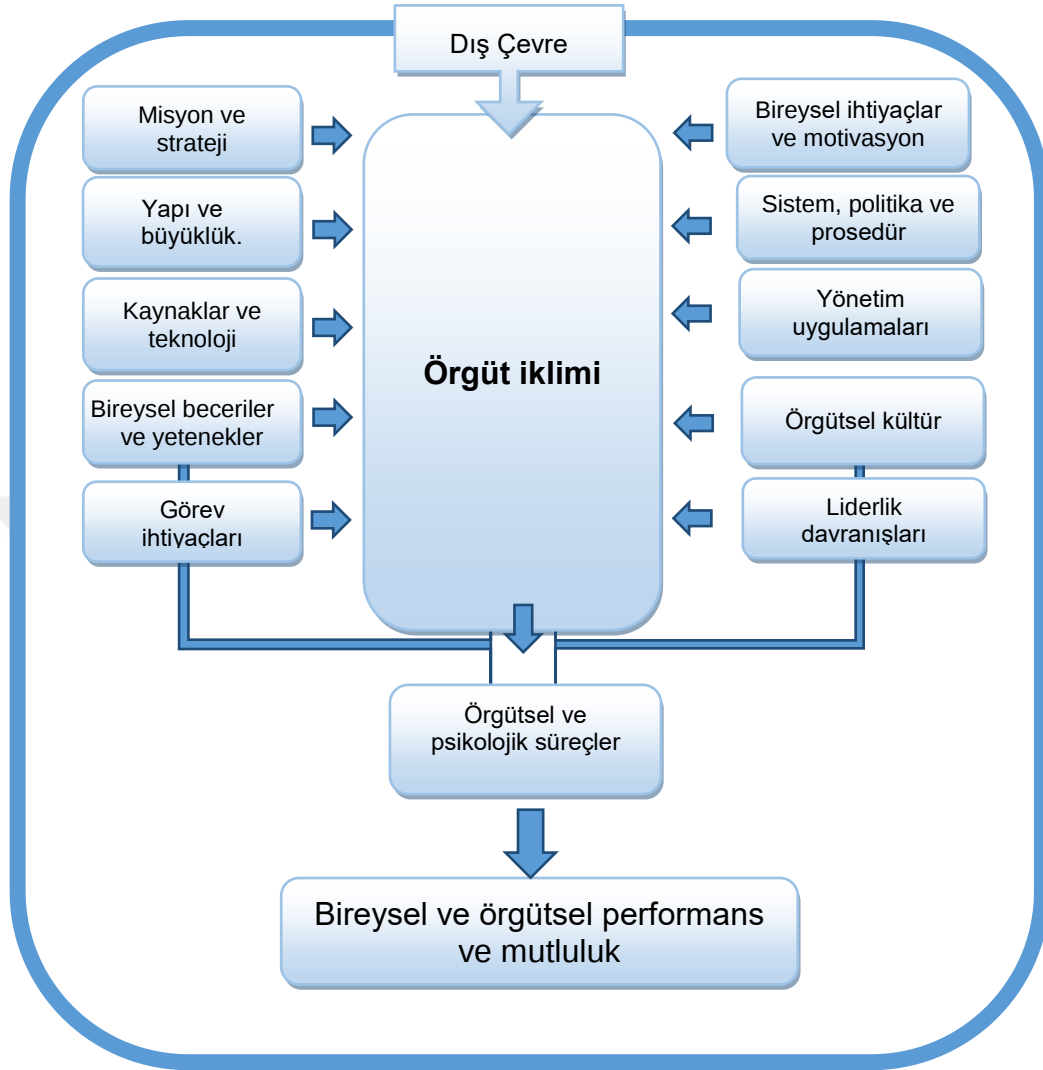
1. Otoriter Yapılı İklim: Bu iklim tipine sahip örgütlerde formal yapı ön plandadır. Tüm süreçler daha önceden belirlenmiş prosedürlere uygun şekilde yürütülür. Örgüt içerisinde hiyerarşik bir yapı oluşturulmuştur. Ast-üst ilişkisi ciddiyetle takip edilir. İletişim sadece dikey yönlü olarak sağlanabilmektedir. Bu örgütte erk kullanımı belirgindir. Örgüt üyelerinin rolleri ve sorumlulukları net bir şekilde belirlenmiştir. Üyelerin bu rollere uygun şekilde sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenir. Yönetici yerine getirilmeyen sorumluluklar karşısında cezalandırma yetkisini kullanmak konusunda tereddüt etmez. Sadece iş odaklı ilişkilerin hakim olduğu bu örgütlerde sosyal ilişkiler çok düşük seviyededir. Dolayısıyla çalışanların sosyal ihtiyaçları karşılanamamaktadır. Ayrıca, çalışanlara kendilerini gösterme ve farklı fikirler sunma özgürlüğü sunulmaması çalışanların yaratıcılıklarını engellemektedir. Otoriter yapılı iklime sahip örgütlerde çalışanların iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları düşüktür. Örgüte ilişkin olumsuz tutumlara sahiptir. Bu durum örgütsel etkinliği ve verimliği düşürmektedir.

2. Demokratik Yapılı İklim: Bu iklime sahip örgütlerde sosyal yapı ön plandadır. Üyelerde arkadaşlık güdüsü yüksektir. İşler grup ve takım çalışmaları ile yürütülür. Örgüt genelinde dayanışma hakimdir. Yönetici davranışlarında da bu

nitelikler gözlenmektedir. Yönetici denetleme rolünü rehberlik olarak icra eder. Yapılamayan işler için ceza yerine yeniden denemesi konusunda cesaretlendirme ve yardım etme söz konusudur. Grup toplantıları yoluyla üyelerin birbirlerini daha iyi tanınması sağlanır. Bu örgüt tipinde üyelerin örgütsel bağlılıkları yüksektir. Ancak verimlilik orta düzeyde sağlanabilmektedir.

3. Başarıya Yönelik İklim: Bu ikliminin hakim olduğu örgütlerde örgütsel verimliliğin sağlanması esastır. Örgüt üyelerinin başarı güdüsü yüksektir Sorumlulukların paylaşıldığı bir yönetim anlayışı hakimdir. Çalışanlardan kendi hedeflerini oluşturmaları ve öz değerlendirme yapmaları beklenir. Çalışanlar başarıya ulaştıklarında maddi ve manevi ödüllerle teşvik edilir. Her çalışana bireysel gelişimi adına katkı sunulur çünkü çalışanların kendilerinin sürekli geliştirmesi beklenir. Çalışanlara ilişkin bu bakış açısı onlara yaratıcılıklarını ortaya koymaları için fırsat sunmaktadır. Örgütsel etkinliklerin yürütülmesi sürecinde aktif bir iletişim vardır. Geri bildirimlerle etkinlikler değerlendirilir ve daha iyiye ulaşılması için yeniden düzenlenir. Örgütte olumlu sosyal bir yapı bulunur. Çalışanlar birbirlerine yardımcı olmaları konusunda desteklenir. Örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleri yüksektir. Aynı zamanda örgütsel verimlilik sağlanmaktadır.

Landy (1989) Liderlik tarzının yanı sıra benimsenen yönetsel değerlerin, ekonomik koşulların, örgüt yapısının, çalışan özelliklerinin, sendikalaşmanın, örgüt büyüklüğünün ve işin yapısının örgüt iklimini etkilediğini belirtmiştir. Isaksen, Laurer, Ekvall ve Britza'nın (2000) sıraladığı örgüt iklimini etkileyen unsurlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Örgüt iklimini etkileyen unsurlar.

Şekil 2'den görüldüğü üzere örgüt iklimini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Her örgüt farklı amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuştur. Örgütler kendi amaçlarını gerçekleştirmek için stratejiler belirleyip örgüt yapısını şekillendirir. Yapısal farklılıklar beraberinde farklı yönetim uygulamalarını ve farklı örgüt içi etkileşim yollarını getirir. Örneğin hiyerarşik olarak yapılanmış bir örgütte iş odaklı bir yaklaşımın olması beklenir. Böyle örgütlerde üyeler arasındaki statü farklılıkları belirgindir. Her üyenin görevi net bir şekilde belirlenmiştir. Örgüt içerisinde dikey yönlü bir iletişim söz konusudur. Yönetici, üyelerin performansları denetler. Bu yapılanmadaki bir örgütteki iklim ile yatay bir yapılanmaya sahip,

sorumlulukların paylaşıldığı, denetimde rehberliğin esas olduğu, yeni fikirlere açık bir yönetimin benimsendiği örgütlerdeki iklim aynı olmayacaktır.

Örgütler açık sistemlerdir. Örgütler, çevresindeki yeniliklere uyum sağladıkları sürece verimlerini artırarak varlıklarına devam ederler. Bu nedenle, dış çevre ile uyumlu süreçler yürüten örgütlerde daha olumlu iklim hissedilmektedir.

Örgütlerin fiziksel kaynaklarının yeterli olması, personelin nitelikli ve becerikli olmaları önemli bir etkidir. Bireylerin örgüt içerisinde diğer çalışanlarla ve yöneticilerle iletişimi örgüte ilişkin hislerini etkilemektedir. Örgüt iklimi, bireylerin örgüte ilişkin algılarıdır. Dolayısıyla yöneticinin kararlarına güvenen, fikirlerine saygı duyan, kendini çalışma ortamında değerli hisseden bireyler olumlu örgüt algısına sahip olacaktır.

Milton (1981) örgüt iklimi alanyazınındaki çalışmaları incelemiş ve örgüt iklimiyle ilgili şu genellemelere ulaşmıştır:

- Örgütsel çalışmalar açıkça göstermiştir ki örgütsel iklim çalışan performansı, iş tatmini ve motivasyonu etkilemektedir. Dolayısıyla örgüt iklimdeki değişiklikler bu niteliklerin de değişmesine yol açabilir.
- Her örgütün iklimi bir diğerinden farklılık gösterir.
- Genellikle örgüt iklimi, farklı statüdeki yöneticiler tarafında farklı algılanır. Örgüt içerisindeki statü iklim algısında etkilidir.
- Örgüt iklimi, örgütsel yenilenme, örgütsel değişim gibi sürece müdahalelerden etkilenir.

İkliminin boyutları. Örgüt iklimi pek çok çalışmada ele alınmış ve farklı boyutlar altında incelenmiştir. Bu bölümde alanyazında en sık kullanılan boyutlandırmalar incelenmiştir.

Litwin ve Stringer'in sınıflandırması. Litwin ve Stringer (1968), örgüt iklimini, “örgütsel yapı”, “bireysel sorumluluk”, “samimiyet ve dayanışma”, “ödülleri”, “çatışma ve müsamaha” ve “risk ve risk alma” başlıkları altında altı boyutta açıklamıştır. Bu boyutların kapsamı kısaca şu şekilde özetlenebilir:

- Örgütsel yapı, örgütün sınırları, kuralları, düzenlemeleri ve bürokrasisine ilişkin algılardır.
- Bireysel sorumluluk, bireylerin özerklik hissetmeleriyle ilgilidir. Her bireyin kendi patronu olabilmesini ifade etmektedir.
- Samimiyet ve dayanışma, çalışma ortamında arkadaşlığın ve yardımseverliğin hissedilmesidir.
- Ödüller, ödüllerin dağıtımında eşit ve adil bir tutum izleneceğine ilişkin algılardır.
- Çatışma ve müsamaha, örgütsel iklimin görüş farklılıklarına hoşgörü göstereceğine olan inançtır.
- Risk ve risk alma, çalışma ortamındaki risk ve zorlayıcı durumların düzeyine ilişkin algılarla ilgilidir.

Schneider, Brief ve Guzzo'nun sınıflandırması. Schneider, Brief ve Guzzo (1996) ise örgüt iklimini dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlar, “bireyler arası ilişkilerin doğası”, “örgütteki hiyerarşinin doğası”, “işin doğası” ve “destek ve ödüllerin odağı” boyutlarıdır.

- Bireylerarası ilişkinlerin doğası, örgüt üyeleri arasındaki ilişkinin güven, çatışma, rekabet, paylaşım gibi çeşitli özellikler açısından incelenmesini kapsamaktadır. Bu özelliklerin incelenmesi ile örgüt içerisinde üyeler arasında hakim olan ilişkinin niteliği belirlenebilmektedir.
- Hiyerarşinin doğası, örgütteki yönetsel süreçlerin nasıl işlediği sorgulanmaktadır. Karar sürecinde üst yönetim kademesinin hakimiyeti mi söz konusudur yoksa tüm üyelerin katılımı mı sağlanmaktadır, örgüt içerisinde bireysel çalışmalar mı grup çalışmaları mı teşvik edilmektedir, yöneticiler, üyelerle kıyaslandığında imtiyazlara sahip midir, yöneticiler kendilerine ait park yeri, yemek salonu gibi özel alanları mı kullanmaktadır gibi sorulara verilecek yanıtlar örgütteki hiyerarşik yapının anlaşılmasına ışık tutacaktır.
- İşin doğası, örgütsel etkinliklerin niteliği ile ilgilidir. Yapılan iş çalışanlarca nasıl algılanmaktadır sorusunun yanıtı işin doğasını ortaya koymaktadır. Yapılacak iş için izlenecek prosedürlerin net ve kesin olması, üyelere farklı yöntemler konusunda özgürlük sunulup sunulmaması, işin çalışanları fiziksel

veya zihinsel olarak zorlayıcı olup olmaması, gerekli materyallerin hazır bulunup bulunmaması yine bu boyut altında ele alınmaktadır.

- Destek ve ödüllerin odağı, değerlendirme ve ödüllendirme ile ilişkili tutumları kapsamaktadır. Yapılan işin amacı, işleyişi ve değerlendirilmesi konularına ilişkin üyelerin bilgilendirilmiş olup olması, değerlendirme kriterlerinin standart olup olması, teşvik amacıyla ne tür ödüllerin kullanılacağı bu boyut altında incelenmektedir.

Zammuto ve Krackover'in sınıflandırması. Zammuto ve Krackover (1991) ise çalışmalarında örgüt iklimini yedi boyutta incelemiştir. Boyutlar, “güven”, “çatışma”, “moral”, “ödülleri”, “değişime direnç”, “lider güvenirliliği” ve “suç atma” olarak sıralamıştır. Boyutlar açısından değerlendirildiğinde “grup iklimi”, “gelişimsel iklim”, “rasyonel amaç iklimi” ve “iç süreç iklimi” olarak dört farklı iklim tipi tanımlamışlardır.

- Güven: Bireylerin açık, paylaşımcı ve dürüst olduğu örgütlerdeki güven seviyesi yüksek olur. Bireylerin kapalı, ilgisiz, dürüst olmadığı örgütlerde ise güvensizlik ve endişe atmosferi oluşur.

- Çatışma: Örgütte hedefler ve inançlar konusunda şiddetli fikir ayrılıkları varsa ve çalışanlar arasında sürtüşmeler ve anlaşmazlıklar yaşıyorsa o örgütte çatışma ikliminin yüksek olduğu ifade edilebilir. Çatışma ikliminin olmadığı örgütlerde ise hedeflerde, düşüncelerde uyum vardır ve bireyler uyum içerisinde çalışırlar.

- Moral: Bireyler, örgütteki birlik ruhunu sağlamak ve devam ettirmek konusunda istekli olduğunda örgüt içerisindeki moral yüksek olur. Aksi durumda ise bireyler örgütsel amaçlara inanma konusunda eksiklik ve örgütün geleceğine ilişkin güvensizlik hissederler.

- Ödüller: Bireyler ödülleri dağıtımında hiçbir yanlılığın olmadığına ve objektif bir şekilde değerlendirilme yapıldığına inanırlarsa, o örgütte adalet iklimi yüksek olur. Aksi halde örgütün tarafsızlığına güvenilmez. Bu durumda örgüt iklimi olumsuz algılanacaktır.

- Değişime Direnç: Çalışanlarında “bugün nasıl çalışıyorsak yarın da aynı şekilde çalışırız” anlayışının hakim olduğu örgütlerde değişime direncin yüksek

olduğu ifade edilebilir. Değişime karşı direnç göstermeyen iklimlerde ise çalışanlar değişimi normal bir durum olarak algılar ve yenilikten zevk alırlar.

- **Lider Güvenirliği:** Çalışanların lidere inançlarının tam olduğu örgütlerde lider güvenirliliği yüksektir. Liderin davranışları ilham verirken, kararlarına saygı duyulur. Lider çalışanlar için bir ilham kaynağı olarak görülür. Lider güvenirliliğinin düşük olduğu iklimlerde ise çalışanlar, lider otoritesini kabul etmez ve liderlerin kararlarına saygı duymazlar.

- **Suç Atma:** Örgütte çalışanlar işler olumsuz gittiğinde sorumluluğun bir başka “günah keçisine” kalacağını düşünüyorsa o örgütte suç atma ikliminin yüksek olduğu ifade edilebilir. Suç atmanın düşük olduğu iklimlerde ise yapılacak işte sorumlu olan bireyler başarısızlık durumunda da sorumluluk almaları gerektiğine inanırlar.

Manning (1990) ise örgütsel iklimi, “çalışanların özgürlük algısı”, “işlerinde meydan okuyabilme dereceleri”, “ödülleri ve tanınma”, “iş arkadaşlarından algılanan samimiyet ve destek”, “iş ortamındaki çatışma” ve “yöneticilerin çalışanlara davranış biçimi” boyutları ile açıklamıştır. Jones ve James’in (1979) örgüt iklimi incelemek için belirlediği altı boyut ise “liderin desteği ve kolaylaştırıcılığı”, “çalışma grubunun iş birliği, samimiyeti ve sıcaklığı”, “çatışma ve belirsizlik”, “mesleki ve örgütsel ruh”, “işin önemi, çeşitliliği ve çekiciliği” ve “karşılıklı güven duygusu”dur.

Çalışmalar göstermiştir ki örgüt iklimi çok boyutlu bir kavramdır. Örgüt içerisindeki her bir unsur iklimi etkileyebilmektedir. Örgütün sahip olduğu fiziksel ve maddi imkanlar, işin niteliği, çalışanların örgüte ilişkin algılarını etkilemektedir. Ancak en önemli unsur örgüt içi ilişkilerdir. Örgütün yapısı gereği işlerin nasıl ilerlediği, bireylere karşı tutumlar, denetleme ve ödüllendirmede takip edilen yollar, katılımcı bir yaklaşımın izlenmesi bireylerde örgüte ilişkin olumlu-olumsuz algılar oluşturmaktadır. Clark (2002, s.94) birey davranışlarına esas yön veren unsurun bireyin çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşim sonucunda bireyde oluşan algıların olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle algılar iklim çalışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır.

Örgüte yeni katılan her birey hem örgüt ikliminden etkilenmekte hem de davranışlarıyla örgüt iklimini etkilemektedir. Bu nedenle iklimin, örgüt içerisinde bir döngüsü olduğu söylenebilir (Sweetland ve Hoy, 2000). Bireyin örgütte olan her

ilişkisi ve ilişki sonucu aldığı geri bildirimler bireyin örgütsel algısını yeniden şekillendirmektedir.

İnsanlar izole bir şekilde değil, örgütün diğer üyeleriyle, kaynaklarıyla, materyalleriyle, tüm yapı ve kültürü içeren örgütsel faktörlerle birlikte çalışır. Örgütteki iletişim kanallarının açıklığı ve kişiler arası olumlu ilişkiler, çalışanın örgüte duyduğu güveni artırıcı ve iş birliğini teşvik edici niteliktedir. İki yönlü iletişimin sağlanamaması ise, çalışan bireyin kaliteli hizmet sunması için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmasını engeller (Fajana, 2002). Bu durum ise örgütsel amacın gerçekleşmesini hem doğrudan hem de çalışan motivasyonunu düşürerek dolaylı olarak engeller.

Örgüt iklimi bireysel ve grup performansı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Litwin ve Stringer (1968) farklı örgüt iklimlerinin bireysel ve grup performanslarını nasıl etkilediğini deneysel bir çalışma ile ortaya koymuşlardır. Çalışma sonucunda iklimin, bireysel güdüler üzerinde etkili olduğu aynı zamanda güdülerin davranışlar üzerindeki etkisinde aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Çok boyutluluğu ve örgütsel davranışlar üzerindeki önemli etkisi nedeniyle örgüt iklimi pek çok çalışmaya konu olmuştur. Çalışmalar, örgüt ikliminin, çevre algısı, iş doyumu ve performans üzerinde birincil etken olduğunu (Katz ve Khan, 2004; McGregor, 2000) ve motivasyon üzerinde belirleyici olduğunu (Srivastav, 2010) göstermiştir. Ayrıca, örgütsel iklim, bireylerin örgütlerine ilişkin tutum ve davranışları ile yakından ilişkilidir. Örgüt iklimi ile örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiyi pek çok çalışma ortaya koyulmuştur (Buluç, 2013; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Litwin ve Stringer, 1968; Tagiuri ve Litwin, 1968). İnsani ilişkiler üzerine kurulmuş eğitim örgütleri olan okulların iklimleri de üzerine çalışılmış bir konudur.

Okul iklimi. Yapıları ve amaçları aynı olsa da her okulun bireyler üzerinde bıraktığı etki farklıdır. Okulları, bireyler için farklı kılan ise iklimleridir (John ve Taylor, 1999). Algılanması kolay ancak tanımlanması zor olan iklim kavramı, üyelerinin günlük yaşantılarında hissettikleri sonucunda örgütler için tanımlayıcı bir özellik haline gelir (Ellis,1988; Hoy, 2003).

Bir okulun sınıflarında, koridorlarında, bahçesinde hissedilen ve onu diğer okullardan ayıran iklimidir. Bireyleri birbirinden farklı kılan “kişilik”, okullarda iklimde karşılık bulmaktadır. Okulun iklimi, okulun kişiliğini yansıtmaktadır. Okul iklimi, bir

okulu diğerinden ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen örgütün iç özellikleridir (Hoy, 2003). Okulun iklimi, okulun kişiliğini yansıtmaktadır.

Okul iklimi okulun her yerinde hissedilir. Dewitt ve Slade (2014), bir okula ilk girişten itibaren okul iklimine ilişkin ipuçlarının hemen hissedildiğini somut örneklerle açıklamıştır. Okula girildiğinde öğrenciler jest ve mimikleriyle, vücut dilleriyle çok güçlü bir mesaj gönderirler. Öğrencilerin bu mesajlarından meşgul, gürültücü, sessiz, sıkılmış oldukları anlaşılabilir. Oyun alanına, araba park alanına, okulun binasına bakıldığında temizliği, bakımlılığı konusunda fikir yürütebilir. Öğrencilerin ve personelin yanından geçerken bakışlarının nasıl olduğu, ilk gördüklerindeki karşılamaları, umursamamaları ya da şaşırması olmaları, okuldaki farklı kişilere bakış açısının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Duvarlara bakıldığında, nasıl düzenlendikleri, konuşulanlar, dinlendiğinde kulağa ilk çarpanlar, eğitsel faaliyetlerin telaşını yoksa düzensizlik ve gürültü mü olduğu fark edilecek böylece tüm bunlar okul ikliminin algılanmasını sağlayacaktır.

Her okulun iklimi vardır. Bazı okul iklimleri planlı ve maksatlı olarak geliştirilirken bazıları bir önceki yönetimden devralındığı haliyle sürdürülür. Olumlu bir iklim oluşturma amacıyla planlama yapıldığında, okul iklimi destekleyici, koruyucu, etkili öğretme ve öğrenme sağlayıcı olabilir. Ancak, umursamadığında ise kopuk ve güvensiz olabilmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin düzenli olarak her hafta içi okula gittiği düşünüldüğünde okul ikliminin ne kadar geniş bir kitleyi etkilediği görülebilmektedir.

Erwin (2016) eğitim sistemini bahçe metaforuyla açıklamıştır. Boş bir alanı harika bir çiçek bahçesine dönüştürmek için işinde uzman bir peyzaj mimarına ihtiyaç vardır, aynı eğitimde işinde uzmanlarca hazırlanacak müfredata ihtiyaç olduğu gibi. Düzen hazır olduğunda, yeni bahçenin ekme, gübreleme, sulama, yetiştirme işleri için uzman bir bahçıvana ihtiyacı vardır. Benzer şekilde müfredat hazır olduktan sonra öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için okullarda uzman öğretmenlere, öğretim planlarına ve etkili öğretim ve sınıf yönetimi uygulamalarına ihtiyaç duyulur. Zamanla bahçedeki çiçekler ve okullardaki öğrenciler değerlendirilir. Bazı çiçeklerin daha fazla güneşe ihtiyacı olabilirken bazı öğrencilerin farklı öğretimsel uygulamalara ve değerlendirmelere ihtiyacı olabilir. Bu nedenle sürekli değerlendirme ve düzenlemeler yapılır. Bahçede ve okullarda hedeflere ulaşmak için son etmen iklimdir. Bahçede mevcut iklim koşullarını

düşünmeden ekilen farklı bir iklim çiçeği ne kadar emek verilse de yaşayamayacaktır. Benzer şekilde okullarda çok iyi planlanmış müfredat, öğretimsel planlar ya da etkili öğretmenler olsa da öğrenciler için olumlu bir iklim oluşturulmadığı sürece öğrenciler potansiyellerini gerçekleştiremeyecektir. Okul iklimi dikkate alınmadığı durumlarda hedeflenen eğitim standartlarının yakalanması mümkün değildir.

Okul iklimiyle ilgili yürütülen ilk çalışmalar okuldaki öğrencilerin ve personelin okullarına ilişkin hislerini belirten duygusal boyut olarak ele alınmıştır. Ancak günümüze kadar uzanan süreçte, okul iklimi kavramının çerçevesi giderek genişlemiştir.

Okul kültürü ile okul iklimi kavramları bazen birbirinin yerine kullanılmış olmakla birlikte (Deal, 1993) esasında iki kavramı birbirinden ayıran temel farklılıklar bulunmaktadır (Hoy, Tarter, ve Kottkamp, 1991; Owens, 1995; Schein, 2004). Okul kültürü, okulunun paylaşılan düşünce, inanç ve değerlerini yansıtır ve okulda beklenen davranışlar için kriterler koyar (Tableman ve Herron, 2004). Okul iklimi ise okulun fiziksel ve psikolojik karakteristiğini ifade eder. Okul iklimi değişime yatkındır ve öğretme-öğrenme etkinlikleri için gereklidir. Okul üyelerinin okulu nasıl algıladığını, üyelerin okula karşı duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir (Tableman ve Herron, 2004; Sherblom, Marshall ve Sherblom, 2006). Sackney (1988) okul kültürü ve okul iklimini şu şekilde özetlemiştir: okul kültürü, okulda işlerin nasıl yapıldığıyla; okul iklimi ise okulun hisleri ve atmosferiyle ilgilidir.

Okul iklimi, Edmond'un (1979) etkili okullar modelinin temel bir bileşenidir, çünkü ancak olumlu okul iklimine sahip okullar, etkinliğini artırabilmektedir. Okulun geliştirilmesine yönelik planlanan çalışmalar ve reformlar, okul iklimi dikkate alınmadığı takdirde başarı gösterememektedir (Dellar, 1998; MacNeil, Prater ve Busch, 2009).

Okul iklimi, insanların okul yaşamındaki deneyimlerinden kaynaklanan, kişiler arası ilişkileri, öğretme, öğrenme ve liderlik uygulamaları ve örgütsel yapıyı yansıtan okul yaşamının karakteri ve kalitesidir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009, s182). Okul iklimi kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006).

Okul iklimini etkileyen unsurlar. Okullar, öğrenci öğrenmesine odaklanmış, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla birlikte iş birliği içerisinde çalışılan karmaşık örgütlerdir. Bu iş birliği gerektiren yapı içerisinde, pek çok faktör okul iklimini etkilemektedir. Hoy (2003) okul iklimini etkileyen faktörleri; okulun fiziksel özellikleri, okul toplumu üyelerinin kültürel ve demografik altyapısı, çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliği ve okulda hâkim olan paylaşılan normlar, değerler ve inançlar olarak sıralamıştır.

Akbaba ve Erdoğan (2014) okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul iklimi etkileyen unsurları incelenmiştir. Çalışma sonucunda oldukça çeşitli unsurlara ulaşılmıştır ancak yöneticinin tavrı, öğretmen etkisi, veli ve çevresel faktörler, öğrenci profili, fiziki şartlar, iletişim ve maddi ve teknolojik imkanların okul iklimini etkilemede daha ön planda olduğu saptanmıştır. Shann (1999) ise okul iklimini etkileyen temel faktörleri öğrenciler arasındaki iş birliği, öğretmenler arasındaki meslektaşlık davranışları ve okul müdürünün destekleyici ve demokratik davranışları olduğunu saptamıştır. Sackney'in (1998) ise okul iklimi oluşturan unsurları şu şekilde sıralanmıştır:

- Okul imkanları
- Düzenli ve güvenli bir ortam
- Öğrenci katılımı
- Derslerde övgü ve ödül
- Yüksek beklentiler
- Örgüt çalışanları arasındaki iletişim
- Öğrenci ve aile desteği
- Öğrencilerin moral ve motivasyonları
- Öğrenci akranlarının normları
- Öğretim liderliği

Bursalıoğlu (2002) ise örgüt ikliminin oluşmasında rol oynayan etmenleri; örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oran, örgütün içinde bulunduğu ortam, öğretmen ve yönetici, kişiler arası ilişkiler, örgütün ve üyelerinin verimi, özendirme ve denge olarak sıralamıştır.

Her bireyin ihtiyaçları vardır. Bireyler rgt içerisinde bu ihtiyaçlarını giderdikleri sürece örgütsel amaçların gerçekleşmesi için o kadar yüksek motivasyona sahip olurlar. Gereksinimlerini karşılayamamış bireyler ise örgüte bağlanma ve örgütsel amaçlara hizmet etme konusunda daha olumsuz tutuma sahip olacaklardır. Örgüt açısından değerlendirildiğinde, amaçların gerçekleşmesi durumunda örgütler bireylerin gereksinimlerini daha çok karşılama eğiliminde olacaklardır. Böylece yelerin ve örgütün daha verimli olması sağlanacaktır. Bu bağlamda örgüt ve birey verimliliğini dört türde özetlenmiştir:

- Verimli rgt: Bu rgtlerde örgütsel amaçlara ulaşıma düzeyi ve bireylerin doymu yüksektir. Bireyler arasında iş birliğine dayanan samimi bir ilişki vardır. Bireyler kendilerini işlerine verirler. Örgüt içerisinde hoşgörü hakimdir.
- Verimsiz rgt: Örgütsel amaçlara ulaşıma düzeyi ve bireylerin doymu düşüktür. Örgütte olumsuz bir iklim hakim olup bireylerin birbirini engellemeye çalışması ve düşmanlık göstermesi söz konusudur. Örgüt içerisinde gruplaşmalar fazladır.
- İşe dönük örgüt: Örgütsel amaçlara ulaşıma yüksek ancak bireylerin doymu düşüktür. Bu rgtlerde, katı bir yönetim anlayışı, iş odaklı iletişim ve denetleme vardır.
- Bireye dönük örgüt: Örgütsel amaçlara ulaşıma düzeyi düşük ancak bireylerin doymu yüksektir. Örgüt içerisinde gruplaşma, kayırma ve çıkarlara göre hareket etme gözlenmektedir.

Girdisi insan olan eğitim kurumlarında bireyler arası ilişkilerin niteliği hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin, ğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin karşılıklı ve kendi aralarındaki iletişim yöntemleri, örgütün yapısı, performans değerlendirmeleri ve maddi-manevi dlllerin sunulmasında takip edilen süreç örgüt ikliminin olumlu ya da olumsuz algılanmasında belirleyici bir niteliğe sahiptir.

Okul ikliminin oluşmasında ve sürdürülmesinde yöneticiler ve öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin, velilerin ve okul çevresinin de etkisi vardır. Okul toplumunun her bireyi bir yandan okul iklimini etkilenirken bir yandan da okul ikliminden etkilenir. Alanyazında okul iklimi ile yürütülen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Çalışmalarda saptanması hedeflenen kavram aynı olsa da odaklandıkları unsurlar çeşitlilik göstermiştir. Bazı çalışmaların okullarda yöneticilerin liderlik tarzlarına ve

öğretmenlerin ilişkisine odaklanırken (Halpin ve Croft, 1963; Sweetland ve Hoy, 2000) bazısı öğrenci ilişkilerini temel almışlardır (Scales ve Taccogna, 2001). Doğan (2011) alanyazındaki çalışmaların okul iklimine ilişkin bakış açılarının öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğretmen-öğrenci ilişkileri, yönetici tutum ve davranışları, okul-çevre ilişkisi, sınıf yönetimi, okul güvenliği, öğrenci etkinliği ve rehberlik yol gösterme başlıkları altında gruplandırmıştır.

Bu çalışmada ise okul iklimi, yönetici tutum ve davranışları öğretmen tutum ve davranışları, öğrenci tutum ve davranışları ve okulun kurumsal tutumu başlıkları altında incelenmiştir.

Yönetici tutum ve davranışları. Alanyazında örgüt iklimiyle ilgili yürütülen ilk çalışmalardan itibaren yöneticinin sergilediği liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerinde belirleyici etkisi olduğu saptanmıştır (Lewin, Lippin ve White, 1939; Litwin ve Stinger, 1968; Hoy ve Clover, 1986; Sergiovanni, 1991; Hallinger ve Heck, 1998; Koene, Vogelaar ve Soeters, 2002; Ayık ve Şayir, 2014).

Olumlu bir okul iklimi oluşturulması için yöneticilerden beklenen tutum davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Okul hedeflerini gerçekleştirmek adına inancı ve heyecanı olmalıdır.
- Okul vizyonunu doğrultusunda hareket etmeli ve örnek olmalıdır.
- Okul vizyonu doğrultusunda tüm okul paydaşlarını motive etmelidir.
- Samimi ve iş birliği içerisinde çalışılacak bir ortam oluşturmalıdır.
- Yönetim süreçlerinde katılımcılığı sağlamalıdır.
- Kuralların ortak bir akılla oluşturulması, açık ve anlaşılır şekilde anlaşılması için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
- Uygulama sürecinde adil ve tutarlı olmalıdır.
- Sorumluluklar paylaşmalıdır.

Öğretmen tutum ve davranışları. Öğrenci penceresinden bakıldığında öğretmenler, ailelerinden sonra en çok görüştükleri bireylerdir. Hem birlikte geçirilen sürenin uzunluğu hem de öğretmenlerin misyonu göze önüne alındığında okula ilişkin öğrenci algılarını etkileyen temel unsurun öğretmenler olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin derslerde izlediği yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerle bireysel

olarak kurduğu iletişim, öğrencilere her alanda rehberlik sağlaması öğrenciler için çok önemlidir. ğretmenleriyle sağlıklı iletişim kurabilen öğrenciler kendilerini gösterebilmek için daha çok çalışmakta bu da öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır.

Okulların en önemli amacı etkili öğretimin sağlanabilmesidir. Öğretim faaliyetlerinin yrtldğ birimler ise sınıflardır. Her sınıfın kendine has bir iklimi vardır. Sınıf iklimleri ile okul iklimi birbirini etkilemektedir. Bu nedenle olumlu okul iklimi oluşturabilmek adına okul değerleri sınıflarda desteklenmelidir. Sınıfların, okulların küçük bir modellemesi olduğu dşnldğnde sınıf ikliminin önemi daha net anlaşılmaktadır. Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında okul iklimini olumlu yönde etkileyecek doğrultuda hareket etmelidir.

Doğan (2011) olumlu sınıf iklimi oluşturulmasına yönelik uygulamaları derleyerek aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrencilerin ev ve okul yaşantılarına ilişkin deneyimleri sınıfta paylaşılmalıdır. Böylece ğretmenler öğrencileri daha iyi tanımış olacaktır. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin birbirlerini anlamasına ve empati yapmasına yardımcı olacaktır.
- Ders içerikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ilgilerine göre şekillendirilmelidir. Sınıflarda her öğrencin bir birey olarak farklı öğrenme özellikleri olabileceği göz önüne alınmalıdır.
- Sınıfla ilgili sorunların tespiti, uygulanabilecek zm yollarının belirlenmesi, sınıf kurallarının tespiti gibi öğrencileri doğrudan ilgilendiren konularda öğrencilere, kararlara katılım hakkı verilmelidir. alışmalar karar katılımının disiplin problemlerini azalttığını, ders motivasyonunu ve okul bağlılığını artırdığını göstermiştir. Düzenli olarak yapılacak sınıf toplantıları bu amaca hizmet edecektir.
- Öğrencilerin başarıları arasında kıyaslama yapılmamalıdır. Akademik olarak başarılı olan öğrenciler üzerinde odaklanılmamalı, her öğrencinin kendi kapasitesine göre en iyiye ulaşması hedeflenmelidir. Öğrencilerin kendileriyle rekabet etmeleri desteklenebilir. Böylece ğrencilerin süreli bir gelişim içerisinde olmaları sağlanabilir.
- Sınıf içerisinde birliktelik vurgusu yapılmalıdır. Öğrencilere hitap edilirken “biz” gibi çoğul ifadeler kullanılmalıdır.

- Öğrenciler arasında olumlu sosyal ilişkiler oluşması için etkinlikler düzenlenmelidir. Önemli günlerin birlikte kutlanması, birlikte yemek yenmesi gibi etkinlikler öğrencilerin arkadaşlarıyla olan bağlarını güçlendirir.
- Ders içi etkinliklerde bireysel tecrübeler aktararak ders daha ilgi çekici hale getirilmelidir. Tecrübelerin paylaşılması, sınıfın sadece öğrenme ortamı olmanın ötesinde paylaşım alanı olarak algılanmasında yardımcı olacaktır.
- Sınıf içerisinde iş birliğinin önemi vurgulanmalıdır. Öğrenciler birbirlerini destekleme konusunda yönlendirilmelidir.
- Sınıf sorunlarının çözümünde öğrencilerin çözüm önerileri dikkate alınmalıdır. Sorun yaşayan bir öğrenci için sınıf arkadaşlarından tavsiyeler alınmalıdır.
- Sınıfa yeni gelen bir öğrencinin uyum sağlayabilmesi için diğer öğrencilerden yardım istenmelidir. Onun da artık grubun bir üyesi olduğunu hissetmesi için destek istenmelidir.
- Ders işlenişinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak daha dikkat çekici anlatımlar kullanılmalı, jest ve mimiklerle konu, öğrenciler için daha hatırlanır kılınmalıdır.
- Dönem ve yıl sonunda ulaşılması istenen hedefler öğrencilerle birlikte kararlaştırılmalıdır.
- Kurallara uyulması ve disiplinin sağlanması için saygı temelli bir anlayış belirlenmelidir.
- Hata yapan öğrencilere, hatalarını düzeltmeleri için fırsat sunulmalıdır. Hatasını düzeltten öğrenciler ise uygun bir şekilde ödüllendirilmelidir.
- Ders materyallerinin seçiminde öğrencilerin sosyokültürel yapılarına uygun tercihler yapılmalıdır. Derste verilen örnekler, öğrencinin içinde bulunduğu toplumda tecrübe kazandığı alanlardan seçilmelidir.
- Öğrencilere, yeterliklerine paralel şekilde sorumluluk verilmelidir.
- Öğrenci ile kurulan iletişim samimi ve anlamlı olmalıdır. Öğrenciye verilen dönütler genel geçer ve sıradan olmamalıdır. Her öğrenci için anlamlı ve özenli dönütler sunulmalıdır.

