

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Yusuf TÜRKER**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT  
SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Danışman**

**Yard. Doç. Dr. Ali SABANCI**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Antalya, 2010**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Yusuf TÜRKER**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT  
SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Danışman**

**Yard. Doç. Dr. Ali SABANCI**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Antalya, 2010**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ OLARAK kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: .....

Üye (Danışman): .....

Üye: .....

Üye: .....

Üye: .....

**Onay:** Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../....

İmza

.....

Müdür

## İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ .....	iv
ÖZET .....	vi
SUMMARY .....	vii
ÖNSÖZ .....	vii
GİRİŞ .....	1
<b>I. BÖLÜM: ETKİLİLİK KAVRAMI</b> .....	<b>4</b>
1.1. Etkililik Kavramı ve Örgütsel Etkililik .....	4
1.2. Etkili Okul .....	5
1.2.1. Etkili Okulun Özellikleri .....	7
1.2.2. Etkili Okul Çalışmalarının Dayandığı Temel Sayıtlar .....	9
1.3. Okulun Etkililiğinin Ölçülmesi İle İlgili Modeller .....	11
1.3.1. Amaç Modeli .....	11
1.3.2. Sistem, Kaynak – Girdi Modeli .....	12
1.3.3. Süreç Modeli .....	13
1.3.4. Doyum Modeli .....	14
1.3.5. Yasallık Modeli .....	14
1.3.6. Etkisizlik Modeli .....	14
1.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli .....	15
1.3.8. Toplam Kalite Yönetimi .....	15
1.3.9. Hoy ve Ferguson’un Örgütsel Etkililik Modeli .....	16
1.4. Etkili Okulun Boyutları .....	17
1.4.1 Yönetici .....	17
1.4.2. Öğretmen .....	20
1.4.3. Okul Ortamı .....	22
1.4.4. Öğrenci .....	23
1.4.5. Okul Çevresi ve Veliler .....	24
1.5. İlgili Araştırmalar .....	26
1.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	26
1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	29
<b>II. BÖLÜM: ÖRGÜT SAĞLIĞI</b> .....	<b>31</b>
2.1. Örgüt Sağlığı Kavramı .....	31
2.2. Miles’in Örgüt Sağlığı Kuramı .....	32
2.2.1. Miles’in Örgüt Sağlığı Kuramının Boyutları .....	33
2.3. Hoy ve Feldman’ın Örgüt Sağlığı Kuramı ve Boyutları .....	38

2.4. Okul Sağlığı .....	40
2.4.1. Sağlıklı Okul .....	41
2.4.2. Sağlıksız Okul .....	41
2.5. İnsan Sağlığı ve Örgüt Sağlığı Arasındaki Benzerlik .....	41
2.5.1. Dünya Sağlık Örgütü'nün Örgüt Sağlığına Bakışı .....	42
2.6. İlgili Araştırmalar .....	44
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	44
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	48
<b>III. BÖLÜM: ÖRGÜT SAĞLIĞI VE ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK İLE İLİŞKİLİ</b>	
<b>KAVRAMLAR .....</b>	<b>50</b>
3.1. Örgüt İklimi ile Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Etkililik Kavramları	
Arasındaki İlişki .....	51
3.2. Örgüt Kültürü ile Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Etkililik Kavramları	
Arasındaki İlişki .....	52
3.3. Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Etkililik İlişkisi .....	56
<b>IV. BÖLÜM: İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT</b>	
<b>SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BİR ARAŞTIRMA .....</b>	<b>57</b>
4.1. Problem Durumu .....	57
4.2. Problem Cümlesi .....	58
4.3. Alt Problemler .....	58
4.4. Araştırmanın Önemi .....	59
4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	60
4.6. Araştırma Yöntemi .....	60
4.6.1. Araştırma Modeli .....	60
4.6.2. Evren ve Örneklem .....	60
4.6.3. Veri Toplama Aracı .....	61
4.6.4. Verilerin Toplanması .....	67
4.6.5. Verilerin Analizi .....	68
4.7. Bulgular ve Yorumlar .....	70
4.7.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kişisel	
(Demografik) Özellikleri .....	70
4.7.2. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerine İlişkin Yönetici ve	
Öğretmenlerinin Görüşleri .....	72
4.7.3. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin İlköğretim Okulu	
Yöneticilerin Görüşleri .....	74

4.7.4. İlköğretim Okulları Etkililik Düzeylerine İlişkin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri .....	78
4.7.5. İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeylerine İlişkin İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri .....	82
4.7.6. İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeylerine İlişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşleri .....	84
4.7.7. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri .....	88
4.7.8. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki .....	94
V. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	104
5.1. Sonuçlar .....	104
5.1.1. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşler .....	104
5.1.1.1. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	106
5.1.1.2. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	107
5.1.2. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Görüşler .....	108
5.1.2.1. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	109
5.1.2.2. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	110
5.1.3. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki .....	111
5.2. Öneriler .....	114
5.2.1. Uygulamacılara Öneriler .....	114
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler .....	115
KAYNAKÇA .....	116
EKLER .....	124
Ek 1. Etkili Okul Anketi ve Örgüt Sağlığı Ölçeği .....	125
Ek 2. “Etkili Okul Anketi” Kullanım İzni .....	131
Ek 3. “Örgüt Sağlığı Ölçeği” Kullanım İzni .....	132
Ek 4. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan İzin Belgesi .....	133
Ek 5. Özgeçmiş .....	134

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modelinin Bileşenleri .....	16
Tablo 2.1. Örgüt Sağlığı Şeması .....	43
Tablo 4.1. Etkili Okul Ölçeği .....	62
Tablo 4.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği .....	65
Tablo 4.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri .....	71
Tablo 4.4. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	72
Tablo 4.5. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşler .....	73
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	74
Tablo 4.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	75
Tablo 4.8. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	76
Tablo 4.9. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	77
Tablo 4.10. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	78
Tablo 4.11. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	79
Tablo 4.12. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	80
Tablo 4.13. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	81
Tablo 4.14. Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	82
Tablo 4.15. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	83
Tablo 4.16. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Görüşler .....	83
Tablo 4.17. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	84
Tablo 4.18. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	85

Tablo 4.19. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	86
Tablo 4.20. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri .....	87
Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	89
Tablo 4.22. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	90
Tablo 4.23. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	91
Tablo 4.24. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	93
Tablo 4.25. Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	94
Tablo 4.26. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları .....	95
Tablo 4.27. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Liderlik İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 4.28. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Çevresel Etkileşim İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları .....	98
Tablo 4.29 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Kimlik İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları .....	99
Tablo 4.30. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Bütünlük İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları .....	101
Tablo 4.31. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Ürün İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları .....	102



## ÖZET

İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki adlı bu çalışmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008–2009 Eğitim Öğretim Yılında Antalya il merkezini oluşturan Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez ilçeleri sınırları içinde yer alan 129 devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 369 yönetici, 3980 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada 88 ilköğretim okulu yöneticisi anketi ile 338 ilköğretim okulu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Balcı (2007) tarafından geliştirilen Etkili Okul Anketi ve Akbaba (1997)'nin geliştirmiş olduğu Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde etkililik ile ilgili maddelere, üçüncü bölümünde ise örgüt sağlığına ilişkin maddelere yer verilmiştir. Etkili Okul Anketi'nin güvenilirliği (Cronbach's Alpha) ,77; Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin güvenilirliği ise ,81 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerini tümünde  $p \leq ,05$  düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için t-testi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Dunnet's C testleri kullanılmıştır.

İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında yüksek çıkmasına karşın, veliler boyutunda yönetici görüşleri yüksek çıkarken, öğretmen görüşleri düşük çıkmıştır. Bununla beraber etkili okulun bütün boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri, yöneticiler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Başka bir anlatımla yöneticiler okulu öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar.

İlköğretim okullarının sağlık düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında yüksek çıkmakla birlikte yönetici görüşleri lehine anlamlı bir farklılık da mevcuttur. Başka bir ifadeyle yöneticiler okulların örgüt sağlığı düzeyini öğretmen görüşlerine göre daha yüksek bulmaktadırlar.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel etkililik ile örgüt sağlığı arasındaki tüm korelasyonların anlamlı, tüm ilişkilerin pozitif yönlü olması örgütsel etkililiğin örgüt sağlığının çok önemli bir yordayıcısı olduğu sonucunu doğurmaktadır

## **THE RELATION BETWEEN PRIMARY SCHOOLS' EFFECTIVENESS LEVEL AND ORGANIZATIONAL HEALTH**

### **SUMMARY**

In this study, that is called The Relation Between Primary Schools' Effectiveness Level and Organizational Health, it's tried to determine the relation between primary schools' effectiveness level and organizational health.

The study was modelled as a survey search. The population of the study consists of 369 primary school administrators and 3980 teachers working in state primary schools in the center of Antalya in 2008-2009 educational years. The data gathered from 88 administrator questionnaires and 338 teacher questionnaires was evaluated in the study. As a data gathering medium Balci (2007)'s Effective School Questionnaire and Akbaba (1997)'s Organizational Health Questionnaire are used. The questionnaire consists of three parts; the items are related with personel information in the first part, effectiveness in the second part and organizational health in the third part. Effective School Questionnaire's reliability is (Cronbach's Alpha) ,77 and Organizational Health Questionnaire's reliability is ,81

In the survey likert type grading scale is used. An alpha level of ,05 was set for all the analyses. Specific descriptive analyses which were conducted to calculate the data included percentage, frequency, means, standard deviation, t-test and oneway ANOVA for unrelated sampling, Pearson's correlation coefficient, multiple regression analysis. In case the assumptions of parametric tests were not satisfied, Mann Whitney U test and Dunnet's C test were used.

About the level of primary schools' effectiveness, although both teachers' and principals' ideas are higher for the dimensions of school atmosphere, school principal, teachers and students; for the parents dimension principal ideas are higher and teachers' ideas are less. In addition to this, at all dimensions of the effective school principals' and teachers' ideas vary for the principals. In another words principals find school more effective than teachers find.

Both teachers' and principals' ideas about primary schools' organizational health levels are higher on the dimensions of organisational leadership, environmental interaction, organisational identity, organisational integrity and organisational product in addition there is a meaningful variation for the principals. In another words principals find their schools organisational health level higher compared to teachers' ideas.

Finally, the results of multiple regression analysis gathered from both administrators' and teachers' views show that effectiveness is a significant variable indefining the organizational health.

## ÖNSÖZ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmelerin bir sonucu olarak dünyamızda büyük bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu süreç öylesine hızlı ve yoğun yaşanmaktadır ki hiçbir toplum ve örgütün kendini bu sürecin dışında görme lüksü yoktur. Değişen toplum ve buna paralel değişen toplumsal beklentiler eğitim örgütlerini de değişime zorlamaktadır. Değişim sürecindeki örgütler ise kendilerine yönelik sorunları açık ve gerçekçi bir biçimde tanımlayarak sorunu doğru anlamalıdır. Karşılaştıkları sorunları çözerek uzun dönem etkililiğini sürdürebilen örgütler daha üretken ve nitelikli bir yapıya kavuşurken başka bir deyişle sağlıklı örgütler olurlarken, sorunlarını çözmede başarısız, amaçlarını gerçekleştirmede etkisiz olan örgütlerin sağlıksız örgütler olduğunu söylemek mümkündür.

Bu amaçla çalışmada eğitim örgütleri, etkililik ve örgüt sağlığı kavramları açısından değerlendirilmiş ve sağlıklı örgütlerin uzun dönemli sürdürülebilir bir etkililik yapısına kavuşması gerektiği fikrinden hareketle eğitim örgütleri için pratik çözümler geliştirilmiştir. Bu yönüyle çalışma eğitim örgütlerinde etkililiğin ve yönetsel performansın artırılmasına katkı sağlama ve eğitim örgütlerini daha sağlıklı hale getirebilme açısından önem taşımaktadır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde etkililik kavramı, etkili okul, etkililik modelleri, etkili okulun boyutları ve etkililikle ilgili araştırmalara; ikinci bölümde örgüt sağlığı kavramına, örgüt sağlığı ile ilgili kuramlara, okul sağlığı ve örgüt sağlığı ile ilgili araştırmalara; üçüncü bölümde örgüt sağlığı ve etkililik ile ilişkili kavramlara yer verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi temel alan bir araştırmanın bulguları; son bölümde ise ilgili araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

Çalışmamın her aşamasında yardım ve desteğini yanımda hissettiğim, güler yüzü ile bana her zaman moral ve güç veren eşim İnci'ye sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Engin bilgi deneyimleri ile bizleri yetiştiren hocalarım Prof. Dr. Mualla Aksu'ya, Yrd. Doç. Dr. İlhan Günbayı'ya, Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay Güzeller'e, Yrd. Doç. Dr. Türkan Mustan'a ve Yrd. Doç. Dr. Kemal Kayıkçı'ya teşekkür ederim.

Tanıdığımdan beri örnek aldığım neşeli kişiliği, çalışkanlığı ve liderliği ile saygı değer hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ali Sabancı'ya tez çalışmamda bana gösterdiği rehberlik, destek ve anlayıştan dolayı en derin şükranlarımı sunarım.

## GİRİŞ

Örgüt, her ne kadar çağdaş bir kavram gibi gelse de aslında örgütlerin ve örgütlenmenin tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Bu olgudan hareketle örgüt ve onu meydana getiren örgütlenme sürecinin kaynağını, insanın sosyal bir varlık olmasına dayandırmak mümkündür. Bununla beraber bu sürecin, insanlığın toplumsal iş bölümünü keşfi ile beraber hızlandığını da söyleyebiliriz. Günümüzün karmaşık toplumlarına gelindiğinde ise insanlığın sahip olduğu bilgi ve deneyim, örgüte olağanüstü karmaşık bir yapı kazandırırken örgüt yönetimini de bir bilim haline getirmiştir.

Sanayi devrimi ile birlikte iyice hızlanan insan emeğinden maksimum verimi alma düşüncesi, yönetimde yeni yeni teorilerin ortaya atılmasına yol açarken; günümüzde giderek hızlanan küreselleşme olgusu ile birlikte dönüşen toplumların, örgütlerden beklentileri artmaktadır. Buna bağlı olarak beklentilere cevap verme çabası içinde olan örgütlerin değişimi de baş döndürücü bir biçimde olabilmektedir. Bu kapsamda değişim olgusunun neredeyse değişmeyen tek olgu olduğu günümüz toplumlarında, değişimin yönünü sürekli bir gelişmeye ve daha iyiye ulaşma çabasına çevirebilmenin örgütsel varoluşun bir gerekliliği haline geldiğini söylemek mümkündür. En iyiye, mükemmel olana ulaşma statik değil tam tersi dinamik bir hedeftir ve beklili de günümüz toplumlarının değişim yönlü devinimine ayak uydurabilecek en önemli ilkedir.

Bu atmosfer içinde eğitim örgütü olan okulların yaşadığı sorunlar belki de diğer örgütlere daha fazladır. Çünkü okullar ne seri üretim yapılan ve hataların hemen ortaya çıktığı, bunun sonucu olarak da hatalı ürünün geri dönüşüme gönderildiği fabrikalara ne de memnun kalmadığınız bir hizmet aldığınızda sadece can sıkıntısı yaratan hizmet örgütlerine benzer. Okullar kaynağını yaşadığı toplumdan alan, ürünlerini de yine bu topluma vermek suretiyle adeta toplumu yeniden üreten örgütlerdir. Her ne kadar gelişen teknoloji okulun bilgi aktarma gibi bazı fonksiyonlarının yerini almaya başlasa da okul, daha uzunca bir süre toplumsal yaşamdaki önemini koruyacak gibi gözükmemektedir. Çünkü gelişen teknoloji ve toplumsal değişim okullardan beklenenleri azaltmamış aksine beklentilerin artışına yol açmıştır. Bu nedenle okullar, diğer örgütlerin baş etmek zorunda oldukları problemlerin aynılılarıyla hatta biraz daha zor olanlarıyla karşı karşıyadırlar.

Yukarıda kısaca değinilen süreçte, bütün örgütler gibi okullar da değişim sürecinin bilinçli bir gelişim sürecine dönüştürülebilmesi için birtakım verilere ihtiyaç duyabilir. Bu bağlamda örgüt sağlığı ve etkililik kavramlarının okulların bu çabasında yararlı bir yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür.

İlk defa 1969 yılında Miles tarafından ortaya atılan örgüt sağlığı kavramına göre sağlıklı yaşam, tüm yönleriyle işlevsel olarak yaşamaktır. Başka bir deyişle daha sonra olacakların, önceden öngörülerek önlemlerinin alınması ve maceraya atılmadan değişime açık bir yaşam sürdürmedir. Miles (1969) örgüt sağlığı kavramını ise şöyle tanımlamıştır: "Sağlıklı örgüt, sadece çevresinde yaşamını sürdürmekle kalmayan bununla beraber uzun sürede devamlı gelişen, baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren bir örgüttür" (Akt. Akbaba, 1997, s.1). Değişim sistematik bir süreçtir. Bir örgütte değişim sadece bireylerin tutumlarını değiştirmeyi değil, aynı zamanda grup düzeyinde bireyler arasında yeni ilişkilerin geliştirilmesini gerektirir (Hoy ve Feldman, 1987, s. 37). Sürekli değişen bir toplumda, değişim örgütü etkileyebilir, işlevlerinde değişiklik oluşturabilir ya da işlevlerine son verebilir. Böyle bir değişimle karşılaşan örgütün çevresiyle kendisi arasında yeni bir denge oluşturması gerekmektedir. Çevrelerine uyum sağlayamayan örgütlerin varlıkları tehlikeye girer. Sağlıklı örgütler daha kolay değişebilen ve çevresel değişime daha çabuk uyum sağlayabilen örgütlerdir. Örgütler sağlıklı olduklarında değişim stratejileri daha etkili olmaktadır (Uras, 1998, s. 255–256). Miles (1969)'a göre, örgüt sağlığı değişime girilmeden önce belirlenirse, örgütün hangi boyutunun gelişmeye ihtiyaç duyduğu saptanabilir. Miles planlı değişim çabalarının ana hedefinin örgüt sağlığının iyileştirilmesi olması gerektiğini ifade ederek örgüt sağlığının örgütler için önemini vurgulamıştır (Akt. Owens, 2004, s. 230). Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991, s.58 )'a göre de okulların örgüt sağlığını belirlemedeki amaç sadece durumu tespit etmek değil, aynı zamanda bu durum tespiti sonuçlarına göre iyileştirme planlarını hazırlamaktır. Okulun sağlıklı veya sağlıklı olmaması değişim ve yenileşme için bir belirtidir. Esas olan, nelerin bu problemlere sebep olduğunun belirlenmesidir.

Okulun gelişimi sürecinde yol gösterici olan kavramlardan biri de etkililiktir. Çünkü belirli amaçlar doğrultusunda kurulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilmektedirler. Başka bir anlatımla, örgütler etkili ve yeterli oldukları sürece varlıklarını koruyabilmektedirler (Aydın, 2005, s. 14). Barnard (1938) etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak tanımlamaktadır (Akt. Balcı, 2007, s. 1). Bu doğrultuda örgütsel etkililik, örgütün belirlenmiş amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşmesi için örgütün tüm kaynaklarının eyleme geçirilmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 1998, s. 173).

Eğitim çok yönlü bir girişimdir. Okul ise bu çok yönlü girişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı özel bir çevredir. Bu çerçevede, okulun gerçekleştirmeye çalıştığı amaçların çok boyutlu ve oldukça karmaşık olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s. 34). Toplumlar okulların eğitim işlevini en iyi ve etkili biçimde gerçekleştirmelerini beklemektedirler. Varış (1998, s. 17)'a göre, oldukça karmaşık ve birçok işlevi olan okulun, işlevlerini yerine

getirebilmesi; öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek fiziksel bir yapıya, nitelikli öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bu öğelerin bir arada olması ile oluşacak olumlu atmosfere bağlıdır.

Okulların, eğitim-öğretim yönünden giderek etkisizleştiği, öğrencinin, çevrenin, velinin, iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığı, eğitim öğretimde kalite ve niteliğin düşmekte olduğu sıklıkla dile getirilen yakınmalar arasındadır. Söz konusu yakınmaların bilimsel araştırmalarla test edilmesi, sorunların doğru saptanmasının ve sorunları gidermeye dönük çözüm önerilerinin bulunabilmesinin ön şartıdır (Şişman, 2002, s. 209). Bu olgudan hareketle alanyazını incelendiğinde gerek örgüt sağlığı gerekse etkililik konusunda, iki kavramı ayrı ayrı ele alan pek çok araştırma yapılmasına karşın bu iki kavramı birlikte ele alan ve aralarındaki ilişkiyi irdeleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmada, etkililik ve örgüt sağlığı gibi iki önemli kavram arasındaki ilişki ele alınmış eğitim örgütleri için pratik çözümler sunulmuştur.

## I. BÖLÜM

### ETKİLİLİK KAVRAMI

Bu bölümde, alanyazınında yer alan kuram ve araştırmalardan yola çıkarak etkililik kavramı ve bu kavramın kuramsal temellerine yer verilmiştir.

#### 1.1 Etkili Kavramı ve Örgütsel Etkililik

Etkililik üzerine yapılan araştırma ve incelemelerin tarihçesi, insan emeğinden en yüksek verimi elde edecek biçimde örgütlemeye çalışan ilk örgüt yazarlarına kadar uzansa da yirminci yüzyıla gelinceye değin etkililik, verimlilikle eşanlamlı bir sözcük olarak kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle örgütün etkililiği, örgütün verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlenmiştir. Bir örgütün etkililiğinin, verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak belirlenmesi, onun mal ya da hizmet üretme dışında bir amacı olmadığı varsayımına dayanır. Oysa örgüt, çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan, çok işlevli toplumsal bir birimdir. Klasik görüşün sınırlılığından dolayı araştırmacılar, etkililiği sistem düzeyindeki ölçütlere göre tanımlamaya yönelmiştir. Geleneksel kuramın örgüt içi değişkenler üzerinde durmaya zorlayan baskısından kurtulabilen araştırmacılar, dikkatlerini örgütün çevresine bağlayan değişkenlere çevirince, örgütsel etkililik verimlilikten daha farklı ama onu da kapsayan bir anlam kazanmıştır (Tosun, 1981, s.2-3).

1930'larda Bernard etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak; buna yakın, bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinliği de "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını doyurma derecesi" olarak tanımlamıştır. Balcı'ya (2007, s.1) göre bu iki kavram arasındaki dengeyi kurabilmek örgütler için temel bir uğraştır.

Becker ve Nevhauser (1975)'e göre etkililik, ucuz maliyeti, iyi kazanç ve yüksek moral elde etmeyi, gelişmeyi sürdürecekt yapıyı kurmayı, toplum tarafından tutulan ve aranan bir imaj sağlamayı ve sürdürmeyi de ifade etmektedir (Akt. Lezotte, 1998, s.16).

Örgütün türlerini, amaçlarını ve işlevlerini dikkate alarak etkililiği farklı şekillerde açıklamaya çalışan yazarlardan Hoy ve Miskel (1987) etkililiği, amacı gerçekleştirme düzeyi ile çevreye uyum sağlama yeteneği olarak; Hendrix ve Mc Nichols (1984) ise gerekli kaynakları elde etme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Akt. Hoy ve Feldman, 1987, s.33).

Karslı (2004, s.1), etkililik kavramını çıktılarda sağlanan başarı, amacı gerçekleştirme düzeyi, çevreye uyum sağlama ve gerekli kaynakları elde etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Örgütsel amaçlara odaklanan Başaran (1982, s.30) ise etkililiği, "bir örgütün amaçlarını

gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dirikliğini ve topluma yararlılığını sürdürdürebilmesidir” şeklinde açıklamıştır

Şişman (2002, s.2-4)’a göre farklı açılardan bakıldığında farklı tanımlamalara gidilse de örgüt ve yönetimle ilgili geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı örgütsel etkililiği artırmaktır. Şişman bu yaklaşımları amaç modeli, sitem-kaynak modeli ve çevresel model olarak sınıflandırmıştır. Şişman’ın sınıflandırmasına göre etkililik; amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün öngörülen amaçları ve işlevleri gerçekleştirebilme durumu, kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumu, sonuçlar yönünden de örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumudur.

Sosyal bilimlerin pek çok kavramında olduğu gibi etkililik kavramı da tanımlanması güç bir kavramdır. Öteden beri pek çok araştırmacı tanımlamaya çalışsa da üzerinde uzlaşılan ortak bir etkililik tanımı yapılamamıştır. Bu durumun nedeni onun tek boyutlu, sınırlı bir kavram olarak düşünülmesidir. Etkili, etkisi olmayı anlatan bir sözcüktür. Bir şeyin etkili olması, onun istenen sonucu vermesi demektir. Ama karmaşık sistemler olan toplumsal örgütlerde istenen ve istenmeyen çıktılarının sayıca fazlalığı, etkililiğin çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bir boyut üzerinde etkili olan örgüt, ondan bağımsız olan başka bir boyut üzerinde etkili olmayabilir (Tosun, 1981, s. 15). Sonuç olarak örgütsel etkililiğin, tek boyutlu değil de çok boyutlu bir kavram olduğu üzerinde neredeyse herkesin uzlaştığı bir varsayıma dönüşmüştür (Balcı, 2007, Şişman, 2002, Karslı, 2004, Tosun, 1981).

## **1.2. Etkili Okul**

Okul toplumun ihtiyaçlarından doğan, toplumsal açık bir sistemdir. Okullar, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olması, sistemin sınırında, uçta, ilk düzeyde ve üretim amaçlı somut örgütler olması nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır (Açıkalın, 1994, s.29). Bir örgüt olarak okulun birtakım özellikleri vardır. Bursalıoğlu (2005, s. 33-36) bu özellikleri şöyle açıklamaktadır: Okulun hizmet verdiği kitle, toplumdan gelen ve yine topluma giden insandır; toplumdaki değerlerin pek çoğu okulda da bulunur ve bunlar çatışır. Okul, bu çatışan değerleri uzlaştırmalıdır. Okulun ürününü değerlendirmek zordur, okulun üretim hataları hemen fark edilemez ve topluma karışır. Okul özel bir çevredir, okul çevresindeki bütün formal ve informal örgütlerle etkileşime açıktır. Okul, kültür değişmesini sağlayan başlıca örgüttür. Okul bürokratik bir kurumdur; okulun kendisine özgü bir kişiliği vardır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi okul, eğitim ve öğretim hizmeti veren örgütler olması nedeniyle diğer sosyal örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu bağlamda okulun yönetimi de diğer örgüt yönetimlerinden farklıdır. Okulda yapılan yönetimle ilgili her eylemin eğitsel bir ölçüsü ya da çerçevesi vardır. Her etkileşim ve faaliyet öğrenci ve öğretim açısından



düşünülmelidir. Çünkü okulun varoluş nedeni bizzat öğrencinin kendisidir (Binbaşıoğlu, 1983, s. 133).

Çağımızdaki hızlı değişim yukarıda saydığımız özelliklerin şekillendirdiği okulları tartışılır hale getirmiştir. Hızla değişen bilgi teknolojisinin, okulun bilgi aktarma işlevini üstlenmeye başlaması, okulların toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yeniden yapılandırılmaları gerektiği konusunu gündeme getirmiştir. Çünkü her ne kadar okulların bazı işlevlerini bazı teknolojik gelişmeler üstlense de okulun toplum için taşıdığı anlam ve gerçekleştirmek zorunda oldukları amaçlar daha da karmaşıklaşmıştır. Toplumun okuldan beklentilerinin giderek artmasına karşın okulun bu beklentileri gerçekleştirmede yetersiz kaldığını kavrayan ülkeler, okulun etkililiğini artırma çabalarına girişmişlerdir. Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de çağımızın gerektirdiği insan, toplum, örgüt ve okul modellerinin nasıl olması gerektiği tartışılmakta okul örgütlenmelerinde ve yönetimlerinde yeni açılımlar aranmaktadır (Yalçınkaya, 2004, s.22).

Bu arayışların gündeme getirdiği kavramlardan bir de “Etkili Okul Hareketi”dir. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır (Çubukçu, Girmen, 2006, s.122). Etkili okul ile ilgili literatür ise etkililikle ilgili ilk araştırmaların yapılmaya başlandığı 1930’lu yıllara değin uzanır. Ama bu alanla ilgili araştırmalar 1970’li yıllarda en üst düzeye çıkmıştır. Etkili okul kavramı günümüz eğitim yönetimi alanının çok tartışılan bir konusu olmasına rağmen, etkililik ve etkili örgüt kavramlarında olduğu gibi etkili okul ve özellikleri ile ilgili olarak da üzerinde araştırmacılar tarafından uzlaşılan; açık, özgün, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere uyan bir tanım henüz yapılamamıştır (Balcı 2007, Şişman, 2002). Çünkü etkili okul, karmaşık bir yapıya sahip çok boyutlu ve birçok etkene bağlı bir kavramdır. Yürürlükte olan yönetsel durum, liderlik davranışları, moral, güven düzeyi, kültür ve iklim, ebeveyn ilişkileri, halk desteği, öğretmenlerin yeterliliği, bağlılık, doyum vb. etkili okul üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Dağlı, 2000, s.431–434). Bununla birlikte etkililik kavramında olduğu gibi okul etkililiğinin de çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda bir uzlaşma sağlanabilmiştir

Yaşanan güçlüklerle karşın etkili okulu tanımlama girişimleri de vardır. Levine ve Lezotte (1990, s.30)’ye göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, bir başka anlatımla hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır. Benzer bir tanım da Taylor (1990, s. 40) tarafından "okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam" olarak yapılmıştır. Murphy (1993, s.165-167) de, etkili okulu bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayandırarak sonuçlar üzerine odaklanma, öğrencilerin sorumluluk almasını sağlama ve tutarlılık öğelerinin önemini vurgulamıştır.

Rich ve Ben-Air (1992) etkili okulu, okul liderlerince tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle de düşük başarı gösteren öğrenci grubuna özel bir ilginin gösterildiği, öğrencilerin etnik ve sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte ahenk içinde çalışıp oynadıkları olumlu bir sosyal iklimin bulunduğu okul olarak tanımlamışlardır (Akt. Balcı, 2007, s.136).

Klopf ve arkadaşları (1982) etkili okulu, “farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan bir okul” diye tanımlamaktadır (Akt. Taylor, 1990, s. 45). Özdemir (2000, s. 417) ise benzer bir tanımla etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı örgütler olarak tanımlamıştır. Creemers (2002, s. 344) ise etkili okulun öğretim fonksiyonunun yanı sıra yönetsel sonuçlarına da değinerek etkili okulu, “öğrencinin öğrenme sonuçlarını zenginleştirdiği gibi idari değişim bakımından da okul kapasitesini artıran planlı değişim süreci” olarak tanımlamaktadır.

Sonuç olarak etkili okul akımı, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Etkili okul olmak, daha fazla kaynağa sahip olma anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder. Etkili okulda öğretim, performans geliştirme, okulun esas görevi olarak görülmektedir (Çubukçu, Girmen, 2006, s.122). Etkili okul hareketi, okulun bütün öğrenciler için etkili kılınabileceğini ileri sürmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin geldikleri sosyal çevre ve aile ne olursa olsun, okulların her öğrenci üzerinde etkili olabileceği düşüncesi hakimdir. Şüphesiz okulun öğrencinin doğuştan getirdiği zekâ kapasitesini arttırma, ailenin sosyo-ekonomik yapısını değiştirme, öğretmenin kişilik özelliklerini değiştirmeye zorlama gibi işlevleri yoktur. Ancak öğrencinin ön öğrenmelerindeki eksiklikleri tamamlama, öğrenilecek konuya ilgi duyurma, olumlu tutum geliştirme, başaracağına inanmasını sağlama, öğretim hizmetinin niteliğini yükseltme gibi hizmetler okulun yapabilecekleri arasındadır ve bu özellikler okulun kontrolü altında geliştirilebilecek niteliklerdir. Bu yönüyle etkili okul Bloom’un Tam Öğrenme Modeli’ne benzetmek de mümkündür (Senemoğlu, 1997, s. 447, Oral, 2005, s. 32).

### 1.2.1 Etkili Okulun Özellikleri

Etkililik kavramı çok yönlü ve çok boyutlu bir kavram olmasından dolayı etkili okulun özellikleri betimlenirken, farklı araştırmacılar farklı bakış açıları ile farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Aşağıda bazı araştırmacılara göre etkili okulun özelliklerine yer verilmiştir.

Beare, Caldwell ve Millikan’ a (1999, s. 53) göre etkili okulun beş özelliği vardır:

1. Etkili okul, açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedeflerini ortaya koyar.

2. Etkili okul, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapar.
3. Etkili okulda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır.
4. Etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir.
5. Etkili okul, ilkeli eğitimcilere sahiptir.

Balcı (2007, s. 10) etkili okulun amaçlar, işgörenin tutum ve davranışı, uygun örgütsel yapı ve çevresel etmenler özelliklerine dikkat çekerek bu faktörleri şöyle açıklamıştır:

**Amaçlar:** Etkili okullarda, yönetici ve öğretmenler ortak eğitsel görüşler geliştirir, tartışır ve bunları açıkça duyururlar. Bu durum amaçların anlaşılması ve benimsenmesini sağlar. Öğrenciler de yüksek düzeyli doyum ve moral içinde okullarında gurur duyarlar. Öğrenciler bu durumu sınıfta yapabileceklerinin en iyisini başarma isteği, program dışı etkinliklere coşkulu katılım, genellikle iyi davranış ve okulda bulunanlara gösterdikleri saygı ile yansıtırlar.

**İşgörenin Tutum ve Davranışı:** Etkili bir okulun havasında bağlılık, işbirliği ve yüksek moral vardır. Yüksek moral ve işbirliği tutumları, öğretmen ile yönetici arasındaki yoğun mesleki ve toplumsal etkileşim ile okul içindeki açık iletişim ağının bir kanıtıdır. Etkili bir okul, öğretmenlerin bilinçli ve gelişmeye açık olduğu üretken bir ortamdır. İşgörender, işbirliği içinde çalışma isteği ve ortak beklentilere sahiptirler.

**Uygun Örgütsel Yapı:** Etkililiğin önemli bir ölçütü de uygun bir bürokratik düzendir. Eğer okulun temel ilgisi eğitsel yatırıma yönelikse, yönetsel ve örgütsel görevlerinde etkili olacak biçimde örgütlenmesi gerekir.

**Çevresel Etmenler:** Bir okulun etkililiği, dış çevreyle ilişkideki başarısından da yordanabilir. Bunlar “veliler ile toplumun doyum ve ilgisi” ile “merkez yönetiminin desteği ve iletişimi” olarak belirlenebilir.

Sergiovani (1995) ise içinde bulunduğumuz çağda ulaşmak istenen etkili okulun özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır (Akt. Pehlivan, 2000, s. 81–82):

1. Öğrenci merkezlidir. Etkili okulda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.
2. Öğrencilere zengin akademik programlar sunar. Etkili okulların temel amacı, öğrencilere sunulan zengin akademik programlarla çok yönlü gelişmelerini sağlamaktır.
3. Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları vardır. Öğretmenler kendi akademik ve teknik yeteneklerini öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde büyük etkisini bilerek öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar. Bu standartlara ulaşmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri kullanılır. Öğrencilerle yakından ve düzenli ilgilenilerek öğrencilerin çabaları ve başarıları teşvik edilir ve ödüllendirilir.

4. Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler. Etkili okullar, performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratırlar.
5. Mesleki etkileşimi besler. Etkili okullar öğretmenlerin işlerini en nitelikli biçimde yapmalarını sağlayacak olanaklarla beslenirler. Öğretmenler onları etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler meslektaşlar olarak öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar vb. konularda birlikte çalışırlar.
6. Yoğun hizmetiçi eğitim ortamlarıdır. Mevcut ve gelecekteki eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli hizmetiçi eğitim programları ile desteklenmesi gerekir.
7. Paylaşımçı liderlik gerektirir. Okul yöneticileri, işbirliğine dayalı sorun çözme, takım veya grup olarak karar verme, iş görenlerini tanıma ve yetkilendirme, bağlılık ve iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel gereksinimlerine duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını getirmeli ve kullanmalıdırlar.
8. Yaratıcı sorun çözmeyi besler. Etkili okullarda işgörenler, sorun çözmeye ve sorun çözmek için yeni yöntemler denemeye gönüllüdürler.
9. Aile ve toplum katılımını sağlarlar. Etkili okullarda aile ve toplum kesimleri, okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine, okuldaki karar sürecine katılır ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler.

Özetle etkili okul; öğrenci merkezli, zengin akademik beklentileri olan, öğretime büyük önem verilen, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren, olumlu açık bir iklime sahip, mesleki etkileşimi besleyen, yoğun hizmetiçi eğitim ortamı olan, paylaşımçı liderlik yapılan, aile ve toplum katılımını sağlayan okuldur.

### **1.2.2. Etkili Okul Çalışmalarının Dayandığı Temel Sayılılar**

Okulun etkililiği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde cevap aranan soruların genellikle benzer olduğu söylenebilir. Şişman (2002, s. 38), bu soruları şöyle özetlemiştir:

1. Okulların öğrenciler üzerinde ne derece etkileri vardır?
2. Okul dışı çevre ile karşılaştırıldığında öğrenciler üzerindeki etkilerin ne kadarı okuldan kaynaklanmaktadır?
3. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin derecesi, okulla ilgili hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
4. Öğrencilerin yaşantısı, özellikle de eğitimsel yaşantıları üzerinde okul mu, yoksa okul dışı çevre ve aile mi daha etkilidir?

Bu sorulara bulunan yanıtlar doğrultusunda etkili okul konusunda iki temel eğilimin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bunlardan birincisi, öğrenciler üzerinde okul dışı çevre ve aileyle ilgili arka plan faktörlerin daha etkili olduğunu ileri sürerken; ikinci eğilim, okulların da öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunmaktadır. Etkili okul akımının çıkış noktasını da bu ikinci görüş oluşturmaktadır (Şişman, 2002, s. 38).

Okulların da öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunan ikinci eğilim birtakım varsayımlar üzerine kurulmuştur. Bu varsayımların bir kısmı şöyle sıralanabilir (British Columbia University, 1988, s.14):

1. Okullar; etkili, iyi ve etkisiz, kötü okullar olarak ikiye ayrılabilir. Yani bazı okullar, diğerlerinden daha etkilidir ve daha başarılıdır.
2. Okulların, yoksul çevrelerden gelen veya toplumdaki azınlıklara mensup çocukların eğitiminde, onlara temel becerilerin kazandırılmasında ne ölçüde etkili oldukları, okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre belirlenebilir.
3. Başarılı olan okulların, bu başarıya ulaşmalarını sağlayan birtakım bağlamsal özellikler ve değişkenler vardır. Bunlar, dışarıdan müdahale ederek etkilenebilir ve geliştirilebilir niteliktedir.
4. Başarılı okullarda, okulun bu başarıya ulaşmasını sağlayan özellikler daha çok nitel özelliklerdir.
5. Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarısı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde, okulları iyileştirmek ve geliştirmek için yapılacak çalışmalara temel oluşturur.
6. Herhangi bir okul, bazı temel niteliklere sahip olarak veya bunlar üzerine yoğunlaşarak öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirebilir. Dolayısıyla her okul içinde yer aldığı eğitim kademesine, büyüklüğüne, içinde bulunduğu coğrafyaya ve sahip olduğu sosyo-ekonomik özelliklere bakılmaksızın etkili olabilir.

Etkili okulun odağında eşitlik ve nitelik vardır. Bu anlamda etkili okulun temel sayıltısı, bütün öğrencilerin öğrenebileceği, bütün öğretmenlerin öğretebileceği, bütün öğrencilerin eğitimden yüksek beklentilerinin olabileceği, düşük öğrencilerin yüksek başarı normları geliştirebileceği ve düşük öğrenci başarısının yararsız olduğu düşüncelerine dayanmaktadır. Ayrıca etkili okulun temel önermeleri şöyle sıralanabilir:

1. Eğitimin temel amacı öğrencilerin yapmak istedikleri için alternatif tercihler sunmaktır.
2. Okulun temel işlevi öğretim ve öğrenimdir.
3. Bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci ürünleridir

4. Etkili okul tüm öğrencilere temel becerileri öğretmekte başarılı olan okuldur (Balcı, 1996, s. 126–127; Binbaşıoğlu, 1993, s. 23).

### 1.3. Okulun Etkililiğinin Ölçülmesi İle İlgili Modeller

Örgütsel etkililiğin ve okulun etkililiğinin tanımlanmasında var olan çok sesliliğin, etkililiğinin ölçülmesi ile ilgili modellerde de kendini gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda okulun etkililiğinin ölçülmesi için pek çok model tasarlanmıştır. Bu bölümde bu modellere yer verilecektir.

#### 1.3.1. Amaç Modeli

Her örgüt gibi okulların da amaçları vardır ve bu amaçlar doğrultusunda etkinliklerde bulunurlar. Bu modele göre örgüt belli bir amacın gerçekleştirilmesi için meydana getirilmiş, ussal olarak işleyen eşgüdümlemiş bir araçtır ve örgütün eylemleri sonucunda üretilen çıktılar örgütün amaçlarıyla örtüşüyorsa veya bu amaçları aşıyorsa, örgüt etkili olarak kabul edilir (Balcı, 2007, s.5, Cheng, 1990, s. 50, Tosun, 1981, s. 4). Balcı (2007, s.5)'ya göre amaç modelinin iki temel varsayımı vardır. Bunlar: (1) Örgütte rasyonel karar alacaklara (spesifik) özel amaçlar kümesi yol gösterir. (2) Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir. Amaç modeline göre örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi etkililik için yeterlidir. Çünkü örgüt, amaçlarını gerçekleştirebilmek için vardır. Amaca ulaşmadaki başarı derecesi etkililiğinin derecesini gösterir. Bu yaklaşım örgütsel etkililiğinin ölçülmesinde kullanılan en eski ve geleneksel modellerden biridir (Karlı, 2004, s.3).

Amaç Modeli örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesini örgütsel etkililiğinin göstergesi olarak kabul etmekte, ancak örgütsel amaçların karmaşıklığı ve değişken nitelikleri, açık ve anlaşılır olarak tanımlamanın güçlüğü nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından yetersiz görülmektedir (Aksoy, 2006, s. 32, Cameron, 1986, s. 88).

Şişman (2002, s. 58)'a göre okulların etkililiğini ölçmede amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi; bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı biçimde anlaşılıp yorumlanabilmesine bağlıdır. Ancak okulların amaçları, eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerle belirtilmesine rağmen farklı biçimlerde anlaşılıp yorumlanabilir. Örneğin farklı toplumsal ve ideolojik çevreler, okulun farklı amaçlarını önem verebilirler. Özellikle kozmopolit toplumlarda okul ve eğitim için ortak amaç belirlemek oldukça zordur. Aldemir (1983, s. 127) de amaç modeline benzer bir açıdan yaklaşmakta örgütsel etkililiğinin belirlenebilmesi için amaçların açık, kesin ve ölçülebilir nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat kimi örgütlerde bu mümkünken; okullar, üniversiteler, kamu

kuruluşları gibi örgütlerde son derece güç olmasından ötürü amaç modeli, etkililiğin ölçülmesinde yeterli olmayabilir tezini savunmaktadır.

### 1.3.2. Sistem, Kaynak – Girdi Modeli

Örgütsel etkililiği açıklamada kullanılan yaklaşımlardan biri de sistem – kaynak yaklaşımdır. Bu model amaç modeline yönelik bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım, amaç yaklaşımında olduğu gibi sonuçlardan çok sonuçlara ulaşmada kullanılan araçlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Bursalıoğlu, 1997, s. 58, Özdemir, 2000, s. 36). Bu yaklaşıma göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir. Bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak neredeyse imkansızdır. Bununla birlikte spesifik amaçları tanımlamamdaki güçlük okulun işlevlerini yerine getirmesine engel olmamalıdır. Bu görüşe göre işlevlerin yerine getirilmesi için temel gereksinim amaçlardan çok kaynaklar ve girdilerdir. Bütün örgütlerde olduğu gibi okul örgütünün de kendinden beklenen işlevlerini yerine getirebilmesi için birtakım kaynaklara ve girdilere ihtiyacı vardır. Sistem kaynak modeline göre okulun etkililiği, okulun kaynak – girdi sağlayabilme yeteneğine bağlı görülmekte, dolayısıyla bir okul söz konusu kaynak ya da girdileri sağlayabildiği oranda etkili sayılmaktadır (Şişman, 2002, s.59). Benzer bir anlatımla örgütsel etkililik, örgütün kaynak elde edebilme ve kaynak yaratma yeteneği olarak görülmektedir (Karlı, 2004, s. 17, Baştepe, 2002, s. 37).

Hoy ve Ferguson (1985)'a göre Sistem-kaynak modeline ilişkin üç temel sayıtlı vardır. Bunlar (Akt. Karlı, 2004, s.54):

1. Örgüt, çevresini kendi çıkarları doğrultusunda kullanan açık bir sistemdir.
2. Bir örgüt henüz belli bir büyüklüğe ulaşmadan karşılaştığı talepler o kadar kompleks hale gelir ki birkaç anlamlı örgütsel amaç tanımlamak bu yüzden olanaksızlaşır. Çok etkili örgütlerde bürokratik beklentiler, informal gruplar ve bireysel gereksinimler çevre üzerinde etki sağlamak için az etkili örgütlerden daha iyi bir biçimde birlikte çalışır ve tüm örgütler ihtiyaçları olan gerekli kaynaklara ulaşmaya, gereksiz gerginlikten kaçınmaya özel bir önem verir.
3. Etkili bir örgüt, geniş bir kontrol mekanizmasıyla kaynakları adil olarak dağıtır.

Bu yaklaşım açısından okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine önem verilmektedir. Bu bağlamda kastedilen kaynaklar ve girdilerin başında finansal kaynaklar ve öğrenci girdisi gelir (Şişman, 2002, s.59).

Bu görüş açısı, örgütün kendisi için gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilme yeteneğine dikkat çeker. Sistem-Kaynak Modeli, örgüt içi ve örgüt dışı çevre ile ilgili unsurların birbiriyle olan ilişkileri ile örgütün kendisi için gerekli kaynakları

çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilme yeteneğine odaklanmıştır, kısaca örgüt ve çevre arasındaki etkileşim üzerinde durmaktadır. Bu model örgütün, sürekli olarak değişen bir çevre içinde etkili olarak işleyebilmesi için gerekli koşulları belirtmektedir. Böylece örgütü erişmeğe çalıştığı ideal duruma göre değerlendirmek yerine, benzer amaçlı başka örgütlerle karşılaştırma olanağı doğmakta, başka deyişle örgütsel etkililik görelî bir anlam kazanmaktadır. Bu kapsamda sitem-kaynak modelinde örgütsel etkililik, örgütün içinde bulunduğu çevrede kendisine istediği biçimde avantaj sağlayabilecek bir pozisyon yaratma, bu çevrede bulunan değerli ve kıt kaynakları elde etme koşullarını kendi lehine çevirme yeteneği olarak tanımlanır. Bu modele göre etkili örgüt, büyüme sağlar ve küçülmeyi, daralmayı azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde edebilme yeteneği, örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir (Balcı, 2007, s.5; Cheng, 1990, s. 50; Tosun, 1981, s. 7; Karşlı, 2004, s. 17).

Bu yaklaşıma yönelik en önemli eleştiri, modelin sadece girdiler üzerine yoğunlaşması; kaynak kullanımı, eğitim süreci ve çıktılar neredeyse göz ardı etmesidir. Esas itibariyle, bir örgütün yegâne amacı kaynak sağlamak olarak görülemez. Zira örgüt kaynak sağlamada başarılı olması gerektiği kadar, bu kaynakları verimli ve etkili kullanmada da başarılı olmalıdır. Kaynaklara ulaşmak ve rakip örgütlere oranla kaynak yaratmada ve çevresel faktörlerden yararlanma ne kadar üstün olursa olsun, örgütleri rakiplerinden güçlü kılan şey bu kaynakların etkili kullanımınıdır. Okul sağlamış olduğu girdileri, işlevlerini ve amaçlarını gerçekleştirme yolunda her zaman etkili bir biçimde kullanamayabilir. Başka bir ifadeyle okulun sağladığı girdilerin kalitesi her zaman okulun etkililiği ile doğru orantılı olmayabilir (Şişman, 2002, s.60, Cheng, 1996, s. 21-22, Cameron, 1986, s. 88).

### **1.3.3. Süreç Modeli**

Bu model ne amaç modelinde olduğu gibi sadece amaca ne de kaynak-girdi modelinde olduğu gibi sadece girdilere yönelmektedir. Modele göre örgüt, bazı girdileri kullanarak öngörülen sonuçlara ya da çıktılara ulaşmayı hedefleyen açık bir sistem olarak görülmektedir. Örgüt, elde ettiği girdileri birtakım süreçler aracılığı ile dönüştürmekte ve bu yolla amacına ulaşmaya çalışmaktadır (Şişman, 2002, s. 60).

Süreç Modeli'nde girdilerin kalitesi yeterli görülmemekte, çıktılarının kalitesi aynı zamanda örgüt içi süreçlerin kalitesine bağlı görülmektedir. Model, örgütsel etkililiğin belirlenmesinde örgüt içi süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Süreç Modeli'ne göre, örgütün etkililiği, onun içsel fonksiyonlarının "sağlıklı" işlemesine bağlıdır (Cheng, 1990, s. 50). Bu bağlamda, örgüt içi süreçler; liderlik, karar alma, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, örgüt iklimi, uyum, yönetim stratejisi süreçleridir (Şişman, 2002, s. 60-61).



Süreç Modeli, örgütün etkililiğinin değerlendirilmesinde, örgüt içi bazı süreçlerin gözlenerek, bu süreçlerin işleyişine ilişkin veri elde edilmesini ve bu veriler çerçevesinde örgütün etkililiği hakkında yargılara varılmasını öngörmektedir. Bu çerçevede, bu modeli amaçlardan çok araçlar üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. (Şişman, 2002, s. 61).

Sonuç olarak süreç modelinin, girdileri yeterli kalitede görmeyip geliştirmeyi amaçlamasıyla kaynak-girdi modelinden; çıktıyı, dolayısıyla amacı örgüt içi süreçlerin bir sonucu olarak görmesiyle de amaç modelinden farklılaştığını söylemek mümkündür.

Cameron (1978, s. 610) ise, süreç modelinin bazı sınırlılıklara sahip olduğunu, örgütün fonksiyonları ile örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik süreçler arasındaki karmaşık ilişkinin bu modelin uygulanabilirliğini güçleştirdiğini ifade etmektedir.

#### **1.3.4. Doyum Modeli**

Bu yaklaşıma göre okulun etkililiği, okulla ilgili paydaşların okul eğitiminden doyum düzeylerine bağlı olarak açıklanmaktadır. Paydaşlar kavramı ile ifade edilen toplam kalite yönetimindeki müşteri kavramına denk düşmekte ve öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, eğitimle ilgili il-ilçe-merkez örgütü, aile vb. kapsamaktadır. (Şişman, 2002, s. 62) Cheng (1996, s. 48)'e göre, paydaşların okulla ilgili beklentileri, tutarlı ve uyumlu ise ve okul da bu beklentilere cevap verebiliyorsa, doyum modeli okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Fakat okulla ilişkili kişi ve kurumların beklentileri arasında bir uyum yoksa bu modelin okulun etkililiğinin belirlenmesinde uygulanabilmesi güçleşir.

#### **1.3.5. Yasallık Modeli**

Cameron (1986, s. 97)'a göre, örgütlerin işlevlerini yapabilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri, içinde yer aldıkları toplum ve kamuoyu tarafından meşru olarak görülebilmelerine bağlıdır. Bu durumda, örgütlerin kaynak sağlayabilmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için meşruiyet kazanmaları, bir başka deyişle dış çevrenin desteğini kazanmaları gerekmektedir. Bu modele göre, örgütün etkililiği rekabet ortamında, örgütün varlığını devam ettirmesidir.

Yasallık modeli ile kastedilen meşruiyet, yasal temellerin yanı sıra toplumsal temelleri olan, toplumsal kabul ve desteği içeren bir meşruiyettir.

#### **1.3.6. Etkisizlik (Cameron) Modeli**

Çok boyutlu bir kavram olan örgütsel etkililik öğelerinin belirlenmesi önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle örgütsel etkisizlik ve hataları tanımlamak, örgütün etkililik göstergelerini tanımlamaktan daha kolay görülmektedir (Şişman, 2002, s. 65). Bu bağlamda,

Cameron (1983, 362) tarafından, örgütsel etkililiğin tespit edilmesine yönelik olarak, örgütsel etkisizliğin tahmin edilmesine ilişkin bir yöntem geliştirilmiştir. Etkisizlik Modeli, örgütsel etkililiğin negatif yönünü incelemektedir. Eğer incelenen örgütte etkisizlik göstergeleri yoksa söz konusu örgüt etkili olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda etkisizliğin en önemli göstergeleri örgütsel çatışmalar, problemler, güçlükler, hatalar, eksiklikler, zayıf noktalar ve performans düşüklüğü olarak görülmektedir. Bu model, okul etkililik kriterlerinin gerçekten belirgin olmadığı ancak okulun gelişmesi için stratejilerin gerekli olduğu zamanlarda özellikle faydalıdır (Balcı, 2007, s. 3).

### **1.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli**

Bu modele göre, çevresel değişimin örgüt üzerinde etkisi bulunmaktadır. Aynı şekilde, örgütün fonksiyonlarını yerine getirmesinde içsel engeller yer almaktadır. Örgüt, çevresindeki değişime nasıl uyum sağlayacağını öğrendiği ve çevrenin gelişimine katkıda bulunabildiği derecede etkili sayılmaktadır (Cheng, 1990, s. 50). Bu çerçevede, örgütün etkililiğinin temel göstergeleri, toplumsal değişim ve ihtiyaçlardan haberdar olma, örgüt içi süreçleri değişime uyum sağlayacak şekilde geliştirme, çevre analizi ve planlama olarak görülmektedir (Şişman, 2002, s. 64).

Bu model özet olarak, örgütlerin toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında gözlenen değişimlere süratle uyum sağlamaları gerekliliğini öngörmektedir. Ancak, Cheng (1990, s. 50)'e göre örgütsel öğrenme süreçleri ile örgütsel çıktılar arasındaki ilişkinin karmaşık yapısı bu modelin temel sınırlılığını oluşturmaktadır.

### **1.3.8. Toplam Kalite Yönetimi**

Son yıllarda, toplam kalite yönetimi bütün örgütler gibi eğitim örgütleri açısından da yükselen bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Modele göre, bir okulun personeli okul işleyişinde yer alıyor ve okulla ilgili diğer paydaşlar da okuldaki beklentilerle ilgileniyorsa okul etkilidir. Bu modele göre okul, işlevlerini gerçekleştirmek için okul süreçlerinde sürekli bir gelişim içinde olmanın yanı sıra iç ve dış müşteri ile paydaşların beklentilerini de karşıladığı oranda etkili görülmektedir. Modelin değerlendirme göstergeleri; liderlik, insanların yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, kalite sonuçları, tarafların uyumu vb. sayılabilir. Modelin değerlendirme göstergeleri dikkate alındığında amaç, kaynak-girdi, süreç modellerinin bir birleşimi olduğunu söylemek mümkündür (Cheng, 1996, s. 27; Şişman, 2002, s. 65; Balcı, 2007, s. 3).

### 1.3.9. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli (Birleşik Model)

Model sistem modeli ile amaç modelinin bir sentezidir. Bu modele göre örgütsel etkililik, birden çok bileşenin bir arada değerlendirilmesi ile ortaya konabilecek bir kavramdır (Karşlı, 2004, s.18). Bu modeli savunanlara göre etkililik , “Bir sosyal sistem olarak örgütün belli kaynakları ve araçları –araçlarını ve kaynaklarını boşa harcamadan ve üyelerine gereksiz sınırlılıklara koymadan- kullanarak amaçlarını gerçekleştirebilme derecesidir.” (Balcı, 2007, s. 7). Model okulu sosyal bir sistem olarak görmekte ve hem amaçların hem de sistemin gerekliliklerine dönük bir çerçeve sunmaktadır. Etkililik modeli, bir sosyal sistem olarak okulun bütün üyelerini (yönetici, öğretmen, öğrenci) dikkate almaktadır. Dolayısıyla okulun etkililiği, iç ve dış sorunlarla baş edilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına, kaynakların etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına bağlı gözükmektedir (Şişman, 2002, s. 67). Bu yönü ile model Parsonscu bir çerçeveye dayanır. Parsons, bir sosyal sistemin yaşamını sürdürebilmesini, uyum, amaçlara ulaşma, bütünleşme ve örgütsel bağlılık ilkeleriyle açıklamıştır. Bu bağlamda Hoy ve Ferguson tarafından modelin bileşenleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1.1. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modelinin Bileşenleri

Etkililik Boyutları	Gösterge	İlgililer	Zaman Çerçevesi
Uyum	Yenilik	Yönetici ve Öğretmenler	Kısa dönemli
Amaçlara Ulaşma	Akademik Başarı	Öğrenciler	Kısa dönemli
Bütünleşme	Tutarlılık	Öğretmenler	Kısa dönemli
Örgütsel Bağlılık	Örgüte kendini adama	Öğretmenler	Kısa dönemli

Kaynak: Balcı A., Etkili Okul: Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007, s.7.

Burada uyum, sistemin içinde yer aldığı çevreye yani içsel ve dışsal güçlere uyumunu; amaca ulaşma, sosyal sistemin amaçlarını belirleme ve başarma durumunu yani içsel amaçların geliştirilip gerçekleştirilmesini; bütünleşme, sistemin öğeleri arasındaki dayanışmayı yani örgüt içi çatışmaların yokluğunu; örgütsel bağlılık ise sosyal sistemin motivasyon ve değer sistemi oluşturmasını ve yaşatmasını yani üyelerin örgüte kendilerini adanmalarını ifade etmektedir (Şişman, 2002, s. 67, Balcı, 2007 s. 7).

#### 1.4. Etkili Okulun Boyutları

Örgütsel etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu alanyazınına katkıda bulunmuş bütün araştırmacı ve teorisyenlerin üzerinde hemfikir olduğu bir durumdur. Bu bağlamda etkili okulun daha iyi anlaşılabilmesi için onu meydana getiren boyutların analizi yararlı olacaktır. Bu görüşten hareketle bu bölümde etkili okul kavramının temel bileşenleri olan yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci, okul çevresi ve veliler boyutlarına yer verilecek. Her bir boyutun etkili okul kavramı içindeki yeri ve önemi literatür kapsamında irdelenmeye çalışılacaktır.

##### 1.4.1 Yönetici

Etkili okul hareketi ile okul yöneticilerine yüklenen misyon da dönüşüme uğramıştır. Önceleri etkili bir bina yöneticisi olmak yeterli iken artık yöneticilerden daha fazlası beklenmektedir (Can, 2007, s.229). Okul yöneticisinin imajı, 1980'lerden beri "bürokratik işlerden sorumlu kişi" olmaktan "lider" olmaya doğru değişim göstermektedir. Etkili okul oluşturma ve yönetmede okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının üzerinde anlaşıldığı bir konudur (Balci, 2007, s.116). Etkili okullar konusunda yapılan tüm araştırmalar eğitim yöneticilerinin, etkili okulların yaratılmasında en önemli unsurlardan biri olduğunu ve önemli sorumluluklar üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymuştur (Pehlivan, 2000, s.88). Etkili okul kendiliğinden, rastgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul, özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür (Keleş, 2006, s. 49). Bu noktadan hareketle hangi türde olursa olsun, okulun başarısındaki en önemli kişinin okul müdürü olduğu söylenebilir.

Etkili olmayan sıradan bir okul herhangi bir yönetici ile yönetilebilir. Fakat şüphesiz ki etkili bir okul güçlü ve etkili bir lider ister. Bir okul yöneticisinin etkililik bakımından seçkin bir yere ulaşabilmesi için liderliğin teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel boyutlarının tümünde yeterli olması, bir başka deyişle örgüt lideri olması gerekir (Gümüşeli, 1996, s. 11). Lider örgütü işleten, örgütün sahip olduğu bütün kaynakları etkili olarak kullanabilen kişidir. Başka bir ifadeyle örgütsel yapıları işleten yöneticilerin, hem fiziksel kaynakları hem de insan kaynaklarını örgütün amaçlarına dönük olarak etkin bir şekilde kullanmaları beklenir. (Can, 2007, s.229).

Eğitim yöneticisi; öğretmen, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1991, s. 132). Bu çok boyutlu yapıyı

yönetebilmek için, yöneticinin elinde iki yetki vardır; formal ve informal yetkiler. Okul yöneticisi, formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okulun iç öğeleri (yönetici yardımcısı, öğretmen, öğrenci, memur ve diğer personel) ve dış öğeleri (merkez örgütü, veli, çevre ve güç grupları) tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s.39).

İnsan öğesinin önemli olduğu eğitim örgütlerinde etkileme yeteneği, yani liderlik boyutu olmayan bir yöneticinin etkili olabilmesi güçtür. Yöneticinin etkileme gücüne sahip olması, etkileme yollarını bilmesini gerekir. Okulda yer alan işgörenleri yönlendirmede ve eşgüdümlemede, başarılı bir yönetici, çeşitli etkileme yolları kullanır. Bu yollardan başvurulacak en sonuncu yol yetkiyi kullanmak olmalıdır (Aydın, 2000, s. 155). Bir örgüt ve onun üyeleri sadece yetki ile yönetilemez. Etkili okullarda lider, okulun vizyonunu tüm personele aktarır ve böylece vizyon paylaşılır, kurumsal bağlılık sağlanır. Etkili liderler, otorite ya da korku ile değil, bağlılık ile liderlik yaparlar. İnsanlar, liderlerin düşüncelerini, rüyalarını paylaştıkları için onları takip ederler, onlardan korktukları için değil (Lezotte, 1998, s.17). Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, okulunun varlık nedenini ve eğitim-öğretim politikasını açık ve net bir şekilde ifade eden bir vizyon geliştirmeli ve bu vizyonu okulun tüm personeline aktarabilmelidir (Özdemir, 2002, s. 272).

Liderlik, okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilmeyi gerekli kılar. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere, eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı; başka bir anlatımla örgütü bir bütün olarak görebilmeyi ve duyabilmeyi gerektirir (Bursalıoğlu, 2000, s. 207, Açıkgöz, 1994, s. 10).

Okul yöneticisinin taşıması gereken liderlik vasıflarından birisi de öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderlik rolü alanyazınındaki bütün araştırmacıların üzerinde önemle durdukları bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticisi doğaldır ki öğrencinin başarısının doğrudan bir faktörü değildir. Ancak öğretim için uygun ortam sağlamak suretiyle öğrencinin öğrenmesine dolaylı da olsa katkısı söz konusudur. Okul ikliminin öğretime uygun hale getirilmesi, okulda düzen ve disiplinin sağlanması, yöneticinin öğretime dolaylı katkıları arasındadır (Balcı, 1992, s.159) Etkili okullarda okul yöneticileri, öğretimsel konularda güçlüdürler. Okul yöneticisi, öğretimsel lider konumundadır. Etkili yöneticilerin genelde etkili lider oldukları, özellikle de öğretim lideri oldukları anlaşılmaktadır (Balcı, 2007, s. 127).

Okul yaşamında son derece önemli olan ve genellikle göz ardı edilen bir öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin okulda görünen bir kişi olmasıdır. Pek çok okul yöneticisi günlük büro işleri, disiplin, kâğıt işleri ve telefon görüşmeleri gibi rutin işlerle çok zaman harcar. Bu yöneticiler, okulun en önemli işlerinin idari bölümde değil sınıflarda, okulun koridorlarında, oyun alanlarında ve okulun kantin vb. yerlerinde olduğunu fark edemezler. Onlar, odalarının dışına çıkmadıkça, tam anlamıyla bir okul duygusuna sahip olamazlar (Whitaker, 1997, s. 160). Etkili okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, diğer öğretim ortamlarında harcamak durumundadır. Onun temel ilgi ve uğraşısı öğretim sorunlarıdır, öğretim liderliği yapabilmek üzere bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlarına devreder. Okuldaki tüm etkinlikleri öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir (Balcı, 1996, 136).

Pehlivan (2000, s. 92) etkili okulun yaratılmasında en önemli aktörlerinden biri olan etkili yöneticinin görevlerini şöyle özetlemektedir:

1. Okulun akademik amaçlarına bağlılık göstermek.
2. Öğrenci ve öğretmenlerden yüksek beklentilerin yer aldığı bir ortam yaratmak.
3. Öğretimsel liderlik işlevini yerine getirmek.
4. Güçlü ve dinamik liderliği geliştirmek.
5. İş görenlerle işbirliği yapmak ve onları geliştirmek.
6. Okulda düzen ve disiplin sağlamak.
7. Kaynakların etkili kullanımını sağlamak.
8. Zamanı iyi kullanmak.
9. Ulaşılan sonuçları değerlendirmek .

Bütün bu değerlendirmelerin ışığında etkili okuldaki yöneticinin taşıması gereken özellikleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. Mükemmel liderlik özelliklerine sahip olan okulu ile ilgili görüşlerini açıkça ortaya koyan, okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü şekillendiren, stratejik bir şekilde düşünüp plan yapan, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendiren.
2. Etkili dinlemeyi bilen, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine önem veren ve onlara her konuda yardımcı olan.
3. Çalışanlarını motive eden, her zaman coşkulu ve iyimser olan, her türlü başarıyı destekleyen ve ödüllendiren.
4. Çalışanlarına güvenen, personelini olumsuz dış etkenlerden koruyan, personeli tarafından desteklenen, sorumluluk sahibi, davranışlarıyla örnek oluşturan.
5. Okuldaki her türlü olayla ilgilenen öğrencilerini gelecek gelişmelere hazırlayan.

6. Öğrencilerle birebir iletişim kuran, okul içinde her yerde sıkça görünen kişidir.

### 1.4.2. Öğretmen

Dönüşümün çok hızlı yaşandığı çağımızda okula yönelik beklentilerin değişimine paralel olarak öğretmenlere yönelik beklentiler ve öğretmenlik mesleği de değişim göstermiştir. Yakın bir zamana kadar geleneksel eğitim sistemleri ve hükümetler öğretmenleri, önceden kararlaştırılmış eğitim programlarının teknik uygulayıcıları rolünde görmüşlerdir. Oysa etkili okul ve okul geliştirme araştırmaları, öğretimde etkililiğin, büyük ölçüde öğretmenlerin kontrolüne bağlı olduğunu göstermiştir. Günümüzde otonomi ve kontrol, öğretmenin okulu geliştirme kaygısının merkezini oluşturmaktadır. Bu durumda öğretmen, teknik bir uygulayıcı rolünden çok bir değişme uzmanı rolüne girebilmelidir. Bugün öğretmenlerin rolü işletmecilik ve yöneticilik görevlerine genişletilmiştir. Öğretmenin rolü okulu geliştirmeye bağlıdır. Öğretmen, okul geliştirmenin anahtar oyuncusudur. Öğretmenlik günümüzde esnek, pratik, karmaşık ve kapsamlı bir meslektir. Küreselleşme olgusu ve diğer çağdaş değişme ve gelişmeler öğretmenlere bu rolleri yüklemiş durumdadır (Balcı, 1991, s.9).

Öğretmenin etkililiğinin genel kabul gören bir tanımı yoktur fakat örgenci kazanımı açısından arzu edilir sonuçlar ortaya çıkardığı konusunda bir uzlaşma vardır. Etkili öğretmenin özellik ve davranışlarını gösteren bir menü, liste, döküm ya da katalog mevcut değildir; fakat alanyazında konuyla ilgili araştırmaların sık sık ortaya çıkardığı nitelikleri, yetenekleri ve faaliyetleri tanımlayan yeterince genel uzlaşma vardır (Doğan, 2006, s. 20)

Öğretmenin eğitim-öğretim süreçlerinde temel kaynak olması, öğretmeni eğitim-öğretim etkinliklerinin yapılmasını sağlayan en önemli ve vazgeçilmez öğelerden biri haline getirir. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilese de sınıf içi süreçlerde temel etken öğretmendir. Başka bir ifadeyle bir okulun etkili veya etkisiz olması öğretmen etkililiği ile doğru orantılıdır. Bu durum araştırma bulgularıyla da saptanmıştır. Araştırmalara göre, öncesiyle karşılaştırıldığında davranışsal değişme ve gelişmenin istenen yönde ve büyüklükte olması olarak ifade edilebilecek etkili öğretimi sağlayan temel etkenler, öğretmen ve öğrencidir. Sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel imkânlar, etkili öğretimin gerçekleşmesinde ikinci derecede etkenlerdir (Alkan, 1979, s.73; Şişman, 2002, s. 154; Balcı, 2007, s. 30 ).

Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan ve öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışan ve insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim çalışanıdır. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun

öğrenme yaşantılarını düzenler. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar, verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüler (Can, 2004, s.104).

Etkili okulda öğretmen davranışlarının yönlendirici bir rolü vardır. Sınıf ve program öğretmen tarafından yönlendirilir. Sınıftaki tüm etkinlikler, amaçlıdır, disiplinli ve düzenli bir ortamda gerçekleştirilir. Bu okullarda iyi bir planlama ve sınıf yönetimi öğrenmeyi arttırmakta ve etkili kılmaktadır. Burada öğretmen öğrencilerle aktif olarak ilgilenir, takrir ve gösteri yapar, soru sorar, tartışma açar, inceleme ve dönüt imkânı verir. (Balcı, 1996, s. 131).

Etkili okulda öğretmenler öğrencilere okulun, eğitimin ve kendi derslerinin hedeflerini açıklamakta ve kendilerinden neler beklendiğini bilmelerini sağlamaktadırlar. Öğretmen, öğrenciler arasında ayırım yapmamakta, öğrencilerin konulara olan ilgisini sürekli kontrol etmektedir. Öğretmen tek bir yöntem ve programa bağlı kalmamakta; öğrencilerin sadece ne öğreneceklerini değil, nasıl öğreneceklerini de açıklamaktadır (Yılmaz, 2006, s. 36)

Etkili okulda öğretmenler, öğrencilerle ilgili yüksek standartlar belirlemeli ve öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiye sahip olmalıdır (Lezotte, 1991, s.2). Bu doğrultuda öğretmenin, öğrenciden beklediği yüksek standardı kendisi içinde uygulaması gerekmektedir. Bu kapsamda etkili okullarda öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışırlar. Okul içi kararlarda söz sahibidirler. Gerektiğinde inisiyatif almaktan kaçınmazlar (Şişman, 2002, s. 157).

Etkili okulda öğretmenleri verimli çalıştırma ile birlikte onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamın sağlanması, fırsatların yaratılması büyük önem taşımaktadır. Etkili okullarda geliştirme etkinlikleri çerçevesinde öğretmenlerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır (Gümüşeli, 1996, s. 56). Araştırmalar genel olarak öğretimde etkili okullarda, okul düzeyinde personel geliştirme çalışmalarının varlığını vurgulamaktadır (Karip ve Köksal, 1996, s. 250).

Yukarıdaki açıklamaların ışığında etkili okullarda öğretmenlerin sahip olduğu ya da olması öngörülen davranışlar Balcı (2007, s. 152) şöyle sıralamıştır:

1. İyi organize olmuştur.
2. Sınıfın rutin işleri çok zaman gerektirdiğinden öğrencilere akademik görevlerde daha çok zaman ayırır.
3. Sınıfı bir bütün olarak ya da büyük gruplar halinde eğitme eğilimindedir.
4. Akademik başarıyı vurgular ve tüm öğrencilerin başarısını bekler.
5. Sınıf etkinlikleri seçer ve yönetir.
6. Öğrencilerin bir konuyu öğrendiklerinden emin olmadan bir sonraki konuya geçmez.
7. Öğrencileri olabildiğince öğrenme etkinliklerine katar.



8. Öğrencilere başarabilecekleri, başarma ihtimalleri olan, ödevler verir.
9. Konusuna, alanına hakimdir.
10. Son derece iyi sunma becerileri vardır.
11. Öğrencilere ne öğrendiklerini ve hala neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini sağlayıcı dönütler verir.
12. Öğrencilerin birbirleri ile işbirliği içinde çalışmalarını ve işlerinde sorumluluk almalarını sağlayıcı yollar bulur.
13. Gönüllülerden çok spesifik öğrencilere sorular yöneltir.
14. Öğrenciler cevabı veremediklerinde rehberlik eder ve eşleyici sorular sorar.
15. Olumlu davranışları pekiştirir, olumsuzları kontrol eder.

### 1.4.3. Okul Ortamı

Etkili okul konusunda yapılan araştırmaların bulguları temelde öğretimin niteliğinin geliştirilmesine dönüktür. Çünkü etkili okul öğretim yönünden güçlü olan okuldur. Etkili okulda sadece seçilmiş, yetenekli değil de tüm öğrencilerin temel beceri ve davranışları öğrenmesini sağlayan, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin garanti edildiği bir okul ortamı yaratılmıştır (Balcı, 1992, s.160). Bu bağlamda okul etkililiğinin sağlanmasında diğer boyutlar kadar okul ortamının da olumlu veya olumsuz birtakım etkileri olacaktır. Okul ortamı denildiğinde ise akla iki şeyin geldiğini söylemek mümkündür. Bunlardan ilki okulun maddi olanaklarını gösteren fiziksel yapısı ve kapasitesi, ikincisi ise okulun karakteristiğini ifade eden örgüt iklimi ve kültürüdür.

Yapılan bazı araştırmalar sanıldığı aksine öğrenci başına harcanan para oranı, okul binalarının kalitesi, okul büyüklüğü gibi kimi değişkenlerin öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde, öğrencinin başarılı olmasında pek de etkili olmadığını gösterdi. Oysa öğrenci yapısının kompozisyonu, okulda akademik yaşamın-öğretimin vurgulanması, disiplin ve sınıf yönetimi, okul zamanını etkili kullanımı ve okul-ev ilişkileri gibi değişkenlerin öğrenci başarısıyla anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulguları (Balcı, 1996, s. 130). Balcı (1991, s. 12)'ya göre, para öğrenci başarısı için gerekli, ne var ki yeterli değildir. Aynı şekilde okul imkânlarının kalitesi öğrenci başarısı ile yakın ilişki içinde değildir. Denilebilir ki yeterli imkânlar sağladıktan sonra yapılan ilave harcamaların öğrenci gelişimini artırmada fazla bir fonksiyonu bulunmamaktadır.

Okul karakteristiğini ifade eden örgüt iklimi ve örgüt iklimini de kapsayan örgüt kültürü ise okulda zamanla oluşan bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir. Okul personelinin birikim ve etkileşimleri zamanla okulda bir kültürün doğmasına neden olmaktadır. Bulgulara göre bu kültürün unsurları olan okulda akademik amaçlara ağırlık verme, öğretimin

vurgulanması, öğretim etkinliklerinin uygun şekilde yapılandırılması, öğretim yöntemlerinin başarılması istenen öğrenme konularına uydurulması, öğrencilerden yüksek beklentilerin olması, başarılı olanların okul toplumuna bir törenle takdim edilerek ödüllendirilmesi ile öğrenci başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır (Cameron, 1983, s. 363).

Etkili okullarda okul personeli arasında paylaşılan zengin ve güçlü bir okul kültürü bulunmaktadır. Etkili okulu destekleyen örgüt kültürüne ulaşmanın adımlarından biri açık ve düzenli okul iklimidir. Okul iklimi sıkıcı olmamalı aynı zamanda öğretime ve öğrenmeye yardımcı olmalıdır. Dayanışmanın hüküm sürdüğü, takım ruhunun vurgulandığı, empatinin yaygın bir şekilde kullanıldığı okullarda, etkili okul ikliminin adımlarının var olduğu söylenebilir (Lezotte, 1998, s.17).

Sonuç olarak araştırma bulgularının da gösterdiği gibi etkili okul kültürü ile öğretimin niteliğinin geliştirilmesi arasında bir pozitif yönlü bir ilişki vardır ve etkili okulda okul kültürü eğitim ve öğretimi destekleyici niteliktedir (Swymer, 1986, s. 90).

Okul iklimi ve kültürü kavramlarına III. Bölümde ayrıntılı yer verileceğinden ötürü bu bölümde kısaca değinilmiştir.

#### **1.4.4. Öğrenci**

Eğitim alanında yapılan onca araştırma ve deneyimler göstermiştir ki öğrenme, pek çok değişkenden etkilenmesine rağmen temel olarak öğrenen yani öğrenci merkezli bir faaliyettir. Araştırma sonuçlarının yanı sıra eğitim felsefesi açısından bakacak olursak da öğrenciler, okulların varlık nedenidir. Eğer öğrenci olmasaydı okul denilen kurumdan söz edilemezdi.

Okul öğrenciyi yetenekleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre, hızla sanayileşen, şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın giderek güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir çevreye, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere hazırlamalıdır (Bursalıoğlu, 2005, s. 70). Etkili okullarda, öğrenci merkezli eğitim anlayışından hareketle bireysel farklılıkları, bilgi birikimleri, deneyimleri ve okulda öğrenmeye karşı tutumları ile birbirinden farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin, gereksinim ve isteklerine cevap verebilecek nitelikte bir eğitim-öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Başka bir deyişle her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesi amaçlanmıştır. Bunun bir sonucu olarak etkili okulda her öğrenci bir değer olarak kabul edilip, onların okulun eğitim öğretim ve hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanmaktadır (Yılmaz, 2006, s. 38, Balcı, 2007, s.131).

Öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesi, öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel unsurudur. Öğrenme, yaşantı ürünüdür ve öğrenci çabasının etkin bir ürünü olarak

ortaya çıkar. Öğrencinin öğrenme ile sonuçlanacak bir yaşantıya sahip olması, onun kendisi için hazırlanan öğretme durumunun ilgili öğeleriyle etkileşmesini gerektirir. Öğrencinin sınıfta aktif olarak öğrenmeye katılması, ayrıca ödev, sınav vs. ile başarısını gösterebilmesi durumunda öğrenci merkezli bir eğitimden bahsedilebilir. Bu bağlamda öğrenci başarısı karşılığında ödül almalı ya da tanınmalı, hiç değilse dönüt almalıdır. Açıkçası, öğrenci öğretime dönük etkinlikleri ile ödül ve başarı arasında bir ilişkinin bulunduğunu anlamalı ve algılamalıdır ki kendini sürecin bir parçası ve merkezinde hissedebilsin (Fidan ve Münire, 1987, s. 58).

Şişman (2002, s. 34) ise etkili okulda öğrencilerin özelliklerini şöyle aktarmaktadır. Etkili okullarda öğrenciler:

1. Kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılırlar ve sorumluluklar alırlar.
2. Eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde rol alırlar.
3. Okul yaşamının çeşitli yönlerine katılırlar.
4. Okul yaşamının geliştirilmesi konusunda sorumluluk alır, öneri geliştirmeye çalışırlar.
5. Öğrenme süreçlerinde aktiftirler.
6. Yüksek eğitimsel beklentilere sahiptirler.
7. Kendilerinden neler beklenildiği konularında bilinçlidirler.

Özetle etkili okulda öğrenci, sorumluluk alan, paylaşılan, tartışan, başarı konusunda inançlı, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini temsil eder.

#### **1.4.5. Okul Çevresi ve Veliler**

Okullar, belli bir toplumsal çevre içinde yer alan, girdilerini içinde yaşadıkları bu çevreden alan ve yine çıktılarını bu çevreye vermek durumunda olan sosyal sistemlerdir. Bu özellikleri nedeniyle okullar, belki de başka hiçbir örgütün olmadığı kadar, çevreyle etkileşim içinde olan kurumlardır (Şişman, 2002, s. 192). Bu ortamda okulun işlevlerini tam olarak yerine getirmesi ve etkili olması çabasında okul çevresi ve veliler boyutu önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir anlatımla, okulun etkililiği, okul ile çevre ve aileler arasında iyi ilişkilerin kurulmasına bağlıdır da denilebilir.