Öğrenci tutum ve davranışları. Okulların var oluş amacı öğrencilere planlanmış ve istendik davranışları kazandırabilmektir. Öğrenciler okul iklimini etkileyen aktörlerin başında gelmektedir. Öğrencilerin okula ilişkin algıları okul bağlılıklarını ve öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir. Elbette ki öğrenci davranışları bu algılar dahilinde şekillenmektedir. Öğrencilerin olumlu davranışları ise etkili öğrenme için aracı olacaktır.

Öğrencilerin okula ilişkin algılarının olumlu yönde oluşmasını sağlamak için öğretmenlere ve yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Okulun güvenliğinin sağlanması, öğrencilere kendilerini gösterebilecekleri farklı aktivite imkanlarının sunulması, öğrencilerin ilgisini çekecek sosyal ve kültürel faaliyetlerin planlanması okulu öğrenciler için cazibe merkezi haline getirecektir. Derslerde öğretmenlerin ilgi çekici materyaller kullanması, dersin işlevi hakkında bilgilendirmesi, öğrencilerin katılımının sağlanabileceği şekilde işlenmesi ise o derse yönelik motivasyonu artıracaktır. Olumlu okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye odaklanmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Freiberg (1999) olumlu okul ikliminin personel etkinliğini artırdığını bunun da öğrenci başarısını artırdığını saptamıştır. Olumlu bir okul iklimi içerisinde olmayan öğrencilerin başarısında düşüşler gözlemlenmiştir.

Olumlu bir okul iklimi oluşturulabilmesi için öğrencilerden zihinsel ve fiziksel olarak hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, karşılıklı insan ilişkilerini saygı çerçevesinde kurmaları, okul eşyalarının kullanımına ilişkin özenli olmaları, sorumluluk almaları, olumlu okul ikliminin oluşmasında yönetime yardımcı olmaları beklenilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerinden beklenenler konusunda bilinçlendirilmesi, her birinin okul iklimini şekillendiren bir aktör olduğunun hatırlatılması olumlu sonuçlar sunabilir.

Okulun kurumsal tutumu. Bu başlık altında okulun akademik tutumu, çevresiyle ilişkisi ve güvenli bir ortam sunması ele alınmaktadır.

Akademik tutum: Öğretme ve öğrenme okul iklimine göre şekillenip daha kolay ya da daha zor olabilmektedir. Okulların temel amacının, öğrenmenin sağlanması olduğu göz önüne alındığında okul ikliminin öğrenmeleri destekleyecek şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda DeWitt ve Slade (2014) okul yöneticilerine ve öğretmenlere okulda günlük olarak uygulaması gerekenler listesi hazırlamıştır. Bu listedeki yöneticilerin sorumlulukları şu şekildedir:

- Hava koşullarına aldırmaksızın öğrencileri okul bahçesinde karşılayın ve derslerin bitiminde okul bahçesinde uğurlayın.
- Ders zili çalmadan önce sınıflara uğrayıp günaydın deyin.
- Her gün mümkün olduğunca sınıflara girip gözlem yapın. Bu gözlemler resmi bir havada olmak zorunda değildir.
- Farklılıkları kabul edin. Öğrencileri gerçekte oldukları gibi olmalarına izin verin. Yöneticiler ve öğretmenler nasıl istiyorsa öyle olmalarını beklemeyin.
- Arayan velilere mutlaka dönüş yapıp onlara dinleyin. “24 saat kuralına” özen gösterip en geç 24 saat içerisinde dönüt verin.
- Okul yönetim merkezine önem verin. Öğrencilerin konuşmayı sevdiği ve velilerin iletişim kurabildikleri bir sekreterle çalışın.
- Velilerle ve okul çalışanlarıyla olan ilişkilerinizde resmiyetten uzaklaşın böylece daha anlamlı görüşmeler yapabilirsiniz.
- Öğretmen farklılıklarına saygı duyun. Öğretmenlere derslerine ilişkin kararlar verme konusunda özerklik tanıyın. Öğretmenlere hesap verebilirlikleri konusunda güvenin.
- Okulun lideri olun. Riskler alın ve öğrenci ve öğretmenleri test notlarının ötesinde öğrenme için motive edin.

Yöneticiler gibi öğretmenler de okul ikliminin oluşmasında doğrudan etkilidir. Öğretmenler her nerede olurlarsa olsunlar -sınıfta, koridorlarda, bahçede- okulun iklimi şekillendirici bir rolleri vardır. DeWitt ve Slade’in (2014) öğretmenler için hazırladığı okulda günlük olarak uygulaması gerekenler listesi ise şu şekildedir:

- Her sabah öğrenciler gelirken kapıda olun ve onları karşılayın. Dersler bittiğinde onları uğurlayın. Mümkünse onlara araçlara kadar eşlik edip sohbet edin.
- Sınıftaki ve okuldaki farklılıkları destekleyin ve hiç kimsenin ayrıcalıklarının olmadığını vurgulayan kitaplar okuyun.
- Sınıf içindeki iletişimin monolog değil diyalog şeklinde karşılıklı olmasına dikkat edin.

- Veli iletişimini kolaylaştırın. İletişim için mail, mektup, telefon uygulamaları gibi çeşitli yöntemleri kullanın. Ancak bir problem olduğunda telefonu tercih edin. Çünkü karşılıklı iletişim en etkili çözümün bulunmasını sağlayacaktır.

- Öğrencilerde olumlu okul iklimi algısını oluşturmak için hem ders etkinliklerinde izlenecek yöntemlerle hem de öğrencilere sunulacak sosyal ve kültürel aktivitelerle okulun bir cazibe merkezine dönüştürülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgileri ve gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda planlanacak etkinliklerin doğrudan ve dolaylı etkisi olacaktır. Etkinlikler öğrencilere olumlu tecrübeler kazandırırken öğrencilerin olumsuz durumlarla karşılaşma ihtimalleri azalacaktır. Okula zevkle gelen, okulda bulunduğu için mutlu olan öğrenciler kendisiyle ve toplumla barışık olacaktır. Olumlu bir okul algısı, öğrencilerin okul bağlılıklarını, akademik motivasyonlarını ve başarılarını yükseltecektir.

Okul-Çevre İlişkisi: Okullar çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olması gereken açık sistemlerdir. Okula gelen öğrenciler ailelerinden bağımsız düşünülemez. Her öğrenci içinde yaşadığı aile değerli ve beklentileri ile okula gelmektedir. Ayrıca, velilerce desteklenmeyen bir öğretimin başarıya ulaşma düzeyi daha düşük olacaktır.

Okullar öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yanı sıra veliler ve okulun içinde bulunduğu bölgeyi temsil edecek paydaşlarıyla bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çevresel talep ve beklentilerin farkında olan bir okulda öğretim daha anlamlı olur. Çevresiyle uyumlu bir ilişki içerisinde olan okullarda olumlu bir iklim hakim olacaktır. Bu doğrultuda okul yönetişiminin benimsenmesi önemli katkı sağlayacaktır.

Okulun Güvenliği: Okul güvenliği ile okul iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Özellikle öğrenciler açısından hem fiziksel hem de sosyal olarak güvenli algılanmayan okullardaki okul iklimi olumsuz olmaktadır. Okullarda şiddet olayları, fiziksel saldırı, alay etme, sataşma, etnik ve kültürel ayırım yapılması, zorbalık, tahripçilik gibi pek çok şekilde oluşabilir (Hernandez ve Seem, 2004).

Okul güvenliği ile okul iklimi birbirini destekleyen iki kavramdır. Okullarda güvenin sağlanmasında en etkili yöntem olumlu okul iklimi oluşturulmasıdır. Kişiler arasında sağlıklı iletişim, ihtiyaç duyduğunda görülecek destek, bireysel ilişkilerinin saygı çerçevesinde yürütülmesi, güvenli aynı zamanda olumlu bir okul iklimi oluşturmada etkili olacaktır.

Vail (2005:9) ise olumlu bir okul iklimi oluşturulması için gereken adımlar şu şekilde özetlemiştir:

- Örgüte yeni katılan bireyler desteklenmelidir. Okula yeni başlayan bir öğrenci veya kurumda çalışmaya yeni başlayan bir öğretmen artık örgütün bir üyesi olarak görülmeli ve uyum sağlaması konusunda yardımcı olunmalıdır.
- Okul iklimi kavramına ilişkin okulun tüm paydaşları bilgilendirilmelidir. Olumlu ve olumsuz okul iklimi nasıl oluşmaktadır, bu iklimlerde öğrenci başarısı ne düzeyde olmaktadır, öğretmen performansı nasıl etkilenmektedir, okulun amaçlara ulaşma düzeyi nasıldır, verimlilik nasıl etkilenmektedir soruları ele alınmalıdır. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, velilerin, okul ikliminin oluşmasında etkili oldukları konusunda bilinçlendirilmesi olumlu sonuçlar oluşturacaktır.
- Okullarda yetki sadece yöneticide toplanmamalıdır. Olumlu okul ikliminde katılımcılık esastır. Sorumluluklar yetkinlikler doğrultusunda paylaşılır. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilere de sorumluluk verilmelidir.
- Bireyler üyesi oldukları örgüt için önemli olduklarını, o örgütte kendilerine ihtiyaç duyulduğunu hissetmek isterler. Üyelerin yaptığı çalışmaların duyurulması ve kendilerinin takdir edilmesi olumlu iklim hissedilmesi açısından önem taşımaktadır. Okul yönetimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin sergilemekte olduğu çalışmaların farkında olmalı ve bu çalışmaları okul toplumu ile paylaşmalıdır.
- Olumlu iklime sahip okullarda disiplin problemleri etkin şekilde çözülür ve tekrarlanmaması adına takip edilir. Okul kural ve uygulamalarının öğrencilerle birlikte kararlaştırılması, öğrencilerin kurallara uyma oranını yükseltmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenciler ile yakından ilgilenmesi beklenmektedir. Sadece akademik başarı için değil sosyal ve kültürel gelişim için desteklenen öğrenciler disiplini bozacak sorunlardan uzak kalacaktır.
- Öğrencilere başarıma duygusu tattırılmalıdır. Başarılı olduğunda yaşadığı haz öğrenciyi daha sonraki çalışmaları için motive edecektir. Bu doğrultuda öğrencilere kendilerini gösterebilecekleri etkinlikler sunulmalıdır. Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmeli ve yönlendirilmelidir.
- Okullar sundukları hizmetle sadece öğrencileri değil velilerini ve toplumu etkilemektedir. Etkili bir okul olabilmek ve olumlu iklim oluşturabilmek için tüm paydaşlarla etkileşim içinde bulunulması gerekmektedir.

- Okul ikliminin temel unsuru insani ilişkilerdir. Ancak fiziksel ortamlar da okul ikliminin nasıl algılandığını etkilemektedir. Okulun fiziki ortamı düzenli olmalı ve bu düzenin korunması konusunda iş birliği sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmaları değil, sosyal, kültürel ve psikolojik olarak gelişimleri amaçlanmalıdır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için duygusal zekaları geliştirilmelidir.

Okul ikliminin boyutları. Halpin ve Croft'a (1963) göre bir okuldan diğerine giden herhangi bir öğretmen ya da yönetici karşılaştığı örgütsel iklimin farklılığını anında hissedecektir. Okulun iklimini hissetmek için orada uzun süre geçirmeye gerek yoktur. Okul iklimini, okulun "kişiliği" olarak açıklayan Halpin ve Croft, 1963'te geliştirdikleri "Örgüt İklimi Betimleme Anketi" ile (ÖİBA) okul iklimini, öğretmen ve yöneticilerin davranışları boyutlarıyla incelemiş ve sonrasında okulların ortalama puanlarına dayalı olarak altı iklim tipi ile okulları sınıflandırma yoluna gitmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışlarını açıklayan sekiz alt boyut şu şekilde açıklanmıştır (Halpin, 1966):

Öğretmen Davranışları

1. Çözülme, öğretmenlerin birbiriyle olan ilişkileri ve görevleriyle ilgili olarak isteksizliğini ve plansızlığını ifade etmektedir.

2. Engelleme, öğretmenlerde, yöneticinin gerekli olmayan işlerle kendilerini meşgul ettiği düşüncesinin oluşmasını ifade etmektedir. Öğretmenler, yönetici tarafından engellendiklerini hisseder.

3. Moral boyutunda, öğretmenler sosyal ihtiyaçları karşılandığı için memnun olurları ve iş doyumunu yaşarlar.

4. Samimiyet, öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadığı sosyal ilişkilerdeki memnuniyeti ifade etmektedir.

Yönetici Davranışları

5. Uzak durma, okul yöneticisinin, yasa ve yönetmeliklerde belirtilen kuralların dışına çıkmaması ve öğretmenlerle olan ilişkilerinde mesafe koymasını ifade etmektedir.

6. Yakından kontrol, yöneticinin, çalışanları yakın denetimini ifade eder. Yönetici, tek yönlü ve yönlendirme odaklı bir iletişim kurar.

7. İşe dönüklük, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışan bir yöneticiyi betimlemektedir. Yönetici, hedef davranışları bizzat uygular. Böylece, yönetici, hedeflenen davranışları sadece denetim yoluyla değil model olarak oluşturmaya çalışır.

8. Anlayış gösterme, yöneticinin insan ilişkileri açısından olumlu bir tutum içerisinde olmasına işaret etmektedir.

Hoy ve Clover (1986), değişen eğitim ve okul sistemine göre Halpin ve Croft'un (1963) geliştirdiği ÖİBA'yı yeniden değerlendirip ilkokullar için güncel bir ölçek ortaya koymuşlardır. Yeni "Örgütsel İklim Betimleme Anketi" ile okul iklimini 6 boyut ile ölçmeye çalışmışlardır. Bu boyutlar 3 öğretmen ve 3 yönetici davranışlarını içermektedir. Öğretmen davranışları; "profesyonel", "samimi" ve "ilgisiz"; yönetici davranışları ise, "destekleyici", "yönlendirici" ve "sınırlayıcı" olarak adlandırılmıştır.

Anderson (1982) okul iklimi üzerine yazılmış alanyazını inceleyerek dört boyutlu bir okul iklimi ortaya koymuştur. Bu boyutlar; "fiziksel çevre", "öğrenci ve toplum özellikleri", "okul toplumundaki katılımcılar arasındaki ilişkiler" ve "okul kültürüdür". Anderson (1982) daha önceki boyutlandırmalardan farklı olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin yanı sıra öğrencileri de kapsayan bir okul iklimi modellemiştir.

Canlı (2016) ise, okul iklimini, akademik, fiziksel, sosyal ve duygusal olarak dört boyutta incelenebileceğini ifade etmiştir.

Akademik boyut, kurumsal normları, inançları, okul uygulamalarını, güvenli ve disiplinli bir ortamı, öğrenci gelişiminin izlenmesini, yüksek akademik beklentiyi, ödüllerin ve övgülerin varlığını;

Sosyal boyut, okuldaki iletişimi, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi;

Fiziksel boyut, okulun fiziki ve maddi yönlerini;

Duygusal boyut ise okuldaki bireylerin duygularını ve tutumlarını ele almaktadır.

Okul iklimine ilişkin iki metafor: kişilik ve sağlık. Okulların örgüt iklimini değerlendirmek için pek çok ölçme aracı geliştirilmiştir (Pace ve Stern, 1958; Halpin

ve Croft, 1963; Stern, 1970; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Ölçme araçları, okul iklimini iki metafor üzerinden açıklamaktadır. Bunlar, “kişilik” ve “sağlık”tır.

Okul kişiliği. Okul iklimi okulun kişiliği olarak ele alan ve alanyazında en sık kullanılan kavramsallaştırma Halpin ve Croft’a (1963) aittir. Halpin ve Croft’ın (1963) geliştirdiği örgüt iklimi ölçeği 4 öğretmen 4 yönetici davranışı olarak 8 boyuttan oluşmuştur. Her bir boyuttan alınan verilere göre okulların profillerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Belirlenen profiller okulların iklimini yansıtacaktır.

Okul İklimi Türleri

Halpin ve Croft’ın (1963) okul iklimleri açıklıktan kapalılığa uzanan bir yelpazede kavramsallaştırmıştır. Okul iklimi için 6 kategori belirlemiştir:

1. Açık İklim: Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında samimi ilişkilerin olduğu, örgüt çalışanlarının yüksek moralle çalıştığı ve iş doyumuna ulaştığı iklim türüdür. Bu iklime sahip okullarda iletişim kanalları iki yönlü olarak açık ve gerçekçidir. Öğretmenler ve yönetici uyum içerisinde çalışırlar. Öğretmenler, kendi aralarında ve yöneticiyle çatışma yaşamazlar. Öğretmenler, görevlerini gayretle ve zevkle yaparlar. Öğrencinin başarılı olmasını sağlamak için çok çalışırlar. Bu nedenle yöneticin görev yönelimli olmasına ve etkinlikleri denetlemesine gerek yoktur. Yönetici, öğretmenlerin sorumluluk almasına izin verir ve öğretmenleri yaratıcılık ve yenilik konusunda cesaretlendirir. Ayrıca, Hoy ve Sabo (1998) açık iklime sahip okullarda yöneticinin kendini işe adanmış olduğunu ve öğretmenlerin fikirlerine karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilediğini ifade etmiştir.

2. Özerk İklim: Öğretmenlerin okuldaki eylemlerinde özgürlüklerinin bulunduğu iklim tipidir. Yönetici gayretle ve şevkle çalışma konusunda somut bir örnek olur. Dışardan herhangi bir baskı ya da etkileyici unsur bulunmamaktadır. Öğretmenler öğretmeye, öğrenciler ise öğrenmeye motive olmuşlardır. Yönetici, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında iyi bir ilişki vardır. Açık iklimdeki kadar olmasa da öğretmenler yüksek moralle çalışırlar. Yönetici, öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla yapılması gereken işlerde takip edilecek kural ve düzenlemeleri hazırlar. Öğretmenlerin etkinlikleri çok sınırlı bir denetime tabi tutulur. Öğretmenler, okul hedeflerine ulaşılması konusunda iş birliği içerisinde çalışırlar.

3. Kontrollü İklim: Bu iklim tipi görev odaklı okulları ifade etmektedir. Esas olan, görevi yerine getirmektir. Öğretmenler tamamen işlerine odaklanmıştır ve zamanlarının çoğunu bu doğrultuda geçirirler. Öğretmenler arası ilişkiler için fazla zaman bulunmamaktadır. Öğrenciler yoğun şekilde ödevleriyle meşguldür ve müfredat dışı aktiviteler için çok az zaman kalmaktadır. Yönetici, fazla samimiyetten kaçınmak için, öğrenci, öğretmen ve velilere karşı mesafesini korur (Halpin, 1966; Silver, 1983). Veliler, okulu ziyaret etmeleri ve öğrencileriyle ilgilenmeleri konusunda teşvik edilmez.

4. Samimi İklim: Silver (1983) bu iklim türünü “bırakınız yapsınlar” (laissez-faire) anlayışı ile tanımlamaktadır. Yönetici, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok örgütte arkadaşça bir atmosferin oluşması için çaba harcar. Bu nedenle kendini işine adanmış öğretmen sayısı düşük düzeydedir. Pek çok öğrenci de öğrenme sürecini dikkate almamaktadır. Öğrencilerde devamsızlık yapma eğilimi yüksektir. Veliler de toplantılara, çocuklarının eğitime ilişkin konularda katılımı gerekli bulmamaktadır. Samimi iklim tipinin olduğu okullarda, okul performansı için yeterli çaba harcanmaz.

5. Babaerkil İklim: Bu iklim türünde, yönetici çalışkan bir kişiye çalışanlarını etkileme konusunda yetersiz kalmaktadır. Yönetici ile öğretmenler arasında mesafe bulunmaktadır. Öğretmenlerin talepleri genellikle uygulamaya konmaz. Yöneticinin yönetim yaklaşımı otokratik olmaya meyillidir; bu nedenle öğretmenler, öğrenciler ve veliler uzak durmayı tercih ederler. Öğrenciler ihtiyaçlarını dile getirmekte zorlanırlar, veliler ise zorunlu kalmadıkça okula gelmezler.

6. Kapalı İklim: Bu iklim, açık iklim özelliklerinin tam tersini temsil eder (Hoy ve Sabo, 1998). Halpin'e (1966) göre kapalı iklimin temel özellikleri örgütsel bağlılığın ve üretkenliğin olmamasıdır. Yöneticinin ve öğretmenlerin adanmışlıkları bulunmamaktadır. Yönetici, gereksiz kâğıt ileriyle meşguldür ve okulda sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda hiçbir çaba yoktur. Bu nedenle, pek çok öğretmenler isteksiz ve verimsiz olmaktadır. Ayrıca, bu iklim tipinde öğretmenlerin yöneticiye saygı duyulmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler hem meslektaşlarına hem de öğrencilere karşı toleranssızdır.

Kapalı iklimler, yöneticinin emredici bir davranış sergilediği, işleyişle ilgili tek başına kurallar koyduğu ve örgüt üyelerinde motivasyon sağlayamadığı örgüt

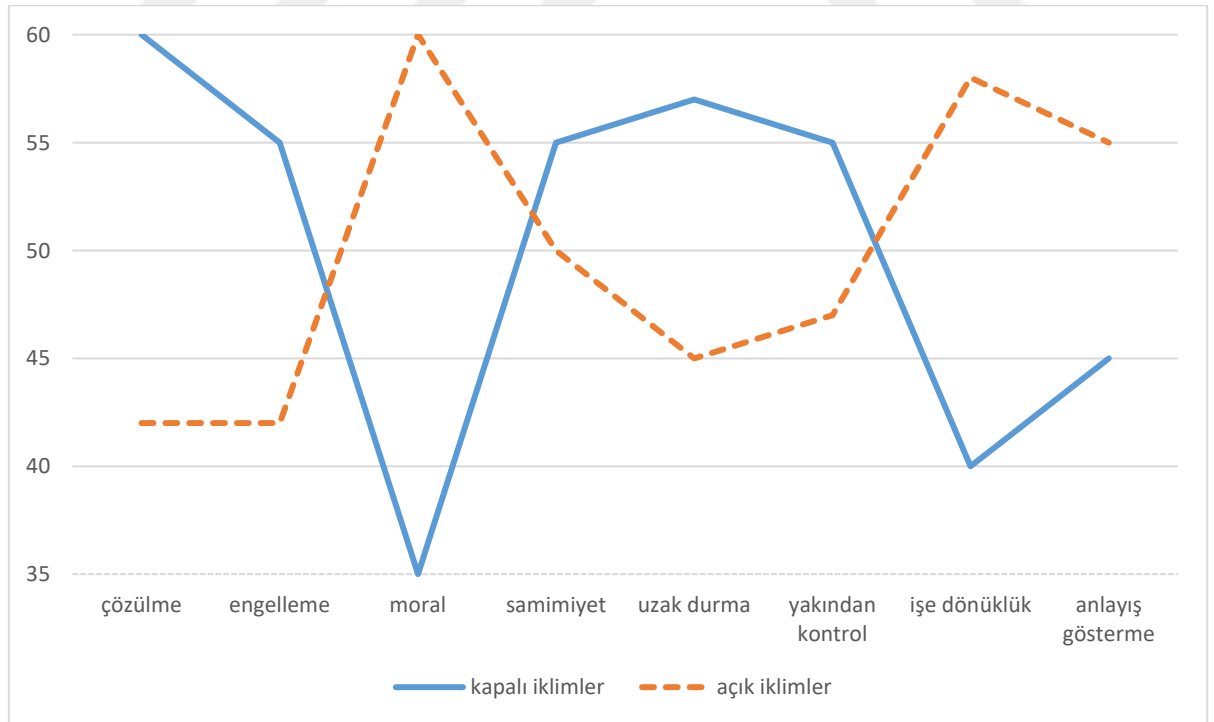
iklimlerine işaret etmektedir. Yönetici, çalışanların sosyal gereksinimleri ile ilgilenilmez. Örgüt çalışanları arasında sosyal etkileşim yoktur. Bunların sonucu olarak üyelerin iş motivasyonu, moralleri ve örgütsel bağlılıkları düşüktür.

Açık okul iklimlerinde öğretmen ve yöneticilerin davranışları samimidir. Öğretmenler ve yöneticiler birbirlerine saygı duyarlar. Liderlik uygulamaları öğretmen ve yöneticilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Bu okul ikliminde görevlerin tamamlanması ya da memnuniyetin sağlanması için endişelenmeye gerek yoktur. Her ikisi de süreç içerisinde kendi akışında oluşur.

Halpin ve Croft (1963) geliştirdikleri “Örgüt İklimi Betimleme Anketi” ile 71 okulda uygulama yapmıştır. Uygulama sonucunda okullardan alınan verilere göre açık ve kapalı iklimlerde boyut ortalamalarının nasıl dağılım gösterdiği incelenmiştir. Grafik 1’de örgüt iklimi boyutlarının göre açık ve kapalı iklimlerde nasıl dağıldığı sunulmuştur.

Grafik 1

Açık ve Kapalı Okul İklimlerin Alt Boyutlarına Göre Kıyaslanması



Kaynak: Halpin ve Croft (1963, s. 4)

Grafik 1'den izlenebileceği gibi açık ve kapalı iklimler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. İki iklim türü arasındaki en büyük farklılık öğretmenlerin “moral” boyutunda izlenmektedir. Açık iklimlerde öğretmenler sosyal ihtiyaçları karşılandığı için yüksek moralle çalışırlar. Öğretmenler, örgütte bulunmaktan memnun olup iş doyumları yüksektir. Kapalı iklimlerde ise öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi düşüktür. Bu durum öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını düşürmektedir.

Çözülme boyutu öğretmenler arasındaki iş birliğinin yoksunluğuna işaret etmektedir. Bu boyutta öğretmenler arasında birbirlerinden yakınma ve tartışmalar vardır. Grafikten görüleceği üzere kapalı iklimlerde öğretmenler arasındaki çözülme davranışları yüksekken açık iklimlerde çok daha düşük düzeyde gözlenmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin evrak işleri ve gerekli olmayan işlemlerle engellendiğini hissetmesine işaret eden “engelleme” boyutu kapalı iklimlerde yüksekken açık iklimlerde düşük düzeydedir.

Yönetici davranışları açısından değerlendirildiğinde, kapalı iklimlerde öğretmenlerle yönetici arasındaki mesafe daha uzaktır. Yönetici, karşılıklı iletişim yerine tek yönlü ve denetleme odaklı bir iletişim kurar. Yakından kontrol esas olup yönetici yapılması gerekeni vurgular. Okulda insani ilişkiler samimiyetten uzaktır. Açık iklimlerde ise öğretmenlerle yönetici arasında samimi ve karşılıklı bir iletişim vardır. Yönetici bizzat davranışlarıyla model olur.

Okul sağlığı. Örgütsel sağlık, örgüt iklimini değerlendirmede yararlanılan bir diğer bakış açısıdır. Örgüt içerisinde pozitif ve sağlıklı ilişkilerin olması düşüncesi yeni değildir. Miles örgüt ikliminin sağlığını kavramsallaştırmış ve örgüt sağlığını “sadece kendi çevresi içerisinde yaşamakla kalmayıp, aynı zaman da uzun dönemde sorunlarla başa çıkabilme ve başa çıkma becerilerini sürekli geliştirebilme” (1969, s.378) olarak tanımlamıştır.

Mullins (1989) sağlıklı bir iklime sahip örgütlerde gözlenebilen özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Örgütsel amaçlar ile bireysel amaçların bütünleşmesi
- Sağlıklı bir otorite, kontrol ve iletişim ağı
- Bireylerin özerkliğini koruyan esnek bir yapı

- İş koşullarına uygun benimsenen liderlik tarzı
- Örgüt içerisinde farklı statüdekiler arasında karşılıklı güven, anlayış ve destek
- Bireysel farklılıklara, özelliklere ve ihtiyaçlara ilişkin farkındalık
- Çalışma ortamının niteliğine verilen önem
- Zorlayıcı ve sorumluluk gerektiren işlerin yüksek performans standartları
- Pozitif yönde pekiştirmek için verilen ödüllerde adil bir sitem
- Kişisel, mesleki gelişim ve ilerleme için sunulan imkanlar
- Davranışlarda, bireysel ve örgütsel ilişki politikalarında adalet
- Engelleme ya da yok sayma olmaksızın farklı düşüncelerde uzlaşma
- Sorunların açık bir şekilde tartışılması
- Üyelerin örgüte bağlılık ve aidiyet hissi
- Üyelerin örgüt için gerekli ve önemli olma hissi

Eğitim örgütleri olarak okul sağlığı Hoy ve Feldman (1987) tarafından kavramsallaştırılmış ve ölçülebilmektedir. Parsons, Bales ve Shills (1953) çalışmasında, okullar dahil tüm sosyal sistemlerin vardıklarını sürdürebilmeleri ve gelişebilmeleri için çözmeleri gereken dört temel sorun tanımlamışlardır. Hoy ve Feldman (1987) ise bu sorunları okullar açısından ele almıştır. Okullarda çözülmesi gereken sorunlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Yeterli kaynak temin edebilme ve okula uygun hale getirebilme sorunu
2. Hedefleri belirleme ve uygulama sorunu
3. Okulda dayanışmayı sağlama sorunu
4. Özgün bir değerler sistemi oluşturma ve sistemi koruma sorunu

Parsons (1967) okulların bu sorunları çözmede, “teknik”, “yönetmelik” ve “kurumsal” olarak üç farklı düzeyde kontrol kullandığını belirtmiştir. Okulların teknik düzeyi öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgilidir. Okulların temel amacı planlanmış öğrenmelerin gerçekleşmesidir. Bu amacın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesine ilişkin sorunların çözümünde esas sorumlular öğretmenler ve yöneticilerdir.

Yönetmel düzey, örgütün iç yönetimi ile ilgilidir. Okul yöneticileri kaynakların temininden ve eşgüdömlü bir şekilde işe koşulmasından sorumludur. Ayrıca yöneticiler, öğretmenleri motive ederek okul bağıllığının ve sadakatinin artırmak için çalışmalıdır. Kurumsal düzeyde ise okulun çevresi ile bağlantısı kurulur. Okulu, toplum tarafından desteklenmesi gerekir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin görevlerini düzenli şekilde yerine getirebilmeleri için dışardan gelen baskılara karşı desteklenmeleri gerekir.

Okul sağlığının boyutları. Hoy ve Feldman (1987), Parsons (1967) tarafından tanımlanan bu düzeylere dayanarak sağlıklı okulların teknik, yönetmel ve kurumsal düzeyde uyumlu olduğunu, gerekli kaynakları temin edebildiklerini, dışardan gelecek baskılarla başa çıkabildiklerini ve enerjilerini misyonlarını gerçekleştirmek üzere kullandıklarını belirtmiştir. Hoy ve Feldman, bu doğrultuda “Örgüt Sağlığı Envanterini” (Organizational Health Inventory) geliştirmiştir. Geliştirilen envanter okulların örgütsel sağlığını yedi boyutta incelemiştir. Boyutlar öz bir şekilde açıklanmıştır (Hoy ve Feldman, 1987, s.32):

- Kurumsal Bütünlük: Okulun, programlarının eğitsel bütünlüğünü sağlayacak şekilde çevresi ile başa çıkma yeteneğidir. Öğretmenler velilerden ve toplumdan gelen mantıksız baskılardan korunur.
- Yönetici Etkisi: Okul yöneticisinin üstlerinin eylemlerini etkileme yeteneğidir. Okul yöneticilerinin, üstlerini ikna edebilmesi, okul için daha fazla ilgi çekebilmesi ve hiyerarşi tarafından engellenmemesi okul yönetiminin önemli yönlerindendir.
- Anlayış: Okul yöneticisinin arkadaşça, açık, destekleyici, samimi davranışlarını ifade eder. Okul yöneticisinin öğretmenlerin refahını düşünmesiyle ilgilidir.
- Yapıyı Harekete Geçirme: Hem görev hem başarı odaklı yönetici davranışlarına işaret eder. Yönetici, çalışanlardan beklenen görevleri, performans standartlarını ve süreçlerini açık bir şekilde ifade eder.
- Kaynak Desteği: Sınıf malzemesinin ve öğretimsel materyalinin yeterli olduğu ve ihtiyaç durumunda ek materyallerin sağlanabildiği bir okulu ifade eder.
- Moral: Çalışanlar arasındaki arkadaşlık, açıklık, coşku, güven duygularıdır. Öğretmenler birbirlerini ve işlerini severler. Birbirlerine yardımcı olma

konusunda isteklidirler. Okulları ile gurur duyarlar ve işlerini yaparken başarı duygusu hissederler.

- Akademik Önem: Okulun akademik mükemmellik arayışına yönelme derecesidir. Öğretmenler, öğrenciler için yüksek ancak başarılabılır hedefler koyarlar. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir. Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olacaklarına inanırlar. Öğrenciler ise başarmak için çok çalışırlar ve akademik olarak başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar.

Sağlıklı okul iklimi, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki pozitif ilişkilere işaret etmektedir. Sağlıklı okul ikliminin olduğu okullarda, öğretmenler meslektaşlarını, okullarını, işlerini, öğrencilerinin severler ve akademik olarak üst seviyeye ulaşma gayreti içerisindeyler. Kendilerine ve öğrencilerine inanırlar. Yüksek ve ulaşılabilir hedefler koyarlar. Öğrenciler çok çalışır ve başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar. Yönetici davranışları da pozitifdir. Yöneticilerin, öğretmenlerden yüksek beklentileri vardır. Öğretmenler, yardım etmek için her zaman ulaşılabilir durumdadırlar. Sağlıklı okullarda toplumla da iyi ilişkiler vardır. Kısacası okul içerisinde iç dinamikler pozitifdir.

Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen okul sağlığı ölçeği ise altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “mesleki liderlik”, “kaynak desteği”, “müdür etkisi”, “öğretmen bağlılığı”, “akademik önem” ve “kurumsal bütünlük”tür.

- Mesleki Liderlik: Arkadaşça, destekleyici ve eşitlik ilkesine bağlı olarak davranan bir yönetici davranışını tanımlamaktadır. Aynı zamanda, yöneticinin yüksek performans hedefleri belirlemesini ve bu hedefler konusunda herkesi bilgilendirmesini kapsamaktadır.

- Kaynak Desteği: Eğitim için gerekli olan araç ve gereçlerin bulunduğu ve ihtiyaç duyulması halinde devamının kolayca elde edilebildiği bir okulu ifade etmektedir.

- Yönetici Etkisi: Okul yöneticisinin üstlerinin eylemlerini etkileme yeteneğidir. Etkileyici bir yönetici ikna edicidir. Düşünce ve davranışlarında bağımsızlığını korurken aynı zamanda üst yetkililerle etkin şekilde çalışabilir. Yönetici, örgütsel üst sisteminin kararlarını etkileyebilir ve üst yetkililerden talep ettiklerini alabilir. Etkili bir yöneticinin tavsiyeleri üstleri tarafından dikkate alınır.

Ayrıca okul yöneticisi, eğitim faaliyetlerinin daha etkili yürütülmesi için model davranışlar sergileyerek öğretmenleri yönlendirir ve teşvik eder.

- **Öğretmen Bağlılığı:** Öğretmenlerin, öğrencileri, meslektaşlarını, yöneticilerini ve mesleğini de kapsayan okula ilişkin tüm unsurlara olan bağlılığına işaret eder. Öğretmenler, diğer öğretmenlere, öğrencilere ve mesleklerine ilişkin iyi hissederler. Öğrencilerine ve meslektaşlarına bağlıdırlar ve işlerini zevk ile yaparlar.

- **Akademik Baskı:** Başarı konusunda kararlı okulları ifade etmektedir. Bu okullarda, öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlenir. Öğrenme ortamı ciddi ve düzenlidir. Öğretmenler, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanırlar. Öğrenciler ise çok çalışırlar ve başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar.

- **Kurumsal Bütünlük:** Eğitim programları içinde bütünlüğe sahip olmayı ve bu bütünlüğe olan inancı yansıtır. Kurumsal bütünlüğü sağlamış bir okul, dışardan gelecek baskılara karşı tavizkar değildir. Öğretmenler, velilerden ve toplumdan gelen mantıksız taleplere karşı savunulur. Okul, zarar verebilecek dış baskıların başarılı bir şekilde üstesinden gelebilir.

Hoy ve Feldman (1987, s. 34-35) çalışmalarında sağlıklı ve sağlıklı olmayan okulları şu şekilde betimlemiştir.

Sağlıklı Okul: Sağlıklı bir okul toplumdan ve velilerden gelebilecek gereksiz baskılardan korunur. Yönetim, çıkar gruplarının okul politikalarını etkilemesine engel olur. Sağlıklı okullarda yönetici dinamik bir liderlik sergiler. Hem iş odaklı hem de insan ilişkilerine dayanan bir liderlik anlayışı hakimdir. Yönetici davranışlarıyla öğretmenleri destekler ancak aynı zamanda yüksek performans beklentilerini ifade eder. Ayrıca, yönetici okulun etkili bir şekilde idaresi için üstlerini etkileyebilme becerisine sahiptir. Sağlıklı okullardaki öğretmenler kendilerini öğretme ve öğrenmeye adanmışlardır. Öğrencileri için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlerler. Yüksek performans standartlarını yakalamaya ve sürdürmeye çalışırlar. Ciddi ve düzenli bir öğrenme ortamı oluştururlar. Öğrenciler ise okul derslerine çok çalışırlar. Öğrencilerin motivasyonu yüksektir. Akademik olarak başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar. Sağlıklı okullarda sınıf ve öğretim için gerekli tüm materyaller hazır. Ayrıca, öğretmenler birbirlerini severler, birbirlerine güvenirlir ve okulu olumlu bir şekilde tanımlarlar. Öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar.

Sağlıksız Okul: Sağlıksız bir okul dışardan gelebilecek baskılara karşı savunmasızdır. Yöneticiler ve öğretmenler, velilerde ve toplumdan gelen gereksiz taleplerle sıkıştırılır. Okulda etkili bir yönetici bulunmaz. Yöneticinin yönlendirme, yapıyı düzenleme ve öğretmenleri destekleme becerisi düşüktür. Öğretmenler meslektaşları ve görevlerine karşı olumsuz bir tutum içerisinde. Öğretmenler uzak duran, şüpheli ve kendini savunan bir tavır içerisinde. Öğretim için gerekli malzemeler ihtiyaç duyulduğunda temin edilemez. Son olarak akademik başarı için baskı çok düşüktür. Ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik hedefleri ciddiye alır. Hatta akademik başarıya odaklanmış öğrencilerle akranları dalga geçer ve öğretmenler akademik başarı odaklı öğrencileri tehdit olarak görürler.

Okul iklimine birleştirici bir bakış açısı. Hem açık hem de sağlıklı okul iklimi metaforları okul ikliminin incelenmesinde faydalı olmuştur (Hoy ve Sabo, 1998; Hot, Tarter ve Kottkamp, 1991; Tarter, Bliss ve Hoy, 1989). Örgüt kişiliği ve örgüt sağlığı farklı kavramlar olmakla birlikte, kapsam çerçevelerinin ve ölçümlerinin bazı binişik noktaları vardır. Dahası, açık okul iklimine sahip okullar, sağlıklı olma, sağlıklı okul iklimine sahip okullar da açık iklime sahip olma eğilimindedir. Bu doğrultuda Hoy, Smith ve Sweetland (2002) okul ikliminin hem kişiliğini hem de sağlığını kapsayan bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen Okul İklimi Belirleme Ölçeğinin (OCDQ) altı boyutunu ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Okul Sağlığı Ölçeğinin altı boyutunu birleştirerek yeni bir okul iklimi ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçek okul ikliminin kişiliğini ve sağlığını kapsayan dört boyuttan oluşmaktadır.

Bu tez çalışmasında, Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğinin boyutları esas alınmıştır. Araştırma sorularının cevapları da hem okul ikliminin kişiliğini hem de sağlığını kapsayan bu ölçek ile değerlendirilmiştir. Ayrıca okul yönetimindeki paydaşları dikkate alması açısından bu ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

Okul iklimi ölçeği, “Çevre Baskısı”, “Meslektaş Liderliği”, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” ve “Başarı Baskısı” olarak dört boyuttan oluşmaktadır.

Meslektaş Liderliği: Hem okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine hem de okulun sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelmiş bir liderliği temsil etmektedir. Yönetici, öğretmenlere profesyonel bir meslektaş olarak davranır. Yönetici,

arkadaşça, açık ve eşit bir şekilde davranır. Ancak, öğretmenlerden beklentilerini açık bir şekilde ifade eder. Performans kriterleri net bir şekilde belirtilir.

Profesyonel Öğretmen Davranışı: Meslektaş yeterliğine saygıyı, öğrenciye adanmışlığı, öz değerlendirme yapabilmeyi, işbirliği içerisinde çalışabilmeyi ve destek verebilmeyi kapsar.

Başarı Baskısı: Yüksek ancak ulaşılabilir akademik hedefler koyan okulu tanımlamaktadır. Bu okullarda, öğrenciler, başarı için ısrarcıdır. Öğrenciler başarı sağladığında diğer öğrencilerden ve öğretmenlerinden destek ve saygı görürler. Veliler, öğretmenler ve yönetici yüksek bir standart yakalanması ve okul gelişimi için kararlıdır.

Çevre Baskısı: Okulun bazı velilerden ve vatandaş gruplarından gelen baskılardan etkilenme derecesi olarak ifade edilmiştir. Yüksek düzeyde etkileniş, öğretmenlerin ve yöneticinin korumasız olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu boyutlar okul ile çevrenin, öğretmenler ile yöneticinin, öğretmenlerin kendi arasındaki ve okulun öğrencilerle olan ilişkilerini içermektedir. Bu boyutlarla üç dikey (kurum, yönetim ve öğretmen) ve bir yatay (meslektaş) ilişki incelenmektedir. Ayrıca, okul ikliminin hem kişiliği hem de sağlığına ilişkin özellikleri kapsamaktadır.

Sağlıklı ve açık okul iklimi, örgüt içerisindeki güçlü ve samimi ilişkilere, zorlama ve cezai işlemlerle değil uzlaşmayla sağlanan disipline ve pek çok konuda sorumluluk paylaşımına işaret eder. Rapti (2012), Johnson ve Jhonson (1993), Freiberg (1999), Kuperminc, Leadbeater ve Blatt'ın (2001) çalışma sonuçlarıyla uyumlu olarak olumlu okul iklimi ile bağlantılı sekiz etmeni saygı, güven, yüksek moral, girişim fırsatı, akademik ve sosyal gelişim, bağlılık, okulun yenilenmesi, ilgi olarak sıralamıştır.

1996'da kurulan Ulusal Okul İklimi Merkezi (The National School Climate Center), olumlu okul iklimi için gerekli dört boyut belirlemiştir. Bunlar; "güvenlik", "ilişkiler", "öğretmen ve öğrenme" ve "kurumsal çevre"dir. Loukas, Suzuki ve Horton (2006) ise okul ikliminin çok boyutlu yapısını fiziksel, sosyal ve akademik boyutları ile açıklamıştır. Boyutların içeriği şu şekilde detaylandırmıştır:

Fiziksel boyut

- Okul binasının ve sınıfların görünümü

- Okul büyüklüğü ve her sınıftaki öğretmen öğrenci oranı
- Sınıfların düzeni
- Kaynakların bulunması
- Güvenlik ve rahatlık

Sosyal boyut

- Öğrenciler, öğretmenler ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin kalitesi
- Öğretmen ve çalışanların, öğrencilere eşit ve adil davranması
- Öğrenciler arasındaki rekabet ve sosyal kıyaslama derecesi
- Okuldaki karar sürecine katılan öğrenci, öğretmen ve çalışan sayısı

Akademik boyut

- Öğretimin kalitesi
- Öğretmenin, öğrenci başarısına ilişkin beklentisi
- Öğrencinin öğrenme sürecinin izlenmesi ve düzenli olarak öğrenci ve

velilerin bilgilendirilmesi

Olumlu okul ikliminin sağlanması, tüm okul üyelerine olumlu yansımaktadır. Olumlu okul iklimi, öğrencileri sadece akademik olarak değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik gelişim açısından da destekleyecektir. Çalışmalar olumlu okul iklimi algısı olan öğrencilerin; daha az riskli ve şiddet içerikli davranışlar gösterdiğini (Resnick vd., 1997), daha az disiplin kuruluna yönlendirme ve okuldan uzaklaştırma cezası aldıklarını (Nelson, Martella ve Marchand-Matella, 2002; Welsh, 2000), daha güçlü güven duygusu hissettiklerini (Syvertsen, Elanagan ve Stout, 2009; Welsh, 2000) ve daha yüksek yaşam tatminine sahip olduklarını (Suldo, McMahan, Chappel ve Loker, 2012) belirlemiştir.

Sağlıklı ve açık okul ikliminin hem örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hem de üyelerin psikolojik doyumu açısından dikkate değer sonuçları bulunmaktadır. Olumlu bir iklim oluşturulan okullarda, örgüt üyeleri birey olarak değerli olduklarını hissederler (Gonder ve Hymes, 1994) ve kendilerini işlerine adanarak, iş birliği içerisinde çalışırlar (Ellis, 1988). Bu okullarda değişime uyum daha kısa sürede sağlanmakta ve direnç yaşanmamaktadır (Bulach ve Malone, 1994). Moral ve motivasyonu yüksek olan okulların akademik performansları da yüksek olmaktadır

(Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005). Öğretmenlerin olumlu okul iklimi algısı, okuma ve matematikte daha yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilidir (Brand, Felner, Seitsinger, Burns ve Bolta, 2008; Uline ve Tschannene-Moran, 2009). Ayrıca örgütsel motivasyon, iş doyumu, bağlılık gibi örgütsel davranışlarla olan ilişkisi sebebiyle okul iklimi çalışmaları her geçen gün yoğunlaşmaktadır.

Yoğun ilişkilerin hakim olduğu okullarda, öğrenci-öğretmen-yönetim arasındaki bireysel ilişkiler okul ikliminin temelini oluşturur. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, çalışma ortamlarına ilişkin algılar, okulda izlenen yönetim politikaları ve liderlik biçimi, okul iklimi üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Hoy ve Clover, 1986). Bu nedenle, okul yöneticisinin gösterdiği liderlik yaklaşımlarının, okul iklimi üzerindeki etkisi çeşitli çalışmalarca incelenmiştir (Ayık ve Şayir, 2014; Hallinger ve Heck, 1998). Çalışmalar, okulda takip edilen liderlik yaklaşımlarının, okul ikliminin oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde belirleyici bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Örgütte izlenen yönetim politikaları, çalışanların algısını etkilemekte ve örgütün kendine ait iklimini oluşturmaktadır. Ekvall ve Ryhammar, (1998), Hallinger ve Heck (1998), Koene, Vogelaar ve Soeters'in (2002) çalışma bulguları, yönetimce izlenen liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sergiovanni (1991) okul ikliminin belirlenmesinde en büyük faktörün yöneticinin benimsediği liderlik stili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sybouts ve Wendel (1994), okul ikliminin belirlenmesinde yöneticinin diğer bireylerden çok daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ve olumlu okul ikliminin ancak okul yöneticisinin olumlu ve yapıcı bir okul iklimi oluşturma düşüncesine sahip olmasıyla başlayabileceğini belirtmiştir.

Moos (1979), eğitim ortamının öğrencilerin hayatı üzerinde fark yaratabileceğini ve yarattığını belirtmiştir. Farklılık, iyiye ya da kötüye doğru olabilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin seçimleri ve uygulamaları, oluşturdukları okul ortamı çeşitli sonuçları beraberinde getirmektedir. Hatırlanması gereken esas şudur ki, okul iklimi sadece öğrenenlerin değil okulda öğretenlerin ve yönetenlerin de hayatında farklılık yaratmaktadır.

Ulusal Okul İklimi Merkezi (National School Climate Center) (2014) okul iklimini okulun niteliği ve karakteri olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin, velilerin ve

okul çalışanlarının okul yaşamlarına, okulun normları, hedefleri, değerleri, bireylerarası ilişkileri ve örgütsel yapısına dayanarak oluşturdukları algıları okul iklimini oluşturur. Sürdürülebilir ve olumlu bir okul iklimi öğrencilerin gelişimlerini ve üretken olabilmeleri destekler. Olumlu bir okul ikliminde;

- Normlar, değerler ve beklentiler bireylerin sosyal, duygusal olarak desteklenmesini ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini sağlar.
- Bireyler birbirlerine bağlıdır.
- Her bir bireye saygı duyulur.
- Öğrenciler, aileler ve eğitimciler, ortak paylaşılan bir okul vizyonu oluşturabilmek için birlikte çalışırlar.
- Eğitimciler, öğrenmeyle duyulabilecek hazzı ve öğrenmenin yararlarını vurgular.
- Eğitimciler davranışlarıyla rol model olurlar.
- Okul toplumunun her bireyi okul uygulamalarına ve fiziksel çevresine katkı sunar.

Okul iklimi okulun gelişmesinde, etkinlik ve başarı amaçlarına ulaşmasında doğrudan ve dolaylı olarak önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle okul ikliminin hassasiyetle ele alınması ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilmek için planlamaların yapılması gerekmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan okul yönetişimi ve okul iklimi konularıyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalara yer verilmektedir.

Okul yönetişimi ile ilgili çalışmalar.

Yurt dışı çalışmalar. Tolofari (2005), YKİ'nin eğitim sektöründeki reformlara etkisini incelemiştir. Çalışmada, YKİ, “özelleştirme”, “işletmecilik”, “planlı ekonomiyi piyasa ekonomisine dönüştürme”, “performans ölçümü” ve “hesap verebilirlik” boyutları ile açıklanmıştır. YKİ'nin ortaya çıkışı, temel özellikleri ve eğitime yönelik uygulamaları ele alınmıştır. Alanyazın taramasıyla birlikte, YKİ ile İngiltere ve İskoçya'daki okullarda okul içi ve okul dışı ilişkilerin ve rollerin değiştiği, yetkinin

okulda toplandığı, hesap verebilirlik vurgusunun arttığı, okul bütçesine ilişkin kriterlerinin değiştiği ve yöneticiden beklenen liderliğin farklılaştığı ifade edilmiştir.

Backmen ve Trafford (2007), Avrupa Konseyi'nce yayımlanan çalışmalarında eğitim ve okul yöneticilerine demokratik okul yönetişimi hakkında bilgi sunmayı amaçlamışlardır. Çalışma, okul liderlerinin, her aşamada okullarını değerlendirmeleri ve demokratik yönetişimde bulundukları noktayı belirlemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Demokraside, liderler dışındaki paydaşların da olduğu ve öğrencilerin sunulan öğretim hizmetinden doğrudan yararlanacak kişiler olarak okul yönetişimine katılmaları gerektiği vurgulanmıştır. Demokratik katılımın, eğitimin ilk aşamasından itibaren aşama aşama öğrenileceği vurgulanmıştır. Böylece, çocukların demokrasi uygulamalarını ve değerlerini kolayca özümseyebileceği ve yaşayabileceği ifade edilmiştir. Çalışma, demokratik okul yönetişimi için dört kilit alan belirlemiştir (2007, s.19):

- yönetim, liderlik ve kamuya hesap verme zorunluluğu,
- değer merkezli eğitim,
- iş birliği, iletişim ve katılım, rekabet edebilirlik ve okul özerkliği
- öğrenci disiplini

Bu alanlardaki ilerlemeyi ölçmek için Avrupa Konseyi'nin demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi ilkesine dayalı olarak haklar ve sorumluluklar, aktif katılım ve çeşitliliğe değer verilmesi kriterleri izlenmektedir.

Ağdelen ve Ağdelen (2007) öğretmen görüşlerine göre ortaokullardaki yönetim süreçlerini incelemiştir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yürütülen çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmen görüşlerinde fark oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Karar verme, planlama, örgütleme, etkileme, iletişim, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerinin her biri için 4 soru ile sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda, karar, planlama, iletişim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmazken, örgütleme, etkileme, eşgüdüm ve değerlendirme süreçlerinde cinsiyet değişkeni anlamlı fark oluşturmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı olan konu başlıkları listelenmiştir.

Kowalczyk ve Jakubczak (2014) YKİ ve yerelleşme sürecinin okullarda yol açtığı değişimleri incelemiştir. Alanyazına dayalı olarak geleneksel okul

yönetiminden okul işletmeciliğine geçiş betimlenmiştir. Çalışmada, YKİ'nin tüm kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitimde de verimliliği artırmayı hedeflediği belirtilmiş ve YKİ ve yerelleşme sürecinin okulların özerkliğini artırdığı, okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarını değiştirdiği ve yerel toplumsal kuruluşların okul yönetimine katılmalarına imkan verdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte eğitimin uzun dönemli bir yatırım olduğu ancak okul işletmeciliğinde kısa dönemli piyasa kurallarına uyum sağlamanın gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu noktada uyumsuzlukların olabileceği ifade edilmiştir.

Boadua, Milondzo ve Adjei (2009) okul yönetişimine veli ve toplumsal katılımın, öğretmen etkililiği ve öğrenci performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. 2005-2006 eğitim yılında Botswana'da 45 ilk ve ortaokulda yürütülen çalışma sonucunda aile katılımı ve toplumsal katılım sağlanan okullarda, öğretmenlerin yüksek derecede etkili olduğu ve bu durumun öğrencinin olumlu davranışları ve akademik başarılarına katkı sağladığı saptanmıştır. Ayrıca katılımın, disiplin sağlamada, öğrencilerin okula zamanında gelmelerinde, öğrencilerin ödev sorumluluklarını almalarında ve öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları her an destek alacakları konusunda güvende hissetmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Soto (2016), Şili ortaokul öğretmenlerinin YKİ doğrultusunda yapılan düzenlemelere ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle 9 ortaokul öğretmeni ve bir hükümetin eğitimde kalite ajansı görevlisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlere göre YKİ politikalarının, öğretmenlik uygulamalarını etkilediği ancak öğretmenlerin mesleki düşüncelerini etkilemediği saptanmıştır.

Yurt içi çalışmalar. Duman (1998) yerinden yönetim anlayışına göre eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda Türkiye'de köklü değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu değişiklikler kapsamında merkezi yönetim tarafından sahiplenilen eğitimin kontrol ve yönlendirmesi erkinin, merkezi ve yerel yönetimlerle paylaşılmasının gerekliliği ifade etmiştir. Ancak, yapılacak değişikliklerin Türkiye Cumhuriyeti'nin, üniter yapısına, laik, demokratik, çok partili parlamenter bir cumhuriyet olma özelliği korunarak uygulanması gerektiği vurgulamıştır.

Kurt (2006) eğitim yönetiminin yerelleşmesine ilişkin çalışmasında yerel yönetimlere yetki devrini ele almıştır. Çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığının

merkeziyetçi yapısının neden olduğu zorluklar belirtilmiş ve yerel yönetimlere yetki devrinin olası çözüm yollarında biri olabileceği değerlendirilmiştir. Bu devir ile Bakanlığın sorumluluğu eğitimin genel ilkelerin ve amaçları çerçevesini oluşturmak olacak, iş yoğunluğu ise yerel yönetimlere aktarılacaktır. Ancak denetim faaliyetleri yine Bakanlığın kontrolünde sürdürülecektir. Bürokratik yapının neden olduğu sıkıntıların giderilmesi ve kaliteli eğitimin sağlanabilmesi adına yerel yönetimlerin faydalı olabileceği savunulmuştur.

Biçer (2006) Türk yükseköğretim sisteminin yönetsel yapısını yönetim açısından değerlendirmiştir. Çalışmada, küreselleşme ve neoliberal iktisadi politikanın ve uluslararası kuruluşlarca yürütülen uyum programlarının etkisiyle ulus devletlerinin etkinliğinin azaldığı belirtilmiştir. Bu koşullarda, devletlerin tek yetki kaynağı olmaktan ziyade devir ile yetkisini paylaşmasının gerektiği ifade edilmiştir. Bu durumun üniversiteler için de geçerli olduğu, etkin ve verimli bir üniversite oluşturabilmek için üniversite yönetiminde farklı paydaşlara sorumluluk verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, çalışmada yönetişimin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uygulanabilirliği üzerinde durulmuş ve şu öneriler sıralanmıştır:

- Türkiye'de yükseköğretimin yönetimi merkezi bir yapılanmayla yürütülmemeli, yönetim benimsenmelidir. Bu doğrultuda, mevcut yapıdaki yükseköğretim kurulu kaldırılmalı, yerine sorumluluğu kurumlar arası koordinasyonun sağlanması ve ulusal düzeyde insan gücü planlaması ile sınırlandırılmış bir kurul görev yapmalıdır.
- Üniversiteleri idari, mali ve akademik özerkliğe kavuşturacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Rektör seçimlerinde, öğrencilerin ve tüm üniversite çalışanlarının kurullarda temsil edilmesi sağlanmalıdır.
- Üniversite yönetiminde öğrenciler söz sahibi olmalıdır.
- Yönetim, akademisyenlerin de bulunduğu, profesyonel mesleği yöneticilik olarak olanlarla birlikte yürütülmelidir.
- Katılımcı ve hesap verebilir bir yaklaşım izlenmelidir. Yükseköğretim mali kaynakları çeşitlendirilmeli ve ayrılan kaynak miktarı artırılmalıdır. Ancak

kaynak sağlanması akademik özerkliği engelleyecek hiçbir baskı unsuru oluşturmamalıdır.

- Alt birimlerin kendilerini değerlendirebilecekleri bir sistem oluşturulmalı ve akreditasyon sistemine geçilmelidir.
- Üniversitelerin hizmet getirdiği kesimlere hesap verebilirlik niteliğini arttıracak yollar sunulmalıdır.

Özdemir (2008) yönetim uygulamalarından olan yerelleşme açısından Türk eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısını incelemiş, tarihsel gelişimi içerisinde merkezi yapıdan adem-i merkeziyetçi yapıya geçişi betimlemiştir. Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat Dönemiyle başlayan eğitim sisteminde merkezileşmenin Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ekonomik ve politik nedenlerle devam ettiği, ancak 1980'li yıllarla neoliberal odaklı yapılanmalarla değişim yaşadığı belirtilmiştir. Yeniden yapılanma sürecinde hayata geçirilen eğitimde yerelleşme siyasalarının istisna olmaktan çıkıp işleyişteki hakim durum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Bozkurt (2015) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan okul ve eğitim yöneticilerinin YKİ'ye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Katılımcıların YKİ ilkelerinin eğitime yansımalarını benimseme düzeyi çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların YKİ'ye ilişkin ilkeleri yüksek düzeyde benimsedikleri saptanmıştır. Değişkenlere göre incelendiğinde, cinsiyet ve sendika üyesi olma durumunun anlamlı bir fark oluşturmadığı, görev değişkeninde okul müdürlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Hizmet süresi değişkeni kapsamında yürütülen analizler hizmet süresinin artması ile YKİ ilkelerini benimseme düzeyinin arttığı saptanmıştır.

Arslan (2016) çalışmasında özel ve devlet okullarının yönetim özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi ve özel ve devlet okullarının yönetim düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü) bulunan özel ve devlet ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yürütülen çalışma, araştırmaya katılanların yönetim algılarının cinsiyetlerine, görevlerine, kıdemlerine, yaşlarına, okulun yönetim stiline (demokratik, ilgisiz ve otoriter), okul türüne (özel ve devlet) ve okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda,

özel okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yönetim algıları, devlet okullarında çalışanların yönetim algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Sonuçlar değişkenler açısından değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılanların yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek katılımcıların yönetim özelliklerine sahip olma düzeylerinin kadınlarinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin yönetim özelliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemin anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre araştırmaya katılanların yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri anlamlı farklılık göstermiş; genç öğretmenlerin yönetim algılarının, tecrübeli öğretmenlerin yönetim algılarından daha düşük olduğunu saptanmıştır. Ayrıca okulun yönetim stili değişkenine göre araştırmaya katılanların yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre okulun yönetim stili demokratik diyen öğretmen ve yöneticilerin yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri, ilgisiz ve otoriter diyenlerinkinden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Son olarak okul kademesi değişkenine göre araştırmaya katılanların yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre en yüksek düzey liselerde görev yapanlarda, en düşük düzey ise ilkokullarda görev yapanlarda görülmüştür.

Yılmaz (2006) günümüzün küresel koşullarına uyum sağlayacak ve topluma, çevreye saygılı ve duyarlı nesiller yetiştirmeye yönelik bireyler yetiştirmek amacıyla günümüzün en dikkat çekici eğitim programlarından biri olarak ortaya çıkmış olan yapılandırmacı eğitim sistemi ile yönetim arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, Trabzon ili, Ortahisar İlçe Milli Eğitimin Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 182 müdür ve müdür yardımcısı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yönetim ile yapılandırmacı eğitim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetişimin alt boyutlarından “adalet ve eşitlik” boyutunun ile yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan “programın hedefleri” boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açılarının cinsiyet, görev konumu, eğitim durumu, görev sürelerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ancak, demografik faktörler açısından okul yöneticileri tarafından uygulanan

yönetişimin, yapılandırmacı eğitimin sistemi üzerindeki etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anlı (2016) bir yönetim uygulaması olarak Türkiye’de ilk ve ortaokul sistemlerindeki okul aile birliklerini incelemiştir. Alanyazın taranması sonrasında, okul aile birliği yönetim kurulu başkanı ve kurul üyeleri, veliler, öğrenciler, idareciler ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul aile birlikleri kapsamında ilgili sivil aktörlerin de eğitim hizmetine katılmasının eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. OAB, öğrenci ve velilerle eğitim sürecindeki işlerin sorumluluğunun paylaşılması ve okulun sahiplenilmesi noktasında önemli bir işleve sahiptir. Bu doğrultuda, sivillerin sadece kurumların hizmetinden faydalanan bireyler olmanın ötesinde, işleyişin içerisine alınmalarının okul etkililiğini artıracığı belirtilmiştir.

Meral Şahin (2016) kamu okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin yönetim algılarını çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aksaray’da 69 yönetici, 212 öğretmen ve 41 diğer personel olmak üzere toplamda 314 kişiyle yürütülen çalışma sonucunda, öğretmenlerin yönetim algılarının, yönetici ve diğer personele göre görece düşük olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin, “öz düzenleme” ve “kolektif karar” alma boyutunda anlamlı fark göstermediği; ancak “iş birliği” boyutunda anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Görev değişkenin “kolektif karar alma” boyutunda anlamlı fark yaratırken, “öz düzenleme” ve “iş birliği” boyutunda fark oluşturmadığı, mesleki kıdem değişkenin ise hiçbir değişkende anlamlı farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Bilgiç (2015) Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan orta ve üst düzey yöneticilerin görüşüne göre “yönetişim” kavramının kamu kurumlarındaki mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma nitel olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda şu verilere ulaşılmıştır. Yaş değişkeninin görüşlerde fark oluşturduğu saptanmıştır. Yaşı daha yüksek olan katılımcıların yönetişimi “uygulanabilir” bulduğu ancak mevcut yapının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, eğitim düzeyi yüksek olan yöneticiler, yönetim ilkelerini benimsemekte ancak mevcut kurum kültürünün yönetim için hazır olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmada yönetişimin kamu kurumlarında uygulanabilmesi için, yöneticilerde deneyim ve uzmanlığın yanı sıra benimsediği liderlik yaklaşımının da yönetişime

uygun olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, kamu kurumlarındaki yöneticilerin, yönetişimi uygulamaya geçirme konusunda somut adımlar atmaya başladıkları, bu konuda sorumluluk almaya istekli oldukları ancak, sonucunda karşılaşabilecekleri bireysel ve kurumsal olumsuzluklardan tedirgin oldukları saptanmıştır. Çalışmada vurgulanan bir diğer nokta ise yönetişimin eğitime yansımalarının sonucu olarak eğitim hizmet sunumunun doğrudan özel sektör ve sivil örgütlere aktarılmamasının ve eğitim yönetimi içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın rolü ve sorumluluğunun korunmasının gerekliliğidir.

Okul iklimi ile ilgili çalışmalar. Bu çalışma, okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu bölümde yurt içi ve yurt dışı alanyazında yönetişim ve yönetişim ilkeleriyle ilgili olan okul iklimi çalışmalarına yer verilmiştir.

Yurt dışı çalışmalar. Hughes ve Pickeral (2013) okul iklimi ile paylaşılmış liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okulda karşılaşılan problemlerin sadece yönetici tarafından çözülemeyeceği, okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin, personelin, velilerin ve yöneticinin birlikte çalıştıklarında güçlü bir liderlik oluşacağı ve sorunların üstesinden gelebilecek bir iklimin oluşacağı ifade edilmiştir. Olumlu bir okul iklimi için yöneticilere beş strateji önerilmiştir. Bunlar; dengeli bir güç dağılımı ile liderliğin bir ortaklığa dönüştürülmesi, herkesçe paylaşılan hedefler belirlenmesi, sorumlulukların paylaşılması, farklı ve yeni düşüncelere saygı duyulması ve paylaşılmış liderlikteki her bir ortağın gücüne değer verilmesidir.

Sarafidou ve Chatziioannidis (2013) öğretmenlerin karara katılımının okul ve öğretmenler üzerindeki etkisini, okul iklimi, öğretmen öz yeterliği ve iş doyumu açısından incelenmiştir. Çalışma, Yunanistan'da dört farklı bölgede görev yapan 143 ilkokul öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerle ilgili konularda katılım sağlamaya yüksek puan verirken, yönetimle ilgili konularda karara katılıma düşük puan verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin karara katılımı ile olumlu okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.

Karakos, Voight, Geller, Nixon ve Nation (2016) öğrencilerin bireysel ya da toplu şekilde katılım sağlamaları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. 11 ortaokuldan 4974 öğrenciyle yürütülen çalışma sonucunda toplu şekilde yapılan katılımın, öğrencilerin olumlu okul algısı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Katılım sağlayan öğrencilerin, okul iklimini, öğrenci-öğretmen ilişkisini, okul kurallarının adaletini ve okuldaki demokratik uygulamaları daha olumlu algıladığı saptanmıştır.

Spicer (2016) iki farklı bölgedeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yönetici davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda yöneticinin, öğretmenler üzerindeki etkisinin öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ile aynı doğrultuda olduğu ortaya koyulmuştur.

Fultz (2011) okul yöneticilerinin okul iklimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından 2007-2008 öğretim yılında toplanan 2761 okul müdürü ve 10293 öğretmen verileri ile çalışma yürütülmüştür. Okul yöneticisinin ağısal liderlik yaklaşımını sergilemesinin okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda okul yöneticisinin ağısal liderlik yaklaşımı benimsemesinin öğrencilerin akademik başarısı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin olumlu okul iklimi algısı ile de pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Yöneticinin katılıma ilişkin tutumu ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasında anlamlı ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir.

Tajasom ve Ahmad (2017) öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Malezya'da 141 öğretmenle yürütülen çalışma sonucunda farklı liderlik yaklaşımlarının okul iklimini de farklı olarak etkilediğini saptamıştır.

Mayerson (2010) çalışmasında örgütsel iklimin, güvenin ve bürokratik yapının öğretmenlerin örgütsel etkililiğe ilişkin algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Nancy Casella'nın (2006) tezindeki 220 öğretmenden aldığı veriler üzerinden yürütülen çalışmada sonucunda; mesleki öğretmen davranışının meslektaşlara güvenle ilişkili olduğu, meslektaş liderliğinin yöneticiye güvenle; akademik baskının müşteriye güvenle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bürokratik yapının yöneticiye güveni yordadığı, bürokrasi kontrol edildiğinde meslektaş liderliğinin yöneticiye güveni yordadığı; iklim, güven ve yapının birlikte algılanan örgütsel etkililiği yordadığı, mesleki öğretmen davranışının ve akademik baskının algılanan örgütsel etkililiği yordadığı saptanmıştır.

Orzea (2016), öğretmenlerin okul iklimi algılarını demografik değişkenlerin yanı sıra okul bağlılığı, okulun disiplin iklimi, akranlar arası ilişkiler, öğretmen-yönetici ilişkileri ve mesleki ilgi değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışma sonucunda yaşlı öğretmenlerin, okul iklimini genç öğretmenlere göre daha olumlu algıladığı saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından ortaöğretimde görev yapan öğretmenler, ortaokulda görev yapan öğretmenlerden; mesleki ilgi açısından ortaokulda görev yapan öğretmenler, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden daha olumlu iklim algısına sahiptir.

Yurt içi çalışmalar. Aksu (1994) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda yöneticilerin etkililik puanları ile okul ikliminin boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu; okullarda “açık”, “bağımsız”, “kontrollü”, “samimi” ve “kapalı” olmak üzere 5 iklim tipi bulunduğu; öğretmenlerin okul müdürlerine vermiş oldukları etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Acet (2006), okul yöneticilerinin karar verme becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Ordu ili genelindeki ilköğretim okullarında yürütülen araştırma sonuçları öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, yaş, eğitim durumu, öğretmenlik alanı ve mesleki kıdem değişkenlerinin anlamlı fark oluşturmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, yöneticilerin karar verme becerileri öğretmenlerce olumlu olarak değerlendirilmiş ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğretmenlik alanı değişkenlerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Değişkenler arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimlerini olumlu bulma düzeyleri yükseldikçe yöneticilerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri de aynı doğrultuda yükselmiştir. Aynı yönde ilişki alt boyutlarda da saptanmıştır.

Tahaoğlu (2007) yöneticilerin liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet ve görev türünün okul iklimi algısında anlamlı fark oluşturan değişkenler olmadığı saptanmıştır. Yaş, mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerinin okul ikliminin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin sergilediği liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Şentürk ve Sağnak (2012) okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Niğde il ve ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 723 öğretmenle yürütülen çalışma sonucunda yöneticilerin en çok “yapıyı kurma” liderlik davranışını gösterdiği; okul ikliminde “moral” ve “anlayış gösterme” boyutlarının yüksek, “çözülme” ve “uzak durma” boyutlarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde “çözülme”, “engelleme” ve “uzak durma” boyutlarının azaldığı söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik davranışları arttıkça okul ikliminde “moral”, “samimiyet”, “yakından kontrol”, “işe dönüklük” ve “anlayış gösterme” boyutlarının arttığı saptanmıştır.

Akbaba ve Erdoğan (2014) okul ikliminin nasıl oluştuğu ve neleri etkilediğini nitel bir çalışma ile incelemiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü merkez ilçeye bağlı okullarda görev yapan 27 okul yöneticisi ve 90 öğretmenle yürütülen çalışma sonucunda, yönetici tutum ve uygulamalarının okul ikliminin şekillenmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin olumlu iklime sahip okullarda görev yapmayı istedikleri belirlenmiştir. Olumlu bir okul ikliminin hem çalışanların iş motivasyonunu artırdığı hem de akademik başarının yükselmesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okulla ilgili tüm aktörlerin; yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, çalışanların ve çevrenin okul ikliminin oluşmasında rolü olduğu belirtilmiştir.

Ayık ve Şayir (2014) öğretmen görüşlerine göre öğretim liderliği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. 249 öğretmenle yürütülen ve öğretmen algılarını ölçmeyi hedefleyen çalışma sonucunda, örgüt iklimi alt boyutlarında “işbirlikçi öğretmen davranışı” en yüksek puanı alırken “umursamaz öğretmen davranışı” en düşük puanı almıştır. Öğretimsel liderlik alt boyutları incelendiğinde “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunun en yüksek puanı alırken “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” en düşük puanı almıştır. Değişkenler arasında ilişki incelendiğinde öğretimsel liderlik ile okul iklimi arasında ve tüm alt boyutlarda pozitif yönlü manidar ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Ayık ve Diş (2015) yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmenlerle yürütülen çalışma sonucunda kamu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin sergiledikleri dönüşümcü liderlik

özellikleri ile örgüt iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analizler değişkenlerin alt boyutları arasında da ilişki olduğunu saptamıştır.

Canlı (2016) öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlere güveninin, okul iklimine etkisini analiz etmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışma sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin hepsinin, okul yöneticilerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, okul yöneticilerinin öğretmenlere güveni ile okulda demokratik bir ortam oluşacağını, öğretmenlerin kendilerini okula adayacaklarını, etkileşimin artacağını, başarıya yönelik etkenlerin oluşacağını ve çatışmanın olmayacağını ifade etmişlerdir.

Özdere (2017) öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin okullarında maruz kaldıkları şiddet olayları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Niğde ili merkez ilçede yer alan kamu liselerde görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışma sonucunda okul ikliminin “başarı baskısı” ve “kurumun savunmasızlığı” alt boyutlarının öğretmenleri şiddetten korumada, “meslektaş liderliği” ve “profesyonel öğretmen davranışı” yaşanan olay sonrası öğretmenlerin iyileşme süreci adına daha önemli olduğu; ancak öğretmenlere yönelik şiddet sorununa öğretmenlerin ve okulların belirli özelliklerinden ziyade öğrencilerin akademik başarı düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyeleri açısından yaklaşılmasının daha önemli görüldüğü saptanmıştır.

Sönmez (2016) öğretmenlerin okul iklimi algısını çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma kapsamında, içerik analizi tekniklerinden meta analiz yöntemi ile Türkiye’de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini konu alan ve çeşitli veri tabanlarında taranan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler incelenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyetin okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutunda erkek öğretmenler, “samimiyet” boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı ve düşük bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak cinsiyetin “çözülme”, “yönlendiricilik” ve “destekleyicilik” boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan branş değişkeninin öğretmenlerin okul ikliminin “çözülme” boyutu dışında “sınırlayıcılık”, “samimiyet”, “yönlendiricilik” ve “destekleyicilik” boyutlarında anlamlı etkisinin

olmadığı görülmektedir. Branş değişkeninde, okul ikliminin “çözölme” boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı ve düşük bir etki gözlenmiştir.

Varlı (2015) öğretmen görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin liderlik davranış biçimleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda yöneticilerin en sık sergiledikleri davranışın “demokratik lider davranışı” olduğu saptanmıştır. Okul iklimi değişkeninde alt boyutlar arasında ise öğretmenler “destekleyicilik” ve “samimilik” boyutlarının yüksek, “sınırlayıcılık” ve “yönlendiricilik” boyutlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Sonuçlar değerlendirdiğinde okullarda açık iklim tipinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticinin sergilediği liderlik davranışlarının okul iklimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde eğitim kurumlarında yönetim üzerine yapılmış çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların teorik ağırlıklı olduğu ancak son birkaç yıl içerisinde yönetişimin uygulama açısından ele alındığı izlenmektedir. Ancak, bu çalışmaların yönetişim ile örgütsel ya da eğitim çıktı ilişkilerini incelemeyeği gözlemlenmiştir. Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya yerli ve yabancı alanyazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi konuları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak okullardaki yönetim uygulamalarının mevcut düzeyini, hedeflenen yönetim düzeyini ve okul iklimini ölçmeyi ve okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi hedefleyen bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri merkez ilçelerindeki 32 kamu ortaöğretim kurumunda 1316 öğretmen; 27 özel ortaöğretim kurumunda 574 öğretmen olmak üzere toplamda 59 kurumda görev yapmakta olan 1890 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, tüm evrene ulaşma imkanının olmaması nedeni ile evrenden seçilen örneklem üzerinden yürütülmüştür. Kamu ortaöğretim kurumları kapsamında Kamu Anadolu Liseleri; özel ortaöğretim kurumları kapsamında Özel Anadolu Liseleri ve Temel Liseler değerlendirilmiştir.

Örneklem seçiminde Kayseri ili merkez ilçelerinde yer alan kamu ortaöğretim kurumları ve özel ortaöğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak ‘tabakalı örnekleme tekniği’ kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma evreni öncelikle ilçe düzeyinde üç düzeye, ardından okul türlerinde görev yapan öğretmen sayısına göre tabakalandırılmıştır.

Örneklem oluşturma sürecinde öncelikle Kayseri merkez ilçelerinde bulunan Kamu Anadolu Lisesi, Özel Anadolu Lisesi ve Temel Liseler tespit edilmiş ve bu liselerin her birinde görev yapan öğretmenlerin sayıları belirlenmiştir. Buna göre Melikgazi’de 18, Kocasinan’da 11, Talas’ta 3, Bünyan’da 1, Develi’de 3, Felahiye’de 1, Hacılar’da 1, İncesu’da 2, Pınarbaşı’da 2, Sarıoğlu’da 1, Tomarza’da 1, Yahyalı’da 3, Yeşilhisar’da 1 olmak üzere toplam 48 Kamu Anadolu Lisesi olduğu

belirlenmiştir. Ancak, sadece Kocasinan'da 1, Melikgazi'de 8 ve Talas'ta 2 Özel Anadolu Lisesi; Kocasinan'da 9, Melikgazi'de 7 Temel Lise bulunduğu belirlenmiştir. Kıyaslama yapılabilmesi açısından araştırma hem Kamu Anadolu lisesi hem de Özel Anadolu Lisesi ve Temel Lise olan merkez ilçeler, Melikgazi, Kocasinan ve Talas ile sınırlandırılmıştır.