Okul, öğrenci yaşamının sadece belli bir bölümünün yaşandığı alandır. Okul zamanının dışında öğrenci ailesi ve sosyal çevresi içinde yaşamını devam ettirmektedir. Başka bir deyişle okul, aile ve çevre üç temel yaşam alanıdır. Bu nedenle eğitim etkinlikleri yalnızca okulda geçen kısıtlı zaman dilimiyle sınırlandırılmamalıdır (Aydın, 2000, s. 210–211). Eğitim programı için yalnız sınıfta, okulda hazırlanan ortam yeterli olamaz. Eğitim programının uygulanması için, okulun iç çevresi kadar dış çevresinin kullanılması da gerekmektedir (Başaran, 2000, s. 99). Program okul dışındaki bütün öğrenim denemelerini de içine almalıdır.

Okul dışındaki en önemli unsur ise ailedir. Ailenin de program ve okulla ilgili eğitim öğretime katılması gerekmektedir (Varış, 1991, s. 12). Burada sözü edilen katılım tam bir katılımdır ve ailenin planlama ve karar aşamaları da dahil olmak üzere, çocuğun okuldaki eğitimi ile ilgili her konuda ve mümkün olan her şekilde katılımı anlamına gelir (Başaran ve Koç, 2000, s. 3, Çubukçu, Girmen, 2006, s.7).

Pehlivan (2000, s.92)'a göre, ailenin katılımının sağlanmadığı bir ortamda okulun etkili olmasını sağlamak olanaksızdır. Çünkü aile çocuğun informal eğitiminin gerçekleştirildiği, okullar ise çocuk ve gençlere formal eğitim olanaklarının sunulduğu kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşmada bu formal ve informal eğitim süreçlerinin birbirleri ile bütünleştirilmesi ve tutarlılık göstermeleri büyük bir önem taşımaktadır. Okulun belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için, öğrencinin içinde yaşadığı ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine katılması ve destek vermesi gerekmektedir. Bunun başarılması ise, okulun içinde bulunduğu toplumun gereksinim, değer, yapı ve eğitime bakış açısını tanınması, ailelerin ise okulları çocuklarının toplumda hak ettikleri yere gelmesinde önemli bir rol oynayan, kendilerine ait kurumlar olarak benimsemelerine bağlıdır.

Özetle okulun, eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Ortak amaca ulaşmak için, okul ile aile arasında görüş birliği, işbirliği ve eylem birliği gerekir. Okul-aile ilişkilerinin gelişmesi, ailenin okula olan güvenini artırır. Aile katılımını sağlayan ve desteğini alan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirir. Aile, okulu anlayabildiği oranda yardımcı olur, katkıda bulunur. Okul-aile işbirliği her düzeydeki öğrencinin okul başarısının artırılmasında önemli rol oynar. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır. (Sarıtış, 2005, s. 201-205).

Etkili okullar için okul aile işbirliği ve aile katılımı ne kadar önemli ise, aileyi de içine alan sosyal çevre ile olan işbirliği de o derece önemlidir. Okul çevre işbirliği ile hedeflenen, okulun çevresindeki kişi, grup ve kurumların davranış ve düşüncelerini okulun amaçları yönünde etkilemektir. Bu etkileme sonucunda hedef kitlenin örgüte olan yakınlığının artması beklenmektedir. Okulun gerekliliği ve yararlığı çevre tarafından kabul görürse, okulun hedeflerine ulaşması daha kolay olacaktır (Açıkalkın, 1994, s. 144). Çünkü araştırmaların da ortaya koyduğu gibi, etkili okul ancak eğitimi destekleyen etkili eğitim çevrelerinde olanaklı olabilmektedir. Eğitimi destekleyen çevre, öğrencilerin ve okulun performansını yükseltmeleri konusunda onları olumlu yönde etkiler ve güdüler (Baştepe, 2002, s. 69). Bu da yüksek düzeyde öğrenci başarısını, öğrenci gelişimini, bilgi ve beceri kazanmayı beraberinde getirebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde ve içinde yaşadıkları toplumsal hayata uyum sağlayabilmesinde, okulun yanında ailenin, ekonomi ve ticaret, siyaset vb. kurumların, kısaca toplumun bütününe önemli etkileri vardır. Bu etkileri koordine etmek ve eğitim sürecinde yararlı bir bütün haline getirmek ise okul ve çevresi arasındaki ilişki ve işbirliğinin etkililiğine bağlıdır (Yılmaz, 1994, s. 305). Etkin bir okul çevre ve okul-aile işbirliği, vasat kabiliyetteki bir çocuğun dahi okulda başarılı olmasını mümkün kılabilir.

### **1.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde örgütsel etkililik kavramı ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

#### **1.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Etkili okul araştırmalarının geçmişi 1960'lara değin uzanmaktadır. Dünyada yerleşik bir disiplin haline gelen etkili okul kavramı hakkında oldukça zengin bir nicel ve nitel birikim mevcutken ülkemizde bu araştırmalar 1990'lara kadar göz ardı edilmiştir. Ülkemizde etkili okul konusunda direkt ilgili araştırmalar Balcı (1993), Şişman (1996) ve Baştepe (2002) tarafından yapılmıştır. Bunun yanında direkt etkili okulla ilgili olmayıp, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veliler boyutlarının etkililiğini ayrı ayrı ele alan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde bu araştırmalardan örneklere yer verilecektir

Balcı (2007, s. 217–219) tarafından 1993 yılında Türkiye'deki ilköğretim okullarının, etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan müfettiş adayı 120 öğretmenin, görev yaptıkları okulların etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. Balcı, araştırmasında veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirdiği beş boyuttan ve 71 maddeden oluşan "Etkili Okul Anketi"ni ve araştırma deseni olarak tarama modelini kullanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinde daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. "Öğretmenler" boyutundaki bulgular ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışlarının genelde etkili okulda gerçekleşenlerle bir paralellik içinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Hem yönetici hem de öğretmenlerin okulda çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem

verdikleri saptanmıştır. “Okul Ortamı” ve “Öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgular ise, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve öğrencilerin bu ortamda akademik başarılarını ve sorumluluk bilinçlerini geliştirdikleri yönündedir. “Veliler” boyutunda elde edilen bulgular ise araştırılan bu okulların, etkili okulun sahip olduğu gibi bir veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları yönündedir (Balcı, 2007, s. 234-237).

Şişman tarafından 1996 yılında Eskişehir ilinde yapılan “Etkili Okul Yönetimi” adlı araştırmanın sonuçları ise şöyledir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutudur. Bu boyutu sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmenler”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutları izlemektedir. En az etkili boyut ise “öğrenci” boyutudur. Bu boyutu ikinci sırada en düşük ortalama ile “okul çevresi ve veliler” boyutu izlemektedir. Merkez ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden ilk üç sırada okul yöneticisi, öğretmen, okul çevresi ve veliler boyutları yer almaktadır. Son üç sırada ise, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul kültürü ve ortamı boyutları gelmektedir. Çevre ilkokullarda, ilk sıralarda okul yöneticisi, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci yer alırken; son sıralarda da okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler, öğrenci boyutları yer almaktadır. Okul yöneticisi boyutu dışında öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutları yönünden merkez ve çevre ilkokulları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına oranla okul yöneticisi boyutu dışında diğer boyutlar yönünden daha etkili bulunmuştur (Şişman, 2002, s. 219-220).

Baştepe tarafından 2002 yılında Malatya il merkezinde ve ilçelerinde bulunan normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul etkililik algılarını inceleme ve bu iki tür okulun etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutu olmakla birlikte, bu boyutu sıra ile öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre ile okulun fiziksel boyutunun izlediği saptanmıştır. Bütün boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiğinin taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, yöneticilerin “yönetici”, “öğrenciler”, “eğitim-öğretim süreci”, “veli ve çevre” ve “okulun fiziksel durumu” boyutlarında okul etkililik algıları öğretmenlerden daha yüksek, buna karşılık öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algılarının ise yöneticilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada normal eğitim yapan ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin belirtilen yedi boyuta ilişkin algılarının, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında öğrenim

gören sekizinci sınıf örgencilerinin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer yandan normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algılarının genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık gösterdiği, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermediği belirlenmiştir (Baştepe, 2002, s. 205-213)

Artul (2004, s. 83–84), Adapazarı ilinde gerçekleştirdiği etkili ilköğretim okulu yöneticisi yeterlilikleri konulu araştırmasında, yöneticilerin tamamına yakınının belirlenen yeterlikleri "her zaman" ve "çoğu zaman" düzeyinde gerçekleştirdiklerini düşünmelerine karşın; öğretmenlerin büyük çoğunluğu hatta tamamına yakının belirlenen yeterlikleri yöneticilerin "çok az" ve "kısmen" düzeyinde gerçekleştirdiklerini ifade ettiklerini bulgulamıştır. Böylece ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri arasında "yönetici yeterlikleri algısı" açısından anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oral (2005, s. 108–110), Batman ilinde yapmış olduğu, ilköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi kapsamındaki çalışmasında; yönetici ve öğretmen görüşlerine göre en etkili boyutun "okul müdürü", en az etkili boyutun ise veliler boyutu olduğu; yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkililiğinin ise genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Yılmaz (2005, s. 79–80), Sakarya ilinde yapmış olduğu ilköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri konulu çalışmasında; ailelerin okul yönetimiyle ilişkileri, öğretmenlerle iletişimi, öğrencilere yardım ve destek sağlaması boyutlarında öğretmenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2006, s. 151–153), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin Düzce ilinde yapmış olduğu çalışmada; 1) Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre en etkili boyutun yönetici boyutu, en az etkili boyutların ise öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutları olduğu, 2) Yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında etkili okul boyutları açısından yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, 3) Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin, ilköğretim okullarının etkili okulun okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre kadınlar lehine farklılık gösterdiği sonuçlarını bulgulamıştır.

Keleş (2006, s. 102–105), Çorum ilinde gerçekleştirdiği ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri konulu çalışmada, öğretmenlerin genel olarak görev yaptıkları okullardaki yöneticileri, öğretmenleri ve okul ortamını etkili okula ulaşmada yeterli buldukları; öğrenci ve velileri ise etkili okula ulaşmada yeterince başarılı bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

### 1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Etkili okul kavramının, 1960'lı yılların sonunda ABD'de, çocuk gelişimi hakkındaki fikirlerini çoğunlukla fakir ve azınlık çocuklarının eğitim gördüğü şehirlerdeki ilköğretim okullarında test etmeye başlayan bir grup araştırmacının orijinal düşüncelerinden doğduğu bilinmektedir (Fertig, 2000, s. 385–386). Bununla beraber eğitimde, okulun işlevleri ve önemi anlaşıldıkça etkili okul araştırmaları da hız kazanmıştır. Etkili okul araştırmaları "neyin işlediği", "niçin olduğu" ve "daha iyi sonuçlara nasıl ulaşılabileceğini" bulmaya yönelik araştırmalardır (Creemers, 2002, s. 343).

Etkili okul araştırmalarını bazı ortak özelliklerinden yola çıkarak dönemlere ayırarak incelemek mümkündür. Bu dönemleri Balcı (2007, s. 16-22), 1970 öncesi büyük örneklem gruplarına dayalı karşılaştırmalı araştırmalar, 1970 sonrası örnek olay ve benzeri çalışmalara dayalı süreç araştırmaları, 1985'e kadar büyük ölçekli süreç ve çıktı araştırmaları ve 1985 sonrası karşılaştırmalı nedensel-ilişkisel araştırmalar olmak üzere dört dönemde ele alarak açıklamıştır. 1980'li yıllardan itibaren etkili okul akımıyla birlikte iyi okul, mükemmel okul, alternatif okul gibi nitelendirmeler sıkça görülmektedir. Bu dönemle birlikte okulu geliştirme ve iyileştirme, bir bakıma okulu etkili kılma ile eşanlamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Okul etkililiği alanında yapılan ilk özgün araştırma, Coleman'ın 1966 yılında yaptığı araştırmadır. Daha çok "Coleman Raporu" diye bilinen bu çalışmada yazar ve arkadaşları siyah ve beyaz öğrencilerin, okuldaki imkanlarının hemen hemen aynı olmasına rağmen sonuçların farklı çıktığını görmüşlerdir. Araştırmalarda baba mesleğinin çocuğun başarısını direkt etkilediği sonucu görülmüş, diğer bir deyişle okul başarısında farklılık meydana getiren unsurun okul değil, çocuğun ailesi ve toplumsal çevresi olduğu görülmüştür. Yani başarıyı, sosyo-ekonomik durum belirlemiştir (Fertig, 2000, s. 385–386). Bu sonuç herkesin kafasının karışmasına ve eğitim kurumlarına şüpheyle bakılmasına neden olmuştur. Bu araştırmalar okulun eğitim-öğretimdeki yerini sarsmıştır. Çünkü bu bulgulara göre, öğrenci başına ne kadar ek harcama yapılırsa yapılsın, öğretim araçları zenginleştirilsin, iyi öğretmen kadrosu sağlansın yine de öğrencilerin öğrenmesinde pek bir farklılık olmayacaktır (Tatar, 2004, s. 30–31; Yaralı, 2002, s. 11; Illich, 2000, s. 18–19). Bunun üzerine okulun eğitim-öğretimdeki yerini göstermeye yönelik ampirik araştırmalar başlatılmıştır (Balcı, 2007, s. 7).

Brookover ve Lezotte 1979 tarihinde ABD'nin Michigan bölgesinde örnek olay niteliğinde yaptıkları araştırmaya sekiz ilkokulu dahil etmişlerdir. Seçilen okullardan ikisi başarı düzeyi düşük olan okullar olup diğer okullar başarılıdır. Araştırma başarılı ve başarısız okul kümeleri arasında karşılaştırmalı bir biçimde yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre etkili okulda: 1. Temel okuma yazma becerileri öğrencilere kazandırılmaktadır. 2. Bütün öğrenciler amaçlarda öngörülen temel becerileri kazanmaktadır. 3. Öğrencilerin eğitimsel



başarılarına ilişkin yüksek düzeyde beklentiler vardır. 4. Temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusu gelişmiştir. 5. Okuma öğretimine fazla zaman ayrılmaktadır. 6. Okul müdürleri bir öğretim lideridir. 7. Öğretmenlerin sorumluluk duygusu gelişmiştir. 8. Ailelerle iyi ilişkiler kurulmaktadır. 9. Öğretmenler eğitimle bütünleşmektedir (Şişman, 2002 s. 94–95).

Brookover ve arkadaşlarının (1979) konuyla ilgili yaptıkları diğer bir araştırma ise yine Michigan bölgesinden tesadüfi yöntemle seçilmiş ilkokullarda korelasyonel olarak gerçekleştirilmiştir. Okullar, sosyo-ekonomik durumları ve başarı durumları gibi değişkenlere göre gruplandırılmış ve iki grup arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Başarılı okullarla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Okul müdürü, öğretmen performansı üzerinde yoğunlaşmakta, yönetsel liderlik ve öğretim liderliği rollerini gerçekleştirmektedir. 2. Okul müdürü, sınıfta gerçekleşen davranış ve durumlardan bilgi sahibi olmakta, açık geribildirim almaktadır. 3. Öğretmenler öğrencilerin başarısı hakkında yüksek beklentilere sahiptir. 4. Yarışmaya dayalı takım oyunları kullanılmaktadır. 5. Öğretmenler, öğrencilerin başarısı konusunda sorumluluk almaktadır. 6. Öğretime azami zaman ayrılmakta, öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim sağlanmaktadır (Cheng, 1996, s. 96–97).

İngiltere’de 1980’lerin sonunda Mortimore ve Sammons (1988), Smith ve Tomlinson (1989) tarafından yapılan araştırmalarda etkili okulun özellikleri olarak profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenme çevresi, öğretim ve öğrenmenin kalitesi, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirici ya da güçlendirme, öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğrenci hak ve sorumlulukları, amaçlı öğretim gibi özellikler vurgulanmıştır (Şişman, 2002, s. 98–105).

Towsend (1997) ABD ve Avustralya’da birlikte yürüttüğü çalışmasında, etkili okulla ilgili etmenlerin hem Avustralya’da hem de ABD’de genelde aynı şekilde algılandığı sonucuna varmıştır. Araştırmada hem ABD’li hem de Avustralyalı katılımcıların sınıf içi süreçleri pek önemli bulmazken öğretmen niteliklerini ön plana çıkardıkları, bununla beraber ABD’li katılımcıların daha çok öğrencilerle ilgili çıktılar üzerinde yoğunlaşırken Avustralyalı katılımcıların öğrenciler ve okul süreçlerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. (Creemers, 2002, s. 348).

Okulların gerçekten fark yaratıp yaratmadığı, eğer fark yaratıyorsa bunun hangi koşullarda en fazla olacağı sorusuna cevap arayan etkili okul araştırmaları, okulun öğrenci başarısında büyük etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan pek çok araştırmada, aile kökeniyle başarı arasında ilişkinin etkili ama belirleyici olmadığı, başarıyı etkili ya da etkisiz okulların belirlediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrenci başarısındaki temel faktörlerin okulun etkililiği ve sosyo-ekonomik durum olduğu söylenebilir. Ancak bu değişkenlerin oranı etkililiğin ölçüldüğü ülkeye göre değişebilmektedir (Şişman, 2002, s. 27–29; Balcı, 2007, s. 7)

## II. BÖLÜM

### ÖRGÜT SAĞLIĞI

Bu bölümde, literatürde yer alan kuram ve araştırmalardan yola çıkarak örgüt sağlığı kavramı ve bu kavramın kuramsal temellerine yer verilmiştir.

#### 2.1. Örgüt Sağlığı Kavramı

20. yüzyılla birlikte hızlanan ve yaşamın her alanında belirgin olarak ağırlığını hissettiren değişim, çevremizdeki tüm sistemleri, bilgi, yöntem ve teknikleri de içine alan bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Değişimin daha kısa sürede ve daha yoğun olarak yaşandığı çağımızda tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri ve okullar da giderek artan bir yoğunlukta farklılaşma yaşamakta, değişime zorlanmaktadır.

Her örgütün birtakım sorunları ve olumsuz yönleri bulunabilmektedir. Değişim sürecinde örgütlerdeki en önemli uğraşlardan birisi örgüte yönelik sorunları net olarak, gerçekçi bir biçimde tanımlamak ve sorunu doğru anlamaktır. Bazı örgütler bu sorunları doğru ve gerçekçi biçimde teşhis ederek aşarken bazıları da sorunlarını çözmekte başarısız olmaktadır. Bu bağlamda karşılaştıkları sorunları çözerek daha üretken ve nitelikli bir yapıya kavuşan örgütler sağlıklı, diğerleri ise sağlıksız olarak tanımlanabilir.

1950'li yıllardan itibaren araştırmacılar hangi örgütlerin sağlıklı, hangilerinin sağlıksız olduğunu ortaya koymak üzere çeşitli çalışmalar yapmışlar, örgüt sağlığı ile ilgili teoriler geliştirmişler ve örgüt sağlığının boyutlarını farklı biçimlerde ortaya koymuşlardır.

Örgüt sağlığı kavramı, ilk kez 1950'li yılların sonlarında Argyris tarafından kullanılmakla birlikte, bu kavramın etkenleri ile birlikte açıklanarak geliştirilmesi 1960'lı yılların ikinci yansında Miles tarafından yapılmıştır. Miles'in oluşturduğu kuramsal çerçeve 1980'lerde Hoy ve arkadaşları tarafından eleştirilmiş ve yeni bir kuramsal çerçeve önerilmiştir. Yapılan eleştirilere karşın, en fazla kabul gören ve üzerinde çalışılan kuramın, Miles'in Örgütsel Sağlık Kuramı olduğu görülmektedir (Akbaba, 1997, s. 10, Uras, 1998, s. 14).

Miles (1969)'a göre sağlıklı bir örgüt, sadece çevresinde varlığını sürdüren değil, aynı zamanda uzun dönem boyunca yeterli şekilde problemlerle başa çıkmayı sürdüren, sürekli olarak gelişen, yaşama ve sorunlarla başa çıkma yeteneklerini geliştiren örgüttür (Akt. Akbaba, 1997, s. 12). Örgüt sağlığını örgütsel işlevler açısından ele alan Owens (2004, s. 18)'a göre örgüt sağlığı, örgütün üç işlevini yerine getirme derecesi ile ilgilidir. Bu işlevler; amaçlarını gerçekleştirmek, içyapısını korumak ve çevreye uyum sağlamaktır. Bu üç işlevi

etkili olarak yerine getiren örgütler, sağlıklı örgütler olarak kabul edilmektedir. Örgüt sağlığına örgütsel işlevler açısından bakan bir diğer araştırmacı olan Childers (1985)'a göre ise bir örgütün sağlık düzeyi, örgütün işlevlerini yerine getirme derecesi ile ölçülebilir (Akt. Uras, 1998, s. 15).

Bu bölümde örgüt sağlığı konusunda alanyazınına temel oluşturan iki kuram üzerinde durulacaktır. Bunlardan biri Miles'in diğeri de Hoy ve Feldman'ın örgüt sağlığı kuramlarıdır.

## 2.2. Miles'in Örgüt Sağlığı Kuramı

Örgüt sağlığı kavramı kapsamlı bir biçimde ilk defa 1969 yılında Mathew Miles tarafından okulların örgüt sağlığı analizinde kullanılmıştır. Miles okulların örgüt sağlığı analizi için bir model önermiş ve sağlıklı örgütü şöyle tanımlamıştır: "Sağlıklı örgüt, sadece bulunduğu ortamda yaşamını sürdürmekle kalmayan bununla beraber uzun dönemde devamlı gelişen, baş etme ve yaşama yeteneklerini geliştiren bir örgüttür." (Akt. Akbaba Altun, 2001, s. 26). Miles çalışmasında sağlıklı örgütün on özelliğini belirlemiştir. Bunlar "görev" ihtiyacı içinde yer alan amaç odakları, iletişim yeterliği, uygun erk eşitliği boyutları; "yaşamını sürdürme" ihtiyacı içinde yer alan kaynakların kullanımı, bağlılık, moral boyutları; "büyüme ve gelişme" ihtiyacı içinde yer alan yenileşme, özerklik, uyum ve problem çözme boyutları ile ilgilidir.

Miles'a göre hastalık zamanında teşhis edilmezse ciddi sorunlar doğurabilir. Bu nedenle daha sonra olacakların, önceden keşfedilerek önlemlerinin alınması ve maceraya atılmadan değişime açık bir yaşam sürdürülmesi sağlığın ön koşuludur. Bu durumu günümüzün önleyici sağlık hizmetlerinde benzetmek de mümkündür. Miles'a göre sağlıklı yaşam, tüm yönleriyle işlevsel olarak yaşamaktır. Organizma içinse sağlık, bir organizmada hastalığın, rahatsızlığın, acı çekmenin ve yanlışlığın yokluğunu ifade eder (Akt. Akbaba, 1997, s. 18).

Örgüt sağlığı kavramını organizmadan yola çıkarak açıklanması eleştirilere yol açmış. Miles da her kavramda olduğu gibi bu kavramda da eleştiri ve katkıların olacağını, önemli olanın ise bunları araştırma bulgularıyla desteklemek veya olumsuz yönlerini değiştirmeye çalışmak olduğunu, teorinin oluşturulması ve olumlu yönlerinin, eleştirilerden çok daha önemli olduğunu vurgulayarak kendisini savunmuştur (Akt. Uras, 1997, s.12).

Miles (1969)'a göre, sağlıklı örgüt sadece bulunduğu çevrede yaşamını sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda baş etme yeteneğini geliştirerek sürekli büyür ve gelişir. Kısa süreli eylemler o gün için etkili veya etkisiz olabilir; ama devam eden bir yaşam ancak devamlı baş etme yöntemiyle büyüyerek gerçekleşir. Bu durumda, kısa dönem etkinliklerinde etkisiz olan her örgütü sağlıksız olarak nitelemek doğru olmadığı gibi kısa dönem etkinliklerinde etkili

olan her örgütü sağlıklı olarak nitelemek de doğru olmaz. Sürekli olarak etkisiz olan bir örgüt bazı önlemlerle kısa dönemde etkili olabilir. Ancak bu etkililik uzun dönem değişkenleri pahasına yaratılır. Bu nedenle bir örgütün sağlığının göstergesi, etkinliklerinin uzun dönemde etkili olup olmadığıdır (Akt. Owens, 2004, 28).

Miles' göre bu teori öncekiler gibi başka alanlar için geliştirilip daha sonra eğitim örgütlerine adapte edilmeye çalışılmayıp doğrudan eğitim örgütlerini açıklamak için geliştirilmesinden ötürü eğitim örgütleri için daha yararlı ve fonksiyonel olmaya adaydır (Akt. Hoy ve Tarter, 1991, s. 37).

### 2.2.1. Miles'in Örgüt Sağlığı Kuramının Boyutları

Miles (1965), örgüt sağlığının on boyutunu meydana getirirken birey ve gruplardan etkilendiğini; fakat bunun örgütlerin kesin bir şekilde bireylere veya gruplara benzediği anlamına gelmediğini belirtmektedir. Örgüt sağlığının on boyutu birbirlerinden ayrı değişimlerdir ve herhangi bir örgüt içerisinde birbirleriyle etkileşim içerisindedirler. Başka bir anlatımla örgüt sağlığının boyutları birbirleriyle bağlantılıdır (Akbaba, 1997, s.13; Uras, 1998, s.15).

Örgüt sağlığındaki ilk üç boyut "görev" odaklıdır. Bu boyutlarda örgütün amaçları, mesajın iletilmesi ve kararların alınmasının yolları tartışılır.

**Amaçta Odaklanma:** Bir örgütün amaçlarının olduğunun birey tarafından bilinmesi, bireyin rol performansını etkilemektedir. Amaçlar örgüt üyeleri için yön belirlemede ve belirsizliği azaltmakta, örgütün değerlendirilmesi için standart sağlamaktadır. Amaçlarının tüm örgüt tarafından bilinmesini sağlayan, amaçları örgüt düzeyinde ortak bir bilgi yapan örgütler, ortak insan çabasını eyleme geçirmede önemli bir avantaj sağlamaktadırlar (Aydın, 2000, s. 42–43). Sağlıklı bir örgütte, sistemin amacı veya daha genel bir ifadeyle amaçları, sistem üyelerine mantıksal derecede açık olacaktır ve onlar tarafından da olumlu derecede kabul görecektir. Bununla birlikte amacın sadece açık ve kabul edilir olması sağlıklı bir örgüt için yeterli değildir, aynı zamanda bu amaçlar, üyeleri harekete geçirebilmeli ve ellerindeki kaynakları kullanmaya ya da yeni kaynaklar yaratmaya itebilmelidir. Amaç, az ya da çok çevrenin istemleriyle bağdaşım halinde olmalıdır. (Akbaba, 1997, s.13; Uras, 1998, s. 16 ). Sağlıklı bir örgütte, örgütün amaçları, örgüt mensuplarınca anlaşılmalıdır. Örgüt üyeleri amaçların gerçekleşebilir olduğuna inanmalıdırlar. Örgütte çalışan herkes bireysel hedefleriyle örgüt hedeflerini birbirini destekler hale getirmelidir. (Özdemir, 2000, s. 136).

**İletişim Yeterliliği:** İletişim duygu, düşünce ve bilginin bireyden bireye veya gruptan gruba iletilmesi sürecidir. Formal bir örgütün temel öğeleri, ortak bir amaç, bu ortak amaca katkıda bulunmaya istekli bireyler ve iletişimdir. İletişim olmadan anlaşılmiş ve benimsenmiş

bir ortak amaç söz konusu olmadığı gibi böyle bir ortak amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eşgüdümlemiş çabaları da söz konusu değildir. Örgütlerin küçük gruplar gibi yüz yüze ve eşzamanlı olmamasından ötürü sistem içindeki bilginin hareketi çok önemlidir. Örgüt sağlığının bu boyutu, dikey ve yatay olarak her yöne açık bir iletişimin olması gerektiğini vurgular. Çevreden sisteme ve sistemden çevreye bilgi kolayca ve bozulmadan geçebilmelidir. Sağlıklı örgütte, serbest ve her yöne açık bir iletişimin olması, iç gerginliklerin iyi ve çabuk hissedilmesini, sistemin problemleri hakkında yeterli verilerin toplanmasını ve sistemin zorluklarına doğru teşhisin konulmasını sağlar. Burada insanlar ihtiyaç duydukları bilgiye sahiptirler ve bilgi elde etmek için gereksiz çaba sarf etmezler (Akbaba, 1997, s.14; Uras, 1998, s. 16 ). İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılması ve kavranmış olması, örgüt üyelerinin bu ortak amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde, eşgüdümlü olarak davranma eğiliminde olmaları beklenmektedir. (Aydın, 2000, s. 149–151).

**Uygun Erk Eşitliği:** Bir örgütte görevlerin gruplandırılması ve yürütülmesi, bir etkileme aracı olarak yetkinin aktarılmasını gerektirir. Bu yönüyle yetki bir örgütü bütünleştiren çimento, yetki aktarımı da bu çimentonun biçimlendirilmesi olarak düşünülebilmektedir. Yetki aktarılmadan örgütlenmenin bir anlamı olmaz (Aydın, 2000, s. 158). Sağlıklı bir örgütte etki dağılımı görel olarak adildir. Astarlar üstünü etkileyebilir, daha önemlisi, astlar, üstünün kendi üstünü etkileyebileceğini düşüncesini taşırlar. Böyle bir örgütte, her insani sistemde olduğu gibi güç için gruplar arası mücadele ve çatışmalar olacaktır; ancak bunlar örgüte zarar verecek şiddette olmaz. Tam tersi örgüt için yararlı sonuçlar bile doğurabilir. Böyle bir örgütte bireylerin tutumu, açık veya kapalı baskıdan çok işbirliğine yöneliktir. Örgütün birimleri birbirleriyle ilişki içindedirler. Sağlıklı örgütte etkinin kullanılması, olaya ve etkiyi kullananın uzmanlığı ile ilgilidir. Gücü kullanan kişinin tutumu, onun problemlerle ilgili olarak örgütteki pozisyonu, kişisel karizması veya diğer faktörlerden ziyade sahip olduğu bilgi ve verilere bağlıdır (Akbaba, 1997,s. 14; Uras ,1998, s. 16; Tekin, 2005, s. 9).

Örgüt sağlığının göreve odaklı bu ilk üç boyutunu Başaran (1998, s. 196) şöyle özetlemektedir: Her bir görev için;

1. Örgütün amaçlarının çalışanlarca anlaşılması, benimsenmesi sağlanmalıdır. Görevler, çalışanlarca yapılabilir, başarılı olabilir bir niteliğe kavuşturulmalıdır.
2. Örgütte çok yönlü çalışan bir iletişim ağı kurularak görevler için gereken veri ve bilgi, çalışanlara gerektiği anda ve her yerde ulaştırılmalıdır.
3. Görevlerin etkili yapılabilmesi için çalışanlar yeterli düzeyde yetkilendirilmelidir. Bunun için örgütte planlı ve düzenli bir yetki dağılımı yapılmalıdır.

İkinci gruptaki diğer üç boyut ise genel olarak sistemin iç durumuna odaklanır ve sistemin “yaşamı sürdürme” ihtiyacı ile ilgilidir.

**Kaynak Kullanımı:** Örgütsel düzeyde sağlık, sistemin girdilerinin, özellikle personelin etkili kullanımını ifade eder. Sağlıklı bir sistemde insanlar ne başı boştur ne de aşırı derecede baskı altındadır. Başka bir deyişle gerilim duygusu en alt düzeydedir. Sağlıklı bir örgütte insanlar gerçekten çok çalışıyor olabilirler; fakat bu durum onları o kadar da yormaz veya tükenmişlik hissetmezler. Çalışanların istekleri ile sistemin rol gereksinimleri uyum içindedir. Onlar sadece işlerinde iyi olduklarını düşünmezler, aynı zamanda örgüte katkı yapma sürecinde birey olarak içten öğrenme, büyüme ve gelişme duygularını tatmin ederler (Akbaba, 1997, s. 15; Uras, 1998, s. 16; Tekin, 2005, s. 10; Çoban, 2007, s. 20).

**Bağlılık:** Sağlıklı insan açık bir kimlik duygusuna sahip olan, kim olduğunu ve kendisi için koyduğu özel amaçları bilen bir insandır. Bunun ötesinde sağlıklı insan kendisinden hoşlanır; onun hayata bakış açısı, davranışlarının etkisiz yönleri olduğunda bile kendine olan özsaygısını yitirmesine engel olur. Sağlıklı insanlardaki bu bakış açısı, sağlıklı örgütlerde de örgütün kendini doğru tanıması ve kim olduğunu bilmesi şeklinde görünmektedir. Sağlıklı bir örgütte, örgüt üyeleri üyeliklerinden memnundurlar. Örgüt üyeleri örgütün sorun yaşadığı dönemlerde bile örgüte olan güvenlerini yitirmez ve örgütü çekici bulurlar, kalmak isterler, örgüt tarafından etkilenirler ve sahip oldukları etkiyi işbirlikçi bir biçimde kullanırlar (Akbaba, 1997, s. 15; Uras, 1998, s. 17; Tekin, 2005, s. 10; Çoban, 2007, s. 20).

**Moral:** Bu kavramla anlatılmak istenen, refah veya doyum durumudur. Şüphesiz doyum, sağlık için yeterli değildir; birey, derinde yatan düşmanlık, gerilim ve çatışmaları başarılı bir biçimde inkâr ederken, yaşamında iyi olma ve doyum duyguları bildirebilir. Örgüt düzeyinde moral düşüncesi, bireylerin duygularının rahatsızlık verici, gerilim ve doyumсуuzluk yaratan duygular yerine refah, doyum ve memnuniyet duyguları etrafında toplanmasıdır (Akbaba, 1997, s. 15; Uras, 1998, s. 17). Başka bir ifadeyle, çalışanlarının kendilerini iyi hissetmelerinin sağlandığı örgütler sağlıklı örgütlerdir (Özdemir, 2000, s. 137).

Özetle sağlıklı örgüt, yaşaması için gerekli olan gereksinimleri yeterli düzeyde ve zamanında sağlayabilmelidir. Başaran (1998, s.196)'ın anlatımıyla örgütün yaşamını sürdürmesi için yapması gerekenler şunlardır:

1. Görevler için gereken kaynaklar gerektiği anda sağlanmalıdır. Çalışanların, kaynakları verimli kullanmaları ve güç yitimini en aza indirmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.

2. Örgüt, çalışanlara çekici kılınmalıdır. Bunun için çalışanları örgüte bağlayıcı, işbirliği yapmalarını özendirici, örgütten ve birbirlerinden olumlu etkilenmelerini sağlayıcı bir ortam yaratılmalıdır.
3. Her fırsatta, çalışanların moralini yükseltici etkinlikler düzenlenmelidir.

Son olarak sağlıklı örgütün “büyüme ve gelişme” ihtiyacına odaklanan yenileşme, özerklik, uyum ve sorun çözme olmak üzere dört boyutu daha vardır.

**Yenilikçilik:** Sağlıklı bir sistem yeni yollar bulma, yeni amaçlar oluşturma, yeni tür ürünler üretme, kendini değiştirme ve zaman içinde farklılaşma eğiliminde olur. Böyle bir sistemin rutinleşmiş ve standart kalmaktan çok; büyüdüğü, geliştiği ve değiştiği söylenebilir (Uras, 1998, s. 17). Sağlıklı bir örgütte yeni ürünler, gelişme ve ilerleme tüm çalışanlarca örgütsel bir değer olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 2000, s. 137).

**Özerklik:** Sağlıklı insan, kendinden hareketle dışarı doğru eylemde bulunur. Böyle bir bireyin otorite figürlerine bağımlı olarak boyun eğme veya karşı gelme ve her tür otorite sembolünü yıkmaya dürtüsünden kurtulduğu görülür. Benzer şekilde, sağlıklı bir örgüt kendini çevrenin bir aracı olarak duyumsayıp dışarıdan gelen istekleri edilgen bir şekilde yanıtlamaz; ayrıca algılanan isteklere yıkıcı veya isyankâr biçimde de tepki göstermez. Sağlıklı bir bireyin diğer bireylerle iş görürken, onların tepkilerini kendi davranışının belirleyicisi olarak görmemesine benzer biçimde, sağlıklı örgüt de çevresinden bağımsız olma eğilimindedir (Uras, 1998, s. 19; Akbaba, 1997, s. 17).

**Uyum:** Özerklik ve yenilikçilik kavramları sağlıklı bir bireyin, grubun veya örgütün çevre ile gerçekçi, etkili bir ilişki içinde olduğu düşüncesi ile bağlantılıdır. Hem çevrenin hem de örgütün bazı yönlerden farklı olduğu ve örgütsel kaynaklar ile çevresel istekler uyuşmadığı durumlarda problem çözücü, yeniden yapılandırıcı bir yaklaşım gelişir. Bunun sonucu olarak daha yeterli ve sürdürülebilir örgütsel başa çıkma yöntemleri geliştirilebilir. Böyle bir sistem uyum süreci boyunca ortaya çıkan zorlukları yönetmek için yeterli kararlılık, gerilim ve hoşgörüyü sahiptir. Aslında burada anlatılmak istenen, sistemin kendisinde düzeltici değişimleri oluşturma yeteneğinin, etrafını kuşatan çevredeki değişim döngüsünden daha hızlı olduğudur (Uras, 1998, s. 17; Akbaba, 1997, s. 18). Sonuç olarak sağlıklı bir örgüt zaman içerisinde çevresinde görülen değişiklikleri görebilen ve gerekli değişimleri yapabilen bir örgüttür (Özdemir, 2000, s. 138).

**Sorun Çözme Yeterliliği:** Bilgisayar gibi kuramsal olarak hataya kapalı olan bir sistemde bile problemler, gerilimler ve zorluklar çıkabilmektedir. Bu nedenle sağlıklı organizmalarda da zaman zaman problemlerin yaşanması normal bir durumdur. Yani üzerinde durulması gereken nokta, problemlerin varlığı veya yokluğu değil; birey, grup veya örgütün problemlerle başa çıkma tarzıdır. Argyris (1964) etkili bir sistemde problemlerin en az enerji

ile çözüldüğünü, çözülen problemlerin yinelenmediğini, kullanılan problem çözme mekanizmalarının zayıflatılmadığını, aksine korunup güçlendiğini ileri sürmektedir. Bu durumda sağlıklı bir örgüt problemlerin varlığını zamanında fark etmek, olası çözümleri bulmak, çözümler üzerinde karar vermek, onları uygulamak ve etkililiğini değerlendirmek için yeterli yapılara ve gelişmiş yöntemlere sahiptir (Akbaba, 1997, s. 17, Uras, 1998, s. 18).

Başaran (1998, s. 197) sağlıklı örgütün büyüme ve gelişme ihtiyacını gerçekleştirmek için yapması gerekenleri şöyle özetlemektedir:

1. Çevrenin örgütten bekledikleri ve gereksinimleri, teknolojinin ve yönetim biliminin yenilikleri sürekli araştırılmalı; alınan sonuçlara göre örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlarda gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.
2. Örgüt yapısı, işlevleri ve yönetim süreçleri ile çevre değişkenlerine anında uyum sağlayabilecek dirikliğe kavuşturulmalıdır.
3. Örgüt büyüme ve yenileşmeye yaklaşımda özerk olabilmelidir. Çalışanlar görevlerini geliştirmek için yeterince özgür olmalı ve yaratıcılıklarını yönetime katabilmelidirler.
4. Yönetim sorun çözme yöntemini uygulamalı, çalışanlar sorun çözme konusunda sorunlarını çözebilecek kadar eğitilmeli ve yetkilendirilmelidirler (Başaran, 1998, s. 197).