Örneklem seçiminde 'Örneklem Büyüklükleri Tablosu'ndan yararlanılmış ve araştırmanın 1890 öğretmenden oluşan hedef evrenini $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 328 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Erkan, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.96). Araştırmanın evreni ve belirlenen örneklem dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı

İlçe Adı	Evren				Örneklem			
	Kamu Ortaöğretim Kurumları		Özel Ortaöğretim Kurumları		Kamu Ortaöğretim Kurumları		Özel Ortaöğretim Kurumları	
	Öğretmen	%	Öğretmen	%	Öğretmen	%	Öğretmen	%
Melikgazi	711	54,03	293	51.04	112	54,03	52	51.48
Kocasinan	488	37,08	234	40.76	84	37,08	41	40.60
Talas	117	8,89	47	20,44	21	8,89	8	7.92
Toplam	1316	100	574	100	227	100	101	100

Kaynak: Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şube Bölümü (2017)

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın evrenini Kayseri merkez ilçelerindeki 32 kamu ortaöğretim kurumunda 1316 öğretmen; 27 özel ortaöğretim kurumunda 574 öğretmen olmak üzere toplamda 59 kurumda görev yapmakta olan 1890 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, tüm evrene ulaşma imkanının olmaması nedeni ile evrenden seçilen örneklem üzerinden yürütülmüştür. Ulaşılmaması hedeflenen örneklem büyüklüğü kamu ortaöğretim kurumları için 227, özel ortaöğretim kurumları için 101 olarak belirlenmiştir. Ölçek geri dönüşlerinde meydana gelebilecek olası kayıplar göz önünde bulundurularak belirlenen örneklem büyüklüğünden daha fazla ölçek uygulanmıştır. Ulaşılan örneklem sayısı ve oranları ilçelere göre Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Örnekleme Ulaşma Durumuna İlişkin Sayısal Bilgiler

İlçe Adı	Kamu Ortaöğretim Kurumları			Özel Ortaöğretim Kurumları		
	Örneklem	Uygulama	Oran %	Örneklem	Uygulama	Oran %
Melikgazi	112	126	100	52	62	100
Kocasinan	84	88	100	41	47	100
Talas	21	35	100	8	19	100
Toplam	227	249	100	101	128	100

Tablo 2’den görüleceği gibi hem kamu ortaöğretim kurumlarında hem de özel ortaöğretim kurumlarında hedeflenen örneklemden daha fazla olarak 377 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre sayı ve oranları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeleri

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	176	46.7
	Erkek	201	53.3
	Toplam	377	100
Yaş	22-26	35	9.3
	27-31	48	12.7
	32-36	61	16.2
	37-41	66	17.5
	42-46	93	24.7
	47 ve üzeri	74	19.6
	Toplam	377	100
Kıdem	1-5 yıl	69	18.3
	6-10 yıl	48	12.7
	11-15 yıl	46	12.2
	16-20 yıl	74	19.6
	21 yıl ve üzeri	140	37.1
	Toplam	377	100

Bulunduğu okuldaki hizmet yılı	1-5 yıl	216	57.3
	6-10 yıl	82	21.8
	11-15 yıl	43	11.4
	16-20 yıl	23	6.1
	21 yıl ve üzeri	13	3.4
	Toplam	377	100
Medeni durum	Evli	305	80.9
	Bekar	72	19.1
	Toplam	377	100
Eğitim Durumu	Lisans	374	99.20
	Lisansüstü	3	0.8
	Toplam	100	100
Sendika üyeliği	Sendikaya üye	153	40.6
	Sendikaya üye değil	224	59.4
	Toplam	377	100
Okul Türü	Kamu	249	66.05
	Özel	128	33.95
	Toplam	377	100
Okulun sosyoekonomik durumu	Düşük	18	4.8
	Orta	290	76.9
	Yüksek	69	18.3
	Toplam	377	100

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 176'sı kadın, 201'i erkektir. Öğretmenlerin 249'u kamu ortaöğretim kurumlarında, 128'i özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde, 22-26 yaş aralığında olan öğretmen sayısı 35, 27-31 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 48, 32-36 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 61, 37-41 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 66, 42-46 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 93 ve 47 ve daha üstü yaşlarda olan öğretmen sayısı 74'tür. Kıdem bakımından incelendiğinde, 1-5 yıl arası 69, 6-10 yıl arası 48, 11-15 yıl arası 46, 16-20 yıl arası 74 ve 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip 140 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bulundukları okuldaki hizmet yılları incelendiğinde 216'sı 1-5 yıl arası, 82'si 6-10 yıl arası, 43'ü 11-15 yıl arası, 23'ü 16-20 yıl arası ve 13'ü 21 yıl ve

üzerinde mevcut okullarında çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 305'i evli geri kalan 72'si bekârdır. Sendika üyelik durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin 153'ü bir sendikaya üye iken 224 öğretmen hiçbir sendikaya üye değildir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilgili değerlendirmeleri incelendiğinde 18'i düşük, 290'ı orta ve 69'u yüksek sosyoekonomik düzeydeki okulda çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde, 374 öğretmenin lisans, 3 öğretmenin lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Analiz için yeterli veri dağılımı sağlanamaması nedeniyle eğitim durumu değişkeni betimsel ve istatistiksel analize tabi tutulmamıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplamak için “Okul Yönetişimi Ölçeği” geliştirilmiş ve “Okul İklimi Ölçeği” Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Okul yönetişimi ölçeği. Kamu ortaöğretim kurumları ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine dayalı olarak okullardaki mevcut yönetim düzeyini ve hedeflenen yönetim düzeyini belirlemek amacıyla “Okul Yönetişimi Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Okul Yönetişim Ölçeği araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okullarda hali hazırda uygulanan yönetim uygulamalarını ve öğretmenlerin hedeflediği yönetim uygulamalarını saptamaya çalışmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulması için yerli ve yabancı alanyazın kapsamlı şekilde taranmış ve yönetim kavramı incelenmiştir (World Bank,1994; UNDP,1997; European Union, 2001). Maddelerin hazırlanmasında yönetim ilkeleri temel alınmıştır. Uluslararası kuruluşlarla belirlenen yönetim ilkeleri; katılım, uzlaşma eğilimi, şeffaflık, hesap verebilirlik, cevap verebilirlik, stratejik vizyon, hukukun üstünlüğü, eşitlik ve açıklığın okul yönetişimine yansımaları değerlendirilerek 83 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Her bir maddenin yanında “Gerçekleşme Düzeyi” ve “Hedeflenen Düzey” için ayrı ayrı olmak üzere “uygundur” ve “uygun değildir” ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca maddelerin değerlendirilmesi için “açıklama” yapılabilecek sütun ayrılmıştır. Taslak formun kapsam geçerliliğini

sağlamak üzere uzman görüşüne başvurulmuştur.¹ Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri sadeleştirilmiş ve 46 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır.

Ön uygulamaya hazır hale gelen taslak ölçek, araştırmanın hedef grubu içerisinde yer alan ortaöğretim öğretmenlerince doldurulmuştur. Taslak ölçeğin faktör analizi yapmaya uygun olması açısından değişken sayısının en az üç katı olacak biçimde uygulanması hedeflenmiştir (Kline, 2005). Ölçekte her bir madde “Gerçekleşen” ve “Hedeflenen” başlıkları altında derecelendirilmiştir. Gerçekleşen yönetim için, yönetim uygulamaları ne derece gerçekleşmektedir sorusuna yanıt aranmaktadır. Maddeler, “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Çoğunlukla”, “Her zaman” derecelendirmeleri ile 1-5 arasında değer almaktadır. Hedeflenen yönetim için öğretmenlerin uygulamaları okulunuzda ne sıklıkla talep edersiniz sorusuna “Hiç”, “Az”, “Orta Derecede”, “Oldukça” ve “Tamamen” derecelendirmeleri ile 1-5 arasında değer vermeleri beklenmektedir. Ölçek 5’li Likert biçiminde hazırlanmıştır olup ölçekte yer alan her madde için en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmektedir.

Ön uygulama sonrasında 22 ölçeğin analize uygun olmadığı görülmüş ve 178 ölçek üzerinden analiz yapılmıştır. Taslak ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla faktör analizine (Temel Bileşenler Analizi) uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity küresellik testinden yararlanılmıştır. Faktör analizine uygunluk için KMO katsayısının .60’dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.126). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değerinin .93 ve Bartlett Sphericity değerinin de anlamlı ($p<.05$) çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Okul Yönetişim Ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi için ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sırasında, ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla Varimax dik döndürme

¹ Ölçeğin geliştirilmesinde katkı sunan öğretim üyeleri sayın Prof. Dr. Yüksel Kavak, Prof. Dr. Berrin Burgaz, Prof. Dr. Songül Altınışık, Doç. Dr. Murat Özdemir, Doç. Dr. Murat Gürkan Gülcan, Doç. Dr. Şaduman Kapusuzoğlu, Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Arastaman hocalarıma çok teşekkür ederim.

yöntemi tercih edilmiştir. Bu döndürme sonrasında Okul Yönetişim Ölçeğinin üç faktörlü yapıyı temsil ettiği görülmüştür.

Ölçeğe ait faktör sayısının belirlenmesinde gerçekleşme düzeyinde öz-değer (Eigenvalue) ile çizgi grafiğinden (Scree Plot) yararlanılmıştır. Maddelerin faktör yük değeri .45 olarak analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda 17. madde (alınan kararların uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi) .45 faktör yükünün altında kalması, 41. madde (olumlu öğretmen davranışlarının okul toplumu ile paylaşılması), 34. madde (ceza işlemlerinde yasal düzenlemelere uygun davranılması), 39. madde (çok amaçlı salon, laboratuvar, akıllı tahta gibi okul olanaklarının etkin kullanımının sağlanması), 42. madde (hizmet- içi eğitim imkanlarının sunulması), 46. madde (aile eğitimleri ile velilere kişisel gelişim imkanı sunulması), 40. madde (olumlu öğrenci davranışlarının okul toplumu ile paylaşılması), 1. madde (eğitim öğretimle ilgili konularda öğretmenlerle birlikte karar alınması), 14. madde (karar sürecinde muhalif görüşlerin dikkate alınması), 11. madde (iş birliğine önem verilmesi), 45. madde (öğrencilere kendilerini geliştirebilecekleri imkanlar sunulması) ,38. madde (kermes düzenleme, kantin kiralama gibi mali kaynak sağlama girişimlerinin çeşitlendirilmesi), 43. madde (lisans üstü eğitim konusunda öğretmenlerin desteklenmesi), 13. madde (kurullarca alınan kararların uygulanması [zümre, öğretmenler kurulu, OGYE]), 30. madde (öğretmenlere ders dağılımının adil şekilde yapılması), 44. madde (öğretmenlerin ilgi ve becerilerine uygun görevler seçmesine olanak tanınması), 15. madde (sorunlarla ilgili farklı çözüm önerilerinin değerlendirilmesi), 19. madde (yetersiz kalınan konularla ilgili çözüm önerilerinin alınması) binişik olması nedeniyle sırasıyla ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin üç faktörle birlikte açıkladığı toplam varyansın %59.31'ni açıkladığı saptanmıştır Okul Yönetişimi Ölçeğinin path diyagramı EK-D'de sunulmuştur.

Ölçek boyutları “Hukuka Bağlılık”, “Katılım” ve “Şeffaflık” olarak adlandırılmıştır.

Hukuka bağlılık: Okulun hesap verebilirlik, yasalara uygunluk, eşitlik ve adalet ilkelerini uygulama derecesidir. Bu boyutta okulun değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının paylaşılması, alınan kararların ve uygulanamayan kararların gerekçelerinin açıklanması, her bir öğrenciye ve veliye eşit yaklaşılması, öğretmenler arasında cinsiyet, branş ve sendika üyeliğine göre ayırım yapılmaması,

görev dağılımı ve ödüllendirmelerde adaletli bir yaklaşımın benimsenmesi ile ilgili uygulamaların derecesi ölçülmektedir.

Katılım: Okul toplumunun okulda rol ve sorumluluk alma derecesidir. Bu boyutta okulun, okul paydaşları ile ilişkisinin derecesi ölçülmektedir. Katılımın yüksek olduğu okullarda yönetici ile öğretmenler, öğrenciler, veliler, ilgili sivil toplum örgütleri, mezun öğrenciler, işverenler ve yerel kamu temsilcileri iş birliği içerisinde. Mesleki ve kişisel gelişim çalışmalarının yanı sıra bütçe dahil tüm konularda öğretmenlerle birlikte karar alınır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında mevcut öğrenci talepleri, faaliyetlerin değerlendirilmesinde ise mezun öğrencilerin fikirleri dikkate alınır. Mezun öğrencilerde aranan niteliklere ilişkin işveren temsilcileri ile iletişim kurulur.

Şeffaflık: Okulun iletişime ve bilgi paylaşımına açıklık derecesidir. Bu boyutta okula ulaşılabilecek iletişim kanallarının açık olmasına, akademik performans raporlarının, bütçe gelir ve giderlerinin ve okul planlamalarının herkesin görebileceği şekilde paylaşılmasına ilişkin uygulamalar ölçülmektedir.

Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Hukuka Bağlılık” boyutuna ait maddelerinin faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları, Cronbach alfa katsayısı ve açıklanan varyans oranları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yönetişimi Ölçeğinin Hukuka Bağlılık Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Hukuka Bağlılık Boyutu Ölçek Maddeleri
36	.820	.497	Okul çalışanları arasında branşa göre ayırım yapılmaması
37	.770	.567	Okul çalışanları arasında üye olunan sendikaya göre ayırım yapılmaması
33	.742	.647	Her bir öğrenciye eşit davranılması
29	.729	.727	Uygulanamayan taleplerin nedenlerin açıklaması
35	.724	.489	Okul çalışanları arasında cinsiyete göre ayırım yapılmaması
32	.719	.667	Her bir veliye eşit yaklaşıması
28	.651	.703	Taleplere zamanında yanıt verilmesi
16	.637	.751	Alınan kararların gerekçelerinin açıklanması
25	.636	.651	Bilgi edinme talebinin normal karşılanması
26	.628	.689	Ödöl kriterlerinin standart olması
31	.617	.654	Öğretmenlere ders dışı görevlendirmelerin adil şekilde yapılması (komisyon görevi, proje gibi)
18	.594	.762	Dönem ve yıl sonunda hedeflere ulaşma düzeyinin açıklanması
Cronbach Alfa : .93			
Açıklanan Toplam Varyans : %47.99			

* Varimax Dik Döndürme Sonrası Değerler

Tablo 4’te görüldüğü gibi, Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Hukuka Bağlılık” boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Bu tür ölçeklerde hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliğı için yeterli görölürken (Balci, 2001) ölçeklerdeki madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olmasının iyi derecede ayırt ediciliğı sağladığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.171). Analiz sonucunda boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .59’un üzerinde olduğı görölmektedir. Ayrıca, boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .76 arasında değiştiğı görölmektedir. Bu doğrultuda Okul Yönetişimi

Ölçeğinin “Hukuka Bağlılık” boyutunun güvenirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Boyutun açıkladığı varyans oranı %47.99 olarak belirlenmiştir.

Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Katılım” boyutuna ait maddelerinin faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları, Cronbach alfa katsayısı ve açıklanan varyans oranları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yönetişimi Ölçeğinin Katılım Boyutuna Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Katılım Boyutu Ölçek Maddeleri
6	.751	.509	Mezunlarda hedeflenen beceriler ile ilgili işveren görüşlerinin dikkate alınması
9	.749	.622	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde mezun öğrenci görüşlerinin dikkate alınması
5	.744	.552	Okulu destekleme açısından sivil toplum örgütleri ile görüşülmesi
4	.680	.530	Yürütülecek faaliyetlerle ilgili karar alınırken öğrenci görüşlerinin dikkate alınması
8	.659	.712	Okul bölgesinde yer alan kamu kurumlarıyla iletişim kurulması
12	.635	.692	Stratejik plan hazırlanırken paydaş görüşlerinin dikkate alınması
7	.621	.633	Eğitim öğretim sürecinin her aşamasında velilerle iletişim kurulması
10	.617	.724	Okul yönetiminin değerlendirilmesinde paydaş görüşlerinin dikkate alınması
2	.561	.568	Öğretimle ilgili bütçe kullanımı konusunda öğretmenlerle birlikte karar alınması
3	.556	.647	Mesleki/kişisel gelişimleri ile ilgili konularda öğretmenlerle birlikte karar alınması
Cronbach Alfa			: .90
Açıklanan Toplam Varyans			: %9.82

* Varimax Dik Döndürme Sonrası Değerler

Tablo 5’te görüldüğü gibi, Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Katılım” boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Bu tür ölçeklerde hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülürken (Balcı, 2001) ölçeklerdeki madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olmasının iyi derecede

ayırt ediciliği sağladığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.171). Analiz sonucunda boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .55'in üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .55 ile .72 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda Okul Yönetişimi Ölçeğinin "Katılım" boyutunun güvenirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Bu boyuta ait açıklanan varyans oranı ise % 9.82 olarak belirlenmiştir.

Okul yönetişimi ölçeğinin "Şeffaflık" boyutuna ait maddelerinin faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları, Cronbach alfa katsayısı ve açıklanan varyans oranları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Yönetişimi Ölçeğinin I. Faktörüne Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Cronbach Alfa Katsayısı ve Açıklanan Varyans Oranı

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Şeffaflık Boyutu Ölçek Maddeleri
23	.826	.506	Kurul kararların internet sitesinde yayınlanması
24	.739	.475	Öğrencilerin bir üst kademeye geçişte gösterdiği performansın internet sayfasında yayınlanması
21	.727	.490	Okul aile birliği gelir ve giderlerinin internet sayfasında yayınlanması
22	.651	.607	Düzenli aralıklarla öğrenci performans raporlarının yayınlanması
27	.585	.575	Stratejik planın okul sayfasında yayınlanması
20	.530	.661	Talepleri iletebilecek kanalların açık olması (istek kutusu, telefon, internet sitesi)
Cronbach Alfa			: .85
Açıklanan Toplam Varyans			: %6.31

* Varimax Dik Döndürme Sonrası Değerler

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Okul Yönetişimi Ölçeğinin "Şeffaflık" boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Bu tür ölçeklerde hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülürken (Balci, 2001) ölçeklerdeki madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde olmasının iyi derecede ayırt ediciliği sağladığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.171). Analiz

sonucunda boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .53'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .47 ile .66 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Şeffaflık” boyutunun güvenirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Boyutun açıkladığı varyans oranı %6.31 olarak belirlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında oluşan üç faktörlü yapı hem “Gerçekleşen Yönetişim” hem de “Hedeflenen Yönetişim” için Doğrulamalı Faktör Analizi ile sınanmıştır. DFA uyum iyiliği indeksleri kabul sınırları, “Gerçekleşen” ve “Hedeflenen” yönetişimde elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Okul Yönetişimi Ölçeği Gerçekleşen Yönetişim ve Hedeflenen Yönetişim DFA Analiz Sonuçları

Uyum İndexleri	Kabul Sınır	Gerçekleşen Yönetişim Analiz Sonuçları	Hedeflenen Yönetişim Analiz Sonuçları
χ^2/sd	≤ 5	384.00/296	429.83/296
IFI	≥ 0.90	0.99	0.99
RMSEA	≤ 0.08	0.041	0.051
SRMR	≤ 0.08	0.43	0.45
GFI	≥ 0.85	0.98	0.97
AGFI	≥ 0.80	0.97	0.96
NFI	≥ 0.90	0.97	0.96
CFI	≥ 0.95	0.99	0.99

Tablo 7’de görüldüğü gibi elde edilen veriler bir ölçekteki olması gerek uyum değerlerinin kabul sınırları içerisinde (Kline, 2005). Bu verilere dayanarak, Okul Yönetişimi Ölçeğinin hem gerçekleşme düzeyi hem de hedeflenen düzeyde geçerli bir ölçek olduğuna karar verilmiştir (EK-A).

Ölçeğin ve boyutların güvenirliğinin sınanması amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise, “Hukuka Bağlılık” boyutu için .93; “Katılım” boyutu için .90; “Şeffaflık” boyutu için .85 Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayısının .70 ve daha üstü bir değerde olması güvenirlik açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu

doğrultuda ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Diğer taraftan, ölçekte yer alan 3 faktöre ilişkin “Gerçekleşen” düzeyindeki ortalama ve standart sapma değerleri ile bu faktörler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Yönetişim Ölçeği Gerçekleşen Yönetişim Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	$\bar{X}$	ss	1	2	3
Hukuka Bağlılık	3.73	.84	-		
Katılım	3.13	.73	.609*	-	
Şeffaflık	2.89	.91	.496*	.654*	-

* $p < 0.01$

Tablo 8’de Okul Yönetişimi Ölçeğinde “Gerçekleşen Yönetişim” başlığındaki boyut ortalamalarının 2.89 ile 3.73 arasında değiştiği izlenmektedir. Ayrıca boyut arasında $r=.49$ ile $r=.65$ arasında değer alan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Hedeflenen Yönetişim” başlığı altındaki boyut ortalamaları, standart sapmaları ve boyutlar arası korelasyon katsayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Yönetişimi Ölçeği Hedeflenen Yönetişim Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	$\bar{X}$	ss	1	2	3
Hukuka Bağlılık	4.38	.62	-		
Katılım	3.88	.83	.722*	-	
Şeffaflık	3.96	.66	.629*	.722*	-

* $p < 0.01$

Tablo 9’dan Okul Yönetişimi Ölçeğinde “Hedeflenen Yönetişim” başlığındaki boyut ortalamalarının 3.88 ile 4.38 arasında değiştiği izlenmektedir. Ayrıca boyutlar arasında $r=.62$ ile $r=.72$ değerlerinde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Okul Yönetişimi Ölçeği 28 madde 3 faktörlü olarak belirlenen yapısı nihai uygulama sonrası toplanan veriler üzerinden Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Yönetişimi Ölçeği Ana Uygulama Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI
Gerçekleşen Yönetişim	778.26	2.24	0.05	0.42	0.97	0.97	0.95	0.97
Hedeflenen Yönetişim	597.70	1.72	0.04	0.40	0.98	0.98	0.97	0.99

Tablo 10’da görülen uyum indeksleri değerlendirildiğinde Okul Yönetişimi Ölçeğinin “Gerçekleşen Yönetişim” ve “Hedeflenen Yönetişim” bölümleriyle geçerli bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama aşamasından sonra Okul Yönetişimi Ölçeğinin güvenirlik analizi yenilenmiştir. “Gerçekleşen Yönetişim” için Cronbach alfa katsayıları “Hukuka Bağlılık” boyutunda .79, “Katılım” boyutunda .90 ve “Şeffaflık” boyutunda .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach alfa katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. “Hedeflenen Yönetişim” açısından değerlendirildiğinde Cronbach alfa katsayıları “Hukuka Bağlılık” boyutunda .93, “Katılım” boyutunda .91 ve “Şeffaflık” boyutunda .85, ölçeğin bütününde ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda Okul Yönetişimi Ölçeğinin hem “Gerçekleşen Yönetişim” hem de “Hedeflenen Yönetişim” için güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2002).

Okul iklimi ölçeği. Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından orijinali “Organizational Climate Index” olarak lise öğretmenlerinin okul iklimi algısını incelemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilmiş 64 maddeden oluşan Örgütsel İklim Tanımlama Ölçeği (Organizational Climate Decsrition Questionary) ve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilmiş 44 maddeden oluşan Örgüt Sağlığı Ölçeği (The Organizational Health Inventory) incelenerek okul ikliminin hem “kişiliğini” hem de ‘sağlığını’ temsil edecek 30 madde seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonları incelenmiş ve .40 altında değer alan üç madde ölçekten çıkartılmıştır ve 27 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin dört boyutlu yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçek boyutları “Çevre Baskısı” (Institutional Vulnerability),

“Meslektaş Liderliği” (Collegial Leadership), “Profesyonel Öğretmen Davranışı” (Professional Teacher Behaviour) ve “Başarı Baskısı” (Achievement Press) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 69.8, birinci boyutun açıkladığı varyans % 33.2, ikinci boyutun açıkladığı varyans %18.8, üçüncü boyutun açıkladığı varyans % 9.5, dördüncü boyutun açıkladığı varyans %8.3 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonucunda ölçek boyutlarının Cronbach alfa katsayıları birinci boyut için .87, ikinci boyut için .94, üçüncü boyut için .88, ve dördüncü boyut için .92 olarak rapor edilmiştir (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002).

Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin Türkçe’ye uyarlamasının yapılması ve ölçeğin beşli Likert olarak derecelendirilmesi için sorumlu yazardan gerekli izin alınmıştır (EK-C). Okul İklimi Ölçeğinin dil eşdeğerliğinin sağlanması amacıyla İngilizce ve Türkçe dillerini iyi derecede bilen ve çeviri alanında uzman iki kişi tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçe’ye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri formları tez danışmanı ile birlikte değerlendirilmiş ve Okul İklimi Ölçeğinin taslak formu oluşturulmuştur. Formdaki maddeler, iki dil uzmanı tarafından Türkçe’den İngilizce’ye çevrilmiştir. Çeviriler incelendiğinde, iki ölçeğe ait Türkçe formlar ile İngilizce formların birbirini karşıladığı görülmüştür. Dil uzmanları arasında %90 uyum görülmüştür. Taslak ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Okul İklimi Ölçeği orijinalinde dört dereceli Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Mevcut çalışmada ölçek beşli Likert olarak revize edilmiştir. Maddeler “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Çoğunlukla” ve “Her zaman” derecelendirmeleri ile 1-5 arasında değer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde için en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesi ile ilgili olarak ilgili yazarın izni ve görüşleri alınmıştır.

Ön uygulamaya hazır hale gelen taslak ölçek, araştırmanın hedef grubu içerisinde yer alan lise öğretmenlerince doldurulmuştur. Okul İklimi Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanmış olan formu 224 öğretmene uygulanmıştır. Taslak form okul yöneticilerinin izni alınmak suretiyle araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Öğretmenler çalışmaya gönüllük esasına dayalı olarak katılmışlardır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ölçek uyum iyiliği indeksleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Okul İklimi Ölçeği DFA Analiz Sonuçları

Boyut Yapısı	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI
4 boyut 27 madde	729.72	2.04	0.083	0.41	0.93	0.92	0.86	0.92

Tablo 11 incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 2.04 olduğu görülmektedir. Alanyazında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının beş ve daha küçük olmasının gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Kline, 2005). 3'ün altında olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir. Modelin uygunluğu açısından bakılan ikinci değer *RMSEA* değeri .08 bulunmuştur. Diğer uyum indeks değerleri *GFI* ve *AGFI* değerleri incelendiğinde değerlerin .93 ve .92 olduğu görülmüştür. *GFI* ve *AGFI* değerlerinin .90'nın üzerinde olmasının iyi uyuma denk geldiği ifade edilmiştir. Analiz sonucunda standardize edilmiş *RMR* uyum indeksi .041 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca *NFI* .86, *CFI* .92 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin Türkçe versiyonunun dört boyutlu yapıyı doğruladığı belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Güvenirlilik analizi kapsamında Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda Okul İklimi Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde Cronbach alfa katsayısı “Meslektaş Liderliği” boyutu için .89, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutu için .88, “Başarı Baskısı” boyutu için .79 ve “Çevre Baskısı” boyutu için .60 olarak hesaplanmıştır. Okul İklimi Ölçeğinin bütün olarak Cronbach alfa değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında Okul İklimi Ölçeğinin dört boyutlu ve beşli Likert Türkçe versiyonunun güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Meslektaş liderliği: Okul yöneticisinin çalışanların sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine ilişkin tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Meslektaş liderliği sergileyen bir okul yöneticisi farklı fikirlere ve yeniliklere açıktır. Öğretmenleri kendisinin eşiti olarak görür ve onlardan gelecek önerileri gerçekleştirmeye çalışır. Yönetici erişilebilirdir ve çevresiyle arkadaşça bir ilişkisi vardır. Velilerden gelen baskılar karşısında okul politikalarının ve öğretmenlerin yanındadır. Okulda belirlenmiş standartların sürdürülmesi için çaba harcar. “Meslektaş Liderliği” boyutu okul yöneticisinin bu davranışları gerçekleştirme düzeyini ölçmektedir.

Profesyonel öğretmen davranışı: Öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Profesyonel öğretmen davranışı gösteren öğretmenler meslektaşlarının mesleki yeterliklerine saygı duyarlar. Öğretmenler arasında iş birliği esastır ve birbirlerine destek olurlar. Öğretmenler işlerini zevkle yaparlar. Öğrencilerin başarılı olması için yapmaları gerekenden daha fazlasını ortaya koyarlar. “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutu öğretmenlerin bu davranışı gösterme derecesini ölçmektedir.

Başarı baskısı: Okulda akademik başarıya ilişkin öğrencilerin, velilerin ve okulun tutumunu kapsar. Başarı yönelimli okullarda akademik başarı için yüksek hedefler belirlenir. Öğrencilerin performansları sürekli izlenir, gösterdikleri başarılar fark edilir ve takdir edilir. Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çok çaba harcarlar. Veliler de okulun gelişmesi ve yüksek standartların korunmasına ilişkin baskı yaparlar. “Başarı Baskısı” boyutu okuldaki başarıya yönelik bu tutum ve davranışların gerçekleşme derecesini ölçmektedir.

Çevre baskısı: Okulun velilerden ve dışardan gelen baskılara karşı dayanıklılık derecesidir. Yüksek çevre baskısı, öğretmenlerin ve yöneticinin baskılar karşısında savunmasız oldukları ve karşılık veremedikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Ana uygulama sonrasında toplanılan veriler üzerinden Okul İklimi Ölçeği yeniden güvenirlik analizine tabi tutulmuştur. Okul İklimi Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin bütünü için .88 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar da ise “Mesleki Liderlik” .77, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” .79, “Başarı Baskısı” .66, “Çevre Baskısı” boyutu için .38 bulunmuştur. Özellikle “Çevre Baskısı” boyutunun güvenirliği sağlayamaması nedeniyle ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenmiş 5. maddenin .07, 10. maddenin -.05 ve 24. maddenin -.17 değer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışma kapsamında madde-toplam korelasyonları .20’nin altında kalan 5. madde (Bazı veliler, okulla ilgili karar alan kişileri etkileyebilirler), 10. madde (Öğrenciler iyi not alan diğer öğrencilere saygı duyarlar) ve 24. madde (Okul dışarıdan gelen baskılara açıktır) ölçekten çıkartılmıştır. Güvenirlik analizi yinelenildiğinde Cronbach alfa katsayısı “Meslektaş Liderliği” boyutunda .77, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutunda .79, “Başarı Baskısı” boyutunda .75 ve “Çevre Baskısı” boyutunda .55 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda “Meslektaş Liderliği”, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” ve “Başarı

Baskısı” boyutları yeterli güvenirlikte iken, “Çevre Baskısı” boyutu düşük güvenirlikte bulunmuştur. Bu boyut içerisinde 3 maddenin olduğu ve madde sayısının az olmasının güvenirliği düşürücü bir etkisinin olabileceği göz önüne alınmıştır. Bir bütün olarak ölçek .92 Cronbach alfa katsayısı ile yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir (EK-B).

Okul İklimi Ölçeğinin “Meslektaş Liderliği” boyutuna ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa katsayısı Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Okul İklimi Ölçeği Meslektaş Liderliği Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Meslektaş Liderliği Boyutu Ölçek Maddeleri
1	.644	Yönetici konuyu tüm yönleriyle araştırır ve başka fikirlerin de var olduğunu kabul eder.
3	.596	Yönetici tüm öğretmenleri kendi eşiti görerek davranır.
4	.586	Yönetici arkadaş canlısı ve erişilebilirdir.
9	.330	Yönetici velilerden gelen baskılara karşılık verir.
12	.285	Yönetici belli performans standartlarını korur ve sürdürür.
18	.500	Yönetici öğretmenlerin önerilerini hayata geçirmeye çalışır.
25	.569	Yönetici yenilik yapmaya isteklidir.
Cronbach alfa: .77		

Tablo 12’den de izlenebileceği gibi “Meslektaş Liderliği” boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .28 ile .64 arasında değiştiği belirlenmiştir. Boyutun Cronbach iç tutarlılık alfa katsayısı .77’dir. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Balcı, 2001). Okul İklimi Ölçeğinin “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa katsayısı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Okul İklimi Ölçeği Profesyonel Öğretmen Davranışı Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Profesyonel Öğretmen Davranışı Boyutu Ölçek Maddeleri
7	.506	Öğretmenler birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.
16	.646	Öğretmenler işlerini büyük bir zevkle yaparlar.
19	.347	Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yetkinliğine saygı duyar.
21	.562	Öğretmenlerin arasındaki etkileşim iş birliğine dayalıdır.
23	.565	Bu okuldaki öğretmenler uygulamalarında profesyonelce davranır.
26	.552	Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmalarına yardımcı olmak için olması gerekenden fazlasını yapar.
27	.488	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.
Cronbach alfa : .79		

Tablo 13'den izlenebileceği gibi "Profesyonel Öğretmenlik Davranışı" boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .34 ile .64 arasında değiştiği belirlenmiştir. Boyutun Cronbach iç tutarlılık alfa katsayısı .79'dur. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Balcı, 2001). Okul İklimi Ölçeğinin "Başarı Baskısı" boyutuna ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa katsayısı Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14

Okul İklimi Ölçeği Başarı Baskısı Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Başarı Baskısı Boyutu Ölçek Maddeleri
6	.565	Okul, akademik başarı için yüksek ölçütler belirler.
14	.538	Veliler yüksek standartları korumak için baskı yaparlar.
15	.593	Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çok çabalarlar.
17	.675	Akademik başarı okul tarafından fark edilir ve takdir görür.
20	.339	Veliler okulun gelişmesi için baskı yaparlar.
22	.560	Bu okuldaki öğrenciler kendileri için konan hedefleri başarabilirler.
Cronbach alfa : .75		

Tablo 14'ten izlenebileceği gibi “Başarı Baskısı” boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .33 ile .67 arasında değiştiği belirlenmiştir. Boyutun Cronbach iç tutarlılık alfa katsayısı .75'tir. Bu tür ölçekler için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirliği için yeterli görülmektedir (Balcı, 2001). Okul İklimi Ölçeğinin “Çevre Baskısı” boyutuna ait madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa katsayısı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Okul İklimi Ölçeği Çevre Baskısı Boyutuna Ait Maddeler ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Çevre Baskısı Boyutu Ölçek Maddeleri
2	.258	Okulu eleştiren bazı veliler okulun politikalarında değişim yaratabilirler.
8	.649	Yönetici velilerden gelen baskılara karşılık verir.
11	.719	Öğretmenler toplum baskısını hisseder.
Cronbach alfa: .55		

Tablo 15'ten izlenebileceği gibi “Çevre Baskısı” boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .25 ile .71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Boyutun düşük güvenirlikte olduğu belirlenmiştir. Bu durum boyut altındaki madde sayısının az olmasından kaynaklanabilmektedir.

Ana uygulamada örneklemelerden toplanan veriler üzerinden Okul İklimi Ölçeğinin geçerliği DFA ile sınanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan uyum değerleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Okul İklimi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Uyum Değerleri

	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI
ÖİÖ	780.45	3.17	0.07	0.33	0.94	0.93	0.85	0.89

Tablo 16'dan izlenebilen uyum değerleri doğrultusunda değerlendirildiğinde Okul İklimi Ölçeğinin bu çalışmada kullanılan 4 boyutlu 24 maddelik Türkçe formunun geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Ölçekler, araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Nisan-Haziran ayları arasında uygulanmıştır. Verilerin toplanmasından önce gerekli olan “Etik Kurul Onay Bildirimi Belgesi” Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 11.04.2017 tarihli toplantısında alınmıştır (EK-I). Ayrıca, ölçek formunun üç ilçeye bağlı okullarda uygulanmasına ilişkin araştırma izin talebi Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 15.04.2017 tarih ve 4344605 sayılı yazısı ile uygun görülmüştür (EK-J).

Uygulanma sürecinde eğitim öğretim sürecinin aksamaması için okul müdürlerince uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Doldurulması yaklaşık 10-15 dakika süren ölçek uygulamaları için araştırmacı okullara bizzat gitmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere Hacettepe Üniversitesinden alınan etik kurul kararı ve Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan araştırma izin yazısı paylaşılmıştır. Ayrıca, gönüllü katılım formu okunmuştur. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Kamu ve özel ortaöğretim kurumlarındaki gerçekleşen ve hedeflenen yönetişimi ve gerçekleşen yönetişim ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlayan bu çalışmanın veri analizlerinde SPSS 20.00 (Statistical Package for Social Sciences) ve LISREL 88 (Linear Structural Relations) programlarından yararlanılmıştır.

Araştırmada veri setine analiz yapılmadan önce aykırı değerlerin tespiti için frekans değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Mahalanobis uzaklıkları incelendiğinde 2 gözlem aykırı değer olarak kabul edilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Verinin istatistiksel analize uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik sınanması yapılmıştır. Bu kapsamda grupların çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 17

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Normallik Test Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Gerçekleşen Okul Yönetişimi Ölçeği	.24	-.22
Alt Boyutlar		
Hukuka Bağlılık	.55	.24
Katılım	.29	-.18
Şeffaflık	.32	-.44
Hedeflenen Okul Yönetişimi Ölçeği	-.74	-.04
Alt Boyutlar		
Hukuka Bağlılık	-.98	.59
Katılım	-.77	.46
Şeffaflık	-.59	-.19
Okul İklimi Ölçeği	-.26	-.16
Alt Boyutlar		
Meslektaş Liderliği	-.55	-.06
Profesyonel Öğretmen Davranışı	-.43	.07
Başarı Baskısı	-.06	-.01
Çevre Baskısı	-.69	.85

Ayrıca, Q-Q grafiğinde noktaların eğri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve parametrik analizler uygulanmıştır (George ve Mallery, 2010).

1. alt problemde gerçekleşen ve hedeflenen yönetişimin her bir boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi için ortalama ve standart sapma puanlarından yararlanılmıştır. En yüksek ortalamaya sahip ilk üç ölçek maddesi “(1), (2), (3)” şeklinde belirtilmiştir. Ölçek puan ortalamaları değerlendirme aralıkları şu şekildedir:

Verilen ağırlık	Seçenek		Sınırı	Düzey Yorumlaması
	Gerçekleşen Yönetişim	Hedeflenen Yönetişim		
1	Hiçbir zaman	Hiç	1.00 – 1.79	Çok Düşük
2	Nadiren	Az	1.80 – 2.59	Düşük
3	Ara sıra	Orta derecede	2.60 – 3.39	Orta
4	Çoğunlukla	Oldukça	3.40 – 4.19	Yüksek
5	Her zaman	Tamamen	4.20 – 5.00	Çok Yüksek

2. alt problemde gerçekleşen ve hedeflenen yönetime ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Mevcut ve Hedeflenen yönetim ortalamaları arasındaki fark *t*-testi ile sınanmıştır.

3. alt problemde okullardaki gerçekleşen ve hedeflenen yönetime ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, okul türü ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği *t*-testi ile yaş, meslekteki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet yılı ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ise tek yönü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. ANOVA'nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Varyans analizi sonucunda farkın kaynağının saptanmasında ise *LSD* testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık testleri $\alpha=.05$ düzeyinde yapılmıştır.

4. alt problemde okul iklimine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesinde ortalama ve standart sapma puanları kullanılmıştır. En yüksek ortalamaya sahip ilk üç ölçek maddesi “(1), (2), (3)” şeklinde belirtilmiştir. Ölçek puan ortalamaları değerlendirme aralıkları şu şekildedir:

Verilen ağırlık	Seçenek	Sınırı	Düzey Yorumlaması
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79	Çok Düşük
2	Nadiren	1.80 – 2.59	Düşük
3	Ara sıra	2.60 – 3.39	Orta
4	Çoğunlukla	3.40 – 4.19	Yüksek
5	Her zaman	4.20 – 5.00	Çok Yüksek

5. alt problemde okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, okul türü ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği *t*-testi ile yaş, meslekteki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet yılı ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ise tek yönü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. ANOVA'nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Varyans analizi sonucunda farkın kaynağının saptanmasında ise *LSD* testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık testleri $\alpha = .05$ düzeyinde yapılmıştır.

6. alt problemde gerçekleşen okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde çoklu korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkinin yönü ve derecesi için korelasyon katsayısı .00-.29 arasında zayıf, .30-.70 arasında orta ve .71-1.00 arasında yüksek olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012). Karşılaştırmalarda anlamlılık testleri $p = .05$ düzeyinde yapılmıştır.

7. alt problemde okul yönetişiminin okul iklimini üzerindeki yordayıcı etkisinin analizinde ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde Kayseri ilinin üç merkez ilçesinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimi ve okul iklimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve okul yönetişiminin okul iklimi üzerindeki etkisini betimlemek amacıyla uygulanan ölçeklerden elde edilmiş araştırma bulguları ve ilgili alan yazına dayalı olarak yapılan tartışmalar yer almaktadır. Bulgular alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Okul Yönetişimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Kayseri ili üç merkez ilçesinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden Okul Yönetişimi Ölçeği aracıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilecektir.

Bu çalışmada okul yönetişimi, “Hukuka Bağlılık”, “Şeffaflık” ve “Katılım” olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Bu bölümde gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği betimlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle öğretmenlerin Okul Yönetişim Ölçeğinin boyutları altındaki her bir madde “Gerçekleşen Yönetişim” ve “Hedeflenen Yönetişim” alt başlıklarında ortalama puanları ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 18’de “Hukuka Bağlılık” boyutundaki hukuka bağlılık maddeleri sıralamıştır.

Tablo 18

Gerçekleşen ve Hedeflenen Hukuka Bağlılık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Hukuka Bağlılık	Gerçekleşen		Hedeflenen		Okul türü
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
17	Alınan kararların gerekçelerinin açıklanması	3.00	1.15	4.19	.99	Kamu
		3.72	1.20	4.04	.73	Özel
18	Dönem ve yıl sonunda hedeflere ulaşma düzeyinin açıklanması	3.53	1.04	4.41	.76	Kamu
		3.89	.98	4.15	.78	Özel
19	Bilgi edinme talebinin normal karşılanması	4.26 ⁽¹⁾	4.52	4.40	.77	Kamu
		4.04 ⁽³⁾	.92	4.30	.72	Özel
20	Ödül kriterlerinin standart olması	3.45	1.05	4.31	.89	Kamu
		3.79	1.02	3.87	1.07	Özel
21	Taleplere zamanında yanıt verilmesi	3.63	.92	4.38	.83	Kamu
		3.95	.93	4.25	.69	Özel
22	Uygulanamayan taleplerin nedenlerin açıklaması	3.41	1.09	4.37	.86	Kamu
		3.81	1.04	4.22	.73	Özel
23	Öğretmenlere ders dışı görevlendirmelerin adil şekilde yapılması (komisyon görevi. Proje gibi)	3.47	1.18	4.45	.75	Kamu
		3.74	1.12	4.45 ⁽²⁾	.74	Özel
24	Her bir öğrenciye eşit davranılması	3.90	.98	4.55	.70	Kamu
		4.18 ⁽¹⁾	.99	4.37	1.02	Özel
25	Her bir veliye eşit yaklaşılması	4.01 ⁽²⁾	.88	4.59 ⁽¹⁾	.67	Kamu
		4.16 ⁽²⁾	1.00	4.37	1.02	Özel
26	Okul çalışanları arasında cinsiyet değişkenine göre ayırım yapılmaması	4.01 ⁽³⁾	1.07	4.58 ⁽²⁾	.74	Kamu
		4.05	1.27	4.43 ⁽³⁾	.94	Özel
27	Okul çalışanları arasında branşa göre ayırım yapılmaması	3.78	1.12	4.56 ⁽³⁾	.74	Kamu
		3.70	1.38	4.48 ⁽¹⁾	.87	Özel
28	Okul çalışanları arasında üye olunan sendikaya göre ayırım yapılmaması	3.57	1.33	4.54	.88	Kamu
		3.31	1.57	4.21	1.17	Özel
Toplam		3.67	.87	4.44	.65	Kamu
		3.86	.77	4.26	.56	Özel

Tablo 18'den izlenebileceği gibi "Hukuka Bağlılık" boyutu hem kamu okullarında ($\bar{X}=3.67$) hem de özel okullarda ($\bar{X}=3.86$) yüksek düzeyde

gerçekleşmekte ve hem kamu ($\bar{x}=4.44$) hem de özel okullarda ($\bar{x}=4.26$) çok yüksek düzeyde hedeflenmektedir.

Özel okullar için ailelerin eğitim maliyetini karşılıyor olmaları, okulların velilere ve öğrencilere karşı daha hesap verebilir olmasını beraberinde getirmektedir. Özel okullar, öğrencilerin ve velilerin akademik ve sosyal taleplerini karşılamaları gerektiğinin bilincindedir. Zira, “müşteri” rolünü üstlenen veli memnun kalmadığı bir okuldan öğrencisini alma hakkına sahiptir. “Müşterisini” kaybeden okullar ise örgütsel olarak varlıklarını sürdüremezler. Bu durum özel okullarda ise “her bir veliye eşit yaklaşılması” maddesinin yüksek düzeyde gerçekleşmesini açıklayabilir. Özel bir lisede durum çalışmasıyla hesap verebilirliği inceleyen Türkoğlu (2015) da öğretmenlerin zorunlu olarak velilerini aramak ve her konuda bilgilendirmek zorunda olduklarını ifade etmiştir.

Kamu okulları ise maliyeti devlet tarafından karşılanan eğitim kurumlarıdır. Öğrencinin okuldan alınması, okulu sıkıntıya sokacak bir durum değildir. Kamu okullarında öğretmen ve yöneticiler “devlet memurluğu garantisi” hissiyle çalışıyor olabilir. Ertan Kantos (2010) da kamu okullarında okul seçme imkanının olmaması, velilerin kendilerine en yakın okula çocuklarını kaydettirmek zorunda olmaları ayrıca öğrencilerin okuldan ayrılması nedeniyle kamu okullarının kapanma ihtimalinin çok düşük olmasının hesap verebilirliği olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

“Hukuka Bağlılık” boyutunun altındaki maddeler incelendiğinde “bilgi edinme talebinin normal karşılanması” maddesinin kamu okullarında en yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bireylerin bilgi edinme hakkı, Bilgi Edinme Kanunu ile düzenlenmiştir. Kamu okullarının merkezi ve bürokratik bir yapı içerisinde düzenlenmiş olması ve kanunlara uygunluğun esas alınması, kamu okullarında bu talebin daha normal karşılanmasını açıklayabilir.

Kamu okullarında en düşük düzeyde gerçekleşen durumun “alınan kararların gerekçelerinin alınması” olduğu görülmüştür. Okullarda hesap verebilirliğin aynı zamanda birlikte karar verme ilkelerinin halen istenilen düzeyde gerçekleşmediğinden kaynaklanabilir.

Çizelgede dikkat çeken bir diğer bulgu olarak özel okullardaki öğretmenler, en düşük düzeyde gerçekleşen ve en yüksek düzeyde hedeflenen durum olarak “okul çalışanları arasında branşa göre ayırım yapılmaması” maddesini

puanlamışlardır. Özel okullar genellikle akademik başarı odaklı olup zorunlu müfredat dışındaki dersleri, derslerin merkezi sınavlardaki dağılımına göre düzenlemektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de özel okullardaki sayısal alan öğretmenleri daha prestijli görülmekte ve daha yüksek ücretler karşılığında çalışmaktadır. Bu durum özel okullardaki öğretmenlerin branşa göre ayırım yapıldığı görüşünü açıklayabilir.

Özel okullarda öğretmenler hedefledikleri okul yönetişimi içerisinde en düşük puanı “ödül kriterlerinin standart olması” maddesine vermişlerdir. Bu durumun sebebi, özel okullarda alanında başarılı olan öğretmenlerin maddi ve manevi olarak ödüllendirmesi olabilir. Özel okullar, işletmecilik mantığı ile performans odaklı değerlendirmeler yapmakta ve öğretmenler de bu anlayışa göre çalışmaktadır. Bu bulgu Türkoğlu (2015) bulguları ile uyumludur. Türkoğlu (2015) özel okulda öğretmenlerin sergilemiş oldukları performansın düzeyine bağlı olarak bir maaş ikramiye, az miktarda nakit para, sembolik değeri olan plaket ve sertifikalar ve yıl sonunda sözleşme yenilemede nispeten yüksek maaş artışı şeklinde ödüllendirildiğini belirlemiştir.

Tablo 19’da “Katılım” boyutunda yer alan yönetimdeki katılım maddeleri sıralanmıştır.

Tablo 19

*Gerçekleşen ve Hedeflenen Katılım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde No	Katılım	Gerçekleşen		Hedeflenen		Okul türü
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
		2.54	1.14	3.85	1.01	Kamu
1	Öğretimle ilgili bütçe kullanımı konusunda öğretmenlerle birlikte karar alınması	2.41	1.36	3.41	1.11	Özel
2	Mesleki/kişisel gelişimleri ile ilgili konularda öğretmenlerle birlikte karar alınması	3.14	.98	4.19 (3)	.94	Kamu
		3.32	1.15	4.11 (2)	.83	Özel
3	Yürütülecek faaliyetlerle ilgili karar alınırken öğrenci görüşlerinin dikkate alınması	3.21 (2)	.97	3.95	.90	Kamu
		3.31	.92	3.88	.77	Özel
4	Okulu destekleme açısından sivil toplum örgütleri ile görüşülmesi	3.01	.95	4.00	.83	Kamu
		2.87	1.11	3.68	.91	Özel
5	Mezunlarda hedeflenen beceriler ile ilgili işveren görüşlerinin dikkate alınması	2.67	1.09	3.96	.94	Kamu
		3.21	1.11	3.73	.99	Özel
6	Eğitim öğretim sürecinin her aşamasında velilerle iletişim kurulması	3.61 (1)	.85	4.32 (1)	.78	Kamu
		4.22 (1)	.72	4.44 (1)	.71	Özel
7	Okul bölgesinde yer alan kamu kurumlarıyla iletişim kurulması	3.20	.99	3.96	.84	Kamu
		3.42	.97	3.74	.90	Özel
8	Eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde mezun öğrenci görüşlerinin dikkate alınması	2.67	1.01	3.83	.99	Kamu
		3.05	1.00	3.60	.93	Özel
9	Okul yönetiminin değerlendirilmesinde paydaş görüşlerinin dikkate alınması	3.16 (3)	.89	4.04	.87	Kamu
		3.59 (3)	.87	3.87	.74	Özel
10	Stratejik plan hazırlanırken paydaş görüşlerinin dikkate alınması	3.16	.95	4.10 (2)	.85	Kamu
		3.71 (2)	.81	3.99 (3)	.69	Özel
Toplam		3.04	.75	4.02	.69	Kamu
		3.31	.66	3.84	.59	Özel

Tablo 19'dan izlenebileceği gibi okul yönetişiminin katılım boyutunun kamu ve özel okullarda *orta* düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Boyut altındaki maddeler incelendiğinde, her iki okul türünde de “bütçeyle kullanıma ilişkin” öğretmen

görüşlerinin alınması maddesi en düşük düzeydedir. Ayrıca bu madde, hedeflenen yönetişim uygulamaları içerisinde de öğretmen hedeflerinde son sıralarda yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin doğrudan dersle ilişkisi olmayan konulara katılmak istemediklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Her iki okul türünde de en yüksek düzeyde gerçekleşen ve en yüksek düzeyde hedeflenen “eğitim öğretim sürecinin her aşamasında velilerle iletişim kurulması” maddesidir. Bu bulgu, yönetici ve öğretmenlerin, veli katılımını, öğrencinin akademik başarısı, öğrencinin çok yönlü tanınması bakımından önemli bulduklarını belirten Polat (2007) ile paralellik göstermektedir.

Günümüzde, öğretimin sadece okulda dersler aracılığıyla sağlanamayacağı mutlaka veli desteğinin gerektiği kabul edilmiştir. Gerek akademik başarının artırılması gerekse istendik yönde davranışların kazandırılmasında bütüncül bir yaklaşım önemlidir. Okul ile aile iş birliğinin sağlanması, öğrencinin okula daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda öğretmenler velilerle iletişimi vurgulamış olabilir.

Hedeflenen okul yönetişimi içerisinde kamu okullarında en düşük ortalama mezun öğrenci görüşlerine ilişkin ve mezun öğrencilerde hedeflenen yeterliklerle ilgili işveren görüşleriyle ilgili katılım sağlanmasıdır. Bu durum kamu okullarının piyasa koşullarını takip etmeye özel okullardan daha az hassasiyet duymasıyla açıklanabilir. Alanyazında bu konu ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Nitel çalışmalarla bu konunun incelenmesi önerilebilir.

Tablo 20’de “Şeffaflık” boyutunda, okul yönetimdeki şeffaflık maddeleri sıralanmıştır.

Tablo 20

Gerçekleşen ve Hedeflenen Şeffaflık Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Şeffaflık	Gerçekleşen		Hedeflenen		Okul türü
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	
11	Talepleri iletebilecek kanalların açık olması (istek kutusu, telefon, internet sitesi)	3.64 ⁽¹⁾	1.01	4.24 ⁽¹⁾	.94	Kamu
		3.67 ⁽²⁾	1.14	4.17 ⁽¹⁾	.83	Özel
12	Okul aile birliği gelir ve giderlerinin internet sayfasında yayınlanması	2.29	1.28	3.97	1.08	Kamu
		2.20	1.18	3.10	1.22	Özel
13	Düzenli aralıklarla öğrenci performans raporlarının yayınlanması	2.89	1.20	4.02	.95	Kamu
		3.79 ⁽¹⁾	1.13	4.16 ⁽²⁾	.90	Özel
14	Kurul kararların internet sitesinde yayınlanması	2.34	1.32	3.80	1.17	Kamu
		2.57	1.31	3.32 ⁽³⁾	1.18	Özel
15	Öğrencilerin bir üst kademeye geçişte gösterdiği performansın internet sayfasında yayınlanması	2.99 ⁽²⁾	1.38	4.13 ⁽³⁾	1.03	Kamu
		2.64	1.24	3.22	1.17	Özel
16	Stratejik planın okul sayfasında yayınlanması	2.95 ⁽³⁾	1.32	4.18 ⁽²⁾	.99	Kamu
		2.95	1.30	3.25	1.18	Özel
Toplam		2.85	.94	4.05	.80	Kamu
		2.97	.89	3.53	.79	Özel

Tablo 20’de görüldüğü gibi kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında “Şeffaflık” *orta* düzeyde gerçekleşmekte ve *yüksek* düzeyde hedeflenmektedir. Kamu okullarında öğretmenler şeffaflık uygulamaları arasında en yüksek puanı “talepleri iletebilecek kanalların açık olması” maddesine vermişlerdir. Teknolojinin de getirmiş olduğu imkanlarla okullarda iletişim çok daha kolaydır. Her okulun kendi internet sitesi, telefonu bulunmaktadır. Ayrıca bilgi edinme hakkına ilişkin olumlu yönde değişen bakış açısı, okulların bu kanallar aracılığıyla bilgi paylaşımını artırmıştır. İzgar (2015) ise kamu okullarında görev yapan yöneticilerin özel okullarda görev yapanlardan daha yüksek “şeffaflık” algısı olduğunu belirlemiştir.

Özel okullarda görevli öğretmenler en çok “düzenli aralıklarla öğrenci performanslarının yayınlanması” maddesinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Özel okullarda öğrenciler sınavlara hazırlık amacıyla pek çok ara değerlendirme sürecinden geçmektedir. Hem öğretimde ulaşılan düzeyin belirlenmesi hem de

velilerin bilgilendirilmesi adına değerlendirme sonuçlarının paylaşılmayı önemli bir şeffaflık uygulamasıdır.

Her iki okul türünde de okul gelir ve giderlerinin yayınlanmasının ‘düşük düzeyde’ gerçekleştiği belirtilmiştir. Ayrıca zel okullarda hedeflenen yönetişim içerisinde gelir-giderlerin yayınlanmasının en az puanı aldığı görülmüştür. Bu durum, yönetişimle birlikte mali şeffaflığa geçişin halen tam olarak uygulanamamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, Ertan Kantos (2010) okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin neden ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğine ilişkin araştırma sorusuna kamu ilköğretim okullarında yasal zorunluluktan; özel ilköğretim okullarında mesleki etik gereği hesap verilmelidir sonucuna ulaşmıştır.

Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişiminin Arasındaki Farkın İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Ortalamalar arasındaki fark *t*-testi ile sınanmıştır. Tablo 21’de gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin ğretmen görüşlerinin *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21

Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin t-Testi Sonuçları

Okul türü	Yönetişim ve Boyutlar	Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Okul Yönetişimi	Gerçekleşen	246	3.27	.73	245	-16.822	.000*
		Hedeflenen		4.21	.64			
	Hukuka Bağlılık	Gerçekleşen	246	3.67	.87	245	-13.104	.000*
		Hedeflenen		4.44	.65			
	Katılım	Gerçekleşen	246	3.04	.75	245	-16.205	.000*
		Hedeflenen		4.02	.69			
Özel	Şeffaflık	Gerçekleşen	246	2.85	.94	245	-16.701	.000*
		Hedeflenen		4.05	.80			
	Okul Yönetişimi	Gerçekleşen	129	3.47	.62	128	-9.335	.000*
		Hedeflenen		3.96	.52			
	Hukuka Bağlılık	Gerçekleşen	129	3.87	.77	128	-6.314	.000*
		Hedeflenen		4.27	.56			
	Katılım	Gerçekleşen	129	3.31	.66	128	-9.511	.000*
		Hedeflenen		3.85	.59			
	Şeffaflık	Gerçekleşen	129	2.97	.85	128	-8.011	.000*
		Hedeflenen		3.55	.80			

* $p < .01$

Tablo 21’den izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim okullarında okul yönetişimi *orta* düzeyde gerçekleşmekte ($\bar{X}=3.27$) ve *çok yüksek* düzeyde ($\bar{X}=4.21$) hedeflenmektedir. Alt boyutların gerçekleşme durumuna göre en yüksekten başlayarak “Hukuka Bağlılık”, “Katılım” ve “Şeffaflık” olarak sıralandığı görölmektedir. Yapılan *t*-testi sonucunda okul yönetişiminin gerçekleşme ve hedeflenen düzeyi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görölmüştür [$t(245)=-16.822$, $p<.01$].

Kamu ortaöğretim okullarında “Hukuka Bağlılık” boyutunun *yüksek* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=3.67$) ve *çok yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=4.44$) saptanmıştır. Ayrıca, hukuka bağlılığa ilişkin uygulamaların mevcut ve hedeflenen ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t(245)=-13.104$, $p<.01$].

“Katılım” boyutunun ise *orta* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=3.04$) ancak *yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=4.02$) belirlenmiştir. Okullarda gerçekleşen ve hedeflenen katılım süreci arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(245)=-16.205, p<.01$]. Benzer şekilde “Şeffaflık” boyutun *orta* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=2.85$) ve *yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=4.05$) belirlenmiştir. Şeffaflık uygulamalarının mevcut ve hedeflenen durumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür [$t(245)=-16.701, p<.01$].

Özel ortaöğretim kurumlarında ise okul yönetişiminin *yüksek* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=3.47$) ve yine *yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=3.96$) saptanmıştır. Mevcut ve hedeflenen düzey aynı olmakla birlikte ortalamalar arasındaki farkın hedeflenen okul yönetişimi lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$t(128)=-9.335, p<.01$].

Alt boyutlar incelendiğinde ise özel ortaöğretim kurumlarında “Hukuka Bağlılık” boyutunun *yüksek* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=3.87$) ve *çok yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=4.27$) belirlenmiştir. Mevcut ve hedeflenen durum arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(128)=-6.314, p<.01$]. Katılım boyutunun *orta* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=3.31$) ve *yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=3.85$) saptanmıştır. Özel okullarda gerçekleşen ve hedeflenen katılım süreci arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(128)=-19.511, p<.01$]. Şeffaflık boyutunun *orta* düzeyde gerçekleştiği ($\bar{X}=2.97$) ve *yüksek* düzeyde hedeflendiği ($\bar{X}=3.55$) ortalamalar arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [$t(128)=-8.011, p<.01$].

Çizelgede dikkat çeken nokta tüm okul yönetişimi alt boyutlarının gerçekleşme düzeyi kamu okullarında görece daha düşüktür. Buna paralel olarak okul yönetişiminin tüm alt boyutları kamu okullarında daha yüksek düzeyde hedeflenmektedir. Mevcut durumun yetersizliği öğretmenlerin taleplerini artırmıştır.

Okul Yönetişiminin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, çalıştığı kurum sayısı, sendika üyeliği değişkenlerine göre kıyaslanmıştır. Puanların, sıralanan değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanması amacıyla, cinsiyet, medeni durum ve sendika üyeliği değişkenleri için t-testi; kıdem, okuldaki hizmet yılı, çalıştığı okul sayısı ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA'nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak ikili karşılaştırmalarda LSD Testi'nden yararlanılmıştır.

Tablo 22'de kamu ve özel ortaöğretim kurumların görev yapan öğretmenlerin gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22

Gerçekleşen Okul Yönetişimi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet değişkenine göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	Kadın	111	3.67	.74	245	.008	.993
		Erkek	136	3.67	.96			
	Katılım	Kadın	111	3.12	.70	245	1.446	.150
		Erkek	136	2.98	.79			
	Şeffaflık	Kadın	111	2.81	.97	245	-.667	.505
		Erkek	136	2.89	.91			
Özel	Hukuka Bağlılık	Kadın	65	3.99	.74	126	1.968	.049*
		Erkek	63	3.73	.78			
	Katılım	Kadın	65	3.43	.69	126	2.165	.032*
		Erkek	63	3.18	.62			
	Şeffaflık	Kadın	65	2.99	.89	126	.264	.792
		Erkek	63	2.95	.82			

$p < .05$

Tablo 22'den izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında kadın ve erkek öğretmenler “Hukuka Bağlılık” boyutunda eşit puanlar almışlardır ($\bar{X}=3.67$) ve *t*-testi sonuçlarına göre kamu ortaöğretim kurumlarında gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” [$t(245)=.008, p>.05$] boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular alanyazın ile uyumludur. Örneğin, Kalman ve Gedikoğlu (2014), öğretmenlerin, okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermediğini saptamıştır. Benzer şekilde Doğan'ın (2015) akademisyenlerin yönetimin hesap verebilirliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda yürüttüğü çalışmasında cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür. Ancak özel ortaöğretim kurumlarında “Hukuka Bağlılık” boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir [$t(126)=1.968, p<.05$]. Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.99$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3.73$) daha yüksek puan almışlardır. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığını saptayan çalışmalarla çelişmektedir (Başyigit, 2009; Meral Şahin, 2016). Bu çelişki, bahsi geçen çalışmaların sadece kamu okullarında yürütülmesinden kaynaklanabilir.

Kamu okullarında “Katılım” boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.12$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2.98$) daha yüksek puan almışlardır. Ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür [$t(245)=1.446, p>.05$]. Başyigit'in (2009) çalışmasında ise okullarda gerçekleşen katılıma ilişkin erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiş ancak bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Meral Şahin (2016) okul yönetişimine ilişkin yürüttüğü çalışmasında “kolektif karar alma” boyutunda cinsiyetin anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığını saptamıştır. Bu doğrultuda, mevcut çalışma sonuçlarının alanyazın ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Özel ortaöğretim kurumlarında ise “Katılım” boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gözlemlenmiştir [$t(126)=2.165, p<.05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.43$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3.18$) daha yüksek puan almışlardır.

“Şeffaflık” boyutunda okul türüne göre cinsiyet değişkeni farklı sonuçlar üretmiştir. Kamu okullarında erkek öğretmenler ($\bar{X}=2.89$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=2.81$) daha yüksek puan almışlardır. Özel okullarda ise kadın öğretmenler ($\bar{X}=2.99$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=2.95$) daha yüksek puan almışlardır. Ancak hem kamu okullarında [$t(245)=-.667, p>.05$] hem de özel okullardaki [$t(126)=.264, p>.05$] farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 23’de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 23

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	Kadın	111	4.47	.62	245	.670	.503
		Erkek	136	4.42	.67			
	Katılım	Kadın	111	4.05	.70	245	.599	.550
		Erkek	136	3.99	.68			
	Şeffaflık	Kadın	111	4.07	.85	245	.205	.838
		Erkek	136	4.05	.76			
Özel	Hukuka Bağlılık	Kadın	65	4.36	.55	126	1.943	.054
		Erkek	63	4.17	.55			
	Katılım	Kadın	65	4.06	.44	126	4.406	.000*
		Erkek	63	3.62	.64			
	Şeffaflık	Kadın	65	3.54	.81	126	.059	.953
		Erkek	63	3.53	.78			

* $p<.01$

Tablo 23’ten izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında hedeflenen duruma ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “Hukuka Bağlılık”, “Katılım” ve

“Şeffaflık” boyutlarında kadın öğretmenler (sırasıyla, $\bar{X}=4.47$; $\bar{X}=4.05$; $\bar{X}=4.07$) erkek öğretmenlerden (sırasıyla, $\bar{X}=4.42$; $\bar{X}=3.99$; $\bar{X}=4.05$) daha yüksek puan almışlardır. Ancak *t*-testi sonuçlarına göre öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” boyutunda [$t(245)=670$, $p>.05$], “Katılım” boyutunda [$t(245)=.599$, $p>.05$] ve “Şeffaflık” boyutunda [$t(245)=.205$, $p>.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Özel ortaöğretim kurumlarında ise “Hukuka Bağlılık” boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.36$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=4.17$) daha yüksek puan almışlardır ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$t(126)=1.943$, $p>.05$]. Benzer şekilde “Şeffaflık” boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.54$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3.53$) daha yüksek puan almışlardır ancak gruplar arası bu fark anlamlı bulunmamıştır [$t(126)=.059$, $p>.05$]. Bu bulgu alanyazın ile uyumlu görülmektedir. Doğan (2015), hesap verebilirliğin alt boyutu olarak şeffaflığı araştırmış ve akademisyenlerin şeffaflığa ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır.

“Katılım” boyutunda ise anlamlı bir fark görülmektedir [$t(126)=4.406$, $p<.01$]. Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=4.06$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=3.62$) daha yüksek puan almışlardır.

Kamu ve özel okullarda tüm öğretmenler okul yönetişimini *yüksek* düzeyde hedeflemişlerdir. Ancak her iki okul türünde tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları görece yüksektir. Kadınlar özellikle çalışma hayatında cinsiyet ayrımına maruz kalmaktadır. Ancak günümüzde kadın haklarına yönelik arayışlar ve cinsiyetler arasında eşitliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar hem ülkemizde hem de küresel olarak yükseliştir. Pozitif ayrımcılıkla kadınları desteklemek ve sosyal ve çalışma hayatı içerisinde kadınların da eşit koşullarda bulunabilmesi için sivil toplum örgütleri ve kamu kuruluşları faaliyet göstermektedir. Hem kadınların yaşadıkları olumsuz ayrım hem de artan hak talepleri kadınların katılımı, eşitliği, adaleti, hesap verebilirliği erkeklerden daha yüksek düzeyde hedeflemelerinin nedeni olabilir

Tablo 24’de kamu ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 24

Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Medeni hal	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	Evli	217	3.72	.88	245	2.571	.011*
		Bekar	29	3.28	.65			
	Katılım	Evli	217	3.06	.77	245	1.277	.203
		Bekar	29	2.87	.61			
	Şeffaflık	Evli	217	2.88	.94	245	1.121	.263
		Bekar	29	2.67	.84			
Özel	Hukuka Bağlılık	Evli	85	3.86	.74	126	.024	.981
		Bekar	43	3.86	.83			
	Katılım	Evli	85	3.25	.62	126	-1.412	.161
		Bekar	43	3.43	.74			
	Şeffaflık	Evli	85	2.96	.85	126	-.128	.899
		Bekar	43	2.98	.87			

* $p < .05$

Tablo 24’ten izlenebileceği gibi “Hukuka Bağlılık” boyutunun gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri kamu ortaöğretim kurumlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(245)=2.571$, $p < .05$]. Buna göre evli öğretmenler ($\bar{X}=3.72$) “Hukuka Bağlılık” boyutunda” bekâr öğretmenlerden ($\bar{X}=3.28$) daha yüksek ortalama puana sahiptir. Özel ortaöğretim kurumlarında ise medeni durum değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” boyutunda [$t(126)=.024$, $p > .05$], “Katılım” boyutunda [$t(126)=-1.412$, $p > .05$] ve “Şeffaflık” boyutunda [$t(126)=-.128$, $p > .05$] farklılık göstermemektedir.

Evlilikle birlikte bireylerin hayatlarını planlamaları için daha fazla koşulu dikkate almaları gerekmektedir. Doğum izni, annelik-babalık izni, mazeret izni gibi yasal izinlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin en sık dile

getirdikleri durum eş ve çocukların düzenine uygun ders programlarının gerekliliğidir. Okul yönetimi bu gereklilikleri göz önüne alarak evli öğretmenlerin taleplerine öncelik veriyor olabilir. Evli öğretmenler ise bu anlamda yasal haklarını daha fazla kullandıkları için mevcut yönetişimi daha yüksek algılıyor olabilir.

Özel okullarda ise “Hukuka Bağlılık” boyutunda ortalama puanların eşit olduğu saptanmıştır. Özel okullar, öğretim amacıyla kurulmuş ancak aynı zamanda kâr elde etmeyi hedefleyen kuruluşlardır. Özel okullardaki “iş odaklılık” öğretmenlerin bireysel koşullarının görece daha az dikkate alınmasına yol açabilir. Böylece öğretmenlerin evli ya da bekar olması okulda izlenilecek süreçler açısından fark oluşturmuyor olabilir.

Tablo 25’te kamu ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 25

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Medeni hal	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	Evli	217	4.44	.65	245	-.350	.727
		Bekar	29	4.48	.63			
	Katılım	Evli	217	4.00	.68	245	-.997	.320
		Bekar	29	4.14	.73			
	Şeffaflık	Evli	217	4.05	.81	245	-.180	.857
		Bekar	29	4.08	.72			
Özel	Hukuka Bağlılık	Evli	85	4.25	.55	126	-.693	.489
		Bekar	43	4.32	.57			
	Katılım	Evli	85	3.80	.61	126	-1.362	.176
		Bekar	43	3.95	.57			
	Şeffaflık	Evli	85	3.53	.76	126	-.329	.743
		Bekar	43	3.58	.88			

* $p < .05$

Tablo 25’ten izlenebileceği gibi kamu okullarında hedeflenen okul yönetişimi boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” boyutu [$t(245) = -.350, p > .05$], “Katılım” boyutu [$t(245) = -.997, p > .05$] ve “Şeffaflık” boyutunda [$t(245) = -.180, p > .05$]

medeni durum değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Aynı şekilde özel ortaöğretim kurumlarında ise hedeflenen okul yönetişimi boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” boyutu [$t(126)=-.693, p>.05$], “Katılım” boyutu [$t(126)=-1.362, p>.05$] ve “Şeffaflık” boyutunda [$t(126)=-.329, p>.05$] medeni durum değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Her iki okul türünde de öğretmenlerin katılımı ve şeffaflığı *yüksek* düzeyde, hukuka bağlılığı ise çok yüksek düzeyde istediği saptanmıştır. Ayrıca hem özel hem de kamu okullarında bekar öğretmenlerin okul yönetişimini hedeflemelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 26’ da kamu ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin gerçekleşen ve hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 26

Gerçekleşen ve Hedeflenen Okul Yönetişimi Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Okul Yönetişimi	Boyutlar	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Gerçekleşen	Hukuka Bağlılık	Kamu	246	3.67	.87	372	-2.136	.033*
		Özel	128	3.86	.77			
	Katılım	Kamu	246	3.04	.75	372	-3.403	.001**
		Özel	128	3.31	.66			
	Şeffaflık	Kamu	246	2.85	.94	372	-1.188	.236
		Özel	128	2.97	.85			
Hedeflenen	Hukuka Bağlılık	Kamu	246	4.44	.65	372	2.632	.009**
		Özel	128	4.26	.56			
	Katılım	Kamu	246	4.02	.69	372	2.380	.018*
		Özel	128	3.84	.59			
	Şeffaflık	Kamu	246	4.05	.80	372	5.954	.000**
		Özel	128	3.53	.79			

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 26’ dan hem kamu hem de özel okul türünde “Hukuka Bağlılık” boyutunun *yüksek* düzeyde, “Katılım” boyutunun *orta* düzeyde, “Şeffaflık”

boyutunun *orta* düzeyde gerçekleştiği izlenebilmektedir. Benzer şekilde hem kamu hem de özel okullarda “Hukuka Bağlılık” boyutunun *çok yüksek* düzeyde, “Katılım” boyutunun ve “Şeffaflık” boyutunun *yüksek* düzeyde hedeflendiği görülmektedir. Öte yandan, her iki okul türünün puanları alt boyutlarda aynı düzeyde olsa da okul yönetişiminin gerçekleşme puanlarının “Hukuka Bağlılık” ve “Katılım” boyutlarda özel okullar lehine farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, hedeflenen yönetişimin tüm alt boyutlarında kamu okulları lehine anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde, “Hukuka Bağlılık” boyutunun gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(372)=-2.136, p<.05$]. Buna göre özel ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.86$), kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.67$) daha yüksek puan almışlardır. Özel okuldaki öğretmenler, hesap verebilirlik, eşitlik ve adalet ilkelerini içeren ve hukukun üstünlüğüne dayanan “Hukuka Bağlılık” yaklaşımlarının okullarında daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu destekler nitelikte hedeflenen “Hukuka Bağlılık” boyutunda kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşleri ($\bar{X}=4.44$), özel okulda görev yapanlardan ($\bar{X}=4.26$) daha yüksek puandadır. Kamu ve özel okullar arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(372)=2.632, p<.05$].

Tablo 26’den izlenebileceği gibi “Katılım” boyutunun gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(372)=-3.403, p<.01$]. Buna göre özel ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.31$), kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=3.04$) daha yüksek puan almışlardır. Özel okuldaki öğretmenler okullarında daha yüksek düzeyde katılımın gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazın ile paralellik göstermektedir. Özen (2011) özel ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları, kamu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden daha çok benimsediklerini ve ayrıca uygulanabilir bulduklarını saptamıştır.

Gerçekleşen katılımın özel okullarda yüksek bulunmasını destekler nitelikte hedeflenen “Katılım” boyutunda kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşleri ($\bar{X}=4.02$), özel okulda görev yapanlardan ($\bar{X}=3.84$) daha yüksek puan almışlardır. Kamu ve özel okullar arasında görülen bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(372)=2.380, p<.05$].

Tablo 26'dan izlenebileceği gibi “Şeffaflık” boyutunun gerçekleşme durumuna ilişkin özel ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2.97$), kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=2.85$) daha yüksek puan almışlardır. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır [$t(372)=-1.188, p>.05$]. Özel okullarda gerçekleşen şeffaflık politikalarının daha yüksek olması bulgusu Özen (2011) ile paralellik göstermektedir. Özen (2011) okulda alınan kararlara ilişkin okul toplumunu bilgilendirmek, öğrenciye ilişkin kararlarda aileyi anında haberdar etmek, öğrenci gelişimine ilişkin bilgi vermek gibi şeffaflık ilkesine dayalı uygulamaların özel okul yönetici ve öğretmenlerince görece daha yüksek düzeyde benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu gözlenmiştir.

Hedeflenen “Şeffaflık” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t(372)=5.954, p<.01$]. Buna göre kamu okullarında görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=4.05$), okullarında şeffaflık ilkesini, özel okulda görev yapanlardan ($\bar{X}=3.53$) daha çok hedeflemektedir. Kamu okullarının lehine olan bu fark, kamu okullarında şeffaflığa dayalı yaklaşımların gerçekleşme düzeyinin görece düşük olmasından kaynaklanabilir.

Özel ortaöğretim kurumlarında sendikalı öğretmen olamaması nedeniyle sendika üyeliği değişkenin gerçekleşen ve hedeflenen yönetişime ilişkin oluşturduğu fark, yalnızca kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler açısından ele alınmıştır. Tablo 27’de kamu ortaöğretim kurumlarında gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin öğretmen görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 27

Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Sendika üyeliği	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	Var	152	3.66	.94	245	-.224	.823
		Yok	95	3.68	.73			
	Katılım	Var	152	3.04	.76	245	-.052	.959
		Yok	95	3.04	.75			
	Şeffaflık	Var	152	2.81	.94	245	-.881	.379
		Yok	95	2.92	.93			

Araştırma kapsamında özel ortaöğretim kurumlarında sendika üyesi olan öğretmenin bulunmaması önemli bir bulgudur. Her çalışanın sendikal faaliyet hakkı vardır. Ancak özel okullarda sendika üyesi olan öğretmen bulunmaması kamu okullarında daha demokratik bir yaklaşımın benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27'den de izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” [$t(245)=-.224, p>.05$], “Katılım” [$t(245)=-.052, p>.05$] ve “Şeffaflık” [$t(245)=-.881, p>.05$] boyutunda sendika üyeliği değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu bulgu yeni kamu işletmeciliğini inceleyen Özdemir ve Bozkurt (2015) ile uyumludur. Adı geçen çalışmada da sendika üyeliğinin anlamlı bir değişken olmadığı saptanmış ve bu durum beklenmedik olarak ifade edilmiştir.