Alanyazında yer alan bir başka yazar olan Childers(1985), Miles'in ileri sürdüğü örgütsel sağlık modelini benimsemekte ve bir okulda modelde yer alan etkenlerden birinin uygun biçimde işlememesi durumunda, diğer etkenlerle etkileşebileceğini ve tüm okul için problemler yaratabileceğini ileri sürmekte düşüncesini daha net bir biçimde ifade edebilmek için bir örnek vermektedir. Bu örneğe göre, bir okulun elemanı, okulun amaçlarını açıkça anlamaz veya kabul etmezse bu durum bireylerarası ve örgütsel iletişimin etkili olmasını engelleyebilir. Bunun sonucu olarak çalışanlar, kendilerini bilgilendirilmemiş hissedebilirler, kimsenin çabalarını takdir etmediğini düşünebilir ve yanlış bilgiyi öğrencilere, velilere ve diğer çalışanlara iletebilirler. Bu durum sırayla, çalışanın moralinde düşüşe, insan ilişkilerinin zayıflamasına ve işgörenlerin sistemi değiştirecek kadar güçlü olmadıklarına ilişkin düşüncelerinin güçlenmesine ve sonuçta statükoya uyum sağlama yolunu seçmelerine yol açabilir (Akt. Uras, 1998, s. 20).

Miles'in modelinde önerilen on sağlık boyutu, Owens tarafından da kabul görmektedir. Owens'a göre, bir örgüt, etkili olabilmek için zaman içinde üç temel etkinliği başarmak zorundadır. Bu etkinlikler şunlardır:

1. Amaçlarını başarmak.
2. İçsel olarak kendini korumak.
3. Çevresine uyum sağlamak.



Owens (2004, 87)'a göre bu etkinlikler, sistemin etkililik, kararlılık ve değişme yeteneğine sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu etkinlikleri başarı ile gerçekleştiren örgütlerin sağlıklı örgütler olduklarını; ancak örgütlerin bu etkinlikleri başarma yeteneklerinde farklılaştıklarını, farklı “örgütsel sağlık” dereceleri gösterdiklerini ifade etmektedir (Uras, 1998, s. 21).

Miles'a göre bu teori eğitim için geçerlidir. Ancak endüstrideki örgütler için kullanılma olasılığı da vardır. Miles'ın okullar hakkındaki düşüncesi anlamlıydı ama uygulamada düşünülenenden daha başarısız olmuştur. Örneğin, Kimpston ve Sonnabend (1975), Miles'ın geliştirdiği on boyutu ölçmek için araç geliştirmeye çalışmışlar ancak başaramamışlardır. Onların geliştirdikleri araç Miles'ın tanımladığı 10 boyuttan sadece 6'sını ölçebilmiştir. Ayrıca bu aracın psikometrik yönü de sorgulanabilir niteliktedir (Hoy ve Feldman, 1987, s. 32).

### **2.3. Hoy ve Feldman'ın Örgüt Sağlığı Kuramı ve Boyutları**

Kimpston ve Sonnabend'in 1975 yılında Miles'ın geliştirdiği on boyutu ölçmek için geliştirdikleri aracın bu boyutlardan sadece altı tanesini ölçebilmesinden sonra dikkatler okul sağlığının kavramlaştırılması ve ölçülmesi için Parsons ve arkadaşlarının (1953) ve Etzioni'nin (1975) teorik analizlerine ve literatürde yer alan okul etkililiği ile ilgili ampirik çalışmalara çevrildi (Hoy ve Feldman, 1987, s. 30; Akbaba, 1997, s. 17; Uras, 1998, s. 21). Bu durumun bir sonucu olarak Hoy ve Feldman, Parsons ve Etzioni'nin kuramsal analizlerine dayanan ve örgüt sağlığını ölçmeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Aşağıda bu çalışma ve onun bir sonucu olarak ortaya çıkan kuram incelenecektir.

Tüm sosyal sistemler gibi okullar da yaşamak, büyümek ve gelişmek için dört temel problemi çözmek zorundadırlar. Parsons ve arkadaşları bunları uyum, amaç gerçekleştirme, bütünleşme ve değer sistemi yaratma olarak adlandırmaktadırlar. Diğer bir deyişle, okullar şu problemleri çözmek zorundadırlar (Akbaba, 1997, s. 19; Uras, 1998, s. 21):

- Yeterli kaynak elde etme ve çevrelerine uyum sağlama,
- Amaçlar oluşturma ve gerçekleştirme,
- Okul içindeki dayanışmayı sürdürme,
- Kendine özgü bir değer sistemi yaratma ve koruma.

Okul, yeterli kaynak bulma ve çevresine uyum sağlama, amaçlarını oluşturarak bunları gerçekleştirme, okul ortamında işbirliğini sürekli kılma ve kendisine özgü bir değer sistemi yaratarak korumak zorundadır.

Hoy ve Feldman (1987) bu teoriden hareketle sağlıklı okulun anlamsal (expressive) ve araçsal (instrumental) ihtiyaçları olduğunu ve bunları karşılamanın gerekliliğini savunur.

Parsons, okulların baş etmek zorunda oldukları bu problemleri çözerken kullanabilecekleri kontrol mekanizmalarına da açıklık getirmiş ve bunları; teknik, yönetsel ve kurumsal seviye olmak üzere üç gruba ayırmıştır (Hoy ve Feldman, 1987, s. 31).

**Teknik Düzey:** Okullardaki teknik düzey, kurumda bulunan öğretim ve öğrenme yöntemlerini içermektedir. Okulun en temel fonksiyonu eğitilmiş öğrenciler yetiştirmektir. Yöneticiler, öğretmenler ve müfettişler etkili öğrenme-öğretme ile ilgili problemleri çözmede temel sorumluluğa sahiptir.

**Yönetsel Düzey:** Okullardaki yönetsel düzey, örgütün iç yönetim işlevi ile ilgilidir. Müdürler, okulun temel yönetim elemanlarıdır. Müdürler kaynakları tahsis ederler ve iş çabalarını koordine ederler. Öğretmenlerin sadakat, güven ve bağlılığını geliştirmek kadar öğretmenleri güdüleme ve kendi üstlerini etkilemenin yollarını da bulmak zorundadırlar.

**Kurumsal Düzey:** Okullardaki kurumsal düzey, okul ve çevresi arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Okulların toplumda meşruiyet ve desteğe gereksinimleri vardır. Hem yöneticiler hem de öğretmenler, okul dışından birey ve grupların aşırı baskısı olmaksızın, işlevlerini uyumlu bir biçimde yerine getirmek için, desteğe gereksinim duyarlar (Akbaba, 1997, 19–20; Uras, 1998, s. 22; Tekin, 2005; s. 11).

Parsonscu bakış açısı, Hoy ve Feldman'ın örgüt sağlığını tanımlama ve işlerlik kazandırma çabalarına kuramsal bir temel sağlamıştır. Hoy ve Feldman (1987)'a göre sağlıklı okul teknik, yönetsel ve kurumsal seviyelerini uyumlu bir bütün haline getirmiş, anlamsal ve araçsal ihtiyaçlarını başarıyla karşılayan dıştan gelen yıkıcı etkilerle baş edebilen ve enerjisini kendi görevine yönlendiren okuldur (Hoy ve Feldman, 1987, s.31).

Hoy ve Feldman (1987), Parsons'un teorisini kullanarak kavramsal temellerini oluşturdukları örgüt sağlığını ölçmek için yedi boyuttan oluşan Örgüt Sağlığı Envanteri'ni (Organizational Health Inventory – OHI) meydana getirmişlerdir. Örgüt Sağlığı Envanteri, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-yönetici ilişkisinden yola çıkarak okulların örgüt sağlığı düzeylerini ölçmeyi amaçlar. Envanteri geliştirtmesi kapsamında pilot çalışmayla envanter 78 lisede uygulanarak madde yapısı, geçerliliği ve güvenilirliği değerlendirilmiş ve sonuçta madde sayısı 44 indirilmiştir. Nihai olarak sonuçlar, madde yapısının kararlılığı, alt testlerin geçerliliği ve güvenilirliği desteklenmesi bakımından olumludur. (Akbaba, 1997, s. 20). Hoy ve Feldman (1987) Örgüt Sağlığı Envanterini kullanarak yaptıkları çalışmanın sonucu olarak örgüt sağlığının yedi boyutunu aşağıdaki şekilde açıklamaktadırlar. Bunlar:

**Örgütsel Bütünlük Boyutu:** Okulun, eğitim programının eğitsel bütünlüğünü koruyan bir biçimde çevresiyle başa çıkma yeteneğidir. Örgütsel bütünlük öğretmenleri makul olmayan toplum ve veli isteklerinden korur.

**Müdürün Etkisi Boyutu:** Bu boyut okul müdürün üstlerinin hareketlerini etkileme yeteneğine dayanmaktadır. Üstlerini etkilemek, fazladan ilgi toplamak ve hiyerarşi tarafından engellenmemek okul yönetiminin önemli başarılarıdır.

**Saygı Boyutu:** Okul müdürünün öğretmenlere karşı sergilediği açık, dürüst ve arkadaşça davranışlarını kapsar. Saygı, okul müdürünün öğretmenlerin refahı için içten ve iyi niyetini ifade eder.

**İnisiyatif Yapısı Boyutu:** Okul müdürünün görev ve başarılarıyla ilgili davranışlarını kapsar. Hem görev hem de başarı yönelimli olan müdür davranışıdır. İş beklentileri, performans standartları ve yöntemler müdür tarafından açıkça ifade edilir.

**Kaynak Desteği Boyutu:** Yeterli sınıf, araç-gereç ve öğretim materyalinin elde edilebilir olmasını ve ihtiyaç duyulursa fazladan materyalin sağlanabildiği bir okulu ifade eder.

**Moral Boyutu:** Öğretmenler arasındaki arkadaşlık, açıklık ve işlerinden aldıkları heyecan, güven duygularının toplamıdır. Sağlıklı okullarda öğretmenler birbirini sever, işlerini sever, birbirlerine yardım eder, okullarıyla gurur duyarlar ve işlerinde başarıya duygusu hissederler.

**Akademik Önem Boyutu:** Okulun akademik mükemmelliği aramaya güdülenme derecesidir. Öğrenciler için yüksek, fakat başarılabilir akademik amaçlar oluşturulur, öğrenme çevresi düzenli ve ciddidir, öğretmenler öğrencilerinin başarabileceğine inanırlar, öğrenciler çok çalışırlar ve akademik olarak daha iyi olana saygı duyarlar (Hoy ve Feldman, 1987, s. 32).

Örgütsel Sağlık Envanteri'nde yer alan bu yedi boyut, örgütsel yaşamın kritik yönleri olarak görülmekte ve okul sosyal sisteminin anlamsal ve araçsal gereksinimlerini karşıladığı ileri sürülmektedir. Ayrıca bu boyutların Parsons'ın okul içindeki sorumluluk ve kontrol düzeyleri ile bağlantısı kurulmaktadır. Örgütsel bütünlük, kurumsal düzeyde bir sağlık göstergesi olarak hizmet etmektedir. Müdür etkisi, saygı, inisiyatif ve kaynak desteği boyutları yönetsel sistemin sağlık ölçümlerini vermektedir. Moral ve akademik önem boyutları teknik düzeyde sağlık göstergeleri olarak ele alınmaktadır (Hoy ve Feldman, 1987, s. 32).

#### 2.4. Okul Sağlığı

Okul sağlığı incelenirken öğretmen-öğrenci-yönetim arasındaki uyum ve bunun sonucu ortaya çıkan verimlilik ele alınmıştır (Tarter, Hoy, Kottkamp, 1990, s. 236-242). Okulların örgüt sağlığının belirlenmesindeki amaç, okulun sağlıklı ya da sağlıksız olmasının nedenlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda Hoy ve Feldman, örgüt sağlığı envanterini geliştirip kullandıktan sonra ulaştıkları bulgulardan yola çıkarak sağlıklı ve sağlıksız okula ilişkin birtakım ölçütler belirlediler. Aşağıda bu kriterler yer almaktadır.

### **2.4.1. Sağlıklı Okul**

Toplumun ve velilerin makul olmayan baskılarına karşı kendini koruyabilir. Okul idaresi, çevreden gelebilecek ve okulun havasını etkileyecek olumsuz durumlara başarılı bir biçimde karşı koyabilir. Sağlıklı bir okulun müdürü görev ve ilişki yönelimli lider davranışlarını etkili biçimde kullanabilen dinamik bir liderdir. Böyle bir liderlik davranışı öğretmenleri destekler ve performans için yüksek standartlar sağlar. Liderliğin yanı sıra okul müdürü üstlerine karşı etki gücüne sahiptir. Sağlıklı bir okulda öğretmenler, öğretme ve öğrenme ile yükümlüdürler. Öğretmenler, öğrenciler için yüksek fakat başarılabılır hedefler koyarlar, yüksek performans standartlarını sürdürürler, ciddi ve düzenli bir öğrenme çevresi geliştirirler. Öğrenciler okulda verilen ödevlere çok çalışırlar, üst düzeyde güdülenmişlerdir ve akademik olarak başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar. Sınıf araç-gereçleri, eğitsel materyalleri ve ek materyaller her zaman hazırdır. Son olarak öğretmenler birbirlerini severler, birbirlerine güvenirlir, işlerinden heyecan duyarlar, okullarına karşı olumlu duygular beslerler ve okullarıyla gurur duyarlar (Akbaba, 1997, s. 21).

### **2.4.2. Sağlıksız Okul**

Dışarıdan gelen olumsuz etkilere karşı korunaksızdır. Öğretmen ve öğrenciler anlamsız veli isteklerinin baskısı altındadır ve okul yıpratılır. Okulda etkili bir müdür yoktur veya çok az etkilidir. Okul müdürleri, öğretmenler için düşük cesaret ve destek sergiler ve çok az yönlendirme yaparlar. Müdürlerin üstlerini etkilemeleri ise pek olası değildir. Öğretmenler meslek ve meslektaşları hakkında iyi duygular hissetmezler, mesafeli, şüpheli ve savunmacıdır; işbirliği yapmazlar. Eğitim malzemeleri, araç-gereç ve ek materyaller ise ihtiyaca cevap veremediği gibi gerektiğinde de temin edilemez. Sonuç olarak akademik mükemmellik için çok az bir çaba vardır. Ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik yaşamı ciddiye almazlar. Akademik alanda başarılı öğrenciler arkadaşları tarafından alaya alınırlar ve öğretmenler de bu başarılı öğrencileri tehdit unsuru olarak görürler (Akbaba, 1997, s. 22).

## **2.5. İnsan Sağlığı ve Örgüt Sağlığı Arasındaki Benzerlik**

İnsan vücudunda bulunan alt sistemler ve bu alt sistemlerin bütünlük içinde, koordineli çalışması ile ortaya çıkan organizma, kimi kuramcıların örgütü açıklarken kullandıkları bir metafor olmuştur. Bu benzetmeden hareketle örgüt sağlığının da organizmanın sağlığından yola çıkılarak açıklanabileceği düşüncesi, örgüt sağlığı kuramcılarının yararlandıkları bir bakış açısı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt sağlığını organizmadan yola çıkarak açıklamaya çalışan kuramcılarının en önemlilerinden biri olan Miles (1965) göre sağlık bir organizmada hastalık, rahatsızlık ve acı

çekme durumlarının olmamasıdır. Childers (1985)'a göre ise örgütler de insanlar gibi sağlıklı veya hasta olabilir, sağlıklı örgüt işlevseldir, sağlıklı örgütler ise işlevsel değildir. Örgüt sağlığının düzeyi onun amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirme yeteneğiyle ilgilidir (Akt. Akbaba Altun, 2001, s.24).

Bedenin sağlıklı olması için vücuttaki birçok alt sistemin birbirleriyle iyi bir uyum içinde çalışması gerekmektedir. Buna benzer olarak bir örgütün sağlıklı olması, karmaşık olan bireyler arasındaki iş dağılımının ve yönetsel olayların bir düzen içinde olmasını gerektirir. Bunlardan herhangi birinde olacak bir yetersizlik bir diğerini denge dışı bırakabilir ve örgütün baştan sona bozabilir. (Neugebauer, 1990, s. 39)

Başaran (1992, s.23–24)'a göre, dünyadaki sistemlerin en yetkini olarak insanın sağlığı, bedenini oluşturan alt sistemlerin bir bütün olarak çalışmasına bağlıdır. Tümleşik bir sistemde alt sistemler arasındaki çatışma en alt düzeydedir, sistemin iç ve dış çevresine uyumu iyidir, alt sistemler birbirlerinin çıktılarını düzenli kullanmaktadır ve birbirlerine düzenli olarak çıktı vermektedirler. Örgüt de bir sistem olarak iç ve dış çatışmalarını en aza indirdiğinde işgörenlerin değişkenliğinin iç ve dış çevreye uyumu sağlandığında, işgörenleri birleştirerek bir takım ruhu geliştirdiğinde sağlığını korur ve sürdürür. Aksi bir durumda ise örgüt sağlığını koruyamaz. Sağlıksız olan bir örgüt ise verimliliği ve işten doyumunu sağlayamaz. Örgütsel sağlığı korumak ve sürdürmek işgörenlerin değişkenliği, bireysel ayrılıkları ve kişilik özellikleri yönünden çok zordur. İnsan doğasının bir sonucu olarak herkesin aynı şekilde davranması beklenemez. Ancak bu farklı davranışların belli bir sınır içersinde kalması, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi açısından zorunludur. Yönetici bu zorunluluğun üstesinden gelmedikçe örgütü sağlıklı kılamaz.

### 2.5.1. Dünya Sağlık Örgütü'nün Örgüt Sağlığına Bakışı

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), örgüt sağlığının dört boyutlu bir yapı olarak değerlendirmiş ve bu boyutları şöyle tanımlamıştır;

**Çevresel Faktörler:** İşyerlerinin bütün yönlerini içine alır. Örgütün gürültü seviyesi, tehlikeli maddeler, ısı, fiziksel çalışma alanı, makine koruyucuları ve işyerinin deseni gibi faktörleri kapsar.

**Fiziksel Sağlık:** Bu boyut beslenme, hastalıklar, yaralanma ve ilaçla tedavi gibi örgütte çalışan bireylerin fiziksel sağlıklarını kapsar.

**Psikolojik Sağlık:** Kendine güven, stres, depresyon, kaygı ve davranış stilleri gibi insan sağlığının psikolojik yönü ile ilgili faktörleri kapsar.

**Sosyal Sağlık:** Evlilik problemleri, sosyal destek, işteki ilişkiler ve iş dışındaki ilgilerle ilgilidir.

Cooper (1994)'a göre, boyutlar arasındaki ilişkiler nedeniyle, bu faktörleri kesin çizgilerle birbirinden ayırmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu nedenle örgütler, çalışanlarının sağlığına bütünsel bir bakış açısıyla bakabilmelidir (Akt. Akbaba Altun, 2001, s. 22).

Cooper'ın görüşü, örgütte çalışanların sadece sağlıkları ile ilgilenmesi, yönetsel ve örgütsel çıktı boyutlarına yer vermemesi, bunun sonucu olarak da birçok sağlıkçının örgütlerin sağlıklarını bu şekilde algılamasına yol açmasından dolayı eleştirilmiştir. Bu eleştiriden hareketle Pigors ve Myers'ın (1981) yeni bir yaklaşım getirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre, örgüt sağlığının belirlenmesinde işyerinde çalışanların kayıtlarına ihtiyaç vardır. Bu kayıtlardaki işe geç gelmeler veya işe gelmemeler, kaza raporları, işten ayrılma, iç hareketlilik, yakınmalar ve dedikodular örgüt sağlığının belirleyicisidir (Williams, 1994, s. 18).

Cooper ve Williams (1994) Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlıklı örgüt için koyduğu boyutları formal yapıya dönüştürerek Örgüt Sağlığı Şeması oluşturdu. Bu formal yapı boyutlar arasındaki iletişimi ve temel çevresel faktörlerden sosyal faktörlere kadar ilerlemeyi gösterir. Bu yönüyle şematik yapı, Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisine benzerlik göstermektedir (Akbaba Altun, s. 32).

Tablo 2.1. Örgüt Sağlığı Şeması

			S Sosyolojik
		P Psikolojik	PS
	F Fiziksel	FP	FS
Ç Çevresel	ÇF	ÇP	ÇS

Kaynak: Akbaba S., Ortaöğretim Okullarının Örgüt Sağlığı: Bolu İli Örneği (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara, 1997, 26

PS: Psikolojik-Sosyal, FP: Fiziksel-Psikolojik FS: Fiziksel-Sosyal ÇF: Çevresel-Fiziksel  
ÇP: Çevresel-Psikolojik, ÇS:Çevresel-Sosyal

Bu şemada çevresel ve fiziksel faktörler Maslow'un bireyin temel fizyolojik ve güven ihtiyaçlarına karşılık gelir. Yani sağlıklı bir örgüte ulaşmanın ilk adımı, çevresel etkenlerin düzeltilmesi daha sonra da diğer ihtiyaçların giderilmesi gerekir (Williams, 1994, s. 10).

## **1.6. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde örgüt sağlığı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

### **1.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Örgüt sağlığı araştırmaları dünyada 1960'lı yıllara birlikte başlamış ve bu alanda hayli yetkin bir nicel ve nitel birikim sağlanmış olmasına karşın ülkemizde bu alanla ilgili araştırmalar ancak 1990'lı yılların sonlarına doğru karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde örgüt sağlığı ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Akbaba (1997, s. 196–204)'nın Bolu ilinde gerçekleştirmiş olduğu "Ortaöğretim Okullarının Örgüt Sağlığı" isimli araştırmasında, ortaöğretim okullarının örgüt sağlığını ölçmek için beş boyutlu bir örgüt sağlığı ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeğe göre yönetici ve öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulların örgüt sağlığı düzeyleri örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutlarında; cinsiyet, öğrenim durumu, görev, okuldaki ve görevdeki hizmet süreleri ve branş değişkenleri açısından incelemiştir.

Araştırmaya katılan okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgüt sağlığını algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel liselerin örgüt sağlığı puanları Meslek Liseleri, Anadolu Liseleri ve Anadolu Meslek Liselerinin örgüt sağlığı puanından daha yüksek çıkmıştır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların sağlık puanlarının, Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların sağlık puanından düşük olduğu bulunmuştur. Yine Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların örgüt sağlığı puanı en alt düzeydedir.

Araştırma bulgularına göre örgüt sağlığı ölçeğini oluşturan beş boyutta da -örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün- yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Örgüt sağlığının bütün boyutlarında yönetici ortalamaları, öğretmen ortalamalarından yöneticiler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Yine örgüt sağlığının bütün boyutları için geçerli olmak üzere, kadın öğretmenlerin maddelere verdikleri ağırlık erkek öğretmenlerinkinden daha fazladır; fakat erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına

göre oluşturdukları alt gruplar açısından ise hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Güler (1997, s. 130–133)’in “Örgütsel Sağlık ve Denge” adlı araştırması, eğitim kurumları ile ilgili olmasa da bu alanda ülkemizde yapılan ilk araştırmalardan birisi olması nedeniyle önemlidir. Güler, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Araştırma ve Uygulama Hastanesi’nde yürütmüş olduğu çalışmada, örgütsel sağlık konusunda çalışanların fikir sahibi olmasına karşın örgütün sağlıklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uras (1998, s. 257–268), Malatya il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yapmış olduğu “Lise Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları” isimli çalışmada, liselerin örgütsel sağlık düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını on sağlık boyutu açısından incelenmiş, ayrıca öğretmen algılarının okul türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Uras’ın ulaştığı sonuçları şöyle özetlemek mümkündür: 1) Liselerde görevli öğretmenlerin örgütsel sağlık boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde bir örgütsel sağlık göstermekte ve boyut ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. 2) “optimal güç dengesi” ve “moral” boyutları öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları örgütsel sağlık boyutlarıdır. 3) En yüksek düzeyde algılanan örgütsel sağlık boyutu ise “iletişim yeterliliği”dir. 4) Üç okul türünde de sağlık boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının ortalamaları birbirine yakın ve “orta” düzeydedir. 5) En yüksek düzeyde algılanan sağlık boyutları, genel liseler için “iletişim yeterliliği” boyutu; mesleki ve teknik liseler için “uyum” boyutu; özel statülü liseler için “amaçta odaklanma”dır. 6) En düşük düzeyde algılanan sağlık boyutu, üç okul türü için de “optimal güç dengesi” olmuştur.

Çakır (2002, s. 68–70), “İlköğretim Okullarının Organizasyon Sağlığı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Konya il merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim okullarında görevli müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşlerine göre, örgüt sağlığını örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutları açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre müdürler ve öğretmenlerin görüşleri, örgütsel sağlığın hiçbir boyutunda demografik özelliklere göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre örgütsel sağlığın örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim boyutlarında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Müdürler ile öğretmenlerin arasında örgütsel liderlik, örgütsel ürün boyutlarında müdürlerin lehine, çevresel etkileşim boyutunda ise öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında da çevresel etkileşim boyutunda öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Akıl (2005, s. 60–62), Afyonkarahisar ilinde yapmış olduğu “Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık” isimli çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin



görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bürokrasi okul örgütsel sağlığının bütün boyutlarını etkilemektedir. Yaş ilerledikçe öğretmenler ilişkilerinde daha resmi olup örgütsel sağlıktan daha fazla etkilenmektedir. Öğretmenler bürokratik okulları sağlıklı okullar olarak görmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre herkesin kurallara uyduğu bir örgüt sağlıklı bir örgüttür.

Tekin (2005, s. 74–79), Bolu ilinde yapmış olduğu “İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Okullarının Örgüt Sağlığını Algılama Düzeyleri” adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin örgüt sağlığı konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarının örgüt sağlığını algılama düzeyleri oldukça yüksektir. Yine aynı araştırmaya göre, bayan yöneticilerin örgütsel liderlik boyutundaki maddelere verdikleri ağırlık erkek yöneticilerin verdikleri ağırlıktan daha fazladır; örgütsel bütünlük boyutunda, ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında ve ön lisans mezunlarının lehine anlamlı bir fark vardır; örgütsel ürün boyutunda, yöneticilerin öğrenim durumlarına, cinsiyetlerine ve atanma şekillerine göre oluşturdukları alt gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Doğrudan atanan yöneticilerin bu boyuttaki maddelere verdikleri ağırlık yönetici atama sınavı ile atanan yöneticilerin verdikleri ağırlıktan fazladır. Bayan yöneticilerin örgütsel ürün boyutundaki maddelere verdikleri ağırlık erkek yöneticilerin verdikleri ağırlıktan daha fazladır.

Gürkan (2006, s. 89–93), “İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeyi” isimli araştırması ile Ankara ili Polatlı ilçesinde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre;

Akademik öneme ilişkin algılar öğrenim durumuna göre farklıdır. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin algıları daha olumludur. Akademik öneme ilişkin algılar görev değişkenine göre farklıdır. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri okulun akademik önem boyutunu daha olumlu algılayan, branş öğretmenlerinin algıları kısmen daha olumsuzdur; okulun akademik etkinliklere verdiği önem, okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri tarafından yeterli görülürken, branş öğretmenleri tarafından yetersiz görülmektedir.

Kurumsal bütünlüğe ilişkin algılar öğrenim durumuna göre farklıdır. Eğitim enstitüsü mezunu yönetici ve öğretmenler kurumsal bütünlüğü daha olumlu algılayan, yüksek okul mezunu ve diğer üniversite alanlarından mezun olanların kurumsal bütünlüğe ilişkin algıları daha olumsuzdur. Kurumsal bütünlüğe ilişkin algılar görev değişkenine göre farklıdır. Sınıf öğretmenleri kurumsal bütünlük boyutunu daha olumlu algılayan, okul yöneticilerinin ve branş öğretmenlerinin algıları kısmen daha olumsuzdur.

Müdürün etkisine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın yönetici ve öğretmenler müdürün etkisini daha yüksek düzeyde algılamakta, erkek yönetici ve öğretmenler müdürün etkisini kadınlara göre daha düşük düzeyde algılamaktadır. Müdürün etkisine ilişkin algılar öğrenim durumuna göre farklıdır. Okul müdürlerini en etkili görenler eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerdir.

Kaynak desteğine ilişkin algılar görev değişkenine göre farklıdır. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri kaynak desteği boyutunu daha olumlu algılamakta, branş öğretmenlerinin algıları kısmen daha olumsuzdur.

Katılımcıların mesleki liderliğe ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklıdır. Kadın yönetici ve öğretmenler okulda mesleki liderlik özelliğini daha yeterli algılamakta, erkek yönetici ve öğretmenlerin mesleki liderlik özelliğine ilişkin algıları kısmen daha yetersizdir. Katılımcıların mesleki liderliğe ilişkin algıları öğrenim durumuna göre farklıdır. Eğitim enstitüsü mezunu yönetici ve öğretmenler okulun örgütsel sağlığının mesleki liderlik boyutunu üniversite mezunu, eğitim fakültesi mezunu ve yükseköğretim mezunu öğretmen ve yöneticilere göre daha yeterli bulmaktadır. Mesleki liderliğe ilişkin algılar görev değişkenine göre farklıdır. Sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin mesleki liderliğe ilişkin algıları daha olumludur.

Yıldırım (2006, s. 119–124), “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri açısından okullarının sağlığını nasıl bulduklarını araştırmıştır. Araştırmada örgüt sağlığının altı boyutu ile dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin üçer boyutu arasındaki ilişki test edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda; dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının örgüt sağlığının akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik boyutlarıyla pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Özellikle idealleştirilmiş etki boyutunun dönüşümcü liderliğe ait diğer iki değişkenden daha etkili olduğu görülmüştür.

Çoban (2007, s. 76–78), Antalya ilinde yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları” isimli çalışmada; ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının örgüt sağlığını algılama düzeylerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu tespit etmiştir. Yine bu çalışmada yöneticilerin örgütsel liderlik, işbirliği, etki dağılımı, çatışma ve örgütsel kimlik boyutlarını öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları; özel ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel liderlik, takım ruhu, işbirliği, etkili iletişim ve topluma uyum, etki dağılımı, çatışma, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutlarını resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve

öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları; bayan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel kimlik boyutuna ilişkin algılarının erkek yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu; 21 yıldan fazla kıdemi olan yönetici ve öğretmenlerin takım ruhu ve etkili iletişim ve topluma uyum boyutlarını daha olumlu algılamakta, 11–20 yıl kıdemi olan yönetici ve öğretmenlerin algılarının kısmen daha olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### 2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Örgüt Sağlığı kavramının literatüre girmeye başladığı 1960'lı yıllardan itibaren bu alanda pek çok araştırma yapılmıştır. Aşağıda örgüt sağlığı konusunda, ülkemiz dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Wayne Hoy ve Anita Woolfolk (1993, s. 357–368) öğretmen yeterlik duygusu ile okulların örgütsel sağlıkları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada, öğretmen yeterliğinin iki boyutu -genel ve kişisel öğretim yeterliği- ile sağlıklı bir okulun altı boyutu -kurumsal bütünlük, müdür etkisi, anlayış, kaynak desteği, moral ve akademik vurgu- arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada konu edilen genel öğretim yeterliği, “zor öğrencilere ulaşmada öğretimin gücü hakkındaki genel bir inancı” yansıtır ve öğretmenlerin eğitime karşı tutucu veya özgürlükçü tutumlarıyla ilişkilidir. Kişisel öğretim yeterliği ise öğretmenlerin “öğrencilerin öğrenmesi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olma yeteneklerine ilişkin inançları” olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmanın sonunda kişisel öğretim yeterliği duygusunu yaratmada, öğretmenlerin kendilerine ilişkin görüşlerinin, buldukları okula ilişkin algıları kadar etkili olduğu saptanmıştır. Yeterlik ve örgüt arasındaki ilişki karşılıklıdır; iklim, yeterlik duygusunu, yeterlik ise iklim algısını etkilemektedir. Örgütsel yaşamın iki yönü olan müdür etkisi ve akademik vurgu, kişisel öğretim yeterliğinin geliştirilmesinde etkilidir. Öğretmenler, meslektaşlarının a) yüksek fakat başarılabılır amaçlar oluşturduğunu, b) düzenli ve ciddi bir çevre yarattığını, c) akademik mükemmelliğe saygı gösterdiğini algıladıklarında, okullar kişisel öğretim yeterliğini artırmaktadır. Ayrıca üstleri üzerinde etkiye sahip olarak algılanan müdürler, öğretmenlerin kişisel olarak daha yeterli olduklarını hissetmelerini sağlayabilmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin daha fazla kişisel öğretim yeterliği duygusuna sahip oldukları görülmüştür. Genel öğretim yeterliği duygusu en iyi, kurumsal bütünlük ve moral tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın bulguları kişisel ve genel öğretim yeterliğinin bağımsızlığının altını çizmektedir. Genel öğretim yeterliği açıkça kişisel öğretim yeterliğinden farklıdır. Ayrıca kişisel yeterliği

besleyen faktörlerin genel öğretme yeterliği üzerinde, genel öğretme yeterliğini besleyen faktörlerin de kişisel öğretme yeterliği üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Tarter, Hoy ve Kottkamp (1990, s. 236–242) örgüt sağlığı ile örgütsel bağlanma arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında okullarda örgüt sağlığıyla örgütsel bağlanma arasında güçlü bir ilişki olduğunu; örgüt sağlığının bütün boyutlarıyla örgütsel bağlanmanın boyutları olan örgütsel yükümlülük ve öğretmen yükümlülüğü arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Fliegner (1984), Kolombiya Üniversitesi Öğretmen Koleji’nde eğitim yönetiminde program hazırlama ve derste kullanmak amacıyla yaptığı “Okul Liderliği ve Örgüt Sağlığı” isimli araştırmasında okul liderliği ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırma sonunda okulların sağlıklı olmadığını bularak bunun sebebini okul liderliğinin etkisizliğine bağlamıştır (Çoban, 2007, s. 40)

Kimpston ve Sonnabend (1975), devlet ortaöğretim okullarında örgüt sağlığı ve yenileşme arasındaki ilişkiyi araştırmalardır. Bu amaçla önce Miles’in örgüt sağlığının 10 boyutuna göre maddeler yazılmış, ancak faktör analizinde sadece altı boyut bulunmuştur. Bunlar karar verme, insanlar arası ilişkiler, okul-toplum ilişkisi, yenileşme, özerklik ve baş etme davranışlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığını yenileşmeden daha olumlu algıladıkları; karar verme, yenileşme ve okul-toplum ilişkilerini de en önemli faktörler olarak değerlendirdikleri bulgulanmıştır (Akbaba, 1997, s. 30).

Konu ile ilgili bir başka çalışma Polansky ve Jones (1988)’un örgütsel sağlık değişkenleri ile finansal veriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırdıkları çalışmadır. Araştırmada örgütsel sağlık değişkenlerini ölçmek için Hubert’in 1984’te geliştirdiği yedi boyutlu örgütsel sağlık anketi kullanılmıştır. Bu boyutlar moral, uyum sağlama, optimal güç dengesi, kaynak kullanımı, bağlılık, liderlik ve planlamayı kapsamaktadır. Araştırmada bağımsız finans değişkenleri olarak ortalama sınıf büyüklüğü, mastır derecesine sahip öğretmenlerin yüzdesi, en az öğretmen maaşı, en fazla öğretmen maaşı, kayıt sayısı, öğrenci başına yapılan harcama, öğrenci başına düşen öğretimsel destek, öğrenci başına düşen eğitsel programlar, öğrenci başına düşen özel veya devlet yardımı ve öğrenci başına yapılan federal yardım gibi değişkenler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenci başına federal yardım, öğrenci başına yapılan masraf ve en çok öğretmen maaşı değişkenlerinin liselerin örgüt sağlığı ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Ancak, araştırmanın niteliği, nedensellik açıklamasına izin vermemektedir (Uras, 1998, s. 89–90).

### III. BÖLÜM

## ÖRGÜT SAĞLIĞI VE ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK İLE İLİŞKİLİ KAVRAMLAR

İnsan unsurunu ve onun değişkenliğini bünyesinde barındıran örgütler, pek çok faktörün etkileşim içinde olduğu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda onu anlamaya ve açıklamaya çalışan örgütsel etkililik ve örgüt sağlığı kavramlarının da birbirleriyle veya başka kavramlarla ilişkili olduklarını söylemek mümkündür. Bu noktadan hareketle bu iki kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için bir bütün olarak örgüt doğasının anlaşılması gerekir. Günümüze değin pek çok araştırmacı değişik kavramlar altında iş yerinin doğasını anlamaya yönelik çalışmalar yürütmüştür. Bu kavramların genel olarak örgütsel karakter, atmosfer, örgütsel ideoloji, ekoloji, alan, durum, informal örgüt, ortam şeklinde belirtildiğine rastlanmakla birlikte, son yıllarda iklim ve kültür kavramlarının iş yerinin doğasını anlamada anahtar kavramlar olabileceği yönünde bir eğilim ağır basmaktadır (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991, s. 12).

İş yerinin doğasını anlamak karar verici ve uygulamacılar açısından ne kadar önemli ise bir o kadar da zordur. Bu zorluğun altında yatan temel faktörün insan doğasının karmaşıklığı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü örgütlerde davranış, sadece biçimsel olarak beklentiler, bireysel ihtiyaçlar ya da örgütsel amaçlar olmayıp aynı zamanda bu öğeler arasındaki dirik ilişkilerdir. Örgüte yeni katılanlar, işyerlerine kendilerine özgü birtakım niteliklerle, duygularla, değerlerle, ihtiyaçlarla ve güdülerle gelirler. Bütün bu kişisel özellikler örgütsel yaşamın aynı zamanda rasyonel ve planlı yönünü de dengelerler (Akbaba Altun, 2001, s.8).

Alanyazını incelendiğinde örgüt sağlığı ve örgütsel etkililik kavramlarının arasındaki ilişkiyi doğrudan veya dolaylı olarak ele alan ve somut olarak ortaya koyan araştırmalara rastlanamamıştır. Bununla birlikte gerek örgüt sağlığı gerekse örgütsel etkililik kavramlarını ayrı ayrı ele alan araştırmaların neredeyse tamamında örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramlarına yer verilerek bu iki kavramın örgüt sağlığı ve örgütsel etkililikle olan ilişkisine değinilmiştir. Bu noktadan hareketle işyerinin doğasının açıklanmasında yoğun olarak kullanılan örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramlarının hem örgüt sağlığı ile hem de örgütsel etkililikle doğrudan ilişkili kavramlar olduğunu söylemek mümkündür (Karşlı, 2004, s. 31; Akbaba Altun, 2001, s.8). Bu kapsamda aşağıda önce örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramlarına sonra bu iki kavramın örgüt sağlığı ve örgütsel etkililikle olan ilişkisine son olarak da örgütsel etkililik örgüt sağlığı ilişkisine yer verilecektir.

### 3.1. Örgüt İklimi ile Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Etkililik Kavramları Arasındaki İlişki

Örgüt iklimi kavramı ilk olarak 1950’li yılların sonlarına doğru işyerleri ile ilgili çalışan sosyal bilimciler tarafından ortaya atılan bir kavramdır. Ertekin (1978, s. 5) iklimi; “örgüte kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, örgütün tümünde yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisi” olarak tanımlanmaktadır. Alanyazınına katkıda bulunan bazı eğitim bilimciler de örgüt iklimini; “örgütün kişiliği” (Hoy, Torter ve Kottkamp, 1991, s. 3), “bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte giren kişilerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duygular bütünü” (Karşlı, 2004, s. 33), “örgütün psikolojik ortamı” (Can, 2005, s.201), “örgütün sahip olduğu kuralların üyeleri tarafından algılanış biçimi” (Şişman, 2002, s.188), “örgütü çevreleyen yaygın atmosfer, moral düzeyi, örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler ve örgüte bağlılık duygusunun gücü” (Terzi, 2000, s. 92) şeklinde tanımlamışlardır.

Örgüt ikliminin analizi aşamasında ise tanımlamadaki çeşitliliğe paralel olarak çeşitli araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde sınıflandırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte literatürde kabul gören en yaygın sınıflandırma Halpin ve Croft’un yapmış olduğu sınıflandırmadır. Halpin ve Croft (1963) örgüt iklimini açıktan kapalıya doğru devam eden altı başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar:

**Açık iklim:** Bu iklim türünde arkadaşça ilişkiler, işlerin kolaylaştırılması, katılımcılığı teşvik gibi faktörler önemlidir ve yöneticiler kurmay bir liderlik sergilemektedir.