Veriler okullarda “Hukuka Bağlılık” boyutunun *yüksek* düzeyde, “Katılım” ve “Şeffaflık” boyutlarının ise *orta* düzeyde olduğunu göstermektedir. Sendika üyesi olan öğretmenler, mevcut yönetim uygulamalarının sendika üyesi olmayan öğretmenlere göre görece daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeni sendika üyesi olan öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki hakları konusunda daha örgütlü bir düzenin üyesi olmalarından kaynaklanabilir. Sendikalı öğretmenler, sendikaların düzenlediği toplantılar, yayınladıkları bildiriler aracılığıyla yönetim konusunda daha bilinçli olabilir. Bu nedenle okullardaki mevcut yönetim uygulamalarını görece daha düşük değerlendirmiş olabilir. Bu durum hedeflenen yönetime ilişkin yürütülen analiz sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Tablo 28’de kamu ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 28

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Sendika üyeliği	N	X	ss	sd	t	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	Var	152	4.51	.58	245	2.054	.041*
		Yok	95	4.34	.73			
	Katılım	Var	152	4.13	.57	245	3.221	.001**
		Yok	95	3.84	.82			
	Şeffaflık	Var	152	4.20	.64	245	3.636	.000**
		Yok	95	3.83	.96			

p*<.05, *p*<.01

Tablo 28’den izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri “Hukuka Bağlılık” boyutunda sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [*t*(375)=2.054, *p*<.05]. Buna göre sendika üyesi olan öğretmenler ($\bar{X}$ =4.51) “Hukuka Bağlılık” boyutunda sendika üyesi olmayan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =4.34) daha yüksek puan almışlardır.

“Katılım” boyutu sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [*t*(375)=3.221, *p*<.05]. Buna göre bir sendika üyeliği bulunan öğretmenler ($\bar{X}$ =4.13) “Katılım” boyutunda sendika üyesi olmayan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =3.84) daha yüksek puan almışlardır.

“Şeffaflık” boyutu da sendika üyesi olma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [*t*(375)=3.636, *p*<.01]. Buna göre sendika üyeliği bulunan öğretmenler ($\bar{X}$ =4.20) “Şeffaflık” boyutunda sendika üyesi olmayan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =3.83) daha yüksek puan almışlardır.

Tablo 28’den izlenebileceği gibi okul yönetişiminin tüm boyutlarına ilişkin olarak sendika üyeliği bulunan öğretmenler, üyeliği bulunmayan öğretmenlerden

daha yüksek düzeyde yönetişimi hedeflemişlerdir. Bu durum, sendikal faaliyetlerin içerisinde rol alan öğretmenlerin yönetim yaklaşımını daha fazla benimsemesinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 29’da kamu ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29

Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	22-26	10	3.36	5-241	1.736	.127
		27-31	9	4.01			
		32-36	26	3.57			
		37-41	49	3.52			
		42-46	87	3.85			
		47 ve üstü	66	3.59			
	Katılım	22-26	10	2.74	5-241	1.128	.346
		27-31	9	3.31			
		32-36	26	3.05			
		37-41	49	2.97			
		42-46	87	3.14			
		47 ve üstü	66	2.95			
	Şeffaflık	22-26	10	2.47	5-241	1.342	.247
		27-31	9	3.26			
		32-36	26	2.65			
		37-41	49	2.85			
		42-46	87	2.98			
		47 ve üstü	66	2.77			
Özel	Hukuka Bağlılık	22-26	25	3.92	5-122	1.481	.201
		27-31	39	3.86			
		32-36	34	4.03			
		37-41	16	3.43			
		42-46	5	4.10			
		47 ve üstü	9	3.74			
	Katılım	22-26	25	3.40	5-122	.933	.462

	27-31	39	3.40			
	32-36	34	3.26			
	37-41	16	3.05			
	42-46	5	3.10			
	47 ve üstü	9	3.45			
Şeffaflık	22-26	25	2.94	5-122	1.032	.402
	27-31	39	3.09			
	32-36	34	3.06			
	37-41	16	2.56			
	42-46	5	2.79			
	47 ve üstü	9	3.04			

Tablo 29'dan izlenebileceği gibi “Hukuka Bağlılık” boyutunun gerçekleşmesine ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(5-241)=1.736, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=.1.481, p>.05$] yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulgu, Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) bulguları ile paralellik gösterirken; hesap verebilirlik ile ilgili Türk Milli Eğitim sistemine yönelik bir çalışma yürüten Bülbül ve Ottekin Demirbolat'ın (2014) bulguları ile çelişmektedir. Adı geçen çalışmada, eğitim yöneticisi, denetçisi ve sendika yöneticilerinin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu çelişki, mevcut çalışma ile bahsi geçen çalışmanın farklı görevlerde bulunan kişilerle yürütülmesinden kaynaklanmış olabilir.

“Katılım” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan [$F(5-241)=1.128, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=.933, p>.05$] yaş değişkenine göre fark göstermemektedir.

Benzer şekilde, “Şeffaflık” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan [$F(5-241)=1.342, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=1.032, p>.05$] yaş değişkenine göre fark göstermemektedir. Bu bulgu, şeffaflığa ilişkin görüşlerin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını saptayan Doğan (2015) ile uyumludur.

Çizelgede dikkat çeken bir nokta kamu okullarında gerçekleşen yönetişime en düşük puanı veren öğretmenlerin tüm boyutlarda 22-26 yaş aralığında olan

öğretmenler olmasıdır. 22-26 yaş aralığında olan öğretmenler üniversiteden yeni mezun olup atanmış öğretmenlerdir. Üniversiteler, öğrencilerin sorgulama ve hak arama konusunda desteklendiği kurumlardır. Bu anlamda idealist, yeni öğretmenler okullardaki yönetişimin gerçekleşme düzeyini görece düşük algılıyor olabilir.

Tablo 30'da kamu ve özel ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 30

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	22-26	10	4.60	5-241	1.476	.198
		27-31	9	4.20			
		32-36	26	4.59			
		37-41	49	4.34			
		42-46	87	4.38			
		47 ve üstü	66	4.56			
	Katılım	22-26	10	4.07	5-241	1.679	.140
		27-31	9	3.70			
		32-36	26	4.26			
		37-41	49	3.96			
		42-46	87	3.93			
		47 ve üstü	66	4.12			
	Şeffaflık	22-26	10	4.07	5-241	.782	.563
		27-31	9	3.62			
		32-36	26	4.21			
		37-41	49	4.00			
		42-46	87	4.06			
		47 ve üstü	66	4.09			
Özel	Hukuka Bağlılık	22-26	25	4.37	5-122	.447	.815
		27-31	39	4.28			
		32-36	34	4.23			
		37-41	16	4.18			
		42-46	5	4.04			
		47 ve üstü	9	4.26			

Katılım	22-26	25	4.05	5-122	1.954	.090
	27-31	39	3.94			
	32-36	34	3.72			
	37-41	16	3.80			
	42-46	5	3.42			
	47 ve üstü	9	3.62			
Şeffaflık	22-26	25	3.55	5-122	1.799	.118
	27-31	39	3.64			
	32-36	34	3.50			
	37-41	16	3.57			
	42-46	5	2.55			
	47 ve üstü	9	3.66			

Tablo 30'dan izlenebileceği gibi okullarda hedeflenen “Hukuka Bağlılık” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(5-241)=1.476$, $p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=.447$, $p>.05$] yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulgu, Kalman ve Gedikoğlu (2014) ile uyumludur.

“Katılım” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan [$F(5-241)=1.679$, $p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=.1.954$, $p>.05$] yaş değişkenine göre fark göstermemektedir.

Benzer şekilde, “Şeffaflık” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan [$F(5-241)=.782$, $p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=1.799$, $p>.05$] yaş değişkenine göre fark göstermemektedir. Bu bulgu, şeffaflığa ilişkin görüşlerin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını saptayan Doğan (2015) ile uyumludur.

Tablo 31’de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 31

Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	1-5	16	3.72	4-242	1.132	.342
		6-10	13	3.37			
		11-15	29	3.78			
		16-20	65	3.80			
		21 ve üzeri	124	3.60			
	Katılım	1-5	16	3.07	4-242	1.399	.235
		6-10	13	2.87			
		11-15	29	3.32			
		16-20	65	3.06			
		21 ve üzeri	124	2.98			
	Şeffaflık	1-5	16	2.89	4-242	.717	.581
		6-10	13	2.55			
		11-15	29	3.06			
		16-20	65	2.86			
		21 ve üzeri	124	2.82			
Özel	Hukuka Bağlılık	1-5	53	3.98	4-123	.749	.561
		6-10	34	3.82			
		11-15	18	3.63			
		16-20	8	3.76			
		21 ve üzeri	15	3.89			
	Katılım	1-5	53	3.42	4-123	.875	.481
		6-10	34	3.19			
		11-15	18	3.17			
		16-20	8	3.28			
		21 ve üzeri	15	3.40			
	Şeffaflık	1-5	53	2.98	4-123	.652	.626
		6-10	34	3.10			
		11-15	18	2.73			
		16-20	8	2.78			
		21 ve üzeri	15	3.02			

Tablo 31'den izlenebileceği gibi “Hukuka Bağlılık” boyutunun gerçekleşmesine ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-242)=1.132, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.794, p>.05$] kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bu bulgu, kıdem anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığını saptayan Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir.

“Katılım” boyutunun gerçekleşmesine ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin [$F(4-242)=1.399, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.875, p>.05$] kıdem değişkenine göre fark göstermemektedir. Bu bulgu alanyazın ile uyumludur. Başyigit (2009), öğretmenlerin karara katılıma ilişkin görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde Şehitoğlu (2004) ve Meral Şahin (2016) çalışmalarında karara katılıma ilişkin görüşlerde kıdem değişkeninin anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığını saptamıştır.

Benzer şekilde, okullardaki uygulanmakta olan “Şeffaflık” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen [$F(4-242)=.717, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.652, p>.05$] kıdem değişkenine göre fark göstermemektedir.

Gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin görüşler mevcut okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarıyla ve benimsedikleri yönetim ilkeleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerinin mevcut şartları değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaması da bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 32'de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 32

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Hukuka Bağlılık	1-5	16	4.64	4-242	.828	.508	
		6-10	13	4.24				
		11-15	29	4.37				
		16-20	65	4.49				
		21 ve üzeri	124	4.43				
	Katılım	1-5	16	4.27	4-242	.832	.506	
		6-10	13	3.83				
		11-15	29	4.00				
		16-20	65	3.98				
		21 ve üzeri	124	4.03				
	Şeffaflık	1-5	16	4.28	4-242	1.601	.175	
		6-10	13	3.78				
		11-15	29	3.98				
		16-20	65	4.22				
		21 ve üzeri	124	4.00				
	Hukuka Bağlılık	1-5	53	4.38	4-123	1.742	.145	
		6-10	34	4.11				
		11-15	18	4.19				
		16-20	8	4.49				
		21 ve üzeri	15	4.18				
Özel	Katılım	1-5	53	4.07	4-123	5.609	.000**	(1-5)-(6-10)
		6-10	34	3.55				(1-5)-(21ve üstü)
		11-15	18	3.81				(6-10)-(16-20)
		16-20	8	4.05				
		21 ve üzeri	15	3.62				
	Şeffaflık	1-5	53	3.60	4-123	1.375	.247	
		6-10	34	3.42				
		11-15	18	3.84				
		16-20	8	3.29				
		21 ve üzeri	15	3.33				

*p<.05; **p<.01

Tablo 32'den izlenebileceği gibi okullarda hedeflenen "Hukuka Bağlılık" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin

görüşleri [$F(4-242)=.828, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.1.742, p>.05$] kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Okullardaki hedeflenen “Katılım” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre fark göstermemektedir [$F(4-242)=.832, p>.05$]. Özel ortaöğretim kurumlarında ise öğretmen görüşlerinin hedeflenen “Katılım” boyutunda kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(4-123)=5.609, p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X}=4.07$) kıdemi 6-10 yıl arası olanlara ($\bar{X}=3.55$) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=3.62$), kıdemi 16-20 yıl arası olanlar ($\bar{X}=4.05$) ve kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=3.55$) göre okullarda daha fazla katılım hedeflemektedir.

Hedeflenen “Şeffaflık” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin [$F(4-242)=1.601, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-123)=1.375, p>.05$] kıdem değişkenine göre fark göstermemektedir.

Sonuçlarda dikkat çeken noktalardan biri kamu okullarında tüm boyutlarda özel okullarda ise “Katılım” boyutunda okul yönetişimini en yüksek ortalama ile hedefleyen öğretmenler 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan öğretmenlerin, yönetişimi, çalıştıkları okullarda daha yüksek düzeyde hedeflemeleri, gerek üniversite eğitimleri sürecindeki alıştıkları özgür ve demokratik ortam gerekse demokrasi, katılım ve hesap verebilirlik taleplerinin daha yüksek sesle ifade edildiği dönemlerde yetişmiş olmaları ile ilişkili olabilir.

Tablo 33’de kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin bulundukları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 33

Gerçekleşen Okul Yönetişimin İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuç

Okul türü	Boyutlar	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Hukuka Bağlılık	1-5	110	3.63	4-242	2.001	.095	
		6-10	65	3.86				
		11-15	38	3.47				
		16-20	22	3.83				
		21 ve üzeri	12	3.35				
	Katılım	1-5	110	3.13	4-242	2.577	.038*	(1-5)-(21 ve üstü)
		6-10	65	2.96				(11-15)-(16-20)
		11-15	38	2.89				(16-20)-(21 ve üstü)
		16-20	22	3.29				
		21 ve üzeri	12	2.62				
	Şeffaflık	1-5	110	2.94	4-242	3.251	.013*	(1-5)-(21 ve üstü)
		6-10	65	2.79				(6-10)-(21 ve üstü)
		11-15	38	2.71				(11-15)-(16-20)
		16-20	22	3.22				(16-20)-(21 ve üstü)
		21 ve üzeri	12	2.13				

*p<.05

Mevcut çalışma kapsamında özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 128 öğretmenin bulundukları okullarındaki çalıştıkları yıl incelendiğinde 105'i 1-5 yıldır, 16'sı 6-10 yıldır, 5'i 11-15 yıldır, 1'i 16-20 yıldır ve 1'i 21 yıl ve üzerinde bulundukları okulda görev yaptığını belirtmiştir. Okuldaki hizmet yılları kategorileri arasında analiz yapılabilecek bir dağılım olmaması nedeniyle özel ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yönetime ilişkin görüşleri bulunduğu okuldaki hizmet yılı değişkenine göre incelenmemiştir. Bu bulgu özel okullardaki çalışma koşullarının yorumlanması açısından örnek teşkil edebilir. Özel okullarda öğretmenlerde yüksek performans beklentisi vardır. Ayrıca özel okullarda öğretmenler performanslarına göre değerlendirilmektedir ve kamu okullarında olan algılanan “devam garantisi” yoktur. Diğer bir yandan özel okullarda öğretmenlerin hissettikleri baskı daha yüksektir. Bu nedenle örgüte bağlılıkları daha düşük olup, örgütten ayrılma eğilimleri yüksek olabilir.

Tablo 33'den izlenebileceği gibi “Hukuka Bağlılık” boyutunun gerçekleşmesine ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-242)=2.001, p>.05$] okullarındaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Ancak, “Katılım” boyutunun gerçekleşme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(4-123)=2.577, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3.13$) kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=2.62$), kıdemi 16-20 yıl arası olanlar ($\bar{X}=3.29$) kıdemi 11-15 yıl arası olanlara ($\bar{X}=2.89$) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=2.62$) göre okullarında daha fazla katılım sağlandığı görüşündelerdir.

Okullarda gerçekleşmekte olan “Şeffaflık” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin de okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(4-123)=3.251, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X}=2.94$) kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=2.13$), kıdemi 6-10 yıl arası olanlar ($\bar{X}=2.79$) kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=2.13$), kıdemi 16-20 yıl arası olanlar ($\bar{X}=3.22$) kıdemi 11-15 yıl olanlara ($\bar{X}=2.71$) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=2.13$) göre okullarının daha şeffaf olduğu görüşündedirler.

Tablo 34'te kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin bulundukları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 34

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Kamu	Hukuka Bağlılık	1-5	110	4.42	4-242	1.805	.128
		6-10	65	4.40			
		11-15	38	4.34			
		16-20	22	4.64			
		21 ve üzeri	12	4.81			
	Katılım	1-5	110	4.07	4-242	1.477	.210
		6-10	65	3.92			
		11-15	38	3.92			
		16-20	22	4.02			
		21 ve üzeri	12	4.37			
	Şeffaflık	1-5	110	4.05	4-242	.707	.588
		6-10	65	4.01			
		11-15	38	4.00			
		16-20	22	4.32			
		21 ve üzeri	12	4.13			

Tablo 34'ten izlenebileceği gibi okuldaki hizmet yılı değişkeni, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Hukuka Bağlılık” boyutuna ilişkin [$F(4-242)=1.805, p>.05$], “Katılım” boyutuna ilişkin [$F(4-242)=1.477, p>.05$] ve “Şeffaflık” boyutuna ilişkin [$F(4-242)=.707, p>.05$] görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Analiz sonuçlarından okuldaki hizmet yılı yüksek öğretmenlerin yönetişimi hedefleme ortalamalarının görece yüksek olduğu görülmüştür. En yüksek yönetim talebi ise 16-20 yıldır ve 21 yıl ve daha fazladır aynı okulda görev yapan öğretmenlerden gelmiştir.

Tablo 35'te gerçekleşen okul yönetişimine ilişkin kamu ve özel ortaöğretim kurumda görev yapan öğretmen görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 35

Gerçekleşen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Sosyoekonomik düzey	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Hukuka Bağlılık	Düşük	12	3.76	2-244	.576	.563	
		Orta	211	3.64				
		Yüksek	24	3.83				
	Katılım	Düşük	12	3.00	2-244	2.972	.053	
		Orta	211	3.00				
		Yüksek	24	3.39				
	Şeffaflık	Düşük	12	2.79	2-244	1.726	.180	
		Orta	211	2.82				
		Yüksek	24	3.19				
Özel	Hukuka Bağlılık	Düşük	6	2.88	2-125	8.452	.000**	(düşük)-(orta)
		Orta	77	3.79				(düşük)-(yüksek)
		Yüksek	45	4.12				(orta)-(yüksek)
	Katılım	Düşük	6	2.73	2-125	3.533	.032*	(düşük)-(yüksek)
		Orta	77	3.27				
		Yüksek	45	3.45				
	Şeffaflık	Düşük	6	2.73	2-125	2.176	.118	
		Orta	77	2.87				
		Yüksek	45	3.18				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 35'ten izlenebileceği gibi okullarda gerçekleşen "Hukuka Bağlılık" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri okulun sosyoekonomik durum değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(2-244)=.576$ $p > .05$]. Ancak, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerinin okulun sosyoekonomik durum değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [$F(2-125)=8.452$ $p < .01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için LSD testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.12$) orta düzeyli okullarda ($\bar{X}=3.79$) ve düşük düzeyli okullarda ($\bar{X}=2.88$) görev yapanlardan,

orta düzeyli okullarda görev yapanlar ($\bar{X}=3.79$), düşük düzeyli okullarda görev yapanlardan ($\bar{X}=2.88$) daha yüksek puan almışlardır. Bu bulgu, okulların sosyoekonomik düzeyi ile okulda hukuka bağlılık uygulamalarının doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 35'ten görülebileceği gibi gerçekleşen "Katılım" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre fark göstermemektedir [$F(2-244)=2.972, p>.05$]. Özel ortaöğretim kurumlarında ise öğretmenlerin gerçekleşen "Katılım" boyutuna ilişkin görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre fark gösterdiği belirlenmiştir [$F(2-125)=3.533, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=3.45$) düşük düzeyli okullarda görev yapanlardan ($\bar{X}=2.73$) daha fazla katılım sağlandığı görüşündedirler. Bu bulgu da "Hukuka Bağlılık" ilkesinde olduğu gibi, okulun sosyoekonomik düzeyi ile gerçekleşen katılımın doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

"Şeffaflık" boyutunun gerçekleşmesine ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin [$F(2-244)=.180, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin [$F(2-125)=2.176, p>.05$] görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre fark göstermemektedir.

Tablo 36'da kamu ve özel ortaöğretim kurumda görev yapan öğretmenlerin hedeflenen okul yönetişimine ilişkin görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 36

Hedeflenen Okul Yönetişimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Sosyoekonomik düzey	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Hukuka Bağlılık	Düşük	12	4.63	2-244	1.075	.343	
		Orta	211	4.45				
		Yüksek	24	4.30				
	Katılım	Düşük	12	4.00	2-244	.028	.973	
		Orta	211	4.02				
		Yüksek	24	3.99				
	Şeffaflık	Düşük	12	4.26	2-244	.410	.664	
		Orta	211	4.05				
		Yüksek	24	4.02				
Özel	Hukuka Bağlılık	Düşük	6	4.22	2-125	.999	.371	
		Orta	77	4.21				
		Yüksek	45	4.36				
	Katılım	Düşük	6	3.77	2-125	3.299	.040*	(orta)-(yüksek)
		Orta	77	3.74				
		Yüksek	45	4.02				
	Şeffaflık	Düşük	6	3.72	2-125	.854	.428	
		Orta	77	3.46				
		Yüksek	45	3.64				

* $p < .05$

Tablo 36'dan izlenebileceği gibi okullarda hedeflenen "Hukuka Bağlılık" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri okulun sosyoekonomik durum değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(2-244)=1.075$, $p > .05$]. Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerinin de okulun sosyoekonomik durum değişkenine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir [$F(2-125)=.999$, $p > .05$].

Hedeflenen "Katılım" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre fark göstermemektedir [$F(2-244)=.028$, $p > .05$]. Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ise hedeflenen "katılım" boyutuna ilişkin görüşlerinin

okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre fark gösterdiği belirlenmiştir [$F(2-125)=3.299, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için LSD testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=4.02$) orta düzeyli okullarda ($\bar{X}=3.74$) görev yapanlardan daha fazla katılım sağlanmasını hedeflemektedir.

Hedeflenen “Şeffaflık” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin [$F(2-244)=.410, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(2-125)=.854, p<.05$] okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre fark göstermemektedir.

Okul İklimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Kayseri ilinin üç merkez ilçesinde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilecektir.

Bu çalışmada okul iklimi, “Meslektaş Liderliği”, “Profesyonel Öğretmen Davranışı”, “Başarı Baskısı” ve “Çevre Baskısı” olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Bu bölümde okul iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği betimlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği’nin boyutları altındaki her bir madde için belirledikleri puanlar, ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 37’de “Meslektaş Liderliği” boyutunda yer alan maddeler sıralanmıştır.

Tablo 37

Meslektaş Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Meslektaş Liderliği	$\bar{x}$	ss	Okul türü
1	Yönetici konuyu tüm yönleriyle araştırır ve başka fikirlerin de var olduğunu kabul eder.	3.73	.96	Kamu
		3.96	.89	Özel
3	Yönetici tüm öğretmenleri kendi eşiti görerek davranır.	3.75	1.11	Kamu
		3.75	1.14	Özel
4	Yönetici arkadaş canlısı ve erişilebilirdir.	3.95 ⁽²⁾	1.05	Kamu
		4.27 ⁽¹⁾	.84	Özel
9	Yönetici, öğretmenlerin kendilerinden ne beklediğini bilmelerini sağlar.	3.77	.83	Kamu
		3.60	.87	Özel
12	Yönetici belli performans standartlarını korur ve sürdürür.	3.37	.91	Kamu
		3.48	1.00	Özel
18	Yönetici öğretmenlerin önerilerini hayata geçirmeye çalışır.	3.97 ⁽¹⁾	.83	Kamu
		4.26 ⁽²⁾	.83	Özel
25	Yönetici yenilik yapmaya isteklidir.	3.89 ⁽³⁾	.94	Kamu
		4.19 ⁽³⁾	.93	Özel
Toplam		3.78	.64	Kamu
		3.93	.56	Özel

Tablo 37’den izlenebileceği gibi kamu ($\bar{x}=3.78$) ve özel ($\bar{x}=3.93$) ortaöğretim kurumlarında “Meslektaş “Liderliği” boyutu *yüksek* düzeydedir. Bununla birlikte, ortalamalar incelendiğinde özel okullar lehine bir farklılık bulunmaktadır. Özel okullar hedeflerine ulaştıkları ve velileri memnun edebildikleri sürece varlıklarını sürdürdüler. Bu nedenle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve okul etkililiğini sağlamak adına daha bilinçli davranması gerekir.

Boyut altındaki maddeler incelendiğinde kamu okullarında ‘Yönetici öğretmenlerin önerilerini hayata geçirmeye çalışır’ ($\bar{x}=3.97$), özel okullarda ise ‘Yönetici arkadaş canlısı ve erişilebilirdir’ ($\bar{x}=4.27$) en yüksek puanı almıştır. Bu bulgular, kamu okullarındaki yöneticilerin öğretmen fikirlerinin önemseydiği, özel

okullarda ise yöneticinin her zaman ulaşılabilir olduğu ve bireysel ilişkilere önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Özel okullarda en düşük puan almış olan 'yönetici, öğretmenlerin kendilerinden ne beklendiğini bilmelerini sağlar' ($\bar{x}=3.60$) maddesi öğretmenlerin rol ve görevlerinin tanımlanmasıyla ilişkilidir. Özel okullarda öğretmenlerden yoğun tempoda çalışmaları, ders içi aktivitelerin yanı sıra ders dışı etkinliklerle öğrenci motivasyonunu artırmaları, velilerle düzenli bir iletişim içerisinde olmaları, gerekiyorsa ek çalışmalarla öğrenciye takviyede bulunmaları istenmektedir. Bu durum öğretmenler açısından yorucu olmakla birlikte kendilerinden bekleneni bilme konusunda belirsizlik algısı oluşturuyor olabilir.

Tablo 38'de "Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutunda yer alan maddeler sıralanmıştır.

Tablo 38

Profesyonel Öğretmen Davranışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Profesyonel Öğretmen Davranışı	$\bar{X}$	ss	Okul türü
7	Öğretmenler birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.	4.08 ⁽²⁾	.85	Kamu
		4.17 ⁽²⁾	.94	Özel
16	Öğretmenler işlerini büyük bir zevkle yaparlar.	3.73	1.02	Kamu
		3.96	.98	Özel
19	Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yetkinliğine saygı duyar.	2.89	.90	Kamu
		3.01	1.04	Özel
21	Öğretmenlerin arasındaki etkileşim iş birliğine dayalıdır.	3.85	.76	Kamu
		4.11 ⁽³⁾	.84	Özel
23	Bu okuldaki öğretmenler uygulamalarında profesyonelce davranır.	3.92 ⁽³⁾	.68	Kamu
		4.13	.72	Özel
26	Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmalarına yardımcı olmak için olması gerekenden fazlasını yapar.	4.16 ⁽¹⁾	.72	Kamu
		4.47 ⁽¹⁾	.66	Özel
27	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.	3.85	.88	Kamu
		4.02	.77	Özel
Toplam		3.78	.54	Kamu
		3.98	.59	Özel

Tablo 38’den izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında ($\bar{X}=3.78$) ve özel ortaöğretim kurumlarında ($\bar{X}=3.98$) “Profesyonel Öğretmen Davranışı”nın *yüksek* düzeyde olduğu saptanmıştır.

Her iki okul türünde de ‘Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmalarına yardımcı olmak için olması gerekenden fazlasını yapar’ en yüksek puanı almıştır. Öğretmenlik fedakarlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenin görevi mesai saatleri ile sınırlı olmamaktadır. Teneffüslerde dahi öğretmenler ders hazırlığı, veli görüşmesi ya da öğrencilerinin sorularını yanıtlamak gibi etkinlikler içerisinde olurlar. Ayrıca, öğretmenden beklenen sadece akademik öğretimi gerçekleştirmesi değil, öğrencilere sosyal ve psikolojik bir destek sunmasıdır. Sınıf rehberliğinin

yürütülmesi, sosyal ve kültürel çalışmaların düzenlenmesi için öğretmenlerin özenli çalışmalar yürütmelerini gerektirir. Bu doğrultuda öğretmenler ellerinden geleni fazlasıyla yaptıklarını düşünüyor olabilirler.

Günümüzde ülkemizde eğitimin ulaşılabilirliğinden çok eğitimin niteliği gündemdedir. Eğitimde fırsat eşitliği, öğrencilerin okulla buluşabilmelerinden ziyade eşit kalitede eğitim almalarına işaret etmektedir. Eğitimde kalitenin yakalanabilmesinde en önemli unsur öğretmen yeterlikleridir. Öğretmenlerin gelişen teknolojiye ve yeniliklere uyum sağlamaları ve kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Hem kamu hem de özel ortaöğretim kurumlarında “Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yetkinliğine saygı duyarlar” en düşük puan almış maddedir. Bu durum, yaş ve kıdem olarak ileri olan öğretmenlerin, genç öğretmenler nezdinde yetkinliklerine saygı duyulmadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Zira, yaş ve kıdem değişkenleri ile “Meslektaş Liderliği” boyutu incelendiğinde kamu okullarında daha yaşlı ve kıdemli öğretmen puan ortalamalarının bu maddede daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 39’da “Başarı Baskısı” boyutunda yer alan maddeler sıralanmıştır.

Tablo 39

Başarı Baskısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Başarı Baskısı	$\bar{x}$	ss	Okul türü
6	Okul, akademik başarı için yüksek ölçütler belirler.	3.81 ⁽²⁾	.97	Kamu
		3.81 ⁽³⁾	1.12	Özel
13	Öğrenciler iyi not almak için ekstra ödev isterler.	2.87	1.01	Kamu
		3.20	1.02	Özel
14	Veliler yüksek standartları korumak için baskı yaparlar.	3.17	.90	Kamu
		3.10	.92	Özel
15	Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çok çabalarlar.	3.81 ⁽¹⁾	.76	Kamu
		4.01 ⁽¹⁾	.81	Özel
17	Akademik başarı okul tarafından fark edilir ve takdir görülür.	3.69 ⁽³⁾	.91	Kamu
		3.91 ⁽²⁾	.85	Özel
20	Veliler okulun gelişmesi için baskı yaparlar.	3.35	.87	Kamu
		3.52	.95	Özel
22	Bu okuldaki öğrenciler kendileri için konan hedefleri başarabilirler.	3.63	.85	Kamu
		3.55	.94	Özel
Toplam		3.48	.57	Kamu
		3.58	.55	Özel

Tablo 39'dan hem kamu okullarında ($\bar{x}=3.48$) hem de özel okullarda ($\bar{x}=3.58$) okullardaki başarı baskısının *yüksek* düzeyde olduğu, özel okullarda ise görece daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yönetişimin eğitim kurumlarına yansımaları doğrultusunda tüm kamu kuruluşları gibi okullarda da stratejik planlar hazırlanmaktadır. Okullar vizyonlarını netleştirmekte ve yüksek hedefler koymaktadır. Ayrıca eğitime atfedilen değer ve veli beklentileri okulları başarıya ulaşma konusunda güdülemektedir. Her iki okul türünde de yüksek başarı baskısı hissedilmesi bu açıdan anlaşılabilir.

Kamu ortaöğretim kurumları ile özel ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenci profilleri genellikle farklı olabilirler. Özel okullardaki öğrenciler, sonuç odaklı eğitim sistemi içerisinde başarıya duyulan ihtiyaç konusunda daha fazla farkındalığa sahip olabilirler. Bu durum "Öğrenciler iyi not almak için ekstra ödev isterler"

maddesinin özel okullarda *yüksek* düzeydeyken, kamu okullarında *orta* düzeyde olmasını açıklayabilir.

Tablo incelendiğinde, okul-veli ilişkisi açısından okul türlerinin farklılaştığı görülmektedir. Kamu okullarında “velilerin baskısı” en yüksek puanı alıyorken özel okullarda en düşük puanlı maddedir. Çocuklarını özel okula gönderebilen veliler, çocuklarının eğitimleri adına yatırım yaptıkları için daha rahat hissediyor olabilir. Özel okulların başarı sağlama konusundaki hedefleri onları rahatlatıyor olabilir. Ayrıca, özel okullardaki veli katılımının yüksek olması (Bkz. Tablo 19), özel okulların velilere taleplerini ve değerlendirmelerini iletmeleri için imkanların sunması, velilerin okula baskı yapması için gerekçe bırakmıyor olabilir. Zira veli katılımına ilişkin “her bir veliye eşit yaklaşılması” ve “taleplere zamanında yanıt verilmesi” maddelerinin özel okullarda yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 40’da “Çevre Baskısı” boyutunda yer alan maddeler sıralanmıştır.

Tablo 40

Çevre Baskısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	Başarı Baskısı	$\bar{x}$	ss	Okul türü
2	Okulu eleştiren bazı veliler okulun politikalarında değişim yaratabilirler.	2.89 (3)	.86	Kamu
		2.88 (3)	.91	Özel
8	Yönetici velilerden gelen baskılara karşılık verir.	3.89 (1)	.86	Kamu
		4.15 (1)	.95	Özel
11	Öğretmenler toplum baskısını hisseder.	3.80 (2)	.90	Kamu
		4.04 (2)	.94	Özel
Toplam		3.53	.66	Kamu
		3.69	.63	Özel

Tablo 40’dan izlenebileceği gibi kamu okullarında ($\bar{x}$ =3.53) ve özel okullarda ($\bar{x}$ =3.69) çevre baskısı *yüksek* düzeyde hissedilmektedir. Her iki okul türünde de en yüksek puanı alan “yönetici velilerden gelen baskılara karşılık verir” ve düşük puanı alan “okulu eleştiren bazı veliler okul politikasında değişim yaratabilir” maddeleridir. Bu durum her iki okul türünde de yöneticinin velilerden gelen baskılara yanıt verdiği,

gelen baskıların okul politikalarını değiştirecek güçte olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Okulların değişimi kolay bir süreç değildir.

Okul İkliminin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, çalıştığı kurum sayısı, okul türü, sendika üyeliği ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre kıyaslanmıştır. Puanların sıralanan değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanması amacıyla, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve sendika üyeliği değişkenleri için t-testi, kıdem, okuldaki hizmet yılı, çalıştığı okul sayısı ve okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenleri için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA'nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak ikili karşılaştırmalarda LSD Testi'nden yararlanılmıştır.

Tablo 41'de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 41

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerin Cinsiyet değişkenine göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kamu	Meslektaş Liderliği	Kadın	111	3.86	.62	245	1.752	.081
		Erkek	136	3.71	.65			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kadın	111	3.83	.59	245	1.247	.214
		Erkek	136	3.74	.49			
	Başarı Baskısı	Kadın	111	3.48	.60	245	.042	.966
		Erkek	136	3.47	.54			
	Çevre Baskısı	Kadın	111	3.59	.62	245	1.301	.195
		Erkek	136	3.48	.68			
Özel	Meslektaş Liderliği	Kadın	65	3.98	.56	126	.927	.356
		Erkek	63	3.88	.56			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kadın	65	4.08	.62	126	1.894	.061
		Erkek	63	3.88	.53			
	Başarı Baskısı	Kadın	65	3.65	.56	126	1.424	.157
		Erkek	63	3.51	.54			
	Çevre Baskısı	Kadın	65	3.69	.74	126	.027	.978
		Erkek	63	3.69	.51			

Tablo 41’den izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin [$t(245)=1.752$, $p>.05$], “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin [$t(245)=1.247$, $p>.05$], “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(245)=.042$, $p>.05$] ve “Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(245)=1.301$, $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Özel ortaöğretim kurumlarında da öğretmenlerin “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin [$t(126)=.927$, $p>.05$], “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin [$t(126)=1.894$, $p>.05$], “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(126)=1.424$, $p>.05$] ve “Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(126)=.027$, $p>.05$] görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Her iki okul türünde de cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmaması, alanyazın ile uyumludur.

Çağlayan (2014) öğretmenlerin iklim algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Tablo 42’de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 42

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Medeni Durum	N	X	ss	sd	t	p
Kamu	Meslektaş Liderliği	Evli	218	3.79	.65	245	.491	.624
		Bekar	29	3.72	.61			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Evli	218	3.78	.53	245	-.625	.533
		Bekar	29	3.84	.58			
	Başarı Baskısı	Evli	218	3.47	.58	245	-.446	.656
		Bekar	29	3.52	.47			
	Çevre Baskısı	Evli	218	3.52	.66	245	-.456	.649
		Bekar	29	3.58	.62			
	Meslektaş Liderliği	Evli	85	3.96	.53	126	.975	.332
		Bekar	43	3.86	.61			
Özel	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Evli	85	4.00	.53	126	.479	.633
		Bekar	43	3.95	.69			
	Başarı Baskısı	Evli	85	3.64	.47	126	1.515	.132
		Bekar	43	3.48	.67			
	Çevre Baskısı	Evli	85	3.73	.56	126	.942	.348
		Bekar	43	3.62	.76			

Tablo 42’den izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin [$t(245)=.491$, $p>.05$], “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin [$t(245)=-.625$, $p>.05$], “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(245)=-.446$, $p>.05$] ve “Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(245)=-.456$, $p>.05$] görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Özel ortaöğretim kurumlarında da öğretmenlerin “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin [$t(126)=.975, p>.05$], “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin [$t(126)=.479, p>.05$], “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(126)=1.515, p>.05$] ve “Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin [$t(126)=.942, p>.05$] görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 43’de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t -testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 43

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Meslektaş Liderliği	Kamu	247	3.78	.64	372	-2.227	.027*
	Özel	128	3.93	.56			
Profesyonel öğretmen davranışı	Kamu	247	3.78	.54	372	-3.267	.001**
	Özel	128	3.98	.59			
Başarı Baskısı	Kamu	247	3.48	.57	372	-1.731	.084
	Özel	128	3.58	.55			
Çevre Baskısı	Kamu	247	3.53	.66	372	-2.271	.024*
	Özel	128	3.69	.63			

* $p<.05$; ** $p<.01$

Çizelgeden izlenebileceği gibi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin [$t(372)=-2.227, p<.05$] görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Hem özel hem de kamu ortaöğretiminde görev yapan öğretmenler meslektaş liderliği davranışlarının “çoğunlukla” okullarında gözlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak, özel ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.93$) meslektaş liderliği algıları kamu ortaöğretim kurumundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=3.78$) yüksektir. Yapılan t -testi okul türleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir.

“Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Her iki okul türünde de öğretmenlik

mesleğine ilişkin davranışların “çoğunlukla” gözlemlendiği ifade edilse de özel okulların ($\bar{X}=3.98$), kamu okullarından ($\bar{X}=3.78$) daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Özel okul lehine bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(372)=-3.267, p<.01$].

Çizelgeden izlenebileceği gibi “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin özel okulda görev yapan öğretmen görüşlerinin kamu okullarında görev yapanlardan daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Ancak yapılan analiz sonrasında özel okul lehine bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır [$t(372)=-1.731, p>.05$].

Okul türü değişkenine göre “Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$), kamuda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.53$) çevre baskısına ilişkin durumlara daha yüksek puan vermişlerdir. Özel okul lehine olan bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$t(372)=-2.271, p<.05$].

Okul türü değişkeninin okul iklimi algısı üzerinde anlamlı fark oluşturulduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazın ile paralellik göstermektedir. Bulgu alanyazındaki, özel okulların okul iklimi algısının kamu okullarına göre daha olumlu olduğunu saptayan Arslan, Satıcı ve Kuru (2006), Karaköse ve Kocabaş (2006), Baykal (2007) ve Dronkers ve Robert’in (2003) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Özel okullar lehine olan bu farkın nedeni özel okulların öğretimsel etkinliklere daha elverişli bir okul ortamı sağlayabilecek bütçeye sahip olması olabilir. Ayrıca özel okullarda, velinin de mali olarak okula yatırım yapması öğretime ilişkin daha fazla söz hakkı talep etmesi ile sonuçlanmaktadır. Özel okullar arasında rekabetin olması, okulların öğrenciyi, veliyi ve öğretmeni memnun edecek uygulamaları izlemesini sağlamaktadır. Tüm bu etmenler değerlendirildiğinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu okul iklimi algılarına sahip olmaları daha iyi anlaşılabilir.

Karaman, Yücel ve Dönder, (2008) kamu ve özel okullar arasındaki temel farklılıklardan birinin kamu okullarının Milli Eğitim Bakanlığı’nın sıkı bürokratik yapısının kontrolünde olmasına bağlamıştır. Kamu okullarında kural ve prosedürlere aşırı önem verilmesinin resmi ve mesafeli ilişkilere yol açabileceği ve bunun sonucu

olarak da okul ikliminin daha olumsuz algılanmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 44'te kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan *t*-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 44

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kamu	Meslektaş Liderliği	Var	152	3.78	.66	245	-.073	.942
		Yok	95	3.78	.62			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Var	152	3.80	.54	245	.612	.541
		Yok	95	3.76	.53			
	Başarı Baskısı	Var	152	3.51	.56	245	1.296	.196
		Yok	95	3.42	.57			
	Çevre Baskısı	Var	152	3.59	.64	245	1.755	.080
		Yok	95	3.44	.67			

*p<.05

Sendika üyeliği durumu olmadığı için özel ortaöğretim kurumlarında bu analiz yürütülmemiştir.

Tablo 44'ten izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin "Meslektaş Liderliği" boyutuna ilişkin [$t(245)=1-.073$, $p>.05$], "Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutuna ilişkin [$t(245)=.612$, $p>.05$], "Başarı Baskısı" boyutuna ilişkin [$t(245)=1.296$, $p>.05$] ve "Çevre Baskısı" boyutuna ilişkin [$t(245)=1.755$, $p>.05$] görüşleri sendika üyesi olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul ikliminde oluğu gibi diğer örgütsel davranışlar incelenirken de sendika üyeliği değişkeni sorgulanmıştır. Okula duyulan güven okul iklimi algısında belirleyici bir role sahiptir. Yılmaz (2006) ise sendika üyeliği değişkeninin örgütsel güven üzerinde anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığını saptamıştır.

Tablo 45'te kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 45

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Faktörler	Yaş	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Meslektaş Liderliği	22-26	10	4.05	5-241	2.063	.071	
		27-31	9	3.95				
		32-36	26	3.69				
		37-41	49	3.59				
		42-46	87	3.76				
		47 ve üzeri	66	3.91				
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	22-26	10	4.24	2-241	4.154	.001**	(22-26)-(32-36)
		27-31	9	4.06				(22-26)-(37-41)
		32-36	26	3.67				(22-26)-(42-46)
		37-41	49	3.59				(27-31)-(37-41)
		42-46	87	3.76				
		47 ve üzeri	66	3.89				
	Başarı Baskısı	22-26	10	3.92	5-241	4.203	.001**	(22-26)-(27-31)
		27-31	9	3.28				(22-26)-(32-36)
		32-36	26	3.24				(22-26)-(37-41)
		37-41	49	3.31				(32-36)-(42-46)
		42-46	87	3.51				(32-36)-(47 ve üstü)
		47 ve üzeri	66	3.60				(37-41)-(47 ve üstü)
	Çevre Baskısı	22-26	10	3.96	5-241	3.196	.008	
		27-31	9	3.66				
		32-36	26	3.46				
		37-41	49	3.27				
		42-46	87	3.54				
		47 ve üzeri	66	3.66				
Özel	Meslektaş Liderliği	22-26	25	3.86	5-122	.757	.582	
		27-31	39	3.91				

		32-36	34	4.02			
		37-41	16	3.76			
		42-46	5	4.00			
		47 ve üzeri	9	4.11			
		22-26	25	4.06			
		27-31	39	3.95			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	32-36	34	4.07			
		37-41	16	3.76	5-122	1.035	.400
		42-46	5	3.68			
		47 ve üzeri	9	4.11			
		22-26	25	3.62			
		27-31	39	3.52			
	Başarı Baskısı	32-36	34	3.69			
		37-41	16	3.47	5-122	.732	.601
		42-46	5	3.37			
		47 ve üzeri	9	3.72			
		22-26	25	3.61			
		27-31	39	3.75			
	Çevre Baskısı	32-36	34	3.70			
		37-41	16	3.64	5-122	.286	.920
		42-46	5	3.53			
		47 ve üzeri	9	3.81			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 45'ten izlenebileceği gibi "Meslektaş Liderliği" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(5-241)=2.063$, $p > .05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=.757$, $p > .05$] yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

"Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(5-241)=4.154$, $p < .01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 22-26 yaş aralığında olanlar ($\bar{X}=4.24$) 32-36 yaşında olanlara ($\bar{X}=4.06$), 37-41 yaşında olanlara ($\bar{X}=3.67$),

42-46 yaşında olanlara ($\bar{X}=3.76$), 27-31 yaş aralığında olanlar 37-41 yaş aralığında olanlara ($\bar{X}=3.59$) göre yüksek puan vermişlerdir. “Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(5-122)=1.035$, $p>.05$].

“Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(5-241)=4.203$, $p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 22-26 yaş aralığında olanlar ($\bar{X}=3.92$) 27-31 yaş aralığında olanlara ($\bar{X}=3.28$), 32-36 yaşında olanlara ($\bar{X}=3.24$), 42-46 yaş aralığında olanlar ($\bar{X}=3.51$) 32-36 yaş aralığında olanlara ($\bar{X}=3.24$), 47 yaş ve üzerinde olanlar ($\bar{X}=3.60$) 32-36 yaşında olanlara ($\bar{X}=3.24$) ve 37-41 yaşında olanlar ($\bar{X}=3.31$) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(5-122)=732$, $p>.05$].

“Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(5-241)=3.196$, $p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(5-122)=.286$, $p>.05$] yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Çizelgeden de izlenebileceği gibi kamu okullarında öğretmenlik davranışının profesyonelce sergilendiği algısı en yüksek olan ve okulun akademik olarak başarılı olması için en yüksek baskıyı hissedenler 22-26 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin, almış oldukları formasyon eğitimi diğer yaş gruplarına göre daha yenidir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin gereği olan davranışların sergilenmesi konusunda ve okul etkinliğinin sağlanmasında daha hassas olacakları varsayılabilir.

Özel okullarda ise en yüksek puan ortalamasına sahip öğretmenler 47 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerdir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin dağılımı

incelendiğinde öğretmenlerin genellikle iki grupta yoğunlaştığı görülebilir. Birinci grup kamu okullarına atanamamış olan yeni öğretmenler, ikinci grup kamu okullarından emekli olmuş öğretmenler olarak ifade edilebilir. Emekli olan öğretmenler hem maddi hem de mesleki doyum sağlama açısından özel okullarda çalışmaktan memnun olabilirler. Bu doğrultuda, özel okullarda okul iklimini en yüksek algılayan öğretmen yaş aralığının 47 ve üzeri olması açıklanabilir.

Tablo 46'da kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 46

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Meslektaş Liderliği	1-5	16	4.07	4-242	3.099	.016*	(1-5)-(6-10)
		6-10	13	3.39				(1-5)-(16-20)
		11-15	29	3.88				(6-10)-(11-15)
		16-20	65	3.65				(6-10)-(21 ve üstü)
		21 ve üzeri	124	3.83				
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	1-5	16	4.26	4-242	4.432	.002*	(1-5)-(6-10)
		6-10	13	3.85				(1-5)-(11-15)
		11-15	29	3.64				(1-5)-(16-20)
		16-20	65	3.69				(1-5)-(21 ve üstü)
		21 ve üzeri	124	3.80				
	Başarı Baskısı	1-5	16	3.89	4-242	6.883	.000*	(1-5)-(6-10)
		6-10	13	2.93				(1-5)-(11-15)
		11-15	29	3.43				(1-5)-(16-20)
		16-20	65	3.37				(1-5)-(21 ve üstü)
		21 ve üzeri	124	3.55				(6-10)-(11-15)
		1-5	16	3.89	4-242	6.883	.000*	(6-10)-(16-20)
		6-10	13	2.93				(6-10)-(21 ve üstü)
		11-15	29	3.43				(16-20)-(21 ve üstü)
		16-20	65	3.37				
		21 ve üzeri	124	3.55				

Özel	Çevre Baskısı	1-5	16	3.87	4-242	2.244	.065
		6-10	13	3.33			
		11-15	29	3.58			
		16-20	65	3.39			
		21 ve üzeri	124	3.56			
	Meslektaş Liderliği	1-5	53	3.91	4-123	.762	.552
		6-10	34	3.83			
		11-15	18	3.98			
		16-20	8	4.06			
		21 ve üzeri	15	4.10			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	1-5	53	4.05	4-123	.456	.768
		6-10	34	3.92			
		11-15	18	3.86			
		16-20	8	4.06			
		21 ve üzeri	15	3.99			
	Başarı Baskısı	1-5	53	3.63	4-123	.749	.561
		6-10	34	3.45			
		11-15	18	3.68			
		16-20	8	3.56			
		21 ve üzeri	15	3.64			
	Çevre Baskısı	1-5	53	3.69	4-123	.279	.891
		6-10	34	3.60			
		11-15	18	3.77			
		16-20	8	3.75			
		21 ve üzeri	15	3.75			

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 46'dan izlenebileceği gibi "Meslektaş Liderliği" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(4-242)=3.099$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}=4.07$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=3.39$) ve kıdemi 16-20 yıl olanlara ($\bar{X}=3.65$), kıdemi 11-15 yıl olanlar ($\bar{X}=3.88$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=3.39$), kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=3.83$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=3.39$) göre daha yüksek

ortalamaya sahiplerdir. “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(4-123)=.762, p>.05$].

“Profesyonel Öğretmenlik Davranışı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(4-242)=4.432, p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X}=4.26$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=3.85$) ve kıdemi 11-15 yıl olanlara ($\bar{X}=3.64$) kıdemi 16-20 yıl olanlara ($\bar{X}=3.69$) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=3.80$) göre daha yüksek ortalamaya sahiplerdir. “Profesyonel Öğretmenlik Davranışı” boyutuna ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(4-123)=.456, p>.05$].

“Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(4-242)=6.883, p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kıdemi 1-5 yıl olanlar ($\bar{X}=3.89$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=2.93$) ve kıdemi 11-15 yıl olanlara ($\bar{X}=3.43$) kıdemi 16-20 yıl olanlara ($\bar{X}=3.37$) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlara ($\bar{X}=3.55$), kıdemi 11-15 yıl olanlar ($\bar{X}=3.43$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=2.93$), kıdemi 16-20 yıl olanlar ($\bar{X}=3.37$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=2.93$), kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar ($\bar{X}=3.55$) kıdemi 6-10 yıl olanlara ($\bar{X}=2.93$) ve kıdemi 16-20 yıl olanlara ($\bar{X}=3.37$) göre daha yüksek ortalamaya sahiplerdir. “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir [$F(4-123)=.749, p>.05$].

“Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-242)=2.244, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında

görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.279, p>.05$] kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Çizelgeden de izlenebileceği gibi kamu ortaöğretim okullarında “Meslektaş Liderliği”, Profesyonel Öğretmen Davranışı” ve “Başarı Baskısı” boyutlarında kıdem değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Tüm alt gruplarda en yüksek ortalama puanın 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaş değişkeni ile yürütülen analizde yaşı en küçük olan öğretmenlerin en yüksek okul iklimi algısına sahip oldukları bulgusuyla desteklenmektedir. Yeni öğretmenlerin mesleki idealizmlerinin daha yüksek olduğu ve başarıya yönelimli oldukları düşünülebilir. Böylece öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları, profesyonel öğretmen davranışı sergileme oranlarının ve akademik başarı arzularının daha yüksek olduğu açıklanabilir. Bu bulgu, “okul ikliminde geliştirici etki” boyutunun 1-5 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığını saptayan Aygün (2016) bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte bulgu alanyazında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, okul iklimi algılarında anlamlı fark yaratmadığını saptayan Sezgin ve Kılınç (2011), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Kavgacı (2010) ile çelişkili bir sonuç ortaya çıkartmıştır.

Tablo 47’de kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 47

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Okuldaki hizmet yılı	N	$\bar{X}$	sd	F	p
Kamu	Meslektaş Liderliği	1-5	110	3.83	4-242	1.484	.208
		6-10	65	3.64			
		11-15	38	3.72			
		16-20	22	3.96			
		21 ve üzeri	12	3.90			
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	1-5	110	3.86	4-242	2.015	.093
		6-10	65	3.69			
		11-15	38	3.66			
		16-20	22	3.94			
		21 ve üzeri	12	3.72			
	Başarı Baskısı	1-5	110	3.56	4-242	1.875	.116
		6-10	65	3.32			
		11-15	38	3.45			
		16-20	22	3.55			
		21 ve üzeri	12	3.49			
	Çevre Baskısı	1-5	110	3.59	4-242	.876	.479
		6-10	65	3.44			
		11-15	38	3.44			
		16-20	22	3.59			
		21 ve üzeri	12	3.66			

Mevcut çalışma kapsamında özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 128 öğretmenin bulundukları okullarındaki çalıştıkları yıl incelendiğinde 105'i 1-5 yıldır, 16'sı 6-10 yıldır, 5'i 11-15 yıldır, 1'i 16-20 yıldır ve 1'i 21 yıl ve üzerinde bulunduğu okulda görev yaptığını belirtmiştir. Okuldaki hizmet yılları kategorileri arasında analiz yapılabilecek bir dağılım olmaması nedeniyle özel ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, bulundukları okuldaki hizmet yılı değişkenine göre incelenmemiştir.

Tablo 47'den izlenebileceği gibi “Meslektaş Liderliği” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-242)=1.484, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.966, p>.05$] okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

“Profesyonel Öğretmen Davranışı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-242)=2.015, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.709, p>.05$] okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

“Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-242)=1.875, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=1.152, p>.05$] okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

“Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri [$F(4-242)=.876, p>.05$] ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri [$F(4-123)=.966, p>.05$] okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerinin okul iklimi algılarını anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür. Okuldaki hizmet süresi değişkeni, okul ikliminin alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Bu durumun nedeni okul ikliminin algılanması için okulda uzun süre geçirmeye ihtiyaç olmaması olabilir. Okula girildiği ilk andan itibaren okulun iklimi hissedilir. Ayrıca, okul ikliminin esas unsuru okul içerisindeki ilişkilerdir. Bu bulgu, Çağlayan (2014), Sezgin ve Kılınç (2011), Kavgacı (2010) ve Süpçin'in (2000) bulgularıyla örtüşmekte olup alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Tablo 48'de kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerinin okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 48

Okul İklimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul türü	Boyutlar	Sosyoekonomik düzey	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kamu	Meslektaş Liderliği	Düşük	12	4.02	2-244	3.463	.033*	(orta)-(yüksek)
		Orta	211	3.73				
		Yüksek	24	4.05				
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Düşük	12	4.13	2-244	4.688	.010*	(düşük)-(orta)
		Orta	211	3.74				(orta)-(yüksek)
		Yüksek	24	3.98				
	Başarı Baskısı	Düşük	12	3.39	2-244	5.624	.004**	(düşük)-(yüksek)
		Orta	211	3.44				(orta)-(yüksek)
		Yüksek	24	3.84				
	Çevre Baskısı	Düşük	12	3.63	2-244	4.248	.015**	(orta)-(yüksek)
		Orta	211	3.48				
		Yüksek	24	3.88				
Özel	Meslektaş Liderliği	Düşük	6	3.39	2-125	3.879	.023**	(düşük)-(orta)
		Orta	77	3.91				(düşük)-(yüksek)
		Yüksek	45	4.04				
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Düşük	6	3.26	2-125	12.825	.000**	(düşük)-(orta)
		Orta	77	3.87				(düşük)-(yüksek)
		Yüksek	45	4.26				(orta)-(yüksek)
	Başarı Baskısı	Düşük	6	3.16	2-125	10.507	.000**	(düşük)-(yüksek)
		Orta	77	3.46				(orta)-(yüksek)
		Yüksek	45	3.86				
	Çevre Baskısı	Düşük	6	2.89	2-125	7.602	.001**	(düşük)-(orta)
		Orta	77	3.65				(düşük)-(yüksek)
		Yüksek	45	3.88				(orta)-(yüksek)

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 48'den izlenebileceği gibi "Meslektaş Liderliği" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir [$F(2-244)=3.463$, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=4.05$) sosyoekonomik düzeyi orta olanlardan ($\bar{X}=3.73$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

"Meslektaş Liderliği" boyutuna ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(2-125)=3.879$, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=4.04$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{X}=3.39$), sosyoekonomik düzeyi orta olanlar ($\bar{X}=3.91$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{X}=3.39$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

"Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir [$F(2-244)=4.688$, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullar ($\bar{X}=4.13$) sosyoekonomik düzeyi orta olanlardan ($\bar{X}=3.74$), sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=3.98$) sosyoekonomik düzeyi orta olanlardan ($\bar{X}=3.74$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin "Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutuna ilişkin görüşleri de okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(2-125)=12.825$, $p < .01$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz

sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=4.26$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{X}=3.26$) ve orta olanlardan ($\bar{X}=3.87$), sosyoekonomik düzeyi orta olanlar ($\bar{X}=3.87$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{X}=3.26$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

“Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir [$F(2-244)=5.624, p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=3.84$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{X}=3.39$) ve orta olanlardan ($\bar{X}=3.44$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Başarı Baskısı” boyutuna ilişkin görüşleri de okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(2-125)=10.507, p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=3.86$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{X}=3.16$) ve orta olanlardan ($\bar{X}=3.46$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

“Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir [$F(2-244)=4.248, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{X}=3.88$) sosyoekonomik düzeyi orta olanlardan ($\bar{X}=3.48$) daha yüksek ortalamaya sahiplerdir.

Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Çevre Baskısı” boyutuna ilişkin görüşleri de okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir [$F(2-125)=7.602, p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında oluşunun belirlenmesi amacıyla LSD testi yapılmıştır. Analiz sonucunda

sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullar ($\bar{x}=3.88$) sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan ($\bar{x}=2.89$) ve orta olanlardan ($\bar{x}=3.65$), orta düzeyde olanlar ($\bar{x}=3.65$) düşük olanlardan ($\bar{x}=2.89$) daha yüksek ortalamaya sahiptirler.

Okulun algılanan sosyoekonomik düzeyinin okul iklimi üzerindeki olumlu bir fark oluşturduğu görülmüştür. Okulun maddi imkanları doğrultusunda sunduğu fiziksel koşullar sadece öğretmenleri değil tüm okul toplumunu etkileyecektir. Bu bulgular alanyazın ile uyumludur. Korkmaz ve Sadık (2011) sosyoekonomik olarak daha yüksek düzeyde yer alan özel okulların, öğretime elverişli ve sağlıklı fiziksel koşullara sahip olması, sosyokültürel açıdan öğretmenlere daha iyi ortamlar sunabilmesi ve bu okullara devam eden öğrencilerin velilerinin eğitim ve gelir seviyesinin yüksek, eğitime bakış açılarının nispeten daha olumlu olması ve olanaklarını eğitime harcamaktan çekinmemelerinin bu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında olumlu bir farklılık yarattığını belirtmiştir.

Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekteşen “Okul Yönetişimi” ile “Okul İklimi” arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49

Araştırma Değişkenlerine ilişkin Pearson Korelasyon Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7
Hukuka Bağlılık							
Katılım	.609**						
Şeffaflık	.631**	.654**					
Meslektaş Liderliği	.631**	.575**	.453**				
Profesyonel Öğretmen Davranışı	.463**	.421**	.355**	.667**			
Başarı Baskısı	.439**	.495**	.421**	.724**	.667**		
Çevre Baskısı	.517**	.497**	.387**	.665**	.612**	.665**	-
Ort.	3.73	3.13	3.83	3.83	3.85	3.51	3.58
ss.	.843	.739	.622	.622	.565	.566	.655

** $p < .01$

Tablo 49'dan izlenebileceği gibi Okul Yönetişimi Ölçeğinin "Hukuka Bağlılık" boyutu ile Okul İklimi Ölçeğinin "Meslektaş Liderliği" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.631$; $p<.01$), "Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.463$; $p<.01$), "Başarı Baskısı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.439$; $p<.01$) ve "Çevre Baskısı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.517$; $p<.01$) olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 49'dan izlenebileceği gibi Okul Yönetişimi Ölçeğinin "Katılım" boyutu ile Okul İklimi Ölçeğinin "Meslektaş Liderliği" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.575$; $p<.01$), "Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.421$; $p<.01$), "Başarı Baskısı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.495$; $p<.01$) ve "Çevre Baskısı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.497$; $p<.01$) olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 49'dan izlenebileceği gibi Okul Yönetişimi Ölçeğinin "Şeffaflık" boyutu ile Okul İklimi Ölçeğinin "Meslektaş Liderliği" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.453$; $p<.01$), "Profesyonel Öğretmen Davranışı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.355$; $p<.01$), "Başarı Baskısı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.421$; $p<.01$) ve "Çevre Baskısı" boyutu ile arasında pozitif yönlü, *orta* düzeyli ve anlamlı bir ilişki ($r=.387$; $p<.01$) olduğu gözlemlenmektedir.

Bu araştırma bulguları, okul yönetişimi ile okul ikliminin tüm alt boyutları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve *orta* düzeyli ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, okullarda paydaşlar dikkate alındıkça, uygulamalarda eşitlik, adalet, hesap verebilirlik, şeffaflık göz önüne alındıkça okulların iklimi daha olumlu olmaktadır. Olumlu okul iklimi olan okullarda ise yöneticiler öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini dikkate almaktadır. Bu okullarda başarı eğilimi daha yüksek olmaktadır çünkü olumlu okul iklimi olan okullarda öğretmenler öğrencilerin başarabileceklerine ilişkin yüksek inanca sahip olmaktadır.

Bu bulgular alan yazı ile paralellik göstermektedir. Littrell, Billingsley ve Cross (1994) okul yöneticisinin, öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde önemli düzeyde etkisi olduğunu, yöneticilerini destekleyici olarak tanımlayan öğretmenlerin, yaptıkları işi daha anlamlı ve okul ortamını verimli ve güdüleyici bulduklarını saptamıştır. Benzer şekilde Tahaoğlu'na (2007) göre okul yöneticilerinin liderlik rollerini sergileme düzeyleri arttıkça, okulların örgüt ikliminin olumlu algılama oranları da aynı düzeyde artmaktadır.

Okul yöneticilerin sergiledikleri liderlik rolleri okulların örgüt iklimi üzerinde büyük ölçüde etkiye sahiptir. Martin (2007) başarılı yönetimin katılım için fırsatlar sunarak ve okulun toplumsal rolünün önemini vurgulayarak okul iklimini olumlu kılacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda okul yönetişiminin hayata geçirilmesinde, okul yöneticilerinin sergileyecekleri tutum büyük önem kazanmaktadır.

Futtz (2011) yöneticinin iş birliğine odaklanması ve katılıma destek vermesinin öğretmenlerin okul iklimi algısında fark oluşturduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Johnson ve Johnson (1993) veli, öğrenci ve öğretmenlere okulun sahipliğini veren açık düşünceli bir yönetim ile okul ikliminin olumlu olacağını belirtmiştir.

Spicer (2016) veli ve okul toplumunun katılımının sağlanmasının okul iklimini olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde Ertem (2015) ailelerin okul iklimi algısı ile okula katılımları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamıştır.

Okul Yönetişiminin Okul İklimini Yordama Gücü

Okul yönetişiminin okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 50’te sunulmuştur.

Tablo 50

Okul Yönetişiminin Okul İklimini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken = okul iklimi					
Değişken	B	Standart Hata _B	B	t	p
Sabit	2.388	.112		21.227	.000
Hukuka Bağlılık	.170	.036	.322	4.773	.000**
Katılım	.134	.050	.221	2.691	.008**
Şeffaflık	.060	.036	.123	1.656	.099

$R = .579$; $R^2 = .335$; $F(40.873)$; $p = .000$

** $p < .01$

Tablo 50’den izlenebileceği gibi okul yönetişiminin boyutları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = .579$; $R^2 = .335$; $p < .01$). Bu bulgulara göre okul ikliminin %33’ü okul yönetişimi boyutlarınca açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı boyutların okul iklimini açıklamadaki önem sırasının “Hukuka Bağlılık”, “Katılım” ve “Şeffaflık” şeklinde olduğunu göstermektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde “Hukuka Bağlılık” boyutunun okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($t = 4.773$, $p < .01$). “Hukuka Bağlılık” boyutu, hesap verebilirlik, eşitlik ve adalet ilkelerini temsil eden uygulamalara işaret etmektedir. Bu doğrultuda alanyazınla uyumludur. Yılmaz’ın (2006) çalışmasında öğretmenlerin temel örgütsel değeri “adalet” olduğu saptanmıştır. Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) ise örgütsel adaletin sağlanması ile olumlu okul iklimi oluşması arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptamıştır. Ayrıca, Ertan Kantos ve Balcı (2011) öğrenci başarısında en önemli faktörlerden biri olarak ele aldığı olumlu okul ikliminin oluşturulmasında öncelikle yöneticilerin sorumlu olduğu ve yöneticilerin hesap verebilir olması gerektiğini ifade etmiştir.

Çizelgeden izlenebileceği üzere “Katılım” boyutu, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($t=2.691$, $p<.01$). Bu bulgu, Spicer’in (2016) okul ikliminin belirlenmesinde okul yöneticilerinin etkisini inceleyen çalışmasında, okul toplumunun katılım sağlaması için imkan sunulmasının olumlu okul iklimi oluşmasında etkili olduğunu saptadığı bulgu ile örtüşmektedir.

“Şeffaflık” boyutunun ise okul iklimini yordamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür ($t=1.656$, $p>.05$). Bu bulgu, alayazın ile örtüşmemektedir. Karaevli ve Levent (2014) okul yönetimde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında şeffaflığın, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığı, etkili iletişim ve sürdürülebilir güven ortamının oluşması açısından olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmiştir. Olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili iletişimin, güvenin ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi göz önüne alındığında şeffaflığın okul iklimi için önemi ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada “Şeffaflık” boyutunun okul iklimini yordamaması beklenmedik bir bulgudur.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırma bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Kamu ortaöğretim okullarında okul yönetişimi *orta* düzeyde gerçekleşmekte ancak *çok yüksek* düzeyde hedeflenmektedir. Özel orta öğretim okullarında ise okul yönetişimi *yüksek* düzeyde gerçekleşmekte ve yine *yüksek* düzeyde hedeflenmektedir.

Her iki okul türünde de en çok hedeflenen okul yönetişimi boyutu “Hukuka Bağlılık”tır. Öğretmenler, cinsiyet, branş ve sendika ayrımı gözetilmeden her bir öğretmene eşit ve adil yaklaşılmasını talep etmektedir.

Okul iklimi hem kamu hem de özel ortaöğretim okullarında *yüksek* düzeyde algılanmaktadır. Ancak özel ortaöğretim kurumlarında algılanan okul iklimi kamu ortaöğretim okullarından daha olumludur.

Kamu okullarında okul yöneticisinin erişilebilir olması, önerileri hayat geçirmeye çalışması ve yeniliklere açık olması öğretmenlerin olumlu okul iklimi algısında etkilidir. Özel okullarda ise öğretmenlerin başarı odaklılığı ve öğretmenler arası ilişkiler, öğretmenlerin olumlu okul iklimi algılarında daha önceliklidir.

Cinsiyet değişkeni kamu ortaöğretim kurumlarında okul yönetişiminin gerçekleşen ve hedeflenen düzeyinde fark oluşturmamaktadır. Özel öğretim kurumlarında ise kadın öğretmenler okullarındaki katılım, yasalara bağlılık ve eşitliğin, adaletin sağlanmasına ilişkin uygulamaları erkeklerden daha yüksek bulmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin sadece %1’i lisansüstü eğitim mezunudur. Analiz için yeterli veri dağılımı sağlayabilecek öğretmenin olmaması nedeniyle eğitim durumu değişkeni çalışma kapsamında incelenememiştir.

Kamu okullarında evli öğretmenler, okullarında “Hukuka Bağlılık” boyutunu daha yüksek gözlemlemektedir. Medeni durum değişkeni, kamu ve özel okullardaki hedeflenen yönetimde anlamlı bir değişken değildir.

Özel ortaöğretim kurumlarında sendikalı öğretmen olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin sendika üyesi olma değişkeni mevcut okul yönetişiminin değerlendirilmesinde anlamlı bir değişken değildir. Ancak, sendika üyeliği hedeflenen yönetişimin değerlendirilmesinde etkili bir değişkendir. Sendika üyesi olan öğretmenler, okullarında daha yüksek düzeyde yönetim hedeflemektedir.

Yaş değişkeni okul yönetişiminde etkili bir değişken değildir. Ancak, okul ikliminde anlamlı bir değişkendir. 22-26 yaş aralığında olan öğretmenler “Profesyonel Öğretmen Davranışı” ve Başarı Baskısı” boyutlarını daha yüksek olarak algılamaktadır.

Kıdem değişkeni, özel okullarda hedeflenen-okul yönetişiminin “Katılım” boyutunda ve kamu okullarında okul ikliminin “Meslektaş Liderliği”, “Profesyonel Öğretmen Davranışı” ve “Başarı Baskısı” boyutlarında etkili bir değişkendir. Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler daha yüksek katılım hedeflemekte ve okul iklimini daha olumlu algılamaktadır. Kamu ortaöğretim kurumlarında 16-20 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin gerçekleşen Katılım” ve “Şeffaflık” görüşleri daha yüksektir.

Okulların sosyoekonomik düzeyi kamu ortaöğretim kurumlarındaki okul yönetişiminin gerçekleşme ve hedeflenen düzeyinde anlamlı bir değişken değildir. Özel ortaöğretim kurumlarında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulların mevcut “Hukuka Bağlılık” ve “Katılım” düzeyi daha yüksektir.

Okulların sosyoekonomik düzeyi hem kamu hem de özel ortaöğretim kurumlarında okul ikliminin tüm alt boyutlarda anlamlı bir değişkendir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulların okul iklimi, sosyoekonomik düzeyi orta ve düşük olanlardan daha yüksektir.

Okul yönetişiminin tüm alt boyutları ile okul ikliminin tüm alt boyutları arasında *orta* düzeyli, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki vardır. Okul yönetim düzeyi arttıkça okul iklimi daha olumlu olmaktadır. Bir başka ifade ile okullardaki katılım düzeyi, uygulamalardaki şeffaflık ve hesap verebilirlik arttıkça yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği de artmaktadır. İletişime ve uzlaşmaya açık yönetici ve öğretmenler mesleklerini daha profesyonelce uygulamakta bunu sonucunda hedefler ve başarılabilmesine ilişkin inanç yükselmektedir.

Okul yönetişimi, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul ikliminin %33'ü okul yönetişimi boyutlarınca açıklanmaktadır. “Hukuka Bağlılık” ve “Katılım” boyutları anlamlı birer yordayıcıdır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmaya dönük ve uygulamaya dönük alt başlıklarında öneriler sunulmaktadır.

Araştırmaya dönük öneriler. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda ileride yürütülecek araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Mevcut araştırmanın evrenini, Kayseri ilinin hem kamu hem de özel ortaöğretim kurumları bulunan merkez üç ilçesi (Melikgazi, Kocasinan ve Talas) ile sınırlandırılmıştır. Araştırma Türkiye'nin farklı illerinden toplanacak veriler üzerinden tekrarlanabilir.

Mevcut araştırma kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, okulun diğerk aktörleri olan yöneticilerin, öğrencilerin, velilerin de görüşleri alınarak tekrarlanabilir.

Araştırma Kamu ve Özel Anadolu Liseleri ile Temel Liseler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın meslek liselerinde yürütölmesi ara eleman yetiştirmeleri nedeniyle okul ve işveren özel sektör açısından daha anlamlı sonuçlar üretebilir.

Okul Yönetişimi Ölçeğine çeşitli aracı değışkenler eklenerek bu değışkenlerin arasındaki ilişkiler ve etki güçleri incelenebilir.

Okul Yönetişimi Ölçeğı boyutlarından “Şeffaflık” hem gerçekteşen ve hedeflenen düzeyde diğerk boyutlardan görece daha düşük puan almıştır. Ayrıca “Şeffaflık” boyutunun okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Buradan hareketle şeffaflığa ilişkin görüş ve beklentiler nitel olarak derinlemesine incelenebilir.

Mevcut çalışma okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişki ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin akademik performansı, özel sektör memnuniyeti, mezun öğrenci görüşleri gibi değışkenler incelenerek eğitim çıktıları incelenebilir.

Eğitim ıktılarının başarı düzeyinin belirlenmesinde okul ikliminin aracı rolü incelenebilir.

Çalışma kapsamında yeterli sayıda lisansüstü eğitim almış ğretmen olmadığı ve özel okullarda sendika yesi ğretmen olmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını zorlaştırıcı koşullar, öğretmenlerin tercih etmeme nedenleri incelenebilir. Özel okullardaki öğretmenlerin sendika yesi olmamasının nedenleri hem öğretmenler hem de özel okul yöneticileri ile yürütülecek çalışmalarla ele alınabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Çalışmada “Okul Yönetişimi” ve alt boyutlarının tamamının “Okul İklimi” ve tüm alt boyutlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Okul yönetişiminin tüm alt boyutlarında daha yüksek gerçekleştiği tespit edilen özel ortaöğretim kurumlarında okul ikliminin de olumlu yönde anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Bu bağlamda “Okul Yönetişimi” ve alt boyutları olumlu okul iklimi oluşturmasında aracı olarak kullanılabilir.

Çalışmada okul yönetişiminin kamu ve özel okullarda mevcut düzeyinin ve hedeflenen düzeyinin farklılaştığı saptanmıştır. Kamu okullarında okul yönetişiminin tüm alt boyutlarında özel okullardan görece daha düşük yönetişim uygulamalarının mevcut olduğu saptanmıştır. Bunun sonucu olarak da okul yönetişiminin tüm alt boyutlarında kamu okullarında görece daha yüksek hedeflenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, kamu okullarında okul yönetişimi eksikliklerinin giderilmesine yönelik planlamalar yapılabilir.

Okul yönetişiminin uygulanmasındaki temel unsur okul yöneticisinin benimsediği yönetim tarzınıdır. Bu noktadan hareketle yöneticiler, okul iklimini ve dolayısıyla eğitim çıktılarını nasıl etkileyebilecekleri konusunda çeşitli eğitimlerle bilinçlendirilebilir. Hedeflenen okul yönetişimi ve olumlu bir okul iklimi oluşmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

“Eğitim bölgeleri” içerisindeki kurul toplantılarının sadece kağıt üzerinden yürütülmemesi, bölgelerindeki paydaşların düzenli olarak bir araya gelmeleri hususu Milli Eğitim Bakanlık tarafından ciddiyeyle ele alınabilir.

Okul yönetişiminin uygulanabilmesi için tüm paydaşları kapsayan bir süreç planlanabilir. Her bir aktörün kendisini ilgilendiren alanda katılımı teşvik edilebilir. Öğretim faaliyetleri öğretmenler ve öğrencilerle birlikte planlanırken, sosyal ve kültürel etkinlikler için yerel talepler dikkate alınabilir. Öğrencilere sunulabilecek imkanlar konusunda yerel kamu kuruluşlarıyla ve sivil toplum örgütleriyle birliktelik sağlanabilir.

Okuldaki tüm süreçler şeffaf bir şekilde yürütüldüğünde hem yöneticiler hem de öğretmenler hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde değerlendirmeler yapabilir. Değerlendirmeler sonucunda belirlenen eksiklikler doğrultusunda öğretmenler mesleki ya da kişisel gelişimleri için eğitime yönlendirilebilir.

Öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik teşvikler uygulanabilir. Öğretmenler lisansüstü eğitim almaları, bilimsel toplantılara katılmaları konusunda desteklenebilir. Öğretmen niteliğinin artırılması yoluyla okul etkinliği sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, P. (2003). Cevap verebilirlik ve iyi yönetim. *İyi Yönetişimin Temel Unsurları* içinde. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ağdelen, B. & Ağdelen, Z. (2007). *Analyzing the perceptions of educators concerning the execution of managerial processes in elementary schools and determining the training needs*. 7th International Educational Technology Conference: Educational Technology for Innovation and Change in Education, North Cyprus, 3-5 May 2007.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *The Journal of Academic Social Science*, 5, 211-227.
- Akcagündüz, E. (2010). *Küresel krizlerde yönetim kavramının önemi*. [Çevrim-İçi: <http://web.inonu.edu.tr/~ozal.congress/pdf/25.pdf>. 14. 12. 2012].
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aktan, C. C. (1995). *Optimal Devlet*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Aktan, C. C. (2009). *İyi Yönetişim*. [Çevrim-İçi: <http://www.canaktan.org/politika/yonetisim/anasayfa-yonetisim.htm>, Erişim Tarihi:15.12.2015].
- Aktan, C.C. ve Çoban, H. (2010). *Kamu sektöründe iyi yönetim ilkeleri*. [Çevrim-İçi: <http://www.canaktan.org/politika/kurum-devyonetimi/aktan-coban.pdf>, Erişim tarihi: 01.12.2017].
- Akyel, R. & Köse, Ö. (2013). Auditing and governance: importance of citizen participation and the role of supreme audit institutions to enhance democratic governance. *Journal of Yaşar University*, 8(32), 5495-5514.