**Özerk (otonom) iklim:** Bu iklimde yönetici örgütte resmi ve sistemli bir iş yapmak için kendini çalışanlardan uzak tutar.

**İdareci iklim:** Bu iklim türünü yöneticinin işi kendisinin yapması, arkadaş ilişkilerinin olmaması, yazılı kurallar ve tatmin edilmeyen sosyal ihtiyaçların varlığı karakterize eder.

**Samimi iklim:** Bu iklimde arkadaşça ilişkiler hakimdir ve örgüt üyeleri işlerin nasıl yapılacağı konusunda görüşlerini bildirirler.

**Babacan iklim:** Bu iklim kısmen kapalı bir iklim olup çalışanların birlikte çalışmadığı ve grup içinde bölümlerin olduğu ve yöneticinin sürekli kontrol edici görevinde olduğu iklimdir.

**Kapalı iklim:** Yöneticinin çalışanları yönlendirmede etkili olmadığı, onların kişisel zenginlikleri ile ilgilenmediği, işbirliğinin olmadığı, grup başarısının minimum düzeyde olduğu resmi bir örgüt iklimi söz konusudur (Akt. Soysal ve Bakan, 2003, s.850–851).

Örgüt iklimi çeşitli araştırmacılar tarafından sınıflandırılmış olsa da davranış bilimcilerin en çok benimsedikleri örgüt iklimi açık ya da katılmayı teşvik eden örgüt

iklimidir. Bu iklimde astlara güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici liderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma gibi özellikler bulunmaktadır. Açık iklimin tersi ise kapalı ya da tehdit edici iklimdir. Bu iklim de otoriter liderlerin katı davranışları sonucunda oluşan emir komuta zincirine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ve sıkı sorumluluk politikası yüksek verimlilik elde edilmesini engellemektedir (Can, 2005, s. 230–231). Bu kapsamda etkili ve sağlıklı bir okul için açık ve katılımcı bir okul iklimi gereklidir demek mümkündür.

Alanyazınına katkıda bulunan pek çok kuramcı ve araştırmacı örgüt iklimi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkiye değinmiştir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991, s. 84)'e göre, iklim ve sağlık öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin etkileşimiyle sınırlıdır ve okul çıktıklarına etki eden değişkenleri etkileme olasılıkları vardır. Benzer bir anlatımla Akbaba (2001, s. 17) da iklim ve sağlığı, örgütlerinin içsel işlevlerinin belirleyicileri olarak görmekte ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin tek yönlü değil de, karşılıklı ve bağlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Hoy ve Feldman (1987, s. 36)'da sağlıklı okul ikliminin açık örgüt iklimini içerdiğini, sağlıklı okul ikliminde öğretmen ve yöneticilerin iletişiminin gerçekçi olduğunu, güven ve gerçekçiliğin bir bütün olduğunu belirtmektedirler.

Örgütsel etkililik kavramı ile ilgili literatüre bakıldığında, örgütsel etkililik ve örgüt iklimi arasındaki ilişki hemen fark edilebilmektedir. Karşlı (2004, s. 38)'ya göre örgütsel etkililik öğeleri geniş bir perspektif ile ele alındığında, örgüt iklimini de kapsamaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgüt iklimi çalışmalarında ele alınan değişkenlerin -örgütsel süreçler, örgütsel amaçlar, örgütsel kaynaklar/girdiler, örgütsel çıktılar, motivasyon, iş doyumu, örgütsel yapı, örgütsel bağlılık, güven, işbirliği, takım çalışması, kararlara katılma, verimlilik, ödül/ceza sistemleri, üyelere yönelik destek modelleri gibi- örgütsel etkililik ile doğrudan ilgili kavramları içerdiği görülmektedir. Balcı (2007, s. 192)'ya göre de etkili okula ulaşmada en önemli adımlardan biri okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklimin yaratılmasıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, başarının tanınması ve ödüllendirilmesini sağlamalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli ve öğrencilerin etkili öğrenmesine sağlayan düzen ve disipline işaret etmelidir.

### **3.2. Örgüt Kültürü ile Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Etkililik Kavramları Arasındaki İlişki**

Örgütsel sağlıkla ve örgütsel etkililikle ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda örgüt kültürüne önemli bir yer ayrıldığı görülmektedir. Çünkü bir örgütün kültürü örgütün liderlik tarzını, iletişim şeklini, çalışanların kararlara katılımı gibi örgütün işleyişini önemli

derecede etkilemekte ve örgütsel yaşamın temeldeki anlamının ve özelliklerinin anlaşılması için bir araç olarak görülmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991, s.3). Karlı (2004, s. 35) örgüt kültürünü, “örgüte bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayıtlılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen örgüte özgü yeni ve farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlam ve semboller sistemidir” şeklinde tanımlamaktadır. Alanyazınında yer alan başka araştırmacılar da örgüt kültürünü; “bir örgütün üyelerinin paylaştığı normlar, inançlar, düşünceler ve paylaşılmış değer yargılarının bir bütünü” (Bartol-Martin, 1988, s.91); “örgütün kendisine ait değerleri ve inançları üyelerine ilettiği sistemler, seremoniler ve mitler” (Ouchi, 1981, s. 41); “örgütün ideolojisini oluşturan, örgütün üyeleri tarafından paylaşılan ve onu diğer örgütlerden ayıran bir inanç sistemi” (Mintzberg, 1983, s. 152); “sosyal realiteye ilişkin değerler ve sayıtlılar” (Alvesson, 1993, s. 2); “bir grup insan tarafından paylaşılan anlamlar topluluğu” (Louis, 1985, s. 74); “paylaşılmış değerler, inançlar, kahramanlar, merasimler, efsaneler ve öyküler” (Kozlu, 1986, s. 64); “yaşama geçirilmiş, bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli halde uygulanan bir dizi sayıtlı inanç ve değerler bütünü” (Çelik, 2000, s. 14 ) olarak tanımlamışlardır.

Yapılan tanımlamalara bir bütün olarak bakıldığında bazı ortak noktaların olduğu görülmektedir. Emhan (2005, s. 35–36) bu ortak noktaları şöyle özetlemektedir:

Örgüt kültürü,

1. Örgüt içinde bireyler tarafından paylaşılan değerlerdir.
2. Çalışanların kendi geliştirdikleri inanç ve fikirlerden oluşmaktadır.
3. Örgüt içinde meydana getirilen bu değerler çalışanlar için ortak sembolik anlamlar taşımaktadır.

Pawlas (1997), güçlü ve etkili örgüt kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır:

**Paylaşılan Değerler:** Bu değerler örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler genellikle yazılı değildir fakat bunlar okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkar. Çünkü değerler müfredat programları, öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, kimin niçin ödüllendirileceği gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.

**Mizah:** Okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.

**Hikâye Anlatımı:** Okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.



**İletişim Ağı:** Her örgüt ve kültür “Kurumda gerçekten ne oluyor?”la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Bazı açılardan sistem informaldır. Burada her yöneticinin sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir.

**Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler):** Bir örgütün ritüelleri günümüzün okul faaliyetleridir. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Seremoniler sıra dışı olabilir ve olmaları gerekir de. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmiliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar.

**Meslektaşlar Arası İlişkiler:** Meslektaşlarıyla olumlu diyalog içinde olan öğretmenler birbirlerine yardım ederler, mesleki bilgilerini paylaşırlar. Okul ortamındaki sıcak ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır (Akt. Özdemir, 2006 s. 420).

Örgüt kültürünün içerdiği unsurların örgütte çalışanların çoğunluğu ya da tümü tarafından özümsemesi, o kültürün güçlü olduğunu gösterir. Bu tür kültüre sahip olan örgütlerde giyim tarzı, çalışma ilkeleri, çalışma temposu, iletişim kanallarının işleyiş biçimi ve benzeri süreçler herkes tarafından bilinir ve olması gereken biçimde uygulanır. Güçlü örgüt kültürü işletmelerin amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir paya sahiptir (Berberoğlu, 2000, s. 274).

Örgüt kültürünün belirgin özelliklere sahip olmaması, genel değerlerin ve davranış biçimlerinin belirginleşmemesi zayıf örgüt kültürünü meydana getiri. Zayıf ya da güçsüz örgüt kültürü, çalışanlar üzerinde yeterince etkili değildir. Burada çoğunluğun benimsediği bir kültürden söz edebilmek mümkün olmaz. Zayıf örgüt kültürüne sahip bir örgütte işe yönelik tutum ve davranışlar, çalışma ilkeleri, işletmenin amaçları ile ilgili görüşler ve benzeri unsurların bütünlük bir görünümü yoktur (Berberoğlu, 2000, s. 274).

Örgüt kültürünün örgüt iklimi ile benzeştiği ifade edilmesine karşın, örgütsel iklim ile örgütsel kültür arasında bazı farklılıklar vardır. İklim çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır. İklim grup üyelerinin örgütsel yapının özelliklerine ilişkin bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtmaktadır. Kültür ise daha çok örgütün ortak düşünüş, inanç ve davranış biçimlerini yansıtmaktadır. Örgütsel kültür, temel grupsal değerleri ve mesajları kapsar; grup üyelerine mecazi ve paylaşılmış örgütsel düşünce ve duyguları sunar. Bu durum örgütün dışındakiler tarafından kolayca anlaşılabilir. Kavram olarak örgütsel kültür ve iklim arasında farklılık olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde büyük etkisi vardır. Örgütsel kültür, eylemlerde süreklilik, örgütsel davranışlarda uyum sağlar, böylece örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Aytaç, 2003, s.27).

Okul kültürü ile ilgili literatür incelendiğinde örgüt sağlığı ile örgüt kültürü arasındaki ilişki gözden kaçmamaktadır. Scherz (2005, s. 3), örgüt sağlığının henüz açıkça tanımlanmamış ve eğitim sistemine yeterince uygulanmamış bir kavram olduğunu belirterek, örgüt sağlığının okul kültürüyle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Scherz'e göre okul kültürü, örgüt sağlığı ve o okuldaki işlevlerin toplam kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Okul kültürü, o kurumun örgüt sağlığı sınanarak anlaşılabilir.

Wilson ve Wagner (1997, s. 105–107)'e göre, örgütsel sağlığın yerleştirilmesi için sağlıklı bir örgüt kültürüne ihtiyaç vardır. Sağlıklı bir örgütte kültürel değerler önemli bir yer tutar ve bu değerler örgütsel başarı için büyük önem taşır. Bir örgüt tarafından kabul edilen kültürel değerler, örgütün neyi benimsediği veya neye değer verdiğinin göstergesi olabilir. Aynı zamanda bu değerler örgütsel bütünlüğün sağlanmasında önemli bir rol oynar.

Alanyazınıncı incelendiğinde pek çok araştırmacı ve kuramcının örgüt kültürü ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkiye değindikleri anlaşılmaktadır. Karalı (2004, s. 35)'ya göre örgüt kültürünün bütünleşmeyi sağlama, verimliliği artırma, çatışmaları azaltma, koordinasyonu sağlama, motivasyonu ve örgüte bağlılığı artırma, çevreyi etkileme, sosyalleşme sürecine katkı yapma gibi işlevleri nedeniyle örgütsel etkililik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu yönüyle örgüt kültürü kavramı yüklendiği işlevler bakımından örgütsel etkililik açısından önem taşımaktadır. Örgüt kültürü bu işlevler aracılığı ile örgüt üyelerinin algılarını, tutum ve davranışlarını etkiler. Bu nedenle, örgüt kültürü ve örgütsel etkililik arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Etkili okul oluşturabilmek, her şeyden önce etkili bir okul kültürü oluşturulmasına bağlıdır (Şişman, 2002, s.179). Başka bir deyişle, güçlü bir okul kültürü etkili okul için gerekli olan bir ön koşuldur. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Böyle bir ortamda denetim işlevi de daha az hissedilir (Çelik, 2000, s. 27).

Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün olduğunu göstermiştir. Okul kültürü, her okulun zamanla oluşturulduğu ve kendine özgü olan bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri, karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu ve nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir uzlaşma doğmaktadır. Bu uzlaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan okul kültürü, okulun asıl işlevi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini belirleyerek okulun etkililiği ile

doğrudan ilişkili olabilmektedir. Etkili okulda okul kültürü, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikle, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2007, s. 187).

### 3.3. Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Etkililik İlişkisi

Alanyazını incelendiğinde gerek örgüt sağlığı konusunda gerekse örgütsel etkililik konusunda çalışan pek çok araştırmacı ve kuramcının bu iki kavram arasındaki ilişkiye değindikleri ve birinin açıklanmasında bir diğersinin etkin biçimde kullanılması gibi yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Örneğin, Hoy, Tarter ve Bliss (1990), örgüt sağlığını etkililik ve etkinliğin bütünü olarak incelemiş ve örgüt sağlığı anketini örgütsel etkililiği belirlemede kullanmış; Hoy ve Feldman (1987) etkililiği kullanarak okul sağlığını yedi boyutta oluşturmuş; Cameron (1967), etkililik ölçeğini örgüt sağlığını ölçmek için kullanmış; Başaran (1991), örgüt sağlığını etkililiğin alt boyutu olarak açıklamış; Bennis, örgütsel etkililiği belirlemede kullanılan ölçütleri eleştirerek örgütün durumunun örgüt sağlığı kavramıyla açıklanabileceğini savunmuştur (Hoy ve Feldman, 1987, s. 32; Akbaba Altun, 2001, s. 16; Karşlı, 2004, s. 32; Aksoy, 2006, s. 24).

Miles (1965), bir örgütün kısa dönem isleyişinin etkili ya da etkisiz olabileceğini fakat yaşamda kalma, problemlerle başa çıkma ve büyümenin sürekli olduğunu ifade etmektedir. O halde bir örgütün sağlıklı olması, etkinliklerinin uzun dönemde etkili olup olmadığıyla ilişkilendirilebilir. Bu durumda etkili okulun her zaman sağlıklı bir okul olmadığı ve etkililiğin sağlıklı bir örgütün devamlılık arz etmesi gereken ön koşulu olduğu söylenebilir. (Uras, 1997, s. 14). Akbaba (2001, s. 21–22) ise örgütsel etkililik ve örgüt sağlığı kavramlarını ayırmanın ve ölçmenin güç olduğunu belirtip etkililiğin daha fazla çıktıya yönelik, sağlığın ise örgüt içi ilişki ve dinamiklik için daha geçerli olabileceğini ileri sürerek örgüt sağlığı ile etkililik arasındaki ilişkiyi açıklık getirmeye çalışmıştır.

Sonuç olarak örgüt sağlığı ve örgütsel etkililik kavramları arasındaki ilişkiyi somut bir biçimde ortaya koyan herhangi bir kuram ve araştırmaya rastlanmamasına rağmen gerek örgüt sağlığı gerekse örgütsel etkililik ile ilgili alanyazını incelendiğinde bu iki kavramın birbiri ile ilişki içinde olduğu vurgulanmaktadır. Fakat yukarıda da ifade edildiği gibi bu ilişki net bir biçimde ortaya konulmamakta daha çok bir kavramın açıklanmasında bir diğersinin kullanılması şeklinde kendini göstermektedir. Bu anlamda çalışma, örgüt sağlığı ve örgütsel etkililik kavramları arasında var olduğu düşünülen ilişkinin somutlaştırılmasına katkı sağlayabilir.

## IV. BÖLÜM

### İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde, ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya yer verilmiştir. Ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda kuramcı ve uygulamacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### 4.1. Problem Durumu

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte dünyamızın daha önce hiç olmadığı kadar hızlı bir değişim sürecine girdiği günümüzde herkes tarafından kabul edilen bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Bu süreçte bütün toplumsal yapı, dolayısıyla okullar da değişim olgusu ile karşı karşıya kalmışlardır. Değişim olgusunun bir sonucu olarak ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslararası rekabet her ülkeyi eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına göre yeniden ele almaya zorlamaktadır. Eğitimde reform ve yirmi birinci yüzyıla hazırlama çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur (Özdemir, 2000, s. 79). Bu bağlamda eğitim kurumlarının temel amacı günümüz toplumlarının değişen taleplerine cevap verebilmek ve değişen toplumu daha ileriye götürebilecek kuşaklar yetiştirmektir. Bu anlamda okullar ancak bu hedefi yerine getirmede etkili oldukları sürece varlıklarını koruyabilirler (Aydın, 2005, s. 15).

Kaçınılmaz bir olgu olan değişimin rastgele yaşanması birtakım istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Fakat eğitim planlı bir süreçtir ve bu süreçte tesadüflere yer bırakılmaması gerekir. Başka bir deyişle daha en baştan varılmak istenen hedefin ve o hedefe götüreceği yolun bilinmesini gerektirir. Bu da eğitim kurumları olan okulun mevcut durumunu iyi analiz edebilmesini, olası sorunları daha ortaya çıkmadan öngörüp çözüm üretebilmesini gerektirir. Kuşkusuz bu analiz örgüt hakkında yeterli bilgi ve veri elde etmekle mümkündür. Bu kapsamda örgüt sağlığı ve etkililik kavramları örgütlerin mevcut durumlarının analizinde ve uzun vadeli hedeflerin belirlenmesinde yararlı olabilecek kavramlardır.

Örgüt sağlığı okulun mevcut psikososyal durumunu gösterir ve Miles'in (1969) belirttiği gibi, değişime girişmeden önce belirlenirse örgütün hangi boyutunun gelişmeye veya değişmeye ihtiyaç duyduğu saptanabilir. Durumun tespit edilmesi ise yapılacak çabalardan sonra ne derecede ilerleme kaydedildiğinin görülmesine yardımcı olabilir (Akbaba, 2001, s. 22). Okulun önceden ölçülen örgüt sağlığı düzeyi, değişim çabasının ne oranda başarılı olduğuna dair bilgi veren bir referans noktası sağlayabilir. Benzer bir bakış açısıyla Hoy,

Tarter ve Kottkamp (1991, s. 43) da okulların örgüt sağlığını belirlemedeki amacın sadece durumu tespit etmek değil, aynı zamanda bu durum tespiti sonuçlarına göre iyileştirme planları hazırlamak olduğunu belirtmektedirler. Ölçümler, teşhis ve problemlerin çözümünde kavramsal temelleri belirler. Verilerin kullanılması ve yorumlanması, saptanan problemlerin çözümlenmesi, değişimin ve yenileşmenin sağlanması okulun sağlıklı bir biçimde varlığını sürdürmesinin ön koşuludur.

Yenileşme sürecinde örgütün hangi boyutunun iyileştirmeye ihtiyaç duyduğunun saptanmasında önemli bir değişken olan örgüt sağlığının yanı sıra onunla ilişkili olduğu düşünülen etkililik kavramının da bilinmesi örgütsel değişim açısından yararlı olabilir. Miles (1965), bu iki kavram arasındaki ilişkiyi, bir örgütün kısa dönem işleyişinin etkili ya da etkisiz olabileceğini fakat yaşamda kalma, problemlerle başa çıkma ve büyümenin sürekli olduğunu belirterek açıklamıştır. O halde bir örgütün sağlıklı olması, etkinliklerinin uzun dönemde etkili olup olmadığıyla ilişkilendirilebilir. Bu durumda etkili okulun her zaman sağlıklı bir okul olmadığı ve etkililiğin sağlıklı bir örgütün devamlılık arz etmesi gereken ön koşulu olduğu söylenebilir (Uras, 1998, s. 18). Benzer bir anlatımla Akbaba (2001, s. 21–22) örgütsel etkililik ve örgüt sağlığı kavramlarını ayırmanın ve ölçmenin güç olduğunu belirterek etkililiğin daha fazla çıktıya yönelik, sağlığın ise örgüt içi ilişki ve dinamiklik için daha geçerli olabileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda örgüt sağlığı ve etkililik kavramlarının birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğu ve bu iki kavramın ilişkisinin yönünün ve düzeyinin bilinmesinin okul örgütünün mevcut durumunun analizinde ve uzun vadeli gelişim perspektifinin belirlenmesinde yararlı olabileceğini söylemek mümkündür.

#### **4.2. Problem Cümlesi**

İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasında bir ilişki var mıdır?

#### **4.3. Alt Problemler**

Yukarıda ifade edilen probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, ilköğretim okulu yöneticilerinin a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, ç. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, ilköğretim okulu öğretmenlerinin a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, ç. branşlarına, d. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının örgüt sağlığı ne düzeydedir?

5. İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin görüşler, ilköğretim okulu yöneticilerinin a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, ç. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin görüşler, ilköğretim okulu öğretmenlerinin a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, ç. branşlarına, d. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

7. İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasında bir ilişki var mıdır?

#### 4.4. Araştırmanın Önemi

Belirli amaçlar doğrultusunda kurulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirmede etkili oldukları sürece varlıklarını sürdürebilmektedirler (Aydın, 2005, s. 14). Toplumunun ihtiyaç duyduğu iyi eğitilmiş, sağlıklı bireyler yetiştirmek de günümüz eğitim örgütlerinin en önemli amacıdır. Bundan ötürü sağlıklı bireylerin yetiştirmenin de en önemli ön koşullarından birinin uzun dönemde etkililiğini sürdürebilen sağlıklı okullar olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir anlatımla okulların amaçlarını gerçekleştirmede etkili ve sağlıklı örgütler olmaları, sağlıklı ürünler verebilmeleri bakımından önemlidir. Bu kapsamda okul örgütlerinin iki önemli unsuru olan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okulların örgüt sağlığı ve etkililik düzeylerinin belirlenmesi, bu iki kavram arasındaki ilişkinin analizi gerek araştırmacılara gerekse uygulamacılara katkı sağlayabilir.

Özetle araştırma;

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin ortaya konulması,
2. Etkililik düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin bazı kişisel özelliklerden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi,
3. Yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeylerinin belirlenmesi,
4. Örgüt sağlığı düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin bazı kişisel özelliklerden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi,

5. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre örgüt sağlığı ve etkililik arasında bir ilişkinin olup olmamasının tespiti eğer varsa bu ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi,
6. Değişim sürecindeki okulların mevcut durumlarının analizi ve uzun vadeli değişim stratejilerinin belirlenmesi,
7. Konu ile ilgili araştırma yapan araştırmacılara kaynak oluşturması ve alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

#### **4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma sonuçları 2008–2009 Eğitim Öğretim Yılı’nda Antalya il merkezinde 65 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Antalya il merkezindeki resmi ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerine genellenebilir.

#### **4.6. Araştırma Yöntemi**

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

##### **4.6.1. Araştırma Modeli**

Antalya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel etkililik ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1998, s. 76–86).

##### **4.6.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 Eğitim Öğretim yılında Antalya il merkezi sınırları içinde bulunan 129 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 129 ilköğretim okulu müdürü ve 240 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 369 yönetici ile 3980 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem, oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre örneklem genişliği tablolarından yararlanılarak belirlenmiştir (Balcı, 2004, s.107). Buna göre 79 yönetici ve 277 ilköğretim okulu öğretmenin örneklem grubuna alınması yeterli görülmüştür. Ancak daha

fazla sayıda anket uygulatılmıştır. Sonuç olarak, 88 ilköğretim okulu yöneticisi anketi ile 338 ilköğretim okulu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır.

#### 4.6.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilişkisi aranan değişkenler için farklı ölçekler kullanılmıştır. Okulların etkililik düzeylerinin ölçülmesinde Balcı(2007) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Anketi” araştırmacının izni alınarak kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde “etkililik” ile ilgili 71 soru bulunmaktadır. Etkili Okul Anketi; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin araştırmacı tarafından yeniden yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktörleştirme de ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2003, s. 117)’e göre; açımlayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemede sıklıkla uygulanan bir istatistiksel analizdir. Temel bileşenler analizi ise değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapıları elde etme amacını taşıyan görel olarak yorumlanması kolay olan çok değişkenli istatistiksel analizdir ve bu analizde değişkenlere ait ortak faktör varyansların hesaplanmasındaki hata terimi ihmal edilmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde ortak faktör varyans (communalities) değerlerinin ve maddelerin faktör yük değerlerinin ,40’ın üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın en az ,10 olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2003, s. 119; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s. 111-113).

Açımlayıcı faktör analizi için gerekli katılımcı sayısına ilişkin olarak farklı görüşler ileri sürülmektedir. Örneklem büyüklüğü için katılımcı sayısının değişken (madde) sayısına oranının 10/1 olması önerilmekle birlikte, bu oranın en az 2/1’e kadar düşürülebileceği de vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 1992, s. 480). Ayrıca, örneklem genişliğine ilişkin olarak 50’den az gözlem sayısı ile faktör analizinin yapılmaması, tercihen örneklem genişliğinin 100 ve yukarısında olması tavsiye edilmektedir. Ancak genel bir kural olarak denek sayısının ölçekteki madde sayının en az 5 katı olması gerektiği ya da denek sayısının ölçekteki madde sayının 10 katı olmasının daha kabul edilebilir bir oran olduğunu vurgulanmaktadır (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s. 98–99). Akgül ve Çevik (2003, s. 419) ise genel olarak 100–200 arası denek sayısının faktör analizi için yeterli olabileceğini belirtilmektedir.

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test” analizleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2003, s. 120) ve Hair, Anderson, Tahtam ve Black (1998, s. 99)’e göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO



katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun ,60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Akgül ve Çevik (2003, s. 428) ,90 ile 1,00 arasındaki KMO değerinin mükemmel; ,80 - ,89 arasındaki KMO değerinin ise çok iyi olduğunu ifade etmektedir.

Etkili Okul Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinde 201 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test" analizleri yapılmış; KMO=,916 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında 25, 54, 57, 19, 40, 39, 21, 53, 11, 65, 17, 18, 14, 13, 16, 15, 35, 48, 34, 33, 20 ve 24. maddeler sırasıyla olmak üzere atılmış, döndürmede sonrasında da 5 boyuttan (okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler, öğrenciler) ve 49 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Etkili Okul Ölçeği

Madde No	Anket Maddesi	Okul Ortamı	Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Veliler	Öğrenciler
56	Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	<b>,914</b>	,132	,202	,119	,094
58	Bireysel çabayı özendirir.	<b>,913</b>	,167	,189	,110	,098
43	Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrencilerde bunun farkındadır.	<b>,899</b>	,175	,186	,121	,045
42	Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	<b>,897</b>	,159	,179	,128	,045
52	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	<b>,895</b>	,147	,181	,134	,129
51	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	<b>,876</b>	,145	,196	,163	,156
41	Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç ve davranışlar bütünü) vardır.	<b>,868</b>	,116	,212	,157	,058
50	Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	<b>,866</b>	,167	,238	,153	,122
44	Başarılı öğrenciler okul toplumunda açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	<b>,855</b>	,140	,218	,086	,056
38	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	<b>,853</b>	,123	,183	,176	,094
55	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	<b>,850</b>	,151	,176	,083	,158
47	Küçük sınıflarda küçük gruplarla eğitim yapılır.	<b>,834</b>	,182	,163	-,015	,182

46	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	<b>,833</b>	,152	,229	,111	,042
37	Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	<b>,788</b>	,142	,140	,173	,039
49	Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	<b>,765</b>	,165	,220	,142	,171
59	Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	<b>,542</b>	,284	,353	,186	,177
45	Öğrenci gelişimi test, yazılı sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	<b>,531</b>	,225	,323	,121	,123
9	Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	,151	<b>,836</b>	,142	,019	,167
12	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	,108	<b>,814</b>	,188	,055	,019
3	Öğretim programlarını koordine eder.	,156	<b>,809</b>	,153	,032	,127
1	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	,084	<b>,807</b>	,228	,011	,057
2	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	,163	<b>,803</b>	,153	,087	,081
6	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	,233	<b>,729</b>	,103	-,055	,121
8	Sıkça okulun her tarafında görülür.	,148	<b>,715</b>	,179	,155	,110
5	Personelin okula bağlanmasını sağlar.	,316	<b>,672</b>	,231	,000	,077
7	Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	,104	<b>,668</b>	,165	,113	,009
10	Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.	,150	<b>,585</b>	,185	-,133	-,003
4	Öğretmen ve öğrencilerden, eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	,294	<b>,561</b>	,076	,086	,092
31	Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidir.	,284	,152	<b>,817</b>	,067	,162
36	Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidir.	,263	,132	<b>,776</b>	,076	,155
30	Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidir.	,215	,154	<b>,760</b>	,107	,149
28	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	,220	,244	<b>,736</b>	,139	,205
27	Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırır.	,195	,285	<b>,727</b>	,029	,135
26	Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	,240	,270	<b>,717</b>	,141	,076
32	Okul faaliyetlerinin planlanmasında etkilidirler.	,264	,286	<b>,685</b>	,111	,057
23	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	,340	,200	<b>,674</b>	,025	,016
29	Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs) uygularlar.	,285	,248	<b>,660</b>	,086	,157

22	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	,274	,091	<b>,611</b>	,170	,020
66	Okulun etkinliklerine deste verip katılırlar.	,150	-,032	,201	<b>,816</b>	,114
67	Okulu yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	,266	,052	,105	<b>,794</b>	,113
71	Öğrenci başarısında rol oynamaya isteklidirler.	,209	-,049	,007	<b>,783</b>	,052
70	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	,141	,110	,032	<b>,748</b>	,125
68	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	,074	-,017	,119	<b>,712</b>	,166
69	Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	,166	,163	,174	<b>,706</b>	,151
62	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	,084	,097	,169	,053	<b>,803</b>
61	Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	,275	,235	,101	,216	<b>,666</b>
63	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	,180	,269	,323	,142	<b>,666</b>
64	Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	,171	-,013	,141	,267	<b>,642</b>
60	Kendilerinden neler beklendiğini bilir.	,301	,160	,203	,373	<b>,563</b>
Faktörlerin özdeğerleri		13,97	7,99	7,16	4,55	3,34
Varyansı açıklama oranları (%)		26,93	14,41	13,44	8,67	5,81
Cronbach Alpha		,712	,762	,711	,791	,715
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 69,28						
Cronbach Alpha= ,779						

Elde edilen 5 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 69.28'tür. Etkili Okul Ölçeği'nin birinci boyutunun 17 maddeden, ikinci boyutunun 11 maddeden, üçüncü boyutunun 10 maddeden, dördüncü boyutunun 6 maddeden, beşinci boyutunun 5 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,531 ile ,914; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,561 ile ,836; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,611 ile ,817; dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,706 ile ,816 ve beşinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,563 ile ,803 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında Cronbach's Alpha=,779 olarak bulunmuştur.

İlköğretim okullarının örgütsel sağlık düzeylerinin ölçülmesinde, Akbaba (1997) tarafından geliştirilen "Örgüt Sağlığı Ölçeği" adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, anket yönergesi ile kişisel bilgilere yönelik olarak yedi soru, ikinci bölümde örgüt sağlığı ile ilgili 53 soru bulunmaktadır. Akbaba (1997) "Örgüt Sağlığı Ölçeği"nin güvenirlilik katsayısını (Cronbach Alpha) ,96 olarak bulmuş; faktör analizi

sonucunda ise örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim olmak üzere beş boyut belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından yeniden yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizinde 201 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “KMO and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO= ,910 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi binişik madde kalmayınca kadar 3 kez tekrarlanmış, analizin sonunda 5 boyuttan ve 50 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Birinci döndürme sonrasında 2 no’lu madde; ikinci döndürme sonrasında 20 no’lu madde; üçüncü döndürme sonrasında 13 no’lu madde atılmıştır. Böylece 5 boyuttan (örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün) ve 50 maddeden oluşan Örgüt Sağlığı Ölçeği elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Örgüt Sağlığı Ölçeği

Madde No	Anket Maddesi	Örgütsel Liderlik	Çevresel Etkileşim	Örgütsel Kimlik	Örgütsel Bütünlük	Örgütsel Ürün
25	Müdür işlerini planlı yapar.	<b>,843</b>	,254	,169	,153	,158
38	Müdür her öğretmen ile etkili iletişim kurar.	<b>,825</b>	,292	,146	,253	,116
26	Müdür öğretmenlerin çalışmasını destekler.	<b>,821</b>	,279	,160	,240	,152
46	Müdür öğretmenlere dostça davranır.	<b>,816</b>	,293	,135	,243	,138
27	Müdür yönetimde deneyimlidir.	<b>,813</b>	,231	,164	,206	,137
43	Müdür astları ile iyi ilişkiler kurar.	<b>,797</b>	,248	,100	,301	,079
28	Müdür eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.	<b>,793</b>	,239	,082	,266	,141
37	Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.	<b>,784</b>	,331	,205	,148	,195
48	Müdür okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle işbirliği yapar.	<b>,783</b>	,268	,112	,219	,107
45	Müdür üstleri ile iyi ilişkiler kurar.	<b>,771</b>	,310	,191	,141	,158
50	Müdür okulun açmalarının gerçekleştirilmesi için bütün olanakları kullanır.	<b>,749</b>	,352	,224	,083	,193
24	Okul kendi sorunlarını çözmede başarılıdır.	<b>,721</b>	,222	,084	,241	,084
36	Yöneticiler okulun geleneklerine bağlıdırlar.	<b>,713</b>	,233	,156	,139	,071
16	Öğretmenler işbirliği içinde çalışırlar.	,116	<b>,824</b>	,258	,027	,064
8	Öğretmenler görevlerini zevkle yaparlar.	,227	<b>,810</b>	,218	,184	,068

44	Öğretmenler okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.	,333	<b>,795</b>	,254	,065	,158
19	Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.	,187	<b>,782</b>	,220	,085	,096
11	Müdür öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.	,283	<b>,778</b>	,248	,120	,112
17	Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.	,301	<b>,758</b>	,169	,175	,065
1	Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç-gereç kullanmaya teşvik ederler.	,303	<b>,756</b>	,216	,197	,087
23	Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez	,274	<b>,752</b>	,117	,277	,018
18	Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.	,288	<b>,751</b>	,172	,151	,047
22	Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem ve farklılıklar yöneticilerce olumlu karşılanır.	,355	<b>,733</b>	,188	,233	,078
12	Müdür öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.	,269	<b>,690</b>	,098	,272	,015
33	Öğretmenler birbirlerine kayıtsızdırlar.	,262	<b>,687</b>	,160	,236	-,018
21	Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.	,342	<b>,614</b>	,086	,272	-,004
52	Öğretmenler birbirlerine dostça davranırlar.	,120	,283	<b>,860</b>	,066	,215
35	Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.	,155	,239	<b>,848</b>	,077	,180
49	Öğretmenler okulun amaçlarını bilirler.	,179	,242	<b>,847</b>	,065	,227
34	Öğretmenler yeniliklere uyum sağlayabilirler.	,123	,191	<b>,840</b>	,089	,126
31	Öğretmenler velilerle toplantı yaparlar.	,086	,268	<b>,837</b>	,022	,211
32	Öğretmenler sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.	,166	,190	<b>,784</b>	,097	,103
3	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.	,188	,220	<b>,727</b>	,115	,158
29	Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.	,309	,128	<b>,717</b>	,175	,131
40	Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.	,116	,119	-,008	<b>,732</b>	,048
39	Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidirler.	,132	,095	,001	<b>,729</b>	,011
42	Yöneticiler yönetim ve eğitim ile ilgili sorunları duymak istemezler.	,197	,189	,060	<b>,725</b>	,133
41	Yöneticiler öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.	,314	,204	,171	<b>,701</b>	,238
47	Müdür öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.	,204	,216	,043	<b>,698</b>	,104
4	Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.	,326	,259	,207	<b>,696</b>	,286
7	Öğretmenler okulun havasının olumlu olduğu kanısındalar.	,252	,277	,193	<b>,677</b>	,204

5	Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.	,301	,252	,199	<b>,672</b>	,311
6	Müdür yetkisini öğretmenlerle paylaşır.	,333	,162	,115	<b>,659</b>	,190
51	Toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.	,181	,061	,191	,138	<b>,873</b>
30	Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır.	,177	,066	,203	,109	<b>,859</b>
14	Müdür eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.	,154	,066	,203	,135	<b>,856</b>
15	Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.	,016	,105	,209	,046	<b>,847</b>
53	Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.	,142	,057	,175	,097	<b>,846</b>
9	Müdür öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.	,202	,013	,072	,209	<b>,755</b>
10	Öğretmenler görevlerinden doyum sağlarlar.	,119	,050	,096	,235	<b>,715</b>
Faktörlerin özdeğerleri		10,22	9,73	6,46	6,28	5,75
Varyansı açıklama oranları (%)		20,15	18,25	12,81	11,41	11,32
Cronbach Alpha		,744	,758	,788	,763	,811
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 73,96						
Cronbach Alpha= ,810						

Elde edilen 5 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 73,96'dır. Örgüt Sağlığı Ölçeği'nin birinci boyutunun 13 maddeden, ikinci boyutunun 13 maddeden, üçüncü boyutunun 8 maddeden, dördüncü boyutunun 9 maddeden, beşinci boyutunun 7 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,713 ile ,843; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,614 ile ,824; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,717 ile ,860; dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,659 ile ,732 ve beşinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ,715 ile ,873 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında Cronbach's Alpha=,810 olarak bulunmuştur.

#### 4.6.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Antalya il merkezi sınırları içerisinde tüm eğitim bölgelerini kapsayacak şekilde yansızlık kuralına göre belirlenmiş 65 devlet ilköğretim okulunun yöneticileri ile öğretmenlerinden toplanmıştır. Ölçme araçlarının tamamı araştırmacının kendisi tarafından okullar ziyaret edilerek dağıtılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır.

#### 4.6.5. Verilerin Analizi

Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde “,05” düzeyi esas alınmıştır. Ancak Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinde hem “,05” hem de “,01” düzeyleri dikkate alınmış ve ilgili analizde hangi anlamlılık düzeyinin esas alındığı belirtilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, pearson korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Dunnet’s C testleri kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s. 129; Büyüköztürk, 2003, s. 39–44; Bryman ve Cramer, 2001, s. 115; Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s. 317; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 27–28). Fakat bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde karşılanmasının oldukça güç olduğu; bu nedenle grup değişkenine göre oluşturulan alt grupların her birinin 15 ve üzeri olması durumunda bu varsayımın ihmal edilmesinin sonuçlar üzerinde önemli bir etki oluşturmayacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2001, s. 34–35).

Çalışmada kullanılan korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili tanımlamalarda ise aşağıdaki aralıklar temel alınmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s. 358):

,00 - ,25 Çok Zayıf	,26 - ,49 Zayıf	,50 - ,69 Orta	,70 - ,89 Yüksek	,90 - 1,00 Çok Yüksek
---------------------	-----------------	----------------	------------------	-----------------------

İlköğretim okullarının etkililik düzeylerinin, ilköğretim okulu yöneticilerin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemede ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

İlköğretim okullarının etkililik düzeyine ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerinin analizinde cinsiyet için ilişkisiz örneklem için t-testi; öğrenim, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri için tek faktörlü varyans analizi testleri kullanılmıştır.

İlköğretim okullarının etkililik düzeyine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde cinsiyet ve branş değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi; öğrenim, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri için tek faktörlü varyans analizi testi kullanılmıştır.

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyinin, ilköğretim okulu yöneticilerin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemede Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeylerine ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerinin analizinde cinsiyet değişkeni için ilişkisiz örneklem için t-testi; öğrenim, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri içinse tek faktörlü varyans analizi testi kullanılmıştır.

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeylerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde cinsiyet ve branş değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi; öğrenim, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri içinse tek faktörlü varyans analizi testi kullanılmıştır.

İlköğretim okulları etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiye dair ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde, değişkenlerle ilgili model arayışı için standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Çoklu regresyon analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazılarının standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlar olduğu ifade edilmektedir. Standart yaklaşımda, bağımlı değişkendeki açıklanan varyansa anlamlı bir katkısı olup olmamasına bakılmaksızın tüm değişkenlerin eşitliğe alındığı ve burada asıl amacın tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkilerinin incelenmesi olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2003, s.95). Leech, Barrett ve Morgan (2005, s.90) tarafından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ilişkilerine dair bir fikir olmadığı durumlarda standart yaklaşımın kullanılmasının en iyi metot olacağı savunulmaktadır. Bu çalışma özelinde de bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerine dair önceden elde edilmiş herhangi bir veri olmadığı için çoklu doğrusal regresyon analizlerinde standart yaklaşım (simultaneous regression) esas alınmıştır. Bununla birlikte çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının sağlanması durumunda analize devam edilmiştir. Modelde otokorelasyon olup olmadığını anlamak için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. D-W istatistiği 2 civarında ise otokorelasyon olmadığı, 0'a yakın ise pozitif otokorelasyon, 4'e yakın ise negatif otokorelasyon olduğu belirtilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003 s. 335–336).

Çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında birlikte doğrusallık (colinearity) başka bir ifadeyle iç korelasyon sorunuyla da karşılaşılabilir. Sorun ikiden çok değişken için söz konusu ise çoklu birlikte doğrusallık (multicolinearity) ya da çoklu bağlantı adını almaktadır. Bağımsız değişkenler arasında iç korelasyon bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizinden önce analize dahil edilecek bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonunu incelemek gerekmektedir. Zira analiz sürecinde aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerin birlikte analize dâhil edilmesi iç korelasyona ve doğrusal regresyon modelinden sapmaya neden olmaktadır.



Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama derecesini en üst düzeye çıkarabilmek için bağımsız değişkenlerin kendi aralarında düşük iç korelasyona, bağımlı değişken ile ise yüksek korelasyona sahip olmaları gerekmektedir. İç korelasyonu tespit etmenin en basit ve açık yolunun korelasyon matrisine bakılması ve aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi olduğu vurgulanmaktadır. Yüksek korelasyon için alt sınır ,80 olarak kabul edilebilmektedir. Çoklu bağlantı sorunu için kullanılan bir diğer yaygın ölçüt ise SPSS’de Tolerans (Tolerance) veya VIF değerlerine bakmaktır. Tolerans değeri, bir değişkenin başka değişkenler tarafından açıklanmayan oranını göstermektedir. Tolerans değerinin  $(1-R^2)$ ’den büyük olması durumunda çoklu bağlantı sorununun olmadığı belirtilmektedir. Çoklu bağlantı sorununun olması durumunda ise aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerden birisi analizden çıkarılır. Çıkarma işleminde analize dâhil edilen bağımsız değişkenlerin katsayılarının anlamlılık değerleri dikkate alınır ve anlamlı olmayan değişken analizden çıkarılır. Ya da aralarında çoklu bağlantı sorunu bulunan değişkenlerin bağımlı değişken ile olan korelasyon katsayılarına bakılır ve bağımlı değişken ile daha düşük ilişkiye sahip olan analizden çıkarılır ya da birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili değişkenlerin birleştirilmesi yoluna gidilebilir (Akgül ve Çevik, 2003, s. 341; Büyüköztürk, 2003, s. 95–96; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s. 157; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 95).

Bu çalışmada araştırmacı yukarıdaki kıstasları temele alınmış ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

#### **4.7. Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere ilişkin verilerin analiz bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

##### **4.7.1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri**

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiş ve Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri

		İlköğretim Okulu Yöneticileri (N=88)		İlköğretim Okulu Öğretmenleri					
				Sınıf Öğretmeni (N=173)		Branş Öğretmeni (N=165)		Toplam (N=338)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	19	21,6	94	57,2	107	64,8	206	60,9
	Erkek	69	78,4	74	42,8	58	35,2	132	39,1
Kıdem	1-5 yıl	9	10,2	39	22,5	50	30,3	89	26,3
	6-10 yıl	13	14,8	20	11,6	54	32,7	74	21,9
	11-15 yıl	22	25	54	31,2	26	15,8	80	23,7
	16-20 yıl	16	18,2	29	16,8	21	12,7	50	14,8
	21 yıl +	28	31,8	31	17,9	14	8,5	45	13,3
Kurumda Çalışma Süresi	1-2 yıl	31	35,2	71	41	89	53,9	160	47,3
	3-4 yıl	19	21,6	43	30,6	54	32,7	107	31,7
	5-6 yıl	12	13,6	21	12,1	11	6,7	32	9,5
	7 yıl +	26	29,5	28	16,2	11	6,7	39	11,5
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	9	10,2	32	18,5	3	1,8	35	10,4
	Lisans	70	79,5	140	80,9	154	93,3	294	87
	Y. Lisans	9	10,2	1	,6	8	4,8	9	2,7
	Doktora	-	-	-	-	-	-	-	-

Ölçme aracının kişisel bilgilere bölümünden elde edilen verilere göre araştırmaya 338 ilköğretim okulu öğretmeni ve 88 ilköğretim yöneticisi olmak üzere 426 kişi katılmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin 19 (% 21,6)'u kadın, 69 (% 78,4)'u ise erkektir. Yöneticilerin 9 (% 10,2)'u 1-5 Yıl, 13 (% 14,8)'ü 6-10 yıl, 22 (% 25)'si 11-15 yıl, 16 (% 18,2)'sı 16-20 yıl, 28 (% 31,8)'i 21 yıl ve üzeri kıdeme süresine sahiptir. Kurumda çalışma süresi açısından bakıldığında ise yöneticilerin 31 (% 35,2)'i 1-2 yıl, 19 (% 21,6)'u 3-4 yıl, 12 (% 13,6)'si 5-6 yıl, 26 (% 29,5)'sı 7 yıl ve üzeri süresince aynı okulda çalıştıkları görülmektedir. Yöneticilerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 9 (% 10,2)'unun ön lisans, 70 (% 79,5)'nin lisans, 9 (% 10,2)'unun yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 173'ü sınıf öğretmeni 165'i ise branş öğretmenidir. Kadın ilköğretim okulu öğretmeni sayısı 206 (% 60,9), erkek ilköğretim okulu öğretmeni sayısı ise 132 (% 39,1)'dir. Öğretmenlerin 89 (% 26,3)'u 1-5 yıl, 74 (% 21,9)'ü 6-10 yıl, 80 (% 23,7)'i 11-15 yıl, 50 (% 14,8)'si 16-20 yıl ve 45 (% 13,3)'i 21 yıl ve üzeri kıdem süresine sahiptir. Kurumda çalışma süresi değişkeni açısından bakıldığında ise öğretmenlerin 160 (%

47,3)'nın 1-2 yıl, 107 (% 31,7)'sinin 3-4 yıl, 32 (% 9,5)'sinin 5-6 yıl, 39 (% 11,5)'nün 7 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 35 (% 10,4)'nin ön lisans, 294 (% 87)'nün lisans ve 9 (% 2,7)'unun yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

#### 4.7.2. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeylerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu bölümde ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.4. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S
A- Okul Ortamı	Yönetici	88	4,0862	,57951
	Öğretmen	338	3,8326	,60578
B- Okul Yöneticisi	Yönetici	88	4,2707	,71156
	Öğretmen	338	3,8141	,84646
C- Öğretmenler	Yönetici	88	3,9875	,72379
	Öğretmen	338	3,8234	,65215
D- Veliler	Yönetici	88	3,4375	,82942
	Öğretmen	338	2,8683	,90188
E- Öğrenciler	Yönetici	88	3,7250	,70487
	Öğretmen	338	3,5249	,69635

Tablo 4.4'te verilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmenleri okul ortamı ( $\bar{X}=3,83$ ), Okul yöneticisi ( $\bar{X}=3,81$ ), öğretmenler ( $\bar{X}=3,82$ ) ve öğrenciler ( $\bar{X}=3,52$ ) boyutlarında ilköğretim okullarını yüksek derecede etkili bulmalarına karşın veliler boyutunda ( $\bar{X}=2,86$ ) ilköğretim okullarını yeterince etkili bulmamaktadırlar. İlköğretim okulu yöneticileri ise; okul ortamı ( $\bar{X}=4,08$ ) ve okul yöneticisi ( $\bar{X}=4,27$ ) boyutlarında okulu oldukça yüksek derecede etkili bulurken; öğretmenler ( $\bar{X}=3,98$ ), veliler ( $\bar{X}=3,43$ ) ve öğrenciler ( $\bar{X}=3,72$ ) boyutlarında okulu yüksek derecede etkili bulmaktadırlar. Bir bütün olarak bakıldığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin okulların etkililik düzeylerini öğretmenlerin görüşlerine oranla daha yüksek algıladıkları söylenebilir.

Tablo.4.5. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşler

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okul Ortamı	Yönetici	88	4,0862	,57951	424	3,530	,000
	Öğretmen	338	3,8326	,60578			
Okul Yöneticisi	Yönetici	88	4,2707	,71156	424	4,649	,000
	Öğretmen	338	3,8141	,84646			
Öğretmenler	Yönetici	88	3,9875	,72379	424	2,055	,041
	Öğretmen	338	3,8234	,65215			
Veliler	Yönetici	88	3,4375	,82942	424	5,359	,000
	Öğretmen	338	2,8683	,90188			
Öğrenciler	Yönetici	88	3,7250	,70487	424	2,396	,017
	Öğretmen	338	3,5249	,69635			

Tablo 4.5'te verilen bulgulara göre ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri okul ortamı [ $t_{(424)}=3530$ ;  $p<,05$ ], okul yöneticisi [ $t_{(424)}=4,649$ ;  $p<,05$ ], öğretmenler [ $t_{(424)}=2,055$ ;  $p<,05$ ], veliler [ $t_{(424)}=5,359$ ;  $p<,05$ ] ve öğrenciler [ $t_{(424)}=2,369$ ;  $p<,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Buna göre, okul ortamı boyutunda yöneticiler ( $\bar{X}=4,08$ ) okulu oldukça yüksek derecede etkili bulurken; öğretmenler, okulun yüksek derecede ( $\bar{X}=3,83$ ) etkili olduğu görüşündedir.

Yöneticiler okul yöneticisi boyutunda ( $\bar{X}=4,27$ ) okulu oldukça yüksek düzeyde etkili bulurken; öğretmenler, okulun yüksek derecede ( $\bar{X}=3,81$ ) etkili olduğu görüşündedir. Etkililik boyutları içinde yönetici ortalamasının en yüksek olduğu boyutun doğrudan yöneticilerle ilgili olan bu boyut olması oldukça dikkate değer görünmektedir.

Öğretmenler boyutunda yöneticiler ( $\bar{X}=3,98$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3,82$ ) birlikte okulu yüksek derecede etkili görmektedir. Bununla birlikte bu boyutta yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerinden yüksek olması oldukça manidardır. Öğretmenlerin kendileri ile ilgili bu boyutu yöneticilerden daha düşük değerlendirmeleri şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöneticiler, veliler boyutunda ( $\bar{X}=3,43$ ) okulu yüksek düzeyde etkili bulurken, öğretmenler ( $\bar{X}=2,86$ ) o denli etkili bulmamaktadır. Etkili okulun tüm boyutları içinde yönetici ve öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları alan veliler boyutu olmuştur. Eğitimin bileşenlerinden birinin de aileler olduğu düşünüldüğünde bu durumun oldukça kaygı

verici olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle öğretmenlerin veliler boyutunu bu denli düşük algılamaları, öğretmen aile işbirliğinin de istendik seviyede olmadığı sonucunu doğrular.

Etkili okulun öğrenci boyutunda yöneticiler ( $\bar{X}=3,72$ ) okulu yüksek düzeyde etkili bulurken, öğretmenler ( $\bar{X}=3,52$ ) küçük bir farkla da olsa bu denli etkili bulmamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımları ve öğretme-öğrenme işinin temel bileşenlerinden biri olarak daha çok problemle karşılaşmalarından kaynaklanabilir.

Bir bütün olarak bakıldığında tüm boyutlara ilişkin yönetici görüşleri öğretmen görüşlerine göre daha yüksektir. Ancak yönetici ve öğretmen görüşlerinin genelde yüksek çıkması okulların etkililik düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.7.3. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin İlköğretim Okul Yöneticilerin Görüşleri

Bu bölümde ilköğretim okul yöneticilerinin ilköğretim okullarının etkililik düzeyine ilişkin görüşlerine yer verilecektir.

Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okul Ortamı	Kadın	19	4,2353	,52650	86	1,271	,207
	Erkek	69	4,0452	,59023			
Okul Yöneticisi	Kadın	19	4,3206	,82342	86	,344	,732
	Erkek	69	4,2569	,68368			
Öğretmenler	Kadın	19	4,1842	,81053	86	1,344	,182
	Erkek	69	3,9333	,69466			
Veliler	Kadın	19	3,6491	,91607	86	1,260	,211
	Erkek	69	3,3792	,80129			
Öğrenciler	Kadın	19	3,9684	,70636	86	1,719	,089
	Erkek	69	3,6580	,69460			

Tablo 4.6’da verilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri okul ortamı [ $t_{(86)}=1,271$ ;  $p>,05$ ], okul yöneticisi [ $t_{(86)}=,344$ ;  $p>,05$ ], öğretmenler [ $t_{(86)}=1,344$ ;  $p>,05$ ], veliler [ $t_{(86)}=1,260$ ;  $p>,05$ ] ve öğrenciler [ $t_{(86)}=1,719$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte ortalamalara bakıldığında kadın yöneticilerin etkili okulun tüm boyutlarında erkek yöneticilere oranla daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A- Ön Lisans	9	4,2157	,50602	,714	,493	-
	B- Lisans	70	4,0941	,58519			
	C- Lisansüstü	9	3,8954	,61819			
	Toplam	88	4,0862	,57951			
Okul Yöneticisi	A- Ön Lisans	9	4,5051	,42180	1,095	,339	-
	B- Lisans	70	4,2740	,69880			
	C- Lisansüstü	9	4,0101	,98904			
	Toplam	88	4,2707	,71156			
Öğretmenler	A- Ön Lisans	9	3,9222	,88569	,289	,750	-
	B- Lisans	70	4,0157	,71458			
	C- Lisansüstü	9	3,8333	,68557			
	Toplam	88	3,9875	,72379			
Veliler	A- Ön Lisans	9	3,4074	,92838	,173	,841	-
	B- Lisans	70	3,4214	,83344			
	C- Lisansüstü	9	3,5926	,77330			
	Toplam	88	3,4375	,82942			
Öğrenciler	A- Ön Lisans	9	3,8222	,55176	,100	,905	-
	B- Lisans	70	3,7171	,73701			
	C- Lisansüstü	9	3,6889	,63333			
	Toplam	88	3,7250	,70487			

Tablo 4.7'ye göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etkili okulun okul ortamı [ $F_{(2-85)} = ,714$ ;  $p > ,05$ ], okul yöneticisi [ $F_{(2-85)} = 1,095$ ;  $p > ,05$ ], öğretmenler [ $F_{(2-85)} = ,289$ ;  $p > ,05$ ], veliler [ $F_{(2-85)} = ,173$ ;  $p > ,05$ ] ve öğrenciler [ $F_{(2-85)} = ,100$ ;  $p > ,05$ ] boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla beraber ortalamalara bakıldığında, veliler boyutu dışında bütün boyutlarda lisansüstü eğitim görenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu gözükmemektedir. Eğitim süresi arttıkça okuldan beklentilerin artması ve veliye karşı sorumluluk bilincinin gelişmesi bu durumun nedeni olabilir.

Tablo 4.8. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A- 1-5 yıl	9	4,2222	,67377	,331	,856	-
	B- 6-10 yıl	13	4,0045	,60442			
	C- 11-15 yıl	22	4,0053	,58258			
	D- 16-20 yıl	16	4,1140	,62529			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,1282	,53580			
	Toplam	88	4,0862	,57951			
Okul Yöneticisi	A- 1-5 yıl	9	4,2828	,52900	,392	,814	-
	B- 6-10 yıl	13	4,1259	,94223			
	C- 11-15 yıl	22	4,4132	,60610			
	D- 16-20 yıl	16	4,1932	,77201			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,2662	,71193			
	Toplam	88	4,2707	,71156			
Öğretmenler	A- 1-5 yıl	9	4,0556	,87194	,167	,954	-
	B- 6-10 yıl	13	3,9231	,78650			
	C- 11-15 yıl	22	4,0318	,69651			
	D- 16-20 yıl	16	4,0625	,75708			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	3,9179	,69178			
	Toplam	88	3,9875	,72379			
Veliler	A- 1-5 yıl	9	2,8704	,58201	1,883	,121	-
	B- 6-10 yıl	13	3,4231	,88615			
	C- 11-15 yıl	22	3,3636	,93949			
	D- 16-20 yıl	16	3,7813	,81813			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	3,4881	,72425			
	Toplam	88	3,4375	,82942			
Öğrenciler	A- 1-5 yıl	9	3,7111	,59255	,540	,707	-
	B- 6-10 yıl	13	3,5692	,72959			
	C- 11-15 yıl	22	3,6364	,73714			
	D- 16-20 yıl	16	3,9125	,72284			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	3,7643	,71192			
	Toplam	88	3,7250	,70487			

Tablo 4.8’de verilen bulgulara göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin etkili okulun okul ortamı [ $F_{(4-83)} = ,331$ ;  $p > ,05$ ], okul yöneticisi [ $F_{(4-83)} = ,392$ ;  $p > ,05$ ], öğretmenler

[ $F_{(4-83)} = ,167$ ;  $p > ,05$ ], veliler [ $F_{(4-83)} = 1,883$ ;  $p > ,05$ ] ve öğrenciler [ $F_{(4-83)} = ,540$ ;  $p > ,05$ ] boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.9. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A- 1-2 yıl	31	3,9355	,63851	2,544	,062	-
	B- 3-4 yıl	19	3,9752	,54597			
	C- 5-6 yıl	12	4,3922	,43829			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,2059	,53195			
	Toplam	88	4,0862	,57951			
Okul Yöneticisi	A- 1-2 yıl	31	4,0235	,88326	3,337	,023	A-C
	B- 3-4 yıl	19	4,1627	,65315			
	C- 5-6 yıl	12	4,5985	,39808			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,4930	,51115			
	Toplam	88	4,2707	,71156			
Öğretmenler	A- 1-2 yıl	31	3,7355	,86931	2,578	,059	-
	B- 3-4 yıl	19	3,9579	,55409			
	C- 5-6 yıl	12	4,1833	,52368			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,2192	,64870			
	Toplam	88	3,9875	,72379			
Veliler	A- 1-2 yıl	31	3,3172	,77741	,791	,502	-
	B- 3-4 yıl	19	3,3509	,84965			
	C- 5-6 yıl	12	3,7083	,64794			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	3,5192	,94789			
	Toplam	88	3,4375	,82942			
Öğrenciler	A- 1-2 yıl	31	3,4710	,68615	3,256	,026	A-C
	B- 3-4 yıl	19	3,6947	,60136			
	C- 5-6 yıl	12	4,1333	,68931			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	3,8615	,71726			
	Toplam	88	3,7250	,70487			

Tablo 4.9'a göre kurumda çalışma süresi değişkeni açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin okul ortamı [ $F_{(3-84)} = 2,544$ ;  $p > ,05$ ], öğretmenler [ $F_{(3-84)} = 2,578$ ;  $p > ,05$ ] ve veliler [ $F_{(3-84)} = ,791$ ;  $p > ,05$ ] boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermezken; okul



yöneticisi [ $F_{(3,84)}=3,337$ ;  $p<,05$ ] ve öğrenciler [ $F_{(3,84)}=3,256$ ;  $p<,05$ ] boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Homojen olmayan okul yöneticisi boyutunda farkın kaynağını bulmak için yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre, 5–6 yıldır aynı okulda çalışanların ( $\bar{X}=4,59$ ) görüşlerinin 1–2 yıldır aynı okulda çalışanların ( $\bar{X}=4,02$ ) görüşlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler boyutunda farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 5–6 yıldır aynı okulda çalışanların ( $\bar{X}=4,13$ ) görüşlerinin 1–2 yıldır aynı okulda çalışanlardan ( $\bar{X}=3,47$ ) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticisi ve öğrenciler boyutlarındaki bu farklılığın kaynağını, kurumdaki görevlerine yeni başlayan yöneticilerin okulun öğrenci ve yönetim alanlarında etkililiğini yeterli bulmadıkları oysa ilerleyen süreçte bu alanlardaki etkilerinin artması ile bu boyutları daha etkili görmeye başladıkları şeklinde yorumlamak mümkündür.

#### 4.7.4. İlköğretim Okulları Etkililik Düzeylerine İlişkin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu bölümde ilköğretim okulları etkililik düzeylerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Okul Ortamı	Kadın	206	3,8584	,57211	336	,978	,329
	Erkek	132	3,7923	,65509			
Okul Yöneticisi	Kadın	206	3,8235	,85104	336	,253	,801
	Erkek	132	3,7996	,84229			
Öğretmenler	Kadın	206	3,8767	,61394	336	1,885	,060
	Erkek	132	3,7402	,70200			
Veliler	Kadın	206	2,9353	,92503	336	1,738	,088
	Erkek	132	2,7639	,85755			
Öğrenciler	Kadın	206	3,5767	,65922	336	1,715	,087
	Erkek	132	3,4439	,74601			

Tablo 4.10'a göre ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri okul ortamı [ $t_{(336)}=,978$ ;  $p>,05$ ], okul yöneticisi [ $t_{(336)}=,253$ ;  $p>,05$ ], öğretmenler [ $t_{(336)}=1,885$ ;  $p>,05$ ], veliler [ $t_{(336)}=1,738$ ;  $p>,05$ ] ve öğrenciler [ $t_{(336)}=1,715$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla

birlikte ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin etkili okulun tüm boyutlarında erkek öğretmenlere oranla daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.11. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A- Ön Lisans	35	4,0202	,52165	3,055	,048	A-C
	B- Lisans	294	3,8201	,60736			
	C- Lisansüstü	9	3,5098	,71743			
	Toplam	338	3,8326	,60578			
Okul Yöneticisi	A- Ön Lisans	35	3,9948	,78666	,893	,410	-
	B- Lisans	294	3,7941	,85296			
	C- Lisansüstü	9	3,7677	,86377			
	Toplam	338	3,8141	,84646			
Öğretmenler	A- Ön Lisans	35	4,0400	,69121	2,362	,096	-
	B- Lisans	294	3,8024	,65057			
	C- Lisansüstü	9	3,6667	,36742			
	Toplam	338	3,8234	,65215			
Veliler	A- Ön Lisans	35	3,1810	,98466	2,364	,096	-
	B- Lisans	294	2,8322	,89409			
	C- Lisansüstü	9	2,8333	,62361			
	Toplam	338	2,8683	,90188			
Öğrenciler	A- Ön Lisans	35	3,7943	,66948	3,210	,042	A-B
	B- Lisans	294	3,4986	,69513			
	C- Lisansüstü	9	3,3333	,66332			
	Toplam	338	3,5249	,69635			

Tablo 4.11’de verilen bulgulara göre ilköğretim okulu etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri okul yöneticisi [ $F_{(3-335)} = ,893$ ;  $p > ,05$ ], öğretmenler [ $F_{(3-335)} = 2,362$ ;  $p > ,05$ ] ve veliler [ $F_{(3-335)} = 3,210$ ;  $p > ,05$ ] boyutlarında öğrenim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermez iken okul ortamı [ $F_{(3-335)} = 3,055$ ;  $p < ,05$ ] ve öğrenciler [ $F_{(3-335)} = 3,210$ ;  $p < ,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Okul ortamı boyutundaki farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testinde ön lisans mezunlarının ( $\bar{X} = 4,02$ ) yüksek lisans ( $\bar{X} = 3,50$ ) mezunlarından daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler boyutundaki farkın nedenini belirlemek için yapılan Tukey testinde ise ön lisan eğitimine

sahip olanların ( $\bar{X}=3,79$ ) lisans eğitimine ( $\bar{X}=3,49$ ) sahip olanlara nazaran daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrenim süresinin artışına paralel olarak okula yönelik beklentilerin de artması ile açıklanabilir.

Tablo 4.12. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A- 1-5 yıl	89	3,8857	,49979	2,097	,081	-
	B- 6-10 yıl	74	3,7345	,63469			
	C- 11-15 yıl	80	3,7294	,67217			
	D- 16-20 yıl	50	3,9459	,67341			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	3,9464	,50739			
	Toplam	338	3,8326	,60578			
Okul Yöneticisi	A- 1-5 yıl	89	3,8927	,67969	1,570	,182	-
	B- 6-10 yıl	74	3,6634	,92535			
	C- 11-15 yıl	80	3,7216	,91647			
	D- 16-20 yıl	50	3,9727	,87163			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	3,8949	,82912			
	Toplam	338	3,8141	,84646			
Öğretmenler	A- 1-5 yıl	89	3,9022	,55082	1,193	,313	-
	B- 6-10 yıl	74	3,7635	,66034			
	C- 11-15 yıl	80	3,7225	,69591			
	D- 16-20 yıl	50	3,9080	,74336			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	3,8511	,62944			
	Toplam	338	3,8234	,65215			
Veliler	A- 1-5 yıl	89	2,7303	,85631	1,626	,167	-
	B- 6-10 yıl	74	2,8311	,92632			
	C- 11-15 yıl	80	2,8417	,95094			
	D- 16-20 yıl	50	2,9967	,88223			
	E- 1-5 yıl	45	3,1074	,85440			
	Toplam	338	2,8683	,90188			
Öğrenciler	A- 1-5 yıl	89	3,5798	,73302	,592	,669	-
	B- 6-10 yıl	74	3,4541	,75074			
	C- 11-15 yıl	80	3,4700	,66226			
	D- 16-20 yıl	50	3,5560	,64180			
	E- 1-5 yıl	45	3,5956	,65711			
	Toplam	338	3,5249	,69635			

Tablo 4.12'ye göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri okul ortamı [ $F_{(4-333)}=2,097$ ;  $p>,05$ ], okul yöneticisi [ $F_{(4-333)}=1,570$ ;  $p>,05$ ], öğretmenler [ $F_{(4-333)}=1,193$ ;  $p>,05$ ], veliler [ $F_{(4-333)}=1,626$ ;  $p>,05$ ], ve öğrenciler [ $F_{(4-333)}=,592$ ;  $p>,05$ ], boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.13. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A- 1-2 yıl	160	3,7974	,61233	1,206	,308	-
	B- 3-4 yıl	107	3,8054	,60758			
	C- 5-6 yıl	32	3,9724	,69761			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	3,9367	,47317			
	Toplam	338	3,8326	,60578			
Okul Yöneticisi	A- 1-2 yıl	160	3,8358	,79877	,473	,701	-
	B- 3-4 yıl	107	3,7375	,90783			
	C- 5-6 yıl	32	3,8835	,96961			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	3,8788	,76922			
	Toplam	338	3,8141	,84646			
Öğretmenler	A- 1-2 yıl	160	3,8150	,66713	,689	,560	-
	B- 3-4 yıl	107	3,7748	,64121			
	C- 5-6 yıl	32	3,9313	,66208			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	3,9026	,61793			
	Toplam	338	3,8234	,65215			
Veliler	A- 1-2 yıl	160	2,7073	,86990	3,499	,016	A-B, A-C, A-D
	B- 3-4 yıl	107	2,9720	,95701			
	C- 5-6 yıl	32	3,0573	,69381			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	3,0897	,93803			
	Toplam	338	2,8683	,90188			
Öğrenciler	A- 1-2 yıl	160	3,5388	,69499	1,062	,365	-
	B- 3-4 yıl	107	3,4449	,75401			
	C- 5-6 yıl	32	3,6813	,68318			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	3,5590	,52149			
	Toplam	338	3,5249	,69635			

Tablo 4.13’de verilen bulgulara göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin okul ortamı [ $F_{(3-334)}=1,206$ ;  $p>,05$ ], okul yöneticisi [ $F_{(3-334)}=,473$ ;  $p>,05$ ], öğretmenler [ $F_{(3-334)}=,689$ ;  $p>,05$ ], ve öğrenciler [ $F_{(3-334)}=1,062$ ;  $p>,05$ ], boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Veliler [ $F_{(3-334)}=3,499$ ;  $p<,05$ ], boyutunda ise anlamlı bir fark mevcuttur. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 3–4 yıldır ( $\bar{X}=2,97$ ), 5–6 yıldır ( $\bar{X}=3,05$ ), 7 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=3,08$ ) aynı okulda çalışanların görüşlerinin 1–2 yıldır ( $\bar{X}=2,70$ ) aynı okulda çalışanların görüşlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu farkın nedeni zaman geçtikçe kişilerin buldukları kuruma alışmaları ve beklentilerinin azalması olabileceği gibi kurumdan memnun olmayan öğretmenlerin bir süre sonra başka bir okula geçebilmeleri de olabilir.

Tablo 4.14. Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
A- Okul Ortamı	A- Sınıf Öğretmeni	173	3,8694	,60362	336	1,146	,253
	B- Branş Öğretmeni	165	3,7939	,60746			
B- Okul Yöneticisi	A- Sınıf Öğretmeni	173	3,7662	,89251	336	-1,067	,287
	B- Branş Öğretmeni	165	3,8645	,79492			
C- Öğretmenler	A- Sınıf Öğretmeni	173	3,8757	,65627	336	1,514	,131
	B- Branş Öğretmeni	165	3,7685	,64523			
D- Veliler	A- Sınıf Öğretmeni	173	2,8478	,86842	336	-,429	,668
	B- Branş Öğretmeni	165	2,8899	,93786			
E- Öğrenciler	A- Sınıf Öğretmeni	173	3,5538	,66276	336	,781	,435
	B- Branş Öğretmeni	165	3,4945	,73071			

Tablo 4.14’e göre ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin okul ortamı [ $t_{(336)}=1,146$ ;  $p>,05$ ], okul yöneticisi [ $t_{(336)}=-1,067$ ;  $p>,05$ ], öğretmenler [ $t_{(336)}=1,514$ ;  $p>,05$ ], veliler [ $t_{(336)}=-,429$ ;  $p>,05$ ] ve öğrenciler [ $t_{(336)}=,781$ ;  $p>,05$ ] boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.7.5. İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeylerine İlişkin İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu bölümde ilköğretim okullarının örgütsel sağlık düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.15. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	S
Örgütsel Liderlik	Yönetici	88	4,6923	,50110
	Öğretmen	338	4,3810	,68548
Çevresel Etkileşim	Yönetici	88	4,5079	,38089
	Öğretmen	338	4,1008	,58936
Örgütsel Kimlik	Yönetici	88	4,4048	,50215
	Öğretmen	338	4,2445	,57247
Örgütsel Bütünlük	Yönetici	88	4,4975	,40501
	Öğretmen	338	4,0283	,72637
Örgütsel Ürün	Yönetici	88	4,5536	,44274
	Öğretmen	338	4,2726	,60440

Tablo 4.15’de verilen bulgulara göre ilköğretim okulu yöneticileri örgüt sağlığının örgütsel liderlik ( $\bar{X}=4,69$ ), çevresel etkileşim ( $\bar{X}=4,50$ ), örgütsel kimlik ( $\bar{X}=4,40$ ), örgütsel bütünlük ( $\bar{X}=4,49$ ) ve örgütsel ürün ( $\bar{X}=4,55$ ) boyutlarını oldukça yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu duruma paralel olarak ilköğretim okulu öğretmenleri de örgütsel liderlik ( $\bar{X}=4,38$ ), çevresel etkileşim ( $\bar{X}=4,50$ ), örgütsel kimlik ( $\bar{X}=4,40$ ), örgütsel bütünlük ( $\bar{X}=4,49$ ) ve örgütsel ürün ( $\bar{X}=4,55$ ) boyutlarında örgüt sağlığını oldukça yüksek düzeyde algılamaktadır. Fakat tabloya bir bütün olarak bakıldığında örgüt sağlığını oluşturan bütün boyutlarda yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerinden daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Görüşler arasındaki bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı ise Tablo 4.16 ‘da verilmiştir.

Tablo 4.16. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Görüşler

Boyutlar	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Örgütsel Liderlik	Yönetici	88	269,41	23708,00	9952,00	,000
	Öğretmen	338	198,94	67243,00		
Çevresel Etkileşim	Yönetici	88	287,01	25257,00	8403,00	,000
	Öğretmen	338	194,36	65694,00		
Örgütsel Kimlik	Yönetici	88	243,30	21410,00	12250,00	,011
	Öğretmen	338	205,74	69541,00		
Örgütsel Bütünlük	Yönetici	88	282,97	24901,00	8759,00	,000
	Öğretmen	338	195,41	66050,00		
Örgütsel Ürün	Yönetici	88	262,45	23095,50	10564,50	,000
	Öğretmen	338	200,76	67855,50		

Tablo 4.16'ya göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri örgüt sağlığının örgütsel liderlik [U=9952,00; p<,05], örgütsel etkileşim [U=8403,00; p<,05], örgütsel kimlik [U=12250,00; p<,05], örgütsel bütünlük [U=8759,00; p<,05] ve örgütsel ürün [U=10564,00; p<,05] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında örgüt sağlığını oluşturan bütün boyutlarda yöneticilerin anlamlı bir biçimde daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varmak mümkündür. Bunun yanı sıra yöneticilerle doğrudan ilgili olması nedeniyle örgütsel liderlik boyutunda yönetici ve öğretmen görüşlerinin yöneticiler lehine anlamlı biçimde farklılık göstermesi dikkat çekicidir.

#### 4.7.6. İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeylerine İlişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşleri

Bu bölümde ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Liderlik	Kadın	19	4,5709	,61073	86	-1,196	,235
	Erkek	69	4,7258	,46613			
Çevresel Etkileşim	Kadın	19	4,5385	,35714	86	,393	,695
	Erkek	69	4,4994	,38925			
Örgütsel Kimlik	Kadın	19	4,4737	,48873	86	,673	,503
	Erkek	69	4,3859	,50763			
Örgütsel Bütünlük	Kadın	19	4,5380	,41120	86	,491	,625
	Erkek	69	4,4863	,40562			
Örgütsel Ürün	Kadın	19	4,5263	,47632	86	-,301	,764
	Erkek	69	4,5611	,43643			

Tablo 4.17'de verilen bulgulara göre ilköğretim okullarının örgüt sağlığına ilişkin yönetici görüşleri örgütsel liderlik [ $t_{(86)}=-1,196$ ; p>,05], örgütsel etkileşim [ $t_{(86)}=,393$ ; p>,05], örgütsel kimlik [ $t_{(86)}=,673$ ; p>,05], örgütsel bütünlük [ $t_{(86)}=,491$ ; p>,05] ve örgütsel ürün [ $t_{(86)}=-,301$ ; p>,05] boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat ortalamalara bakıldığında örgütsel liderlik ve örgütsel ürün dışındaki boyutlarda kadın yöneticilerin görece de olsa daha olumlu görüş bildirdikleri gözükmemektedir.

Tablo 4.18. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Liderlik	A- Ön Lisans	9	4,9145	,13011	1,330	,270	-
	B- Lisans	70	4,6835	,49964			
	C- Lisansüstü	9	4,5385	,69124			
	Toplam	88	4,6923	,50110			
Çevresel Etkileşim	A- Ön Lisans	9	4,6667	,21414	2,601	,080	-
	B- Lisans	70	4,5176	,36386			
	C- Lisansüstü	9	4,2735	,54679			
	Toplam	88	4,5079	,38089			
Örgütsel Kimlik	A- Ön Lisans	9	4,5417	,33072	1,973	,145	-
	B- Lisans	70	4,4250	,50558			
	C- Lisansüstü	9	4,1111	,55356			
	Toplam	88	4,4048	,50215			
Örgütsel Bütünlük	A- Ön Lisans	9	4,6543	,18794	1,428	,245	-
	B- Lisans	70	4,4984	,39352			
	C- Lisansüstü	9	4,3333	,59577			
	Toplam	88	4,4975	,40501			
Örgütsel Ürün	A- Ön Lisans	9	4,7143	,22588	2,129	,125	-
	B- Lisans	70	4,5653	,42853			
	C- Lisansüstü	9	4,3016	,62859			
	Toplam	88	4,5536	,44274			

Tablo 4.18'e göre ilköğretim okullarının örgüt sağlığına ilişkin yönetici görüşleri örgütsel liderlik [ $F_{(2,85)}=1,330$ ;  $p>,05$ ], çevresel etkileşim [ $F_{(2,85)}=2,601$ ;  $p>,05$ ], örgütsel kimlik [ $F_{(2,85)}=1,973$ ;  $p>,05$ ], örgütsel bütünlük [ $F_{(2,85)}=1,428$ ;  $p>,05$ ] ve örgütsel ürün [ $F_{(2,85)}=2,129$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte ortalamalara bakıldığında en yüksek görüşü ön lisans mezunları bildirirken, yüksek lisans mezunlarının lisans ve ön lisans mezunlarına göre görece olarak daha düşük görüş bildirdikleri saptanmıştır. Öğrenim düzeyindeki artışa paralel olarak beklentilerin de artması bu durumun nedeni olabilir.



Tablo 4.19. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Liderlik	A- 1-5 yıl	9	4,6838	,29654	,109	,979	-
	B- 6-10 yıl	13	4,6095	,69760			
	C- 11-15 yıl	22	4,7098	,45225			
	D- 16-20 yıl	16	4,6971	,54788			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,7170	,48653			
	Toplam	88	4,6923	,50110			
Çevresel Etkileşim	A- 1-5 yıl	9	4,5043	,26399	,559	,693	-
	B- 6-10 yıl	13	4,3787	,44463			
	C- 11-15 yıl	22	4,5105	,37800			
	D- 16-20 yıl	16	4,5000	,43241			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,5714	,36288			
	Toplam	88	4,5079	,38089			
Örgütsel Kimlik	A- 1-5 yıl	9	4,4167	,33657	,948	,441	-
	B- 6-10 yıl	13	4,1827	,68961			
	C- 11-15 yıl	22	4,3864	,51309			
	D- 16-20 yıl	16	4,4219	,50801			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,5089	,42889			
	Toplam	88	4,4048	,50215			
Örgütsel Bütünlük	A- 1-5 yıl	9	4,6543	,30146	1,247	,298	-
	B- 6-10 yıl	13	4,4103	,47224			
	C- 11-15 yıl	22	4,6010	,35413			
	D- 16-20 yıl	16	4,3750	,55016			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,4762	,32690			
	Toplam	88	4,4975	,40501			
Örgütsel Ürün	A- 1-5 yıl	9	4,5397	,29258	,723	,578	-
	B- 6-10 yıl	13	4,4176	,64010			
	C- 11-15 yıl	22	4,5909	,34516			
	D- 16-20 yıl	16	4,4732	,53888			
	E- 21 yıl ve üzeri	28	4,6378	,38585			
	Toplam	88	4,5536	,44274			

Tablo 4.19’da verilen bulgular ilköğretim okullarının örgüt sağlığına ilişkin yönetici görüşlerinin örgütsel liderlik [ $F_{(4-83)} = ,109$ ;  $p > ,05$ ], çevresel etkileşim [ $F_{(4-83)} = ,559$ ;  $p > ,05$ ],

örgütsel kimlik [ $F_{(4-83)} = ,948$ ;  $p > ,05$ ], örgütsel bütünlük [ $F_{(4-83)} = 1,247$ ;  $p > ,05$ ] ve örgütsel ürün [ $F_{(4-83)} = ,723$ ;  $p > ,05$ ] boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte örgütsel bütünlük dışında bütün boyutlarda en yüksek görüş bildiren grubun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip, en düşük görüş bildiren grubun ise 6–10 yıl kıdeme sahip grup olması dikkat çekici gözükmektedir.