- Alber, J. (1988). Is there a crisis of the welfare state? cross-national evidence from Europe, North America and Japan. *European Sociological Review*, 14, 181-207.
- Altan Arslan, Ş. (2014). *Kamu yönetiminin halkla ilişkiler anlayışı ve yönetişim: kadına yönelik şiddetle mücadelede alternatif halkla ilişkiler stratejileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anlı, M. (2016). *Türkiye’de ilk ve ortaokul sisteminde bir yönetişim uygulaması: okul aile birlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Argüden, Y. (2006). *Katılımcı demokrasinin mekanizmaları*. İstanbul: ARGE Danışmanlık Yayınları.
- Argyris, C. (1958). Organizational health: what makes it healthy? *Harvard Business Review*, 36(6), 107-116.
- Arslan Durmuş, S. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin idareye karşı hak arama durumlarına ve hesap verebilirlik düzeylerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51), 371–394.
- Arslan, M. S. (2016). *Özel ve devlet okullarının yönetişim özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlı Urfa.
- Aşkın, M. D. (2003). Eşitlik ve İyi Yönetişim. *İyi yönetişimin temel unsurları* içinde. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.
- Avrupa Konseyi. (2010). *Avrupa konseyi demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi şartı*. Strasbourg Cedex: Avrupa Konseyi Yayınları.

- Ayık, A. ve Diş, O. (2015). Analysis of the relationship between the organizational climate and transformational leadership roles of the school administrators. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 337-359. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8521>
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Backmen, E. & Trafford, B. (2007). *Okulların demokratik yönetişimi*. Strasbourg Cedex: Avrupa Konseyi Yayınları.
- Balachandran, M., & Thomas, I. (2007). Dimensions of organizational climate. *The Psychospace*, 1(1), 27-36.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir
- Bayramoğlu, S. (2004). *Yönetişim ve demokrasi ilişkisinde siyasal iktidar sorunu: Türkiye’de bağımsız düzenleyici kurumlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, T. (2006). *Yükseköğretimde yönetim ve Türkiye için öneriler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Bilgiç, N. (2015). *Yönetişimin kamu kurumlarında uygulanabilirliği: Milli Eğitim Bakanlığı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biricikoğlu, H. (2011). *Yerel yönetimlerde hesap verebilirlik: Marmara bölgesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Boadua, N., Milondzo, K. & Adjei, A. (2009). Parent community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance. *Educational Research and Reviews*, 4(3), 96-105.
- Bovens, M. (2003). Public accountability. In B. G. Peters & J. Pierre, (Eds.). *Handbook of public administration*, 182–208. London: SAGE.
- Boyd, W. L. (1992). The power of paradigms: reconceptualizing educational policy and management. *Education Administration Quarterly*, 28(4), 504-528.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507–535.
- Bulach, C. & Malone, B. (1994). The relationship of school climate to the implementation of school reform. *ERS Spectrum*, 12(4), 3-8.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. In Özdemir, S., Sezgin, F. & Koşar, S. (Eds.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*, 102-130. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, M. ve Ottekin Demirbolat, A. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Canıkalp, E. ve Ünlükaplan, İ.(2015[]). Geçiş ekonomilerinde yönetim kalitesinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 1-14.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93, 1045-1057.
- Clark, M. (2002). The relationship between employees' perceptions of organizational climate and customer retention rates in a major UK retail bank. *Journal of Strategic Marketing*, 10(2), 93-113.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, A. (2008). *Kamu idarelerinde stratejik yönetim kapsamında planlama ve plan-bütçe ilişkisi*. Maliye Uzmanlığı Yeterlilik Tezi.
- Çukurçayır, A. (2003). Çok boyutlu bir kavram olarak yönetişim. In Acar, M. ve Özgür, H.(Eds.). *Çağdas kamu yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deal, T. E. (1993). The culture of schools. In M. Sashkin & H. J. Walberg (Eds.). *Educational leadership and school culture*, 3-18. Berkeley, CA: McCutchan.
- Dellar, G.B. (1998). School climate, school improvement and site-based management. *Learning Environments Research*, 1(3), 353-367.
- Demirkıran, Ö., Eser, H. M. ve Keklik, B. (2011). Demokrasinin tabana yayılması, yönetimde şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında bilgi edinme hakkı

kanunu. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 169-192.

Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.

DeWitt, P. & Slade, S. (2014). *School climate change: how do i build a positive environment for learning?*. Alexandria, VA: ASCD.

Dinc, M. S., & Koçyiğit, Z. (2017). Do Job Satisfaction and Demographic Characteristics of Female Teachers influence their Affective Commitment to Schools?. *European Journal of Education Reseach*, 6(4), 475-484.

Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2006). [Çevrim-içi: <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, Erişim tarihi: 01.04.2016].

Dronkers, J. & Robert, P. (2003). *The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective*. San Domenico di Fiesole (Fi): European University Institute.

Drucker, P.F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. New York: HarperCollins publishers.

Duman, A. (1998). Yerinden yönetim anlayışına göre eğitimin yeniden yapılandırılması. *Demokratik Eğitim Kurultayı Eğitim-Sen Yayınları* 591-602.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18.

Eken, M. (2005). *Yönetimde şeffaflık*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

- Ekvall, G. & Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: a study of a swedish university college. *Creativity and Innovation Management*, 7, 126–30.
- Ellis, T. I. (1988). *School climate*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291154.pdf>, Erişim tarihi: 05.11.2015]
- Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Emini, T. F. (2013). Sivil toplum kuruluşlarının politika belirleme sürecindeki rolü: tüşiad örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 43-56.
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesapverebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-200.
- Ertan Kantos, Z. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertan-Kantos, Z. ve Balcı, A. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(20), 107-138.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertem, H. Y. (2015). The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school / Velilerin okul iklimi algısı ve onların okulda katılımı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erwin, J. C. (2016). *The school climate solution: creating a culture of excellence from classroom to the staff room*. The United States of America: Free spirit publishing Inc.

- Eryılmaz, B. (2011). *Kamu yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood cliffs, N.J.:Prentice-hall, Inc.,
- European Commission. (2001). *European Governance A White Paper*.
- Fajana, S. (2002). *Human resource management: an introduction*. Lagos: Labofin and Company.
- Finnigan, K. S. (2007). Charter school autonomy the mismatch between theory and practice. *Educational Policy*, 21(3).
- Forehand, G. A. & Gilmer, B. V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behaviour. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361-382.
- Freiberg, H. J. 1999. Introduction, In *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*.
- Fultz, D. M. (2011). *Principal influence on school climate: a networked leadership approach*. Unpublished Doctoral Dissertations. The Ohio State University, USA.
- Geçkil, T., ve Tikici, M., (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), 41-78.
- Genç, F. N. (2012). Yönetişim, yönetime katılma ve farklı katılım türleri. In F.N.Genç (Ed.). *Yönetişim ve yönetim ekseninde kamu yönetimi*, 47-86. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gilmer, B. V. H. (1961). Psychological climates of organizations. In B. Von Haller Gilmer (Ed.), *Industrial Psychology*, 57-84. New York: McGraw-Hill.
- Giritli, İ., Bilgen, P. ve Akgüner, T. (2006). *İdare hukuku*. (2.baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

- Gözlügöl, S. V. (2013). Uluslararası hukuk boyutuyla hukukun üstünlüğü. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(1-2).
- Gray, R. (2007). *A climate of success: creating the right organization climate for high performance*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Güler, B. A. (2003). Devlette reform. *Kamu Yönetimi Dünyası*, 13.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *TOJET*, 6(3).
- Günday, M. (1997). *İdare hukuku*. (2.baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Gündoğan, E. (2004). Yönetim reformlarının gerekliliği bağlamında iyi yönetim ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Sivil Toplum*, 6, 9-26.
- Güzelsarı, S. (2003). Neoliberal politikalar ve yönetim modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 2, 17-34.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191. doi:10.1080/0924345980090203.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2010). Education and economic growth. *International Encyclopedia of Education*, 2, 245-252.
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. ve Bayrak C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68. doi: 10.17569/tojq.288852.

- Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Royal Institute of Public Administration*, 69, 3-19.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69, 3-19.
- Hoy, J. K. & Tarter C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: The handbook for change*. CA: Corwin.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (second edition). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 30–38.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Smith, P., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal* 38(12).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London, UK: Sage.
- Hughes, W. & Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. New York, NY: National School Climate Center.
- Hughes, W., & Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. National School Climate Center (NSCC).
- Isaksen, S. G., Laurer, K.J., Elvall, G., & Britz, A. (2000). perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 13(2), 171-184.
- Izgar, H. (2015). Modern toplumun yönetim biçimi iyi yönetim üzerine bir inceleme. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1).

- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- James, L. R. & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: a review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81, 1096-1112.
- James, L. R., Hater, J. J. , Gent, M. J., & Bruni, J.R.(1978). Psychological climate: implications from cognitive social learning theory and interactional psychology. *Personnel Psychology*, 31, 783-813.
- James, L. R., Joyce, W. F., & Slocu, J. W. (1988). Comment: Organizations do not cognize. *Academy of Management Review*, 13, 129-1332.
- John, M. C., & Taylor, W. T (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and secondorder factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.
- Jones, A. P. & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 201–250.
- Joyce, W. F., & Slocum, J. W. (1982). Climate discrepancy: refining the concepts of psychological and organisational climate. *Human Relations*, 35(11), 951-972.
- Kalfa, C. ve Faruk, A. (2008). Yönetişim: devlet toplum ilişkilerinde yeni bir aşama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 229-240.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.

- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3),63-71.
- Karaevli, Ö. ve Levent, F. (2014). Okul yönetiminde şeffaflığın farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-108. doi: 10.15285/EBD.2014409744.
- Karakos, H. L., Voight, A., Geller, J. D., Nixon, C. T. & Nation, M. (2016). Student civic participation and school climate: Associations at multiple levels of the school ecology. *Journal of Community Psychology*, 44, 166–181.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerinde etkileri. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2(1), 3-14.
- Karakuş, G. (2010). *5018 sayılı kanun ile yönetim ilke ve esasları çerçevesinde kamu hizmetlerinin sunumu*. Mesleki Yeterlilik Tezi. Ankara: Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını.
- Karaman, K., Yücel, C ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kurum ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 151-166.
- Karcı, Ş. M. (2008). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının temel değerleri üzerine bir inceleme. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 16, 40-64.
- Katz, A. U & Kahn, J. K. (2004). Organisational climate and job satisfaction: a conceptual synthesis. *Journal of Organisational Behaviour and Human Performance*, 16(2), 45-62.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. (2005). *Kent yönetiminde yeni yaklaşım yerel kalkınma yönetimi*. İstanbul: Sistem Multimedia Yayınları.

- Kayıkçı, S. (2007). Küreselleşmenin kamu yönetimi paradigmasına etkisi ve Türk kamu yönetimine yansımaları. *Mülkiye Dergisi*, 31(256), 165-186.
- Kelley, R. G., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-24.
- Kendirli, S. ve Konak, F. (2014). Kurumsal yönetim açısından işletme sermayesi yönetimi ve işletmelere etkileri; Çorum ölçeğinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 113-129.
- Kersbergen, K. V. & Waarden, F. V. (2004). Governance as a bridge between disciplines: cross-disciplinary inspiration regarding shifts in governance and problems of governability, accountability and legitimacy. *European Journal Of Political Research*, 43(2), 143-171.
- Kjaer, A. M. (2004). *Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Koçak, S. Y. ve Öztepe Cigeroğlu, M. (2012). Yönetişim yaklaşımı açısından kamu yönetimi etiği. In F. N. Genç (Ed.). *Yönetişim ve yönetim ekseninde kamu yönetimi*, 87-110. Bursa, Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Koene, B. A. S., Vogelaar, A. L. W., & Soeters, J. M. M. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *Leadership Quarterly*, 13, 193-215
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Kowalczyk, P. & Jakubczak, J. (2014). *New public management in education - from school governance to school management*. Management, Knowledge and learning Conference.
- Köksal, K. (1998). Türkiye’de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13, 115-121.

- Kösekahya, G. (2003). Katılımcılık ve iyi yönetim. In *İyi Yönetişimin Temel Unsurları*. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı Yayını.
- Kundu, K. (2007). Development of the conceptual framework of organizational climate. *Vidyasagar University Journal of Commerce*, 12.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). *School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. Journal of School Psychology*, 39, 141-159.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Kutlu, Ö., Usta, S. ve Kocaoğlu, M. (2009). Vatandaş odaklı/vatandaşın odakta olduğu yönetim: kent konseyleri ve Selçuklu belediyesi örneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18, 507-532.
- Kuzey, P. (2003). Şeffaflık ve iyi yönetim. In *İyi Yönetişimin Temel Unsurları*. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı Yayını.
- Landy, F. J. (1989). *Psychology of work behavior*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Pub Co.
- Leftwich, A. (1993). Governance, democracy and development in the third world. *Third World Quarterly*, 14(3), 605-624.
- Leftwich, A. (1994). Governance, the state and the politics of development. *Development and Change*, 25(2), 363-386.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social sciences*. New York: Harper.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climate'. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-290.
- Litwin, G. H. & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Haward Business Press.

- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolesence*, 16(3), 491-502.
- Mac Kenzie, K. R. (1981). Measurement of group climate. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31, 287-295.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, 73-84. 10.1080/13603120701576241.
- Maliye Bakanlığı (2003). *İyi Yönetişimin Temel Unsurları*. Ankara: Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.
- Manning, T. (1990). Beyond corporate culture. *IPM Journal*, 8, 23-25.
- Mayerson, D. R. (2010). *The relationship between school climate, trust, enabling structures, and perceived school effectiveness*. Unpublished Doctoral Dissertation. ST. John'S University, The School of Education, New York.
- McGregor, D. M. (1960). *The human side of enterprise*. New York, McGraw-Hill.
- McGregor, D. (2000). A note on organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- MEB (1990). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*. (Yürürlük: 10 Temmuz 1990 ve 20570 sayılı Resmi Gazete). [Çevrim-ıçı: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf, Erişim tarihi:01.04.2016).
- MEB (1999). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri Ve Eğitim Kurulları Yönergesi (1999). [Çevrim-ıçı: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html>, Erişim tarihi: 28.03.2016].
- MEB (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge*. (Yürürlük: 20.10.1999 Tarih ve 4244 Sayı).
- MEB (1999). *Müfredat modelleri okulları modeli*. Ankara: EARGED Yayınları.
- MEB (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. (Yürürlük: 31 Mayıs 2005, 25831 sayılı Resmî Gazete).

- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.
- Memduhoğlu, H. B. (2010). *Farklılıkların yönetimi. yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Menteş, A. (2009). *Kurumsal yönetim ve Türkiye analizi*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Meral Şahin, B. (2016). *Eğitimde yönetim: Okul çalışanlarının yönetim algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Milton, C. M. (1981). *Human behaviour in organisation: Three levels of behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mullins, L. J.(1989). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman.
- Nana Adu-Pipim Boaduo F. R. C., Milondzo, K. S., & Adjei, A. (2009). Parent-community involvement in school governance and its effects on teacher effectiveness and improvement of learner performance: A study of selected primary and secondary schools in Botswana. *Educational Research and Reviews*, 4(3), 096-105.
- Ndue, P. N. (2005). *Democratization, good governance and administration reform in Africa*. 26th Aapam Annual Roundtable Conference, Whitesands Hotel, Mombasa, Kenya 7th – 11th March, 2005.
- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: the effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148.
- O'Driscoll, M. P. & R. Evans.(1988). Organizational factors and perceptions of climate in three psychiatric units. *Human Relations*, 41, 371-388.

- OECD (2001). *Governance in the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003). *Public sector transparency and the international investor*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003). *Strengthening Europe's Contribution to World Governance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (1995). *Participatory Development and Good Governance*. Paris: OECD.
- Onuncu Kalkınma planı (2013). [Çevrim-içi: <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, Erişim tarihi: 01.04.2016].
- Orzea, I. E. (2016). Teachers' perspective on school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue*, 9(58).
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1993). *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Plume.
- Oswald, L. J. (1995). School-based management. *OSSC Bulletin*, 38(7),
- Owens, R. G. (1995). *Organizational behavior in education. Adaptive leadership and school reform* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Özdemir, H. (2012). Ulus devlet ve ulusçuluğun küreselleşmeyle etkileşimi: vazgeçilemeyen ulus devlet, yükselen ulusçuluk. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 39- 59.
- Özdemir, M. (2005). *Kamu işletmeciliği yaklaşımının eğitimdeki yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TODAİE, Ankara.
- Özdemir, M. (2006). Kamu işletmeciliği: eğitimin piyasalaştırılması kısılacında yeni paradigma. *Kamu Yönetimi Dünyası*, 26, 40–44.
- Özdemir, M. (2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları: müfredat laboratuvar okulu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1),102–116.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerelleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153–168.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.

- Özdemir, M. ve Bozkurt, S. (2015). Eğitim ve okul yöneticilerinin yeni-kamu işletmeciliği anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 317-334.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, A. (2006). Yönetişim Üzerine Notlar. *Sayıştay Dergisi*, 63, 59-89.
- Özkan, G. (2004). *Demokratik yönetimin birinci adımı: bilgi edinme hakkı*. Ankara: Türkiye Kamu-Sen. Yay.
- Pace, C. R., & Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49(5), 269-277. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0047828>
- Parsons, T. (1967). Some ingredients of a general theory of formal organization. In A. W. Halpin (Ed). *Administrative theory in education* , 40-72. New York: Macmillan.
- Parsons, T., Bales, R. E. & Shils, E. A. (1953). *Working papers in the theory of action*. Glencoe, IL: Free Press.
- Patterson, M., Warr, P. & West, M. (2004), Organizational climate and company productivity: the role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 77, 193-216.
- Perry, J. L. & Kraemer, K. L. (1983). *Public management: public and private perspectives*. California: Mayfield
- Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: toward a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363–377.
- Rapti, D. (2012). School climate as an important component in school effectiveness. *International Scientific Journal*, 111-125.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92, 1394-1415
- Rentsch, J. R., (1990). Climate and culture: integration and qualitative differences in the in organizational meanings. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 668-681.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M. Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA*, 278(10), 823-832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Rhim, L. M. (2007). The politics of privatization practice an analysis of state initiated privatization via school restructuring statutes in two districts. *Educational Policy*, 21(1), 245-272.
- Rhim, L. M. (2007). The politics of privization practice an analysis of state initiated privization via school restructuring statues in two disticts. *Educational Policy*, 21.
- Rhodes, R. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44, 652-667.
- Rosenau, J. N., (1992). Governance, order and change in world politics. In J. Rosenau & E.O. Czempiel (Eds.). *Governance without government: order and change in world politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sackney, L. (1988). *Enhancing school learning climate: Theory, research and practice*. Regina, SK: Saskatchewan School Board Assosiation.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarıları açısından değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. In *İyi yönetişimin temel unsurları*. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.
- Sarafidou, J. O. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher Participation in Decision Making and Its Impact on School and Teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.
- Scales., P. C., & Taccogna, J. (2001). Developmental assets for school and life. *The Education Digest*, 66(6), 34-39.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, B., Brief, A., & Guzzo, R. (1996). Creating a climate and culture for organizational change. *Organizational Dynamics*, 24, 6-9.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001). [Çevrim-içi: <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>, Erişim tarihi: 01.04.2016].
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: a reflective practice perspective*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shann, M. H. (1999). Academics and a culture of caring: the relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4) 390-413.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1), 19-31.
- Shultz, G. P. & Hanushek, E. A: (2012). Education is the key to healthy economy. *The Wall Street Journal*, 15.
- Silver, P. (1983). *Educational administration: theoretical perspectives on practice and research*. New York: Harper & Row.

- Soto, C. M. (2016) *Teachers' perspectives on education under the impact of new public management exploring public policy effects on the teacher profession in Chile*. Unpublished Dissertation. Uppsala University, Department of Government Minor Field Study.
- Soylu, H. (2003). Etkinlik ve iyi yönetim. In *İyi yönetişimin temel unsurları*. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.
- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözen, S. ve Algan, B. (2009). *İyi yönetim*. İçişleri Bakanlığı Genel Yayın No: 654.
- Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate and the role of the principal*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia State University, Educational Policy Studies, Atlanta, US.
- Srivastav, A. K. (2010). Organizational climate: BPO industry. *SCMS Journal of Indian Management*, April-June, 25-30.
- Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal*, 50(155), 17-28.
- Suldo, S. M., McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 4(2), 69 – 80. doi: 10.1007/s12310-012-9073-1.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000) School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Sybouts, W., & Wendel, F. C. (1994). *The training and development of school principals: A handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Syvertsen, A. K., Flanagan C. A, & Stout, M. D. (2009). Code of silence: students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101, 2019-232.
- Şehitoğlu, E.T. (2004). *Stratejik yönetim açısından öğretmenlerin stratejik kararlara katılım düzeylerinin belirlenmesi (Ankara ili, müfredat laboratuvar ilköğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Tableman, B. & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri G. H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: exploration of a concept*. USA: Boston, Harvard University.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tajasom, A., & Ahmad, Z. A. (2011). Principals leadership style and school climate: teachers perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333.
- Tangui, R. & Litwin, G. (1968). *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School, Division of Research.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarter, C. J., Bliss, J. R. & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Education Administration Quarterly*, 25(3), 294-308.
- Tatar Peker, A. (1996). Dünya Bankası: 'Büyüme' söyleminden 'iyi yönetim' söylemine. *Toplum ve Bilim*, 69, 6-61.'

- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tebliğler Dergisi. (1965).[Çevrim-içi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/29-1965>].
- Tekeli, İ. (1999). *Modernite Aşılırken Siyaset*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözülmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 75-82.
- TESEV. (2004). *Kamu Yönetimi Temel Kanunu Taslağı Değerlendirme Raporu*. İstanbul.
- TESEV. (2008). *İyi Yönetişim Programı İyi Yönetişim El Kitabı*. TESEV Yayınları.
- Toksöz, F. (2008). *İyi yönetim el kitabı*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1).
- Töremen, F. ve Kılıç, M. (2015). Okullarda yönetim: hesap verebilirlik ve şeffaflık önündeki engeller. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 271-281.
- Tunç, M. (1998). Kalkınmada insan sermayesi: iç getiri oranı yaklaşımı ve Türkiye uygulaması. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 1(1), 83-106.
- Türkoğlu, E. M. (2015). Öğretmen hesap verebilirliği: özel bir okulda durum çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Uçkan, Ö. (2003). *E-devlet, e-demokrasi ve Türkiye*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Wolsey, T. D. (2009). The walls still speak: The stories occupants tell. *Journal of Educational Administration*, 47, 400-426. doi:10.1108/09578230910955818
- UNDP (1997). *Governance for Sustainable Human Development* (Policy Paper).
- UNDP (1997). *Reconceptualizing Governance*.
- UNDP (2010)- Glossary of Key Terms. [Çevrim-içi: <http://mirror.undp.org/magnet/policy/glossary.htm>]
- UNDP (2015). *Integrating Governance in the Post-2015 Development Framework*

- Üstüner, Y. (2000) Kamu yönetimi kuramı ve kamu işletmeciliği okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 15–31.
- Vail, K. (2005). Create great school climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 4-11.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi: Sakarya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.
- Vishwanath, T. & Kaufmann, D. (2001). Toward Transparency: New Approaches and Their Application to Financial Markets. *The World Bank Research Observer*, 16(1), 41–57.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Williams, D. & Young, T. (1994). Governance, the World Bank and liberal theory. *Political Studies*, 42(1), 84-100.
- Wills, J. (1995). Community alliances and the new governance. *Australian Journal of Public Administration*, 54(3), 376-381.
- Wohlstetter, P., Smyer, R., & Mohrman, S. A. (1994). New boundaries for school-based management: the high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 268-286.
- Wohlstetter, P., Smyer, R., & Mohrman, S. A. (1994). New boundaries for school-based management: The high involvement model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 268-286.
- World Bank. (1989). *Sub-Saharan Africa: from crisis to sustainable development*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (1994). *Governance: The World Bank experience*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (1997). *The state in a changing world*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2009). *Governance matters*. Washington, DC: World Bank.

- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 739-756.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-11.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yüksel, M. (2000) Yönetişim (governance) kavramı üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*, 58(3), 145-159.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 512-525.
- Zabcı, F. Ç. (2002). Dünya Bankasının küresel pazar için yeni stratejisi: yönetim. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 57(3).
- Zammuto, R. F. & Krakower, J.Y. (1991). Quantitative and qualitative studies of organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*. 5, 83-114.
- Zhang, J., & Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201. <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p189>

EK-A: Okul Yönetişimi Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda, okulunuzdaki yönetim uygulamalarına ilişkin görüşlerinize başvurmak üzere hazırlanmış ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye açıklanan davranışların, okulunuzda ne derece uygulandığını **Gözlenen**; okulunuzda ne derece uygulanmasını istediğinizi ise **Hedeflenen** kısmındaki kutucuğa lütfen belirtiniz

<u>Gözlenen</u>					Okulunuzda	<u>Hedeflenen</u>				
Orta sütunda yazılan ifadeler ne düzeyde gerçekleşmektedir?						Orta sütunda yazılan ifadeleri ne düzeyde benimsiyorsunuz? (kabul ediyorsunuz?)				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her zaman		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tamamen
					1. öğretimle ilgili bütçe kullanımı konusunda öğretmenler birlikte karar alınması					
					2. mesleki/kişisel gelişimleri ile ilgili konularda öğretmenlerle birlikte karar alınması					
					3. yürütülecek faaliyetlerle ilgili karar alınırken öğrenci görüşlerinin dikkate alınması					
					4. okulu destekleme açısından sivil toplum örgütleri ile görüşülmesi					
					5. mezunlarda hedeflenen beceriler ile ilgili iş veren görüşlerinin dikkate alınması					
					6. eğitim öğretim sürecinin her aşamasında velilerle iletişim kurulması					
					7. okul bölgesinde yer alan kamu kurumlarıyla iletişim kurulması					
					8. eğitim-öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde mezun öğrenci görüşlerinin dikkate alınması					
					9. okul yönetiminin değerlendirilmesinde paydaş görüşlerinin dikkate alınması					
					10. stratejik plan hazırlanırken paydaş görüşlerinin dikkate alınması					
					11. talepleri iletebilecek kanalların açık olması (istek kutusu, telefon, internet sitesi)					
					12. okul aile birliği gelir ve giderlerinin internet sayfasında yayınlanması					
					13. düzenli aralıklarla öğrenci performans raporlarının yayınlanması					
					14. kurul kararların internet sitesinde yayınlanması					

					15. öğrencilerin bir üst kademeye geçişte gösterdiği performansın internet sayfasında yayınlanması						
					16. stratejik planın okul sayfasında yayınlanması						
					17. alınan kararların gerekçelerinin açıklanması						
					18. dönem ve yıl sonunda hedeflere ulaşma düzeyinin açıklanması						
					19. bilgi edinme talebinin normal karşılanması						
					20. ödül kriterlerinin standart olması						
					21. taleplere zamanında yanıt verilmesi						
					22. uygulanamayan taleplerin nedenlerin açıklaması						
					23. öğretmenlere ders dışı görevlendirmelerin adil şekilde yapılması (komisyon görevi, proje gibi)						
					24. her bir öğrenciye eşit davranılması						
					25. her bir veliye eşit yaklaşılması						
					26. okul çalışanları arasında cinsiyete göre ayırım yapılmaması						
					27. okul çalışanları arasında branşa göre ayırım yapılmaması						
					28. okul çalışanları arasında üye olunan sendikaya göre ayırım yapılmaması						

EK-B: Okul İklimi Ölçeği

	Değerli Öğretmenim, Aşağıda, kurumunuzdaki okul iklimine ilişkin görüşlerinize başvurmak üzere hazırlanmış ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadede açıklanan davranışların okulunuzda ne derece uygulandığına ilişkin görüşünüzü seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Katkınız için teşekkür ederim.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Yönetici konuyu tüm yönleriyle araştırır ve başka fikirlerin de var olduğunu kabul eder.					
2.	Okulu eleştiren bazı veliler okulun politikalarında değişim yaratabilirler.					
3.	Yönetici tüm öğretmenleri kendi eşiti görererek davranır.					
4.	Yönetici arkadaş canlısı ve erişilebilirdir.					
5.	Bazı veliler, okulla ilgili karar alan kişileri etkileyebilirler.					
6.	Okul, akademik başarı için yüksek ölçütler belirler.					
7.	Öğretmenler birbirlerine yardım eder ve birbirlerini destekler.					
8.	Yönetici velilerden gelen baskılara karşılık verir.					
9.	Yönetici, öğretmenlerin kendilerinden ne beklendiğini bilmelerini sağlar.					
10.	Öğrenciler iyi not alan diğer öğrencilere saygı duyarlar.					
11.	Öğretmenler toplum baskısını hisseder.					
12.	Yönetici belli performans standartlarını korur ve sürdürür.					
13.	Öğrenciler iyi not almak için ekstra ödev isterler.					
14.	Veliler yüksek standartları korumak için baskı yaparlar.					
15.	Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çok çabalarlar.					
16.	Öğretmenler işlerini büyük bir zevkle yaparlar.					
17.	Akademik başarı okul tarafından fark edilir ve takdir görür.					
18.	Yönetici öğretmenlerin önerilerini hayata geçirmeye çalışır.					
19.	Öğretmenler meslektaşlarının mesleki yetkinliğine saygı duyar.					
20.	Veliler okulun gelişmesi için baskı yaparlar.					
21.	Öğretmenlerin arasındaki etkileşim işbirliğine dayalıdır.					
22.	Bu okuldaki öğrenciler kendileri için konan hedefleri başarabilirler.					
23.	Bu okuldaki öğretmenler uygulamalarında profesyonelce davranır.					
24.	Okul dışarıdan gelen baskılara açıktır.					
25.	Yönetici yenilik yapmaya isteklidir.					
26.	Öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olmalarına yardımcı olmak için olması gerekenden fazlasını yapar.					
27.	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.					

EK-C: Okul İklimi Ölçeği Uygulama İzni

Google

whoy@mac.com

Gmail

Gelen Kutusuna taşı

Diğer

3 ileti dizisinden 3

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (1)

Yıldızlı

Önemli

Sohbetler

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (26)

Tüm Postalar

Spam (2)

Çöp Kutusu

Çevreler

Diğer

B Berna

about organizational climate index

Gelen Kutusu x

31.03.2016

Wayne Hoy

Çevrelere ekleyin

Ayrıntıları göster

Berna namaladı yünür <bernayuner@gmail.com>

Alici: whoy

Dear Mr. Hoy

I am studying PhD at Hacettepe University in Ankara, Turkey. My dissertation is on the relationship between school governance and school climate. I think that Organization Climate Index developed by you and Smith and Sweetland (2002) will be appropriate as it focuses on the relationships between principles, teachers, students and community, therefore, I want to translate Organizational Climate Index in to Turkish and use it in my dissertation.

I request your permission.

respectfully,

Berna Yünür

Wayne Hoy <whoy@mac.com>

Alici: bana

31.03.2016

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Hi Berna—

You have my permission to use the Organizational Climate Index in your research. You can find a copy of the measure, some explanation, and scoring directions on my webpage <http://www.wayneklaoz.com>.

Good luck.

Wayne

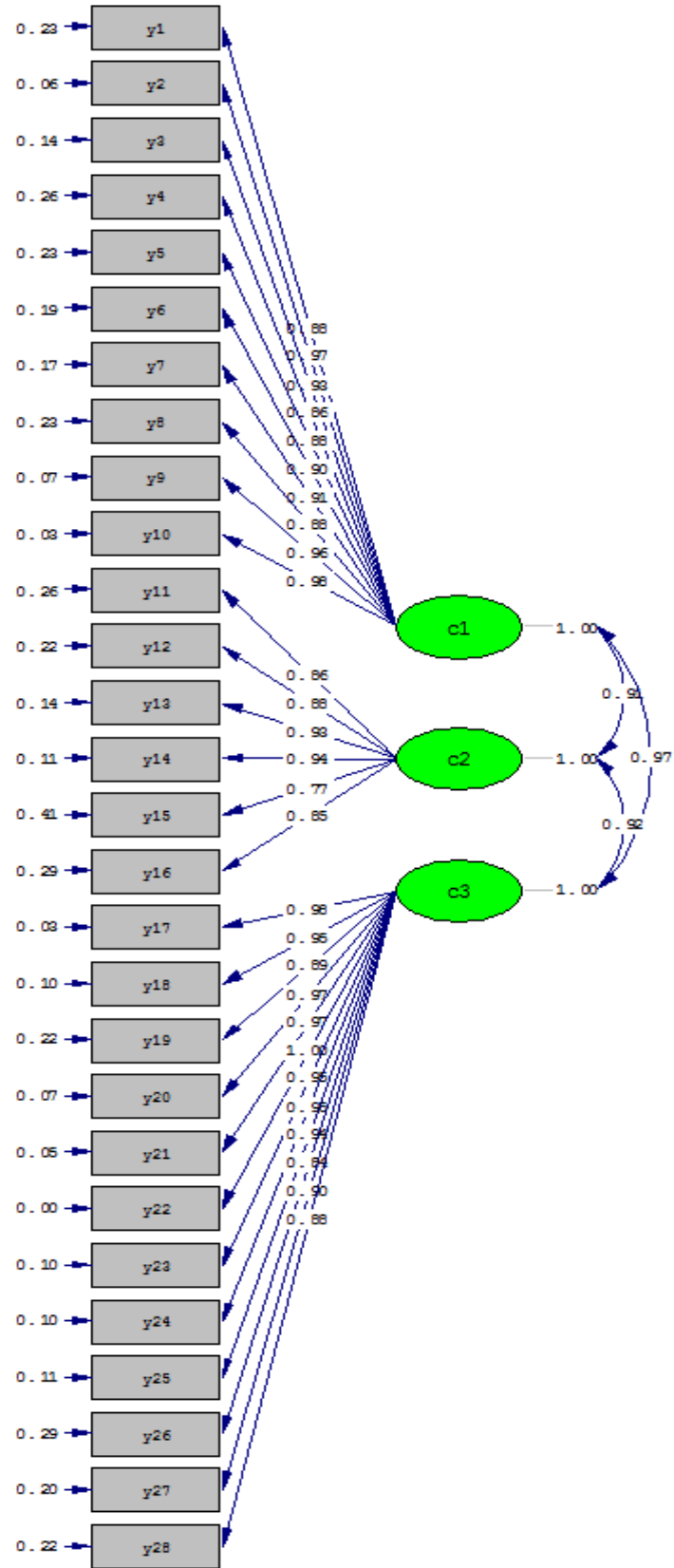
Wayne K. Hoy
Fairweather Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University
www.wayneklaoz.com
7655 Pebble Creek circle, #301
Naples, FL 34108
Email: whoy@mac.com
Phone: 239 595 5733

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

Yanıtlamak veya Yönlendirmek için burayı tıklayın

EK-D: Okul Yönetişimi Ölçeği Path Analizi



EK- E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

24 Nisan 2017

Sayı : 35853172/ 433 - 1550

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 30.03.2017 tarih ve 828 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Berna YÜNER**'in **Doç. Dr. Berrin BURGAZ** danışmanlığında hazırladığı “Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Nisan 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-F: Uygulama İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.01-E.5731627
Konu : Araştırma İzni

25.04.2017

Sayın Berna YÜNER
Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Yabancı Diller Bölümü
YOZGAT

İlgi : 19/04/2017 tarih ve 5370289 sayılı dilekçeniz.

Müdürlüğümüze hitaben yazmış olduğunuz ilgi tarih ve sayılı dilekçeniz incelenmiş olup; ilgi dilekçeniz ekinde belirtilen ilimiz okullarında "Okul Yönetişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu çalışmayı yapmanızda bir sakınca bulunmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir.

Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ekte olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 21/04/2017 tarih ve 5581035 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet ULUSOY
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK: Valilik Oluru ve Ekleri (10 Sayfa)

Elektronik İmza
Aşağı ile Aynadır.
26.04/2017

Kemal TAŞKIN

VAZİ

Gökçe Mustafa Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ad: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: ume38@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi için: Ö. F. BULUT (V.İ.K.L.)
C. NALBANT (Şef)
Tel: (0352) 330 1125 (1240) Faks: (0352) 320 9503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden: e78c-bdb4-3e13-9634-251a kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.01-E.5581035
Konu : Araştırma İzni

21/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Berna YÜNER'in, ekli listede belirtilen okullarda "Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu çalışma yapma isteği ile ilgili, 19/04/2017 tarih ve 5370289 sayılı dilekçesi ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Berna YÜNER'in, ekli listede belirtilen okullarda "Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir. Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ilişikte sunulmuş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
21/04/2017

Baha BAŞÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Dilekçe ve Ekleri (9 Sayfa)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Berna YÜNER
Kurumu / Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl	Kayseri
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eklî Listelerde Belirtilen Okullar
Araştırmanın Konusu	Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var () Yok ()
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırmanın adı geçen okullarımızda uygulanması için herhangi bir sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	Dybirliği / Oyçokluğu ile Alınmıştır
Muhallif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi:

KOMİSYON

...../...../2017
Komisyon Başkanı
Gözetim Kurulu Başkanı
İl Millî Eğitim Müdürü

Dye
Veli ERCAN

Dye
Fatih YILDIRIM

Dye
Bayram ARAL

Dye
Ahmet AYDEMİR

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

22/02/2018

Berna YÜNER

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

22/02/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Okul Yönetişi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
29/01/2018	204	340990	16/01/2018	%12	908386946

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: **Berna YÜNER**

Öğrenci No.: **N11242911**

Ana Bilim Dalı: **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

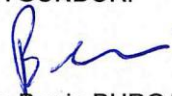
Programı: **Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi**

Statüsü: **Doktora**


İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.



Prof. Dr. Berrin BURGAZ

EK-I: Dissertation Originality Report

22/02/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title : Evaluation of the Relationship Between School Governance And School Climate
Based On Teachers' Views

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
29/01/2018	204	340990	16/01/2018	%12	908386946

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: **Berna YÜNER**
Student No.: **N11242911**
Department: **Department of Educational Sciences**
Program: **Educational Administration, Supervision, Planning and Economics**
Status: **Ph.D.**


Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Berrin BURGAZ

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☒ Tezimin/Raporumun 20.02.2022 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

☐ Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....

22/02/2018

(İmza)

Berna YÜNER