Tablo 4.20. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri

Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Liderlik	A- 1–2 yıl	32	4,5072	,68992	2,604	,057	-
	B- 3–4 yıl	18	4,7265	,41063			
	C- 5–6 yıl	12	4,8333	,21716			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,8314	,27176			
	Toplam	88	4,6923	,50110			
Çevresel Etkileşim	A- 1–2 yıl	32	4,3798	,43991	3,203	,027	A-C
	B- 3–4 yıl	18	4,4701	,40865			
	C- 5–6 yıl	12	4,7244	,26739			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,5917	,26088			
	Toplam	88	4,5079	,38089			
Örgütsel Kimlik	A- 1–2 yıl	32	4,2539	,60282	3,516	,019	A-C, A-D
	B- 3–4 yıl	18	4,2708	,51672			
	C- 5–6 yıl	12	4,6250	,36150			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,5817	,29988			
	Toplam	88	4,4048	,50215			
Örgütsel Bütünlük	A- 1–2 yıl	32	4,4410	,44756	,366	,778	-
	B- 3–4 yıl	18	4,5370	,39834			
	C- 5–6 yıl	12	4,4907	,41156			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,5427	,36424			
	Toplam	88	4,4975	,40501			
Örgütsel Ürün	A- 1–2 yıl	32	4,3616	,55623	4,041	,010	A-D
	B- 3–4 yıl	18	4,5635	,38729			
	C- 5–6 yıl	12	4,6667	,40559			
	D- 7 yıl ve üzeri	26	4,7308	,19515			
	Toplam	88	4,5536	,44274			

Tablo 4.20'ye göre kurumda çalışma süresi değişkeni göz önüne alındığında ilköğretim okullarının örgüt sağlığına ilişkin yönetici görüşleri örgütsel liderlik [ $F_{(3-84)}=2,604$ ;  $p>,05$ ] ve örgütsel bütünlük [ $F_{(3-84)}=,366$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; çevresel etkileşim [ $F_{(3-84)}=3,203$ ;  $p<,05$ ], örgütsel kimlik [ $F_{(3-84)}=3,516$ ;  $p<,05$ ] ve örgütsel ürün [ $F_{(3-84)}=4,041$ ;  $p<,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testinde çevresel etkileşim boyutundaki farkın 1–2 yıl ( $\bar{X}=4,3798$ ) çalışma süresine sahip olanlarla 5–6 yıl ( $\bar{X}=4,7244$ ) çalışma süresine sahip olanlar arasındaki görüş farkından kaynaklandığı, 1–2 yıl çalışma süresine sahip olanların 5–6 yıl çalışma süresine sahip olanlara göre nispeten daha olumsuz görüş bildirdikleri saptanmıştır. Örgütsel kimlik boyutundaki farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testinin sonuçlarına göre farkın kaynağı 1–2 yıl ( $\bar{X}=4,2539$ ) çalışma süresine sahip olanlarla 5–6 yıl ( $\bar{X}=4,6250$ ) ve 7 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4,5817$ ) çalışma süresi olanlar arasındaki görüş farkıdır. Buna göre 1–2 yıldır aynı kurumda çalışan yöneticiler 5–6 yıl ve 7 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan yöneticilere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Örgütsel ürün boyutunda farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C testinin sonucuna göre 1–2 yıl ( $\bar{X}=4,3616$ ) ile 7 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4,7308$ ) çalışma süresine sahip yöneticilerin görüşlerinde bir farklılaşma gözlenmektedir. Yöneticiler arasındaki bu farka 7 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip yöneticilerin daha olumlu görüş bildirmeleri yol açmıştır. Kurumda çalışma süresi değişkenine göre örgüt sağlığının çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutlarındaki farklılıkların nedeni kurumda geçirilen süre arttıkça mevcut yapının kanıksanması olabileceği gibi yöneticilerin zamanla etkilerinin artması ile istedikleri yapıyı kurmaları, dolayısıyla da örgüt sağlığını daha yüksek algılamaları olabilir.

#### **4.7.7. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri**

Bu bölümde ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Liderlik	Kadın	206	4,3652	,71402	336	-,528	,598
	Erkek	132	4,4056	,64028			
Çevresel Etkileşim	Kadın	206	4,1303	,56126	336	1,150	,251
	Erkek	132	4,0548	,63015			
Örgütsel Kimlik	Kadın	206	4,2797	,56006	336	1,418	,157
	Erkek	132	4,1894	,58924			
Örgütsel Bütünlük	Kadın	206	4,0302	,76054	336	,061	,951
	Erkek	132	4,0253	,67238			
Örgütsel Ürün	Kadın	206	4,2802	,60524	336	,287	,775
	Erkek	132	4,2608	,60519			

Tablo 4.21'e göre ilköğretim okulu örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından örgütsel liderlik [ $t_{(336)}=-,528$ ;  $p>,05$ ], çevresel etkileşim [ $t_{(336)}=1,150$ ;  $p>,05$ ], örgütsel kimlik [ $t_{(336)}=1,418$ ;  $p>,05$ ], örgütsel bütünlük [ $t_{(336)}=,061$ ;  $p>,05$ ] ve örgütsel ürün [ $t_{(336)}=,287$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı gözükmemektedir. Bununla birlikte ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin bütün boyutlarda daha olumlu görüş bildirdikleri de söylenebilir.

Tablo 4.22. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Liderlik	A- Ön Lisans	35	4,6198	,41211	2,432	,089	-
	B- Lisans	294	4,3514	,71231			
	C- Lisansüstü	9	4,4188	,45364			
	Toplam	338	4,3810	,68548			
Çevresel Etkileşim	A- Ön Lisans	35	4,2571	,58373	1,535	,217	-
	B- Lisans	294	4,0861	,59092			
	C- Lisansüstü	9	3,9744	,51170			
	Toplam	338	4,1008	,58936			
Örgütsel Kimlik	A- Ön Lisans	35	4,4571	,44551	3,052	,049	A-B
	B- Lisans	294	4,2245	,58117			
	C- Lisansüstü	9	4,0694	,58667			
	Toplam	338	4,2445	,57247			
Örgütsel Bütünlük	A- Ön Lisans	35	4,2063	,54443	1,808	,166	-
	B- Lisans	294	4,0159	,74056			
	C- Lisansüstü	9	3,7407	,80123			
	Toplam	338	4,0283	,72637			
Örgütsel Ürün	A- Ön Lisans	35	4,4694	,50635	2,083	,126	-
	B- Lisans	294	4,2498	,61755			
	C- Lisansüstü	9	4,2540	,37646			
	Toplam	338	4,2726	,60440			

Tablo 4.22’de verilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin örgütsel liderlik [ $F_{(2-335)}=2,432$ ;  $p>,05$ ], çevresel etkileşim [ $F_{(2-335)}=1,535$ ;  $p>,05$ ], örgütsel bütünlük [ $F_{(2-335)}=1,808$ ;  $p>,05$ ] ve örgütsel ürün [ $F_{(2-335)}=2,083$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmazken; örgütsel kimlik [ $F_{(2-335)}=3,052$ ;  $p<,05$ ] boyutunda anlamlı farkın olduğu gözükmektedir. Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ön lisans mezunlarının ( $\bar{X}=4,4571$ ) lisans mezunlarına ( $\bar{X}=4,2245$ ) oranla daha olumlu görüş bildirdikleri bulgulanmıştır. Eğitim düzeyindeki artışa paralel olarak beklentilerin de artıyor olması bu duruma yol açmış olabilir.

Tablo 4.23. Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Liderlik	A- 1-5 yıl	89	4,3682	,59849	2,360	,053	-
	B- 6-10 yıl	74	4,1965	,78726			
	C- 11-15 yıl	80	4,4202	,65751			
	D- 16-20 yıl	50	4,4523	,81669			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	4,5607	,48585			
	Toplam	338	4,3810	,68548			
Çevresel Etkileşim	A- 1-5 yıl	89	4,1236	,48493	2,213	,067	-
	B- 6-10 yıl	74	3,9272	,58830			
	C- 11-15 yıl	80	4,1385	,64942			
	D- 16-20 yıl	50	4,1846	,62916			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	4,1812	,59067			
	Toplam	338	4,1008	,58936			
Örgütsel Kimlik	A- 1-5 yıl	89	4,1742	,51318	2,921	,021	B-C, B-D, B-E
	B- 6-10 yıl	74	4,1014	,57064			
	C- 11-15 yıl	80	4,3078	,60160			
	D- 16-20 yıl	50	4,3600	,67558			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	4,3778	,44713			
	Toplam	338	4,2445	,57247			
Örgütsel Bütünlük	A- 1-5 yıl	89	4,1124	,65145	3,157	,014	B-A, B-E
	B- 6-10 yıl	74	3,7808	,81296			
	C- 11-15 yıl	80	4,0236	,78561			
	D- 16-20 yıl	50	4,1356	,68283			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	4,1580	,56630			
	Toplam	338	4,0283	,72637			
Örgütsel Ürün	A- 1-5 yıl	89	4,2568	,51018	3,448	,009	B-D, B-E
	B- 6-10 yıl	74	4,0811	,61574			
	C- 11-15 yıl	80	4,2911	,61474			
	D- 16-20 yıl	50	4,4400	,72948			
	E- 21 yıl ve üzeri	45	4,4000	,51562			
	Toplam	338	4,2726	,60440			

Tablo 4.23'e göre kıdem değişkenine göre ilköğretim okulu örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşleri örgütsel liderlik [ $F_{(4-333)}=2,360$ ;  $p>,05$ ] ve çevresel etkileşim [ $F_{(4-333)}=2,213$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken; örgütsel kimlik [ $F_{(4-333)}=2,921$ ;  $p<,05$ ], örgütsel bütünlük [ $F_{(4-333)}=3,157$ ;  $p<,05$ ] ve örgütsel ürün [ $F_{(4-333)}=3,448$ ;  $p<,05$ ] boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Örgütsel kimlik boyutunda farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 6–10 yıl ( $\bar{X}=4,1014$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin 11–15 ( $\bar{X}=4,3078$ ) yıl, 16–20 ( $\bar{X}=4,3600$ ) yıl ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4,3778$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirdikleri bulgulanmıştır. Örgütsel bütünlük boyutunda farkın kaynağına ilişkin yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre 6–10 yıl ( $\bar{X}=3,7808$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerle 1–5 yıl ( $\bar{X}=4,1124$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4,1580$ ) kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 1–5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Örgütsel ürün boyutunda farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre ise 6–10 yıl ( $\bar{X}=4,0811$ ) kıdeme sahip öğretmenler, 16–20 yıl ( $\bar{X}=4,4400$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4,4000$ ) kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Örgüt sağlığının örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarındaki farklılaşma meslekte geçirilen belli bir sürenin ardından kazanılan tecrübe ile örgüt sağlığının daha olumlu algılanmasından kaynaklanabileceği gibi mevcut durumun kabullenilmesinden de ileri gelebilir.

Tablo 4.24. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kurumda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Liderlik	A- 1-2 yıl	160	4,3721	,68856	1,305	,273	-
	B- 3-4 yıl	107	4,3163	,73100			
	C- 5-6 yıl	32	4,4159	,69075			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	4,5661	,50519			
	Toplam	338	4,3810	,68548			
Çevresel Etkileşim	A- 1-2 yıl	160	4,1173	,58245	,363	,779	-
	B- 3-4 yıl	107	4,0539	,59568			
	C- 5-6 yıl	32	4,1538	,51952			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	4,1183	,66403			
	Toplam	338	4,1008	,58936			
Örgütsel Kimlik	A- 1-2 yıl	160	4,2156	,56808	2,255	,082	-
	B- 3-4 yıl	107	4,1916	,61076			
	C- 5-6 yıl	32	4,3203	,56702			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	4,4455	,44222			
	Toplam	338	4,2445	,57247			
Örgütsel Bütünlük	A- 1-2 yıl	160	4,0875	,66601	1,496	,215	-
	B- 3-4 yıl	107	3,9076	,81357			
	C- 5-6 yıl	32	4,0417	,68479			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	4,1054	,72947			
	Toplam	338	4,0283	,72637			
Örgütsel Ürün	A- 1-2 yıl	160	4,2411	,61308	2,077	,103	-
	B- 3-4 yıl	107	4,2163	,61504			
	C- 5-6 yıl	32	4,4063	,61269			
	D- 7 yıl ve üzeri	39	4,4469	,49615			
	Toplam	338	4,2726	,60440			

Tablo 4.24'e göre, kurumda çalışma süresi değişkenine açısından ilköğretim okulu örgüt sağlığına ilişkin öğretmen görüşleri örgütsel liderlik [ $F_{(3-334)} = 1,305$ ;  $p > ,05$ ], çevresel etkileşim [ $F_{(3-334)} = ,363$ ;  $p > ,05$ ], örgütsel kimlik [ $F_{(3-334)} = 2,255$ ;  $p > ,05$ ], örgütsel bütünlük [ $F_{(3-334)} = 1,496$ ;  $p > ,05$ ] ve örgütsel ürün [ $F_{(3-334)} = 2,077$ ;  $p > ,05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



Tablo 4.25. Branş Değişkenine Göre İlköğretim Okulu Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Liderlik	Sınıf Öğretmeni	173	4,3957	,69005	336	,405	,686
	Branş Öğretmeni	165	4,3655	,68241			
Çevresel Etkileşim	Sınıf Öğretmeni	173	4,1490	,59798	336	1,541	,124
	Branş Öğretmeni	165	4,0503	,57768			
Örgütsel Kimlik	Sınıf Öğretmeni	173	4,3259	,54347	336	2,702	,007
	Branş Öğretmeni	165	4,1591	,59105			
Örgütsel Bütünlük	Sınıf Öğretmeni	173	4,0764	,71182	336	1,249	,212
	Branş Öğretmeni	165	3,9778	,74011			
Örgütsel Ürün	Sınıf Öğretmeni	173	4,3229	,59416	336	1,569	,118
	Branş Öğretmeni	165	4,2199	,61232			

Tablo 4.25’de verilen bulgulara göre branş değişkeni açısından ilköğretim okulu örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri örgütsel liderlik [ $t_{(336)}=,405$ ;  $p>,05$ ], çevresel etkileşim [ $t_{(336)}=1,541$ ;  $p>,05$ ], örgütsel bütünlük [ $t_{(336)}=1,249$ ;  $p>,05$ ] ve örgütsel ürün [ $t_{(336)}=1,569$ ;  $p>,05$ ] boyutlarında anlamı bir farklılık göstermezken örgütsel kimlik [ $t_{(336)}=2,702$ ;  $p<,05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık mevcuttur.

Buna göre örgütsel kimlik boyutunda sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4,3259$ ) oldukça yüksek düzeyde görüş bildirirken, branş öğretmenleri ( $\bar{X}=4,1591$ ) sınıf öğretmenlere nazaran daha düşük düzeyde görüş bildirmektedirler.

#### 4.7.8. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki

Bu bölümde ilköğretim okulları etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiye dair ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.26. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

			Örgüt Sağlığı Boyutları				
			Örgütsel Liderlik	Çevresel Etkileşim	Örgütsel Kimlik	Örgütsel Bütünlük	Örgütsel Ürün
Etkililik Boyutları	Okul Ortamı	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,597* ,000	,653* ,000	,641* ,000	,564* ,000	,617* ,000
	Okul Yöneticisi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,766* ,000	,695* ,000	,585* ,000	,686* ,000	,668* ,000
	Öğretmenler	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,487* ,000	,557* ,000	,600* ,000	,377* ,000	,536* ,000
	Veliler	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,193* ,000	,192* ,000	,221* ,000	,154* ,001	,196* ,000
	Öğrenciler	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,404* ,000	,419* ,000	,450* ,000	,333* ,000	,436* ,000

\* Korelasyon ,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiye dair, yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri temel alınarak yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir. Örgütsel etkililik (okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler, öğrenciler) ile örgüt sağlığı (örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün) arasındaki tüm korelasyonlar anlamlı çıkmış ve tüm ilişkilerin pozitif yönlü olduğu bulunmuştur.

Buna göre okul yöneticisi boyutu ile örgütsel liderlik boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; okul ortamı ve örgütsel liderlik boyutları arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; öğretmenler ve öğrenciler boyutları ile örgütsel liderlik boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif bir doğrusal ilişki; veliler boyutu ile örgütsel liderlik boyutu arasında ise oldukça zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur

Okul ortamı, okul yöneticisi ve öğretmenler boyutları ile çevresel etkileşim boyutu arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunurken; öğrenciler boyutu ile çevresel etkileşim boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; veliler boyutu ile çevresel etkileşim boyutu arasında ise oldukça zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Örgütsel kimlik boyutu ile okul ortamı, okul yöneticisi ve öğretmenler boyutları arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; örgütsel kimlik ile öğrenciler boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki; örgütsel kimlik ile veliler boyutu arasında ise

oldukça zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Okul ortamı ve okul yöneticisi boyutları ile örgütsel bütünlük boyutu arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki saptanırken; öğretmenler ve öğrenciler boyutları ile örgütsel bütünlük boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu; örgütsel bütünlük boyutu ile veliler boyutu arasında ise oldukça zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Son olarak örgütsel ürün boyutu ile okul yöneticisi, okul ortamı ve öğretmenler boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken; örgütsel ürün boyutu ile öğrenciler boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki; veliler boyutu ile örgütsel ürün boyutu arasında ise oldukça zayıf düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.27. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Liderlik İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I. Adım	Sabit	1,967	,139		14,162	,000		
	Okul Ortamı	,155	,063	,142	2,446	,015**	,597	,119
	Okul Yöneticisi	,564	,037	,715	15,449	,000*	,766	,602
	Öğretmenler	-,057	,047	-,058	-1,212	,226	,487	-,059
	Veliler	-,031	,025	-,043	-1,236	,217	,193	-,060
	Öğrenciler	-,004	,041	-,005	-,105	,916	,404	-,005
	R= ,771	R <sup>2</sup> =,594						
	F <sub>(5-420)</sub> =122,964	p= ,000						
II. Adım	Sabit	2,080	,132		15,795	,000		
	Okul Yöneticisi	,604	,033	,765	18,323	,000*	,766	,666
	Öğretmenler	-,012	,044	-,012	-,280	,780	,487	-,014
	Veliler	-,023	,025	-,032	-,930	,353	,193	-,045
	Öğrenciler	,034	,038	,036	,891	,374	,404	,043
	R= ,767	R <sup>2</sup> =588						
	F <sub>(4-421)</sub> = 150,429	p= ,000						

\* ,01 düzeyinde anlamlıdır./\*\* ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel liderliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir.

Modelin D-W katsayısı 1,819 olarak bulunmuştur. Bu durumda otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerine bakılmış ve okul

ortamı boyutunun tolerans değerinin  $(1-R^2)$ 'den küçük olduğu bulunmuştur. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek için okul ortamı boyutu modelden çıkarılarak; okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel liderliğin yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.27'nin II. adım bölümünde verilmiştir. II. adımda D-W katsayısı 1,798 olarak bulunmuştur. Tolerans değerleri ise çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (örgütsel liderlik) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul yöneticisi ile örgütsel liderlik arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ( $r=,766$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,666$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenler boyutu ile örgütsel liderlik arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=,487$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,014$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Veliler boyutu ile örgütsel liderlik arasında pozitif ve çok zayıf düzeyde ( $r=,193$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun  $r=-,045$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenciler boyutu ile örgütsel liderlik arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=,404$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,043$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel liderlik boyutu puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,767$ ;  $R^2=,588$ ;  $F= 150,429$ ;  $p<,01$ ). Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel liderlik boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 58'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel liderlik üzerindeki görece önem sırası; okul yöneticisi, öğrenciler, veliler ve öğretmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece okul yöneticisi boyutunun önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel liderlik boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{ÖRGÜTSEL LİDERLİK} = 2,080 + ,604 \text{ Okul Yöneticisi} - ,012 \text{ Öğretmenler} - ,023 \text{ Veliler} + ,034 \text{ Öğrenciler}$
---

Tablo 4.28. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Çevresel Etkileşim İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I. Adım	Sabit	1,777	,129		13,801	,000		
	Okul Ortamı	,314	,059	,331	5,348	,000*	,653	,252
	Okul Yöneticisi	,310	,034	,451	9,149	,000*	,695	,408
	Öğretmenler	,066	,044	,077	1,521	,129	,557	,074
	Veliler	-,042	,023	-,066	-1,800	,073	,192	-,088
	Öğrenciler	-,043	,038	-,052	-1,115	,266	,419	-,054
	R=,734	R <sup>2</sup> =,538						
	F <sub>(5,420)</sub> = 97,852	p=,000						
II. Adım	Sabit	2,007	,125		16,016	,000		
	Okul Yöneticisi	,390	,031	,568	12,435	,000*	,695	,518
	Öğretmenler	,157	,041	,182	3,789	,000*	,557	,182
	Veliler	-,026	,024	-,041	-1,100	,272	,192	-,054
	Öğrenciler	,035	,037	,043	,970	,332	,419	,047
	R=,712	R <sup>2</sup> =,507						
	F <sub>(4,421)</sub> =108,080	p=,000						

\*,.01 düzeyinde anlamlıdır.

Okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre çevresel etkileşimin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Modelin D-W katsayısı 1,609 olarak bulunmuştur. Bu durumda otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerine bakılmış ve okul ortamı boyutunun tolerans değerinin (1-R<sup>2</sup>)’den küçük olduğu bulunmuştur. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek için okul ortamı boyutu modelden çıkarılarak; okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre çevresel etkileşimin yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.28’in II. adım bölümünde verilmiştir. II. adımda D-W katsayısı 1,573 olarak bulunmuştur. Tolerans değerleri ise çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunun olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Buna göre, yordayıcı değişkenlerle bağımlı (çevresel etkileşim) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul yöneticisi ile örgütsel liderlik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=,695) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=,518 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenler boyutu ile çevresel etkileşim arasında pozitif ve orta düzeyde (r=,557) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=,182 olarak hesaplandığı görülmektedir. Veliler boyutu ile çevresel etkileşim arasında pozitif ve çok zayıf düzeyde (r=,192) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol

edildiğinde, bu korelasyonun  $r=-,054$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenciler boyutu ile çevresel etkileşim arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=,419$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,047$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, çevresel etkileşim boyutu puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,712$ ;  $R^2=,507$ ;  $F= 108,080$ ;  $p<,01$ ). Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, çevresel etkileşim boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 50'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin çevresel etkileşim üzerindeki görece önem sırası; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve velilerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi ve öğretmenler boyutunun önemli birer yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre çevresel etkileşim boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÇEVRESEL ETKİLEŞİM} = 2,007 + ,390 \text{ Okul Yöneticisi} + ,157 \text{ Öğretmenler} - ,026 \text{ Veliler} + ,035 \text{ Öğrenciler}$$

Tablo 4.29 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Kimlik İlişisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I. Adım	Sabit	1,849	,135		13,716	,000		
	Okul Ortamı	,314	,061	,340	5,119	,000*	,641	,242
	Okul Yöneticisi	,134	,035	,201	3,793	,000*	,585	,182
	Öğretmenler	,198	,046	,236	4,346	,000*	,600	,207
	Veliler	-,025	,024	-,040	-1,021	,308	,221	-,050
	Öğrenciler	-,002	,040	-,003	-,055	,956	,450	-,003
	R= ,684	R <sup>2</sup> =,467						
	F <sub>(5-420)</sub> =73,683	p= ,000						
II. Adım	Sabit	2,079	,131		15,893	,000		
	Okul Yöneticisi	,215	,033	,321	6,559	,000*	,585	,304
	Öğretmenler	,289	,043	,345	6,685	,000*	,600	,310
	Veliler	-,009	,025	-,015	-,368	,713	,221	-,018
	Öğrenciler	,076	,038	,095	1,995	,047**	,450	,097
	R= ,659	R <sup>2</sup> =,434						
	F <sub>(4-421)</sub> =80,721	p=,000						

\* ,01 düzeyinde anlamlıdır./\*\*,05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel kimliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Modelin D-W katsayısı 1,703 olarak bulunmuştur. Bu durumda otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerine bakılmış, okul ortamı ve öğretmenler boyutunun tolerans değerlerinin  $(1-R^2)$ 'den küçük olduğu bulunmuştur. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek için okul ortamı boyutu modelden çıkarılarak; okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel kimliğin yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.29'un II. adım bölümünde verilmiştir. II. adımda D-W katsayısı 1,687 olarak bulunmuştur. Tolerans değerleri ise çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunun olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (örgütsel kimlik) değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul yöneticisi ile örgütsel kimlik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=,585$ ) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,304$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenler boyutu ile örgütsel kimlik arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,600$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,310$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Veliler boyutu ile örgütsel kimlik arasında pozitif ve çok zayıf düzeyde ( $r=,221$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise bu korelasyonun  $r=-,018$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenciler boyutu ile örgütsel kimlik arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=,450$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,097$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel kimlik boyutu puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,659$ ;  $R^2=,434$ ;  $F=80,721$ ;  $p<,01$ ). Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel kimlik boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 43'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel kimlik üzerindeki görece önem sırası; öğretmenler, okul yöneticisi, öğrenciler ve velilerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarını önemli birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre veliler boyutu önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel kimlik boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{ÖRGÜTSEL KİMLİK} = 2,079 + ,215 \text{ Okul Yöneticisi} + ,289 \text{ Öğretmenler} - ,009 \text{ Veliler} + ,076 \text{ Öğrenciler}$
---

Tablo 4.30. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Bütünlük İlişkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I. Adım	Sabit	1,819	,161		11,309	,000		
	Okul Ortamı	,379	,073	,330	5,181	,000*	,564	,245
	Okul Yöneticisi	,527	,042	,633	12,459	,000*	,686	,519
	Öğretmenler	-,221	,054	-,212	-4,056	,000*	,377	-,194
	Veliler	-,044	,029	-,058	-1,537	,125	,154	-,075
	Öğrenciler	-,068	,048	-,068	-1,415	,158	,333	-,069
	R= ,714	R <sup>2</sup> =,510						
	F <sub>(5-420)</sub> =87,318	p= ,000						
II. Adım	Sabit	2,096	,156		13,424	,000		
	Okul Yöneticisi	,624	,039	,750	15,963	,000*	,686	,614
	Öğretmenler	-,111	,052	-,106	-2,149	,032**	,377	-,104
	Veliler	-,026	,030	-,034	-,865	,388	,154	-,042
	Öğrenciler	,027	,046	,027	,590	,556	,333	,029
	R=,692	R <sup>2</sup> =,478						
	F <sub>(4-421)</sub> =96,512	p=,000						

\* ,01 düzeyinde anlamlıdır./\*\*,05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel bütünlüğün yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Modelin D-W katsayısı 1,659 olarak bulunmuştur. Bu durumda otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerine bakılmış ve okul ortamı boyutunun tolerans değerinin (1-R<sup>2</sup>)'den küçük olduğu bulunmuştur. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek için okul ortamı boyutu modelden çıkarılarak; okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel bütünlüğün yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.30'un II. adım bölümünde verilmiştir. II. adımda D-W katsayısı 1,625 olarak bulunmuştur. Tolerans değerleri ise çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorunun olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (örgütsel bütünlük) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul yöneticisi ile örgütsel bütünlük arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=,686) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=,614 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenler boyutu ile örgütsel bütünlük arasında pozitif ve zayıf düzeyde (r=,377) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=,104 olarak hesaplandığı görülmektedir. Veliler boyutu ile örgütsel bütünlük arasında pozitif ve çok zayıf düzeyde (r=,154) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu



korelasyonun  $r=-,042$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenciler boyutu ile örgütsel bütünlük arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=,333$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,029$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel bütünlük boyutu puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,692$ ;  $R^2=,478$ ;  $F=96,512$ ;  $p<,01$ ). Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel bütünlük boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel bütünlük üzerindeki görece önem sırası; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve velilerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi ve öğretmenler boyutunun önemli birer yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel bütünlük boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖRGÜTSEL BÜTÜNLÜK} = 2,096 + ,624 \text{ Okul Yöneticisi} - ,111 \text{ Öğretmenler} - ,026 \text{ Veliler} + ,027 \text{ Öğrenciler}$$

Tablo 4.31. İlköğretim Okulu Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkililik Düzeyi İle Örgütsel Ürün İlişkinine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
I. Adım	Sabit	1,983	,138		14,412	,000		
	Okul Ortamı	,238	,063	,247	3,799	,000*	,617	,182
	Okul Yöneticisi	,310	,036	,446	8,584	,000*	,668	,386
	Öğretmenler	,067	,047	,076	1,431	,153	,536	,070
	Veliler	-,036	,025	-,057	-1,476	,141	,196	-,072
	Öğrenciler	,017	,041	,021	,427	,670	,436	,021
	$R=,699$	$R^2=,489$						
	$F_{(5-420)}=80,350$	$p=,000$						
II. Adım	Sabit	2,157	,132		16,373	,000		
	Okul Yöneticisi	,371	,033	,533	11,265	,000*	,668	,481
	Öğretmenler	,135	,044	,155	3,109	,002**	,536	,150
	Veliler	-,025	,025	-,039	-,989	,323	,196	-,048
	Öğrenciler	,077	,038	,092	1,999	,046**	,436	,097
	$R=,687$	$R^2=,471$						
	$F_{(4-421)}=93,836$	$p=,000$						

\* ,01 düzeyinde anlamlıdır./\*\*,05 düzeyinde anlamlıdır.

Okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel ürünün yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4.31'de verilmiştir.

Modelin D-W katsayısı 1,751 olarak bulunmuştur. Bu durumda otokorelasyon olmadığı söylenebilir. Çoklu bağlantı sorunu için ise tolerans değerine bakılmış ve okul

ortamı ve öğretmenler boyutunun tolerans değerlerinin  $(1-R^2)$ 'den küçük olduğu bulunmuştur. Çoklu bağlantı sorununu giderebilmek için okul ortamı boyutu modelden çıkarılarak; okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenlerine göre örgütsel ürünün yordanmasına ilişkin tekrar çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.31'in II. adım bölümünde verilmiştir. II. adımda D-W katsayısı 1,732 olarak bulunmuştur. Tolerans değerleri ise çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir. Otokorelasyon ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı görüldükten sonra analize devam edilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (örgütsel ürün) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul yöneticisi ile örgütsel ürün arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=,668$ ) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,481$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenler boyutu ile örgütsel ürün arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,536$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,150$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Veliler boyutu ile örgütsel ürün arasında pozitif ve çok zayıf düzeyde ( $r=,196$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun  $r=-,048$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenciler boyutu ile örgütsel ürün arasında pozitif ve zayıf düzeyde ( $r=,436$ ) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,097$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel ürün boyutu puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,687$ ;  $R^2=,471$ ;  $F=93,836$ ;  $p<,01$ ). Okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişkenleri birlikte, örgütsel ürün boyutundaki toplam varyansın yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel ürün üzerindeki görece önem sırası; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve velilerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarının önemli birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre veliler boyutu önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel ürün boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{ÖRGÜTSEL ÜRÜN} = 2,157 + ,371 \text{ Okul Yöneticisi} + ,135 \text{ Öğretmenler} - ,025 \text{ Veliler} + ,077 \text{ Öğrenciler}$
---

## V. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçların eğitim örgütleri açısından önemine değinilmiş ve bu analizler ışığında öneriler geliştirilmiştir. Fakat bu çalışmada ulaşılan sonuçların ve geliştirilen önerilerin Antalya ili merkez ilçeleri ile sınırlı olduğu göz ardı edilmemelidir.

### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle aşağıda verilen sonuçlar sadece Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarına genellenebilir.

#### 5.1.1. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Görüşler

İlköğretim okullarının etkililik düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticileri sırasıyla okul yöneticisi, okul ortamı, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutlarını; öğretmenlerin ise sırasıyla okul ortamı, öğretmenler, okul yöneticisi, öğrenciler ve veliler boyutlarını yüksek buldukları belirlenmiştir. İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında yüksek çıkmasına karşın, veliler boyutunda yönetici görüşleri yüksek çıkarken, öğretmen görüşleri düşük çıkmıştır. Bununla beraber etkili okulun bütün boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri, yöneticiler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

Etkili okulun okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarının yönetici ve öğretmenler tarafından yüksek bulunması okul içi faktörler açısından yönetici ve öğretmenler arasında olumlu bir görüş birliği ve tutarlılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle eğitim öğretim sürecinin temel unsurları olan öğrenci, öğretmen, sürecin yaşandığı okul ortamı ve bu sürece öğretimsel ve örgütsel liderlik yönüyle destek ve yön veren okul yönetimi arasında güçlü ve paylaşılan bir görüşün varlığının etkili okulun yaratılmasında çok önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre etkili okulun bütün boyutları içinde en düşük görüş bildirilen boyutun veliler boyutu olması, eğitim öğretim sürecine okul çevresinin ve velilerin verebileceği katkı dikkate alındığında kaygı verici bir durum olarak görülebilir. Çünkü kuramsal kısımda da ifade edildiği gibi okulu ve okulun

varoluş amacı olan öğrenciyi toplumdan soyutlamak mümkün olmadığı gibi bu yolla eğitimsel ve öğretimsel hedeflere ulaşmak da mümkün olmayacaktır. Bu nedenle etkili okulun veliler boyutunda, yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki fark dikkat çekicidir. Yöneticiler bu boyutu öğretmenlere nazaran oldukça olumlu algılamaktadır. Bu ayrışmaya veli okul ilişkileri açısından yöneticilerin ve öğretmenlerin velilerden beklentilerinin farklılaşması yol açmış olabilir. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenler, velilerden daha sıkı işbirliği ve okuldaki eğitimin pekiştirilmesini beklerken; yöneticilerin beklentileri daha çok okulun madden desteklenmesi ile sınırlı kalabilmektedir. Yine süreç içinde öğretmenlerin velilerle daha çok etkileşim içinde olmalarının bir sonucu olarak olumsuz çevre baskısı ile karşı karşıya gelmeleri bu durumun bir nedeni olabilir. Sonuç olarak okulun hedeflerine ulaşmasında okul aile işbirliğinin ve okulda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin evde ve toplumun her alanında desteklenmesi gerekliliği kabul edilen bir olgu iken; etkili okulun veliler boyutunun gerek yöneticiler gerekse öğretmenler tarafından en düşük görüş bildirilen boyut olması, etkili okulun önemli bileşenlerinden biri olan veliler boyutunun iyileştirilmeye açık bir alan olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Etkili okulun okul yöneticisi boyutu hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından yüksek bulunmakla birlikte yöneticilerin bu boyutta öğretmenlere nazaran daha olumlu görüş bildirmeleri ve en etkili buldukları boyutun doğrudan kendileri ile ilgili boyut olması, yöneticilerin kişisel algılamalarının öğretmenlerin onları algılamasından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Süreç içerisinde yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki bu anlamlı farklılığın, okulun etkililiğinin sürdürülmesinde bir engele dönüşmesi mümkündür. Çünkü etkili okulun yaratılmasında öğretimsel ve örgütsel liderliğin önemi düşünüldüğünde kendisini personelinin onu algılamasından daha yeterli gören bir örgüt lideri uzun vadede okulda sergilemesi gereken liderliği sergilemede yetersiz kalarak okulun etkililiğinin azalmasına neden olabilir.

Etkili okulun öğretmenler boyutuna ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri yüksek çıkmıştır. Elde edilen görüşlerin tutarlılığı açısından yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerini destekler nitelikte olması önemlidir. Bu durum yönetici görüşlerinin öğretmen görüşlerine göre daha yüksek çıktığı okul yöneticisi boyutuna benzemekle birlikte, bu boyutta öğretmenler yöneticilerin aksine kendileri ile ilgili boyutu yöneticilerden daha düşük algılamaktadırlar. Bu sonucu basit bir algısal farklılık olarak değerlendirmek yerine öğretmenlerin eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu görüşten hareketle kendi kendini değerlendiren ve sürekli daha iyiye ulaşma gayreti içinde olan öğretmenlerin varlığı etkili okulu yaratma ve sürdürme çabasına azımsanamaz bir katkı sağlayabilir.

Etkili okulun okul ortamı ve öğrenciler boyutunda yönetici ve öğretmen görüşleri yüksek çıkmakla birlikte, yönetici görüşleri lehine anlamlı bir farklılık da görülmektedir. Kuramsal kısımda da üzerinde durulduğu gibi okulun varoluş amacı öğrencidir ve okullar öğrencilerine yönelik hedeflerini gerçekleştirebildikleri sürece etkilidirler. Okul, öğrenciler için belirlediği hedeflere okulla ilgili bütün faktörlerin etkileşim içinde olduğu okul ortamında ulaşır. Bu nedenle gerek eğitim öğretim sürecinde öğrenci açısından taşıdığı önem gerekse okul ortamının oluşmasındaki rolü düşünüldüğünde, öğretmenlerin etkili okulun öğrenci ve okul ortamı boyutlarını yöneticilerden daha düşük algılamaları üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Çünkü öğrenci ile en çok etkileşim içinde olan öğretmendir ve bunun sonucu olarak öğretmenlerin öğrencilerle ilgili durumları daha iyi analiz etmeleri beklenir. Okul ortamının, okulun genel görünümünden öte sınıfları, koridorları, kantini, bahçeyi, öğretmenler odasını kısacası okulun sahip olduğu bütün fiziksel unsurları ve bu unsurların içinde gerçekleşen etkileşim ve iletişim sürecini de içine alan karmaşık bir yapı olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu atmosferi daha kapsamlı değerlendirebilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda okul ortamı ve öğrencilerle ilgili konularda karar verilirken öğretmen görüşlerine daha çok ağırlık verilmesi etkili okulun yaratılması ve etkililiğin sürdürülmesine olumlu katkılar sağlayabilir.

İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri etkili okulun okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında yüksek çıkarken; veliler boyutunda yönetici görüşleri yüksek, öğretmen görüşleri düşük çıkmıştır. Bu sonuç genel olarak ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber etkili okulun bütün boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri, yöneticiler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Başka bir anlatımla yöneticiler okulu öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar.

İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

#### **5.1.1.1. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri**

İlköğretim okullarının örgütsel etkililik düzeyine ilişkin yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak örgütsel etkililiğin bütün boyutlarında kadın yöneticiler erkek yöneticilere nazaran daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim okullarının örgütsel etkililik düzeyine ilişkin yönetici görüşleri okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak veliler boyutunda lisansüstü eğitim gören

yöneticiler diğer yöneticilere nazaran daha olumlu görüş bildirirken okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında daha düşük görüş bildirmişlerdir. Etkili okulun yönetici ve öğretmenler tarafından en düşük görüş bildirilen boyutu olan veliler boyutunda, lisansüstü eğitim alan yöneticilerin diğer yöneticilere göre yüksek görüş bildirmeleri etkili okulun yaratılmasında eğitim düzeyi yüksek yöneticilerin olumlu bir fark yaratabileceği izlenimi vermektedir.

İlköğretim okullarının örgütsel etkililik düzeyine ilişkin yönetici görüşleri kıdem değişkenine göre okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler ve öğrenciler boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İlköğretim okullarının okul ortamı, öğretmenler ve veliler boyutlarındaki etkililik düzeyine ilişkin yönetici görüşleri kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla beraber kurumda çalışma süresi değişkeni açısından okul yöneticisi ve öğrenciler boyutunda, 5–6 yıldır aynı kurumda çalışanların 1–2 yıldır aynı kurumda çalışanlara göre daha olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Buradan kurumdaki görevlerine yeni başlayan yöneticilerin okulun okul yöneticisi ve öğrenci boyutlarını yeterince etkili bulmadıkları oysa ilerleyen süreçte gerek yönetsel anlamdaki etkilerinin gerekse öğrenciler üzerindeki etkilerinin artması ile bu boyutları daha etkili görmeye başladıkları sonucuna varmak mümkün olabilir.

Sonuç olarak ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin yönetici görüşlerinin, kurumda çalışma süresi değişkeni dışında cinsiyete, öğrenim durumuna ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemesi yöneticilerin okulu yüksek düzeyde etkili buldukları görüşünü daha güçlü kılmaktadır.

#### **5.1.1.2. İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

İlköğretim okullarının okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutlarındaki etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak örgütsel etkililiğin bütün boyutlarında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

İlköğretim okullarının etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre okul yöneticisi, öğretmenler ve veliler boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmazken; okul ortamı ve öğrenciler boyutlarında öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Gerek okul ortamı boyutunda gerekse öğrenciler boyutunda ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre daha olumlu görüş bildirmeleri söz konusu farka yol açmıştır.

İlköğretim okullarının etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri kurumda çalışma süresi değişkenine göre okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmazken; veliler boyutunda öğretmen görüşlerinin kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın kurumda 1-2 yıldır çalışanların diğer çalışanlara göre daha olumsuz görüş bildirmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

İlköğretim okullarının okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutlarındaki etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

İlköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenim durumu değişkeni açısından okul ortamı ve öğrenciler boyutlarında, kurumda çalışma süresi değişkeni açısından da veliler boyutunda anlamı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen görüşleri açısından cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sonuç olarak öğretmen görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, kurumda çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından kendi içinde tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

### **5.1.2. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Görüşler**

İlköğretim okullarının sağlık düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında yüksek çıkmıştır. İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticileri sırasıyla, örgütsel liderlik, örgütsel ürün, çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük ve örgütsel kimlik boyutlarını; öğretmenlerin ise sırasıyla örgütsel liderlik, örgütsel ürün, örgütsel kimlik, çevresel etkileşim ve örgütsel bütünlük boyutlarını yüksek buldukları belirlenmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında örgüt sağlığının örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında, yönetici ve öğretmenler birlikte oldukça yüksek görüş bildirmelerine karşın yönetici görüşleri lehine anlamlı bir farklılık da mevcuttur.

Örgütsel liderlik boyutunun hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından en yüksek görüş bildirilen boyut olması okullarda etkili bir liderlik sergilendiğinin işareti olarak yorumlanabilir. Kuramsal kısımda da üzerinde durulduğu gibi okulda sergilenen ve öğretimsel liderlikle desteklenen bir örgütsel liderlik sorunların doğru teşhis edilmesinde ve çözümünde olduğu kadar problemlerin daha doğmadan önlenmesini sağlayarak da uzun vadede örgüt sağlığının sürdürülmesine büyük bir katkı sağlayabilir. Okulda sergilenen

liderliğin sadece yöneticiler tarafından değil de öğretmenler tarafından da bu derece olumlu bulunması bu durumun bir temenniden öte paylaşılan bir değere dönüştüğü düşüncesini doğurmaktadır.

Örgüt sağlığının bütün boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşlerin yüksek çıkması, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu gerçeğini ortadan kaldırmaz. Bu nedenle yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki farkın üzerinde durulması yerinde bir yaklaşım olacaktır. Çünkü öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki rolleri ve örgüt içindeki konumları düşünüldüğünde okul içinde ve okulla ilgili çevrede yaşanan pek çok süreci daha iyi gözlemledikleri ve bu süreçlere katılımlarının daha yoğun olduğu söylenebilir. Bundan ötürü okulun örgüt sağlığını daha çok gözlem ve veriye dayalı olarak değerlendirebileceklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda okulla ilgili konularda karar verilirken öğretmen görüşlerine daha çok ağırlık verilmesi sağlıklı okulun yaratılması ve sürdürülmesine olumlu katkılar sağlayabilir.

Sonuç olarak örgüt sağlığının örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin oldukça yüksek görüş bildirmeleri okulların sağlıklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen görüşlerin tutarlılığı açısından öğretmen görüşlerinin yönetici görüşlerini destekler nitelikte olması ise bu sonucu daha güçlü kılmaktadır. Bununla birlikte örgüt sağlığının bütün boyutlarında yönetici görüşleri lehine anlamlı bir farklılık da mevcuttur. Başka bir ifadeyle yöneticiler okulların örgüt sağlığı düzeyini öğretmen görüşlerine göre daha yüksek bulmaktadırlar.

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

#### **5.1.2.1. İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Yönetici Görüşleri**

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin yönetici görüşleri örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte örgütsel liderlik ve örgütsel ürün dışındaki bütün boyutlarda kadın yöneticiler erkek yöneticilere nazaran daha olumlu görüş bildirdikleri de görülmektedir.

Örgüt sağlığının örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün boyutlarında yönetici görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat bütün boyutlarda en yüksek görüş bildiren grubun ön lisans, en düşük görüş bildiren grubun ise lisansüstü eğitime sahip yöneticiler olması



eğitim düzeyindeki artışa paralel olarak beklentilerin ve koşulların iyileştirilmesine y6nelik talebin de arttığı tezini destekler niteliktedir.

İlk6đretim okullarının 6rg6t sağlığı düzeyine ilişkin y6netici g6r6şleri 6rg6tsel liderlik, 6evresel etkileşim, 6rg6tsel kimlik, 6rg6tsel b6t6nl6k, 6rg6tsel 6r6n boyutlarında kıdem değişkenine g6re anlamlı bir farklılık g6stermemektedir. Fakat 6rg6tsel b6t6nl6k dışında b6t6n boyutlarda 21 yıl ve 6zeri kıdeme sahip y6neticiler en y6ksek g6r6ř6 bildirirken 6-10 yıl arası kıdeme sahip y6neticilerin ise en d6ř6k g6r6ř6 bildirdikleri ortaya 6ıkmıştır.

İlk6đretim okullarının 6rg6t sağlığı düzeyine ilişkin y6netici g6r6şleri kurumda 6alışma s6resi değişkeni a6ısından, 6rg6tsel liderlik ve 6rg6tsel b6t6nl6k boyutlarında farklılık g6stermezken 6evresel etkileşim, 6rg6tsel kimlik ve 6rg6tsel 6r6n boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 6evresel etkileşim boyutunda farkın kaynağı kurumda 1-2 yıl 6alışma s6resine sahip y6neticilerin 5-6 yıl 6alışma s6resine sahip y6neticilere oranla daha d6ř6k düzeyde g6r6ř bildirmeleridir. 6rg6tsel kimlik boyutundaki farkın nedeni kurumda 1-2 yıl 6alışma s6resine sahip y6neticilerin 5-6 yıl ve 7 yıl ve 6zeri 6alışma s6resine sahip y6neticilere oranla daha d6ř6k g6r6ř bildirmeleridir. Kurumda 6alışma s6resi 7 yıl ve 6zeri olan y6neticilerin 1-2 yıl 6alışma s6resine sahip y6neticilere oranla daha y6ksek g6r6ř bildirmeleri de 6rg6tsel 6r6n boyutundaki farkın kaynağını oluşturmaktadır.

Sonuc olarak ilköğretim okullarının 6rg6t sağlığı düzeyine ilişkin y6netici g6r6şleri kurumda 6alışma s6resi değişkeni dışında cinsiyete, 6đrenim durumuna ve kıdeme g6re anlamlı farklılık g6stermemesi y6neticilerin okulu sağlıklı buldukları g6r6ř6n6 daha g66l6 kılmaktadır.

#### **5.1.2.2. İlk6đretim Okullarının 6rg6t Sağlığı D6zeyine İlişkin 6đretmen G6r6şleri**

İlk6đretim okullarının 6rg6t sağlığı düzeyine ilişkin 6đretmen g6r6şleri cinsiyet değişkenine g6re 6rg6tsel liderlik, 6evresel etkileşim, 6rg6tsel kimlik, 6rg6tsel b6t6nl6k ve 6rg6tsel 6r6n boyutlarında anlamlı bir farklılık g6stermemiştir. Bununla beraber 6rg6tsel liderlik dışında b6t6n boyutlarda kadın 6đretmenler erkek 6đretmenlere g6re nispeten daha y6ksek g6r6ř bildirmişlerdir.

İlk6đretim okullarının 6rg6t sağlığı düzeyine ilişkin 6đretmen g6r6şleri 6đrenim durumu değişkenine g6re 6rg6tsel liderlik, 6evresel etkileşim, 6rg6tsel b6t6nl6k ve 6rg6tsel 6r6n boyutlarında anlamlı bir farklılık g6stermezken, 6rg6tsel kimlik boyutunda 6n lisans eğitimine sahip olanlarla lisans eğitimine sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Lisans mezunlarının 6n lisans eğitimine sahip olanlara nazaran daha d6ř6k g6r6ř bildirmeleri bu farka yol a6mıştır.

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri kıdem değişkenine göre örgütsel liderlik, çevresel etkileşim boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında anlamlı fark mevcuttur. Örgütsel kimlik boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden daha düşük düzeyde görüş bildirmeleri; örgütsel bütünlük boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden düşük görüş bildirmeleri; örgütsel ürün boyutunda da 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin 16-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerden düşük görüş bildirmeleri farkın kaynağını oluşturmuştur.

Kurumda çalışma süresi değişkeni açısından ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

İlköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkeni açısından örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; sadece örgütsel kimlik boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmeleri örgütsel kimlik boyutundaki farkın kaynağını oluşturmaktadır.

Bir bütün olarak bakıldığında ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından örgütsel kimlik boyutunda; kıdem değişkeni açısından örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün boyutlarında; branş değişkeni açısından da sadece örgütsel kimlik boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Cinsiyet ve kurumda çalışma süresi değişkenleri açısından ise hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Sonuç olarak ilköğretim okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, kurumda çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından kendi içinde tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

### **5.1.3. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki**

Örgütsel etkililik (okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler, öğrenciler) ile örgüt sağlığı (örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün) arasındaki tüm korelasyonlar ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı çıkmış ve tüm ilişkilerin pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. En yüksek doğrusal

pozitif ilişki okul yöneticisi ile örgütsel liderlik boyutları arasında; en düşük doğrusal pozitif ilişki ise veliler ile çevresel etkileşim boyutları arasında bulunmuştur.

Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel liderlik puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel liderlik değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %58'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece okul yöneticisi değişkeninin önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Buna göre iyi bir örgütsel liderliğin, etkili bir okul yöneticiliği gerektirdiği söylenebilir. Bu sonuç kuramsal kısımda üzerinde durulan etkili ve sağlıklı bir örgüt için yönetsel ve liderlik görevlerini yerine getirebilen bir okul yöneticisi gerekliliği tezini destekler niteliktedir. En yüksek doğrusal pozitif ilişkinin okul yöneticisi ile örgütsel liderlik değişkeni arasında olması da bu görüşü daha güçlü kılmaktadır.

Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, çevresel etkileşim puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, çevresel etkileşim değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %51'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi ve öğretmenler değişkenlerinin önemli birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Okul çevre işbirliği ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çevrenin imkânlarından faydalanması gerekliliği günümüzde genel kabul gören bir olgudur. Oysaki çevrenin okula katkı sağlamak için kendiliğinden harekete geçtiği pratikte pek görülen bir durum değildir. Çevrenin ve velilerin desteğini almak, onların imkânlarından yararlanmak çoğu zaman bu konuda etkili okul yönetimleri ve öğretmenler sayesinde olabilmektedir. Buna göre sağlıklı bir çevresel etkileşimin etkili bir okul yönetimi ve etkili öğretmenler gerektirdiği söylenebilir. Elde edilen nicel sonuç da bu görüşü desteklemektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel kimlik puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel kimlik değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler değişkenlerinin önemli birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Örgütün insanlar tarafından meydana getirildiği ve örgütün kimliğinin de onu meydana getiren inananların etkileşimi ile oluştuğu düşünüldüğünde; öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulu örgüt yapan dolayısı ile ona kimliğini kazandıran insanlar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sağlıklı bir örgütsel

kimliğin etkili bir okul yönetimi, etkili öğretmenler ve etkili öğrenciler gerektirdiğini ifade etmek mümkündür. Elde edilen sonuçlarla da bu görüş desteklenmektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel bütünlük puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel bütünlük değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %47'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi ve öğretmenler değişkenlerinin önemli birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Kuramsal kısımda da değinildiği gibi örgütsel bütünlük okulun, eğitsel bütünlüğünü koruyan bir biçimde çevresiyle başa çıkma yeteneğidir. Çünkü okul zaman zaman makul olmayan toplum ve veli istekleri ile yüz yüze gelebilir. Bu durum okulun örgütsel bütünlüğüne zarar vererek eğitim öğretim sürecinin aksamasına neden olabilir. Sağlıklı bir okulda örgüt bütünlüğünün, öğretmenleri makul olmayan toplum ve veli isteklerinden koruması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin olumsuz çevre ve veli baskısına birlikte karşı koyması ve okulun örgütsel bütünlüğünü koruması beklenir. Bu bağlamda sağlıklı bir örgütsel bütünlük için etkili okul yöneticileri ve öğretmenlerin olması gerekir. Elde edilen bulgular bu görüşü desteklemektedir.

Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel ürün puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler değişkenleri birlikte, örgütsel ürün değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %47'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrenciler değişkenlerinin önemli birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Okul örgütünün temel amacı planlı bir eğitim öğretim sürecinin ardından hedeflenen bilgi ve davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Yani okul örgütü için ürün bizzat öğrencinin kendisi, öğrendikleri ve yapabildikleridir. Bu sürecin başarılı veya başarısız olmasına, başka bir deyişle ortaya çıkan ürünün önceden belirlenen hedeflere ulaşma derecesine genetik faktörlerden çevresel faktörlere pek çok değişken etki edebilir. Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi değişkenlerinin ise bu sürecin başat öğeleri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü eğitim öğretim sürecinde ve okul hayatında en çok etkileşim içinde olan öğrenci, öğretmen ve yöneticidir. Bu bağlamda sağlıklı bir örgütsel ürün için etkili öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin olması gerekir. Elde edilen nicel sonuç da bu görüşü daha güçlü kılmaktadır.

Bir bütün olarak bakıldığında ilköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel etkililik (okul ortamı, okul yöneticisi, öğretmenler, veliler, öğrenciler) ile örgüt sağlığı (örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük, örgütsel ürün) arasındaki tüm korelasyonların anlamlı çıkması ve tüm ilişkilerin pozitif yönlü olması bu iki

kavram arasında ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir. Sonuç olarak ilköğretim okullarının örgüt sağlığının yordanmasında, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin önemli bir yordayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucuna dayalı önerilere yer verilmiştir. Fakat öneriler değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir.

### 5.2.1. Uygulamalara Öneriler

Okul yönetimleri aldıkları her kararda özellikle de öğrencilerle ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmalı ve öğretmenlerin karar sürecine daha etkin katılımını sağlamalıdır.

Öğrencilerin okulla ilgili konularda daha çok sorumluluk alabilecekleri düzenlemeler yapılmalıdır.

Eğitim öğretim süreci yalnız okulda gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlı değildir. Okulun amaçlarına etkili biçimde ulaşabilmesi için ailelerin de sürece dahil edilmesi gerekir. Etkili ve sağlıklı bir okul için velilerin okulla ilgili bütün süreçlere aktif katılımı ve bu süreçler hakkında bilgilendirilmesi gerekir.

Okulu çevrenin imkanlarından yararlanabilmek için çevre ile daha etkin bir iletişim ve işbirliği geliştirmeli yeri geldiğinde çevre de okulun imkanlarından yararlanarak okulu sahiplenebilmelidir.

Okulun veliler ve çevre ile olan ilişkilerinin geliştirilebilmesi için ailelerin, çevredeki gönüllülerin, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beraber etkileşime girebileceği sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.

Araştırma bulguları eğitim düzeyinin pek çok kavramın algılanmasında olduğu gibi örgüt sağlığı ve etkililik kavramlarının algılanmasında da fark yaratabileceğini ortaya koymuştur. Bulgulara göre eğitim düzeyi arttıkça etkililiğin ve örgüt sağlığının algılanışı da gerilemektedir. Bu nedenle gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin eğitim düzeylerinin artırılması bu alanlardaki gelişmeyi hızlandırarak okulların daha iyi noktalara erişmelerini mümkün kılabilir. Özellikle eğitim kurumlarına yönetici olarak atanacak kişilerin seçiminde eğitim düzeyinin önemli bir kıstas olmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

Etkili ve sağlıklı okulda kararları veren yöneticiler, uygulayan da öğrenci ve öğretmenler olmamalıdır. Yöneticiler, eğitim öğretim süreci de dahil olmak üzere bütün süreçlerde daha katılımcı ve yol gösterici; öğretmen ve öğrenciler de karar sürecinde daha katılımcı olabilmelidir.

Okulların etkililik düzeyi ve örgüt sağlığına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin bütün boyutlarda anlamlı biçimde farklılaşması, okulun etkili ve sağlıklı bir örgüt olma hedefine erişmesinde bir engele dönüşebilir. Bu bağlamda farkındalık ve ortak bir vizyon kazandırılabilmesi için bu kavramlarla ilgili himetçi eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.

Regresyon analizlerine göre en yüksek doğrusal pozitif ilişkinin okul yöneticisi ile örgütsel liderlik boyutları arasında olması yöneticilerin aynı zamanda iyi bir lider olmaları gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarının yöneticilerinin seçimi aşamasında etkili liderlik vasıfları olan yöneticilerin seçilmesine olanak sağlayan yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Genel olarak etkililik ile örgüt sağlığı arasındaki tüm korelasyonların anlamlı ve pozitif yönlü olması ve sağlıklı okulların etkililiğini uzun dönemde sürdürebilen kurumlar olduğu düşüncesinden hareketle okulun etkililiğini arttıracak her türlü çaba veya düzenlemenin örgüt sağlığını olumlu yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır. Bu nedenle yöneticiler, okulların etkililik düzeyini arttırmak ve etkililiği sürdürülebilir kılmak üzere öğretmenlerle ve öğretim çevresini ilgilendiren diğer etkenlerle işbirliği yapmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

Eğitim öğretim sürecinin önemli değişkenlerinden olan veli ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak da etkililik ve örgüt sağlığı ilişkisi araştırılabilir.

Okulların etkililik düzeyi ve örgüt sağlığına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin bütün boyutlarda anlamlı biçimde farklılaşması bulgusundan hareketle bu farkın nedenlerine ilişkin derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir.

Örgüt sağlığı ile ilgili diğer kavramlarla örgüt sağlığı ilişkisini irdeleyen araştırmalar yapılabilir.

Araştırma daha geniş bir örneklem grubu ile yapılarak evreni genişletilebilir.

Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile tekrarlanarak daha ayrıntılı bilgi ve analizlere ulaşmak mümkün olabilir.

Bu araştırma resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Özel ilköğretim okullarında da araştırmalar yapılmalıdır. Resmi ve özel ilköğretim okullarında yapılan araştırmalar karşılaştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın A., Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği, PegemA Yayınları, Ankara, 1994.
- Açıkgöz K., Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1994.
- Akbaba S., Ortaöğretim Okullarının Örgüt Sağlığı: Bolu İli Örneği (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara, 1997.
- Akbaba Altun S., Örgüt Sağlığı, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.
- Akgül A. ve Çevik O., İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları, Emek Ofset, Ankara, 2003.
- Akıl Ü.G., Bürokrasi Ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyon, 2005.
- Aksoy K., Örgütsel Etkililiğin Artırılmasına Yönelik İhtiyaç Değerleme Çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara, 2006.
- Aldemir C., "Örgütsel Etkinlik". MPM Verimlilik Dergisi, Sayı. 4, (1983), 124–143.
- Alkan, C., Eğitim Ortamları, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1979.
- Alvesson, M., Cultural Perspectives on Organizations, Cambridge University Pres, Cambridge, 1993.
- Artul S., Etkili İlköğretim Okulu Yöneticisi Yeterlilikleri: Adapazarı Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı, Sakarya, 2004.
- Aydın A., Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000.
- Aydın M., Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınları, Ankara, 2005.
- Aytaç S., "Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Sağlık", Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt. 5, Sayı. 2, (2003), 25-39.
- Balcı A., "Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü" Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu (13-14 Nisan 1991)'nda Sunulan Bildiri, Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi, İstanbul, 1991, 8-23.
- Balcı A., "İlköğretimde Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesi", Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu-H.Ü. Eğitim Fakültesi (21-22 Mayıs 1992)'nde Sunulan Tebliğ, Ankara, 1992, 157-166.
- Balcı A., "Etkili Okul ve Türkiye'de Uygulanabilirliği", Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı, Say. 7, (1996), 126–139

- Balcı A., Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem Teknik ve İlkeler, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Balcı A., Etkili Okul: Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Barış B., İlköğretim Okullarında Uygulanan Davranış Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2002.
- Bartol K.M. ve Martin D.C., Management, New York Mc Graw-Hill Inc., 1988.
- Başaran E.İ., Örgütsel Davranış, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982.
- Başaran İ. E., Eğitim Yönetimi, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996.
- Başaran İ. E., Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış, Gül Yayınevi, Ankara, 1998.
- Başaran, İ. E., Eğitim Yönetimi, Yargı Matbaası, Ankara, 2000.
- Başaran, S., ve Koç F., Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model, MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2000.
- Baştepe İ., Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Malatya, 2002.
- Beare H., Caldwell B., Millikan R., Creating An Excellent School: Some New Management Techniques, Routledge, London, 1999.
- Berberoğlu G., Yönetim ve Organizasyon, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 951, Eskişehir, 2000.
- Binbaşıoğlu C., "Etkili Okul Kavramı ve Buna Etki Eden Bazı Etkenler", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:185, (1993), 21-32.
- Binbaşıoğlu C., Eğitim Yöneticiliği, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara, 1983.
- Bryman A. ve Cramer D., Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists, Routledge, London, 2001.
- Bursalioğlu Z., Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, PegemA Yayınları, Ankara, 1997.
- Bursalioğlu Z., Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek, PegemA Yayınları, Ankara, 2000.
- Bursalioğlu Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.



- Büyüköztürk Ş., Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:32, (1992), 470-483.
- Büyüköztürk Ş., Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Büyüköztürk Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Cameron K., “Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education”, Administrative Science Quarterly, No.23, (1978), 604-632.
- Cameron K., “Strategic Responses to Conditions of Decline: Higher Education and Private Sector”, Journal of Higher Education, No.54 (1983), 359- 380.
- Cameron K., “A Study of Organizational Effectiveness and Its Predictors”, Management Science, Vol.32, No.1, (1986), 87-112.
- Can H., Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2005
- Can N., “Öğretmenlerin Geliştirilmesi Ve Etkili Öğretmen Davranışları”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı. 16, (2004), 103-119.
- Can N., “İlköğretim Okulu Yöneticisini Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi Ve Uygulanmasındaki Yeterliliği”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Sayı. 3, (2007), 228-244.
- Cheng Y., “Conception of School Effectiveness and Models of School Evaluation: A Dynamic Perspective”, CUHK Education Journal, Vol.18, No.1, (1990), 47-61.
- Cheng Y., School Effectiveness and School Based Management: A Mechanism for Development, The Falmer Pres, London, 1996.
- Cohen L., Manion L. ve Morrison K., Research Methods in Education, 5th Edition, RoutledgeFalmer, London, 2000.
- Creemers B. P.M., “From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis and Outline of the Empirical Study”, Educational Research and Evaluation, Vol. 8, No. 4 (2002), 340-354.
- Çakır L., İlköğretim Okullarının Organizasyon Sağlığı Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Konya, 2002.
- Çelik V., Okul Kültürü ve Yönetimi, PegemA Yayınları, Ankara, 2000.

- Çoban N., İlköğretim Okulu yönetici ve Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Antalya, 2007.
- Çubukçu Z. ve Girmen P., "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri", Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı. 16, (2006), 121-136
- Dağlı A., "İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı. 23, (2000), 431-442.
- Doğan N.C., Ortaöğretim Öğretmenlerinin Dönüşümsel Önderlik Özellikleri ile Öğretmen Etkililiği Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı, Kocaeli, 2006.
- Emhan A., Organizasyon Sağlığı Ve İş Örgütlerinde Bir Uygulama (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Konya, 2005.
- Ertekin Y., Örgüt İklimi, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1978.
- Fertig M., "Researching Effective Schools In Developing Countries", School Effectiveness and School Improvement, Vol.11, No.3, (2000), 385-403.
- Fidan N. ve Münire E., Eğitim Bilimine Giriş, Repa Eğitim Yayınları, Ankara, 1987
- Güler N., Örgütsel Sağlık ve Denge (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı yönetme ve Organizasyon Bilim Dalı, Sivas, 1997.
- Gümüşeli A. İ., İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1996.
- Gürkan F.B., İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeyi: Polatlı İlçesi Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara, 2006.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. ve Black W.C., Multivariate Data Analysis, Fifth Edition, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, 1998.
- Hoy W.K. ve Woolfolk A.E., "Teachers Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools", The Elementary School Journal, Vol. 93, No. 4, (1993), 350-378

- Hoy W.K., Tarter, J.C. ve Kottkamp R., *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, Beverly Hills, CA: Sage, 1991.
- Hoy W.K., ve Feldman J.A., "Organizational Health: The Concept and Its Measure", *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 20, No. 4, (1987), 30-38.
- Illich, I. *Okulsuz Toplum*, Şule Yayınları, İstanbul, 2000.
- Karasar N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1998.
- Karip M. ve Köksal K., "Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi", *Eğitim Yönetimi*, Sayı. 2, (1996), 245-257.
- Karlı D. M., *Yönetmelik Etkililik*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Kaya K. Y., *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı*, Bilim Yayınları, Ankara, 1991.
- Keleş, B., *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri:Çorum İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, 2006.
- Kozlu C., *Kurumsal Kültür*, Defne Yayıncılık, İstanbul, 1986.
- Leech N.L., Barrett K.C. ve Morgan G.A., *SPSS For Intermediate Statistics, Use and Interpretation*, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 2005.
- Levine D.U. ve Lezotte, L.W., *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, UW-Madison: The National Center For Effective Schools, Madison, 1990.
- Lezotte L.W., "Principal Insight From Effective Schools", *Education Digest*, Vol. 58 No. 3, (1998), 14-24
- Lezotte L.W., *Correlates Of Effective Schools The First And Second Generations, Effective School Products*, Okemos Michigan, 1991.
- Louis M. *An Investigators Guide to Workplace Culture: Organizational Culture*, Beverly Hills Sage, California, 1985
- Mintzberg H., *Power in and Around Organizations*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 1983.
- Murphy, J., "Effective Schools: Legacy and Future Directions" *School Effectiveness Research, Policy and Practice*, Der. Reynolds D., 164-171 Wellington House, London, 1993.

- Neugebauer R., "Do You Have a Healty Organization?", Childcare Information Exchange, Vol. 72, (1990), 38–47.
- Oral, Ş., İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi: Batman İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Diyarbakır, 2005.
- Ouchi, W. G., Theory Z: How American Business can Meet the Japanese Challenge, Addison-Wesley, Reading, MA, 1981.
- Owens R. G., Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform, 8th Edition, Pearson Education Inc., USA, 2004.
- Özdemir A., "Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 4, Sayı 4 (2006), 411-433.
- Özdemir S., Eğitimde Örgütsel Yenileşme, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Özdemir, S. (2002). "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği" KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı. 3, (2002), 266-282.
- Pehlivan, İ. (2000). "Eğitim ve Okul Yönetimi", Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri 3–21 Temmuz 2000, Ankara, (2000), 79-108.
- Sarıtaş M., "Öğretmen Veli Görüşmelerinin Yönetimi", Sınıf Yönetimi, Ed. Şişman M. ve Turan S., 200-230, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Scherz J. M., Organizational Health: A Qualitative Study Of Administrators' and Teachers' Perceptions Regarding School Violence (Unpublished Doctoral Thesis), San Francisco, California, 2005.
- School Effectiveness in TheDominican Republic, British Columbia University Faculty Of Education, London, 1988.
- Senemoğlu N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Spot Matbaacılık, Ankara, 1997.
- Soysal A. ve Bakan İ., "Farklı Örgüt İklimlerine Sahip İşletmelerde Kariyer Geliştirme Stratejileri: Türkiye'de ilk 500'e Giren İşletmelerde Yapılan Bir Alan Araştırması", 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları No: 57, Afyon, 2003.
- Swymer S., "Creating a Positive School Atmosphere The Principal's Responsibility", NASSP Bulletin, November (1986), 89-91.
- Şişman M., Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.

- Tarter C. J., Hoy W. K., Kottkamp R. B., "Organizational Health and Teacher Commitment", *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 23, No. 4, (1990), 236-242.
- Tatar M. İlköğretim Birinci Kademe Alan Öğretmenleriyle Alan Dışı Öğretmenlerin Etkililikleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara, 2004.
- Taylor, B.O., Definition of the Effective Schools Model or Process. UW-Madison National Center for Effective Schools Reseach and Development, Madison, 1990.
- Tekin M., İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Okullarının Örgüt Sağlığını Algılama Düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu, 2005.
- Terzi A. R., Örgüt Kültürü, Nobel Yayınları, Ankara, 2000.
- Tosun M., Örgütsel Etkililik, TODAİ Yayınları No.196, Ankara, 1981.
- Uras M., Lise Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya, 1998.
- Varış F., Eğitimde Program Geliştirme, Sevinç Matbaası, Ankara, 1991.
- Varış F., Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Williams S., The Cost of Healty Work Organizations: Creating Healty Work Organizations, John Wiley and Sons, 1994.
- Wilson B.R.A ve Wagner D.I., "Developing Organizational Health at the Worksite", *American Journal of Health Studies*, Vol. 3, No. 2, (1997), 100-116.
- Whitaker B., (1997), "Instructional Leadership and Principal Visibility", *Clearin House*, Vol. 3, No. 70, (1997), 155-170.
- Yalçınkaya M., "Okul Merkezli Yönetim", *Ege Eğitim Dergisi* Sayı. 2, (2004), 21-34
- Yaralı İ., İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir, 2002.
- Yıldırım C., Okul müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi: Ankara İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Bilim Dalı, Ankara, 2006.

- Yılmaz A., İlköğretim Okullarında Etkililik Sağlanması İçin Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri: Sakarya İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim Dalı, Sakarya, 2005.
- Yılmaz H., “21. Yüzyılın Eşiğinde Ülkemizde Aile-Okul İşbirliği”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı. 6, (1994), 300–320.
- Yılmaz V., İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri: Düzce İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu, 2006.

# **EKLER**

## Ek 1. Etkili Okul Anketi (Bölüm II) ve Örgüt Sağlığı Ölçeği (Bölüm III)

### Değerli Meslektaşlarım,

“İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” konulu bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla üç bölümden oluşan bir anket tasarlanmıştır. Bu anket kapsamında yer alan konularda, okulunuzla ilgili mevcut duruma ilişkin görüşlerinizin alınmasına gerek duyulmaktadır.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri; ikinci bölümünde, ilköğretim okulu müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerinin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin görüşlerini; üçüncü bölümde ise etkililik düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Yusuf TÜRKER

Akdeniz Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

## BÖLÜM I

**Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.**

I- Cinsiyetiniz:

1. ( ) Erkek
2. ( ) Kadın

II- Göreviniz:

1. ( ) Yönetici
2. ( ) Öğretmen

III- Branşınız

1. ( ) Sınıf Öğretmeni
2. ( ) Branş Öğretmeni (yazınız).....

IV- Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi:

1. ( ) 1–5 yıl
2. ( ) 6–10 yıl
3. ( ) 11–15 yıl
4. ( ) 16–20 yıl
5. ( ) 21 ve üstü

V- Bu okuldaki hizmet süreniz:

1. ( ) 1–2 yıl
2. ( ) 3–4 yıl
3. ( ) 5–6 yıl
4. ( ) 7 ve üstünde

VI- Öğrenim durumunuz:

1. ( ) Ön Lisans
2. ( ) Lisans
3. ( ) Yüksek Lisans
4. ( ) Doktora



## BÖLÜM II

Bu bölümde sizin, aşağıdaki ifadelere (görüşlere) ne derecede katıldığınızı tespit edilmek istenmektedir. Her başlıktan hemen sonra yer alan genel ifadeyi (bu okulda) her ifadenin başında var olarak düşünün.

Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu ilgili yere “X” işareti koyarak belirtiniz.

Anket Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. OKUL YÖNETİCİSİ ( <i>Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda okul yöneticisi” ifadesini getirerek cevaplayınız.</i> ) <b>Bu okulda okul yöneticisi;</b>						
1.	Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Öğretim programlarını koordine eder.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Öğretmen ve öğrencilerden, eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Personelin okula bağlanmasını sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Sıkça okulun her tarafında görülür.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
B. ÖĞRETMENLER ( <i>Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda öğretmenler” ifadesini getirerek cevaplayınız.</i> ) <b>Bu okulda öğretmenler;</b>						
13.	Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklediği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Öğrenme amaçlarına uygun Öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	( )	( )	( )	( )	( )

19.	Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zamanı ayırırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Öğretimin yönetiminde:</b>						
26.	Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırır.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs) uygularlar.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi:</b>						
30.	Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Okul faaliyetlerinin planlanmasında etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Öğrencileri disipline etmede etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>C. OKUL ORTAMI</b> (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak <b>"Bu okulda okul ortamı"</b> ifadesini getirerek cevaplayınız.)						
<b>Bu okulda okul ortamı;</b>						
37.	Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
40.	Yaratıcı düşünenler teşvik görür.	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç ve davranışlar bütünü) vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
43.	Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrencilerde bunun farkındadır.	( )	( )	( )	( )	( )
44.	Başarılı öğrenciler okul toplumunda açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	( )	( )	( )	( )	( )
45.	Öğrenci gelişimi test, yazılı sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	( )	( )	( )	( )	( )

46.	Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	( )	( )	( )	( )	( )
47.	Küçük sınıflarda küçük gruplarla eğitim yapılır.	( )	( )	( )	( )	( )
48.	Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkânları ile tamamlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
49.	Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	( )	( )	( )	( )	( )
50.	Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
51.	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
52.	Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	( )	( )	( )	( )	( )
53.	Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
54.	Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
55.	Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	( )	( )	( )	( )	( )
56.	Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
57.	İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	( )	( )	( )	( )	( )
58.	Bireysel çabayı özendirir	( )	( )	( )	( )	( )
59.	Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular	( )	( )	( )	( )	( )
<b>D. ÖĞRENCİLER</b> (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak <b>“Bu okulda öğrenciler”</b> ifadesini getirerek cevaplayınız.)						
<b>Bu okulda öğrenciler;</b>						
60.	Kendilerinden neler beklediğini bilir.	( )	( )	( )	( )	( )
61.	Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
62.	Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
63.	Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
64.	Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )
65.	Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>E. VELİLER</b> (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak <b>“Bu okulda öğrenci velileri”</b> ifadesini getirerek cevaplayınız.)						
<b>Bu okulda öğrenci velileri;</b>						
66.	Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
67.	Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
68.	Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
69.	Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
70.	Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
71.	Öğrenci başarısında rol oynamaya isteklidirler.	( )	( )	( )	( )	( )

### BÖLÜM III

Aşağıda sizin çalıştığınız okulun “örgüt sağlığını” yansıtabilecek maddeler bulunmaktadır. Lütfen bu maddelerin, çalıştığınız okulun özelliklerini ne derecede yansıttığını ilgili yere “X” işareti koyarak belirtiniz.

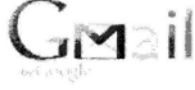
Anket Maddeleri		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç-gereç kullanmaya teşvik ederler.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler etkili rol alırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Müdür yetkisini öğretmenlerle paylaşır.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Öğretmenler okulun havasının olumlu olduğu kanısındalar.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Öğretmenler görevlerini zevkle yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Müdür öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Öğretmenler görevlerinden doyum sağlarlar.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Müdür öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Müdür öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Öğretmenler eğitim öğretim çalışmalarında kendi kendilerini denetlemede yeterlidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Müdür eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Öğretmenler işbirliği içinde çalışırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Öğretmenler velileri sınıfa davet ederler.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem ve farklılıklar yöneticilerce olumlu karşılanır.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez.	( )	( )	( )	( )	( )

24.	Okul kendi sorunlarını çözmeye başarılıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Müdür işlerini planlı yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Müdür öğretmenlerin çalışmasını destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Müdür yönetimde deneyimlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Müdür eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Öğretmenler velilerle toplantı yaparlar.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Öğretmenler sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Öğretmenler birbirlerine kayıtsızdırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	Öğretmenler yeniliklere uyum sağlayabilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
35.	Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	Yöneticiler okulun geleneklerine bağlıdırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
37.	Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
38.	Müdür her öğretmen ile etkili iletişim kurar.	( )	( )	( )	( )	( )
39.	Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
40.	Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
41.	Yöneticiler öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
42.	Yöneticiler yönetim ve eğitim ile ilgili sorunları duymak istemezler.	( )	( )	( )	( )	( )
43.	Müdür astları ile iyi ilişkiler kurar.	( )	( )	( )	( )	( )
44.	Öğretmenler okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.	( )	( )	( )	( )	( )
45.	Müdür üstleri ile iyi ilişkiler kurar.	( )	( )	( )	( )	( )
46.	Müdür öğretmenlere dostça davranır.	( )	( )	( )	( )	( )
47.	Müdür öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
48.	Müdür okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle işbirliği yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
49.	Öğretmenler okulun amaçlarını bilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
50.	Müdür okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için bütün olanakları kullanır.	( )	( )	( )	( )	( )
51.	Toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.	( )	( )	( )	( )	( )
52.	Öğretmenler birbirlerine dostça davranırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
53.	Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek 2. "Etkili Okul Anketi" Kullanım İzni

Gmail - Etkili Okul Anketi

http://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=78525b0bdb&view=pt&sear...



yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

### Etkili Okul Anketi

2 ileti

**yusuf türker** <yusuf.turker@gmail.com>

21 Şubat 2008 10:19

Kime: balci <balci@education.ankara.edu.tr>

Sayın Prof. Dr. Ali BALCI,

"İlköğretim Okulları Etkililik Düzeylerinin Örgüt Sağlığına Etkisi" konulu yüksek lisans tezimde geliştirmiş olduğunuz "Etkili Okul Anketi"ni kullanmak istiyorum. İzin verirseniz çok sevinirim. Teşekkürler

Yusuf TÜRKER  
Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi  
Tel: 505 504 43 71

**Ali.Balci@education.ankara.edu.tr** <Ali.Balci@education.ankara.edu.tr>

27 Şubat 2008 11:50

Kime: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

Yusuf Bey,

Kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz.  
Ali Balci

2/21/2008 tarihinde "yusuf türker" <yusuf.turker@gmail.com> şöyle bir  
ileti yazmış:

[Alıntılanan metin gizlendi]

### Ek 3. "Örgüt Sağlığı Ölçeği" Kullanım İzni

Gmail - Örgüt Sağlığı Anketi

<http://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=78525b0bdb&view=pt&sear...>



yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

#### Örgüt Sağlığı Anketi

2 ileti

yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>  
Kime: akbabas@baskent.edu.tr

14 Şubat 2008 22:09

Sayın Sadegül Akbaba ALTUN,

"İlköğretim Okulları Etkililik Düzeylerinin Örgüt Sağlığına Etkisi" konulu yüksek lisans tezimde geliştirmiş olduğunuz "Örgüt Sağlığı Anketi"ni kullanmak istiyorum. İzin verirseniz çok sevinirim. Teşekkürler.

Yusuf TÜRKER  
Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi  
Tel: 505 504 43 71

Sadegül Akbaba Altun <akbabas@baskent.edu.tr>  
Kime: yusuf türker <yusuf.turker@gmail.com>

19 Şubat 2008 08:55

Sayın Yusuf Türker,  
Ölçeği kullanabilirsin.  
Başarılar  
Sadegül Akbaba Altun  
[Alıntılanan metin gizlendi]

## Ek 4. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-08/

KONU : Anket Uygulaması

05.11.2008\*028135

### İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Yusuf TÜRKER'in "İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını ilimizde ekli listede adı geçen (190) ilköğretim okullarında Öğretmen ve Yöneticilere uygulama isteği ile ilgili 22 Ekim 2008 tarihli ve 12785 sayılı yazıları ekinde gönderilen araştırma yazıları ve anket formlar, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından 04.11.2008 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Komisyonumuzca söz konusu tez çalışması ve Anket uygulamasının çalışma takvimi doğrultusunda, ilgili yönergeye göre, ilimizde ekli listede adı geçen (190) ilköğretim Okulunda öğretmen ve yöneticilere eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanması uygun görülmüş olup,

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25.01.2007 tarih ve 271 sayılı imza yetkisi devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ahmet Sezar İRTEM  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR

05.11/2008

Osman Nuri GÜLAY  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

	<p>ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. 07050 ANTALYA Tel : 0242 238 60 00 - 103 Faks : 0242 238 61 11 İrtibat için: A.S.İRTEM Md.Yrd. antalya@meb.gov.tr</p>			
--	---	--	--	--



**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı Soyadı** : Yusuf TÜRKER  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Gazipaşa, 20/01/1981  
**Medeni Durumu** : Evli

**Eğitim Durumu**

**Mezun Olduğu Lise** : Gazipaşa Lisesi  
**Lisans Diploması** : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği  
**Yabancı Dili** : İngilizce

**İş Deneyimi**

- Kocaeli Aşağı Doğantepe İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni (2003–2005)
- Antalya Mustafa Kemal Ayanoglu İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni (2006–2008)
- Antalya Kaş Atatürk İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı (2008- )

**Adres** : Çerçiler Mahallesi 1. Sokak 59/2, 07580 Kaş/Antalya  
**e-posta** : yusuf.turker@gmail.com

**Telefon No** : 505 504 43 71