

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKULLARIN ÖRGÜTLEME DÜZEYLERİNİN
KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Fatma KÖPRÜLÜ

Lefkoşa

Ekim, 2018

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKULLARIN ÖRGÜTLEME DÜZEYLERİNİN
KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Fatma KÖPRÜLÜ

Tez Danışmanları

Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR

Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Lefkoşa

Ekim, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Fatma KÖPRÜLÜ'nün “Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi” başlıklı tezi Eylül 2018 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye : Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR (Danışman)

Üye : Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2018

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdür

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Doktora tezini yazma sürecinde, tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun bir şekilde toplanıp sunulduğunu kabul ederim. Bu kural ve etik ilkelerin gereği olarak, yararlandığım tüm materyal veri ve sonuçları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Fatma KÖPRÜLÜ

İmza:

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora programı çerçevesinde hazırlanan bu doktora tez ile “öğretmen ve yönetici görüşlerine göre örgütlemenin öğrencinin akademik başarısına etkisi”nin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma konusunun oluşumu, olgunlaşması ve sonuçlanması süreçlerinde bir danışmanın ötesinde bilgi, deneyim, nezaket ve sabırlarıyla her daim yanımda olan, yol gösteren, destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, yönlendirme ve tavsiyelerinden dolayı, danışmanlarım Doç. Dr. Behçet Öznacar ve Prof. Dr. Mehmet Çağlar’a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Ayrıca, yaptıkları yapıcı eleştiri ve yönlendirmeleri ile tezimin olgunlaşmasına katkı sağlayan Prof. Dr. Zehra Altınay, Prof. Dr. Gökmen Dağlı, Prof. Dr. Oğuz Serin ve Doç. Dr. Oytun Sözüdoğru’ya teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ders süresince kendimi akademik anlamda geliştirmemde bana katkı sağlayan, harcadıkları emeğe şükran duyduğum Eğitim Yönetimi, Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim. Doktora tez çalışmamın nicel ve nitel veri toplama kısımlarında gerekli olan ölçek uygulamaları ve görüşmelerin KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı Lefkoşa Türk Maarif Koleji, Güzelyurt Türk Maarif Koleji, 19 Mayıs Türk Maarif Koleji, Gazimağusa Türk Maarif Koleji, Yakın Doğu Koleji, Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, Levent Koleji, Doğa Koleji ve Türk Eğitim Derneği Kolejinde yapılabilmesi için gereken her türlü kolaylığı sağlayan bakanlık yetkilileri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Son olarak doktora çalışmalarım ve tezimin her aşamasında yanımda olan, her türlü desteği sağlayan, bana huzurlu bir çalışma ortamı sunan, tezimi tamamlayabilmem için maddi ve manevi katkıları ile sürekli olarak beni motive eden sevgili eşim Hüseyin Köprülü ile, doktora tezimin özellikle uygulama ve yazım aşamalarında bana en çok ihtiyaç duydukları en değerli zamanlarını onlarla yeterince geçiremediğim için oldukça üzgün olduğumu bilmelerini istediğim kızım Alya ve oğlum Beha’ya en derin sevgilerimi sunar, yürekten teşekkür ederim. Ayrıca beni yetiştiren, her türlü desteklerini her zaman hissettiğim anneme, babama, aileme,

arkadaşlarıma ve benim üzerimde emeği olan tüm hocalarıma şükran ve minnet borçlu olduğumu belirtirim.

ÖZET

ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN ÖRGÜTLEME DÜZEYLERİNİN KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

KÖPRÜLÜ, Fatma

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR

Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Ekim 2018, 275 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak bütün resmi ve özel kolej programı yürüten tüm okulların 10., 11. ve 12. sınıflarında görevli öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya KKTC’de, MEKB’na bağlı tüm resmi ve özel kolejlerin 10., 11. ve 12. sınıfları dahil edilmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmadaki nicel araştırma ile amacı öğretmen ve yönetici görüşleri alınarak okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisi değerlendirilmiş, “okul örgütü algısı ölçeği” geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek ile tüm resmi ve özel kolejlerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirebilmek için de tüm resmi ve özel kolejlerde eğitimlerini sürdüren 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin I. Dönem karne ortalamaları hesaplanmış ve okul örgütü algısı ölçeği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında analizler yapılmıştır. Çalışmanın nitel araştırma kısmında ise, ölçek formu geliştirmek için ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve ardından uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek formu aracılığı ile tüm resmi ve özel kolejlerin 10., 11. ve 12. (IGCSE, AS ve A-Level) sınıflarında görev alan öğretmen ve yöneticilerin konuya ilişkin görüşleri nitel olarak incelenmiştir.

Bu çalışmanın amaçlarından biride KKTC’de MEKB’na bağlı tüm resmi ve özel kolejlerde görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeyleri ile IGCSE, AS ve A-Level bölümlerinin 10., 11. ve 12. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi görmektir.

Nicel araştırma sonucunda, okullar arası örgütlemeye sıkıntılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel kolejler ile resmi kolejler arasında örgütlenme boyutunda bir işbirliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Resmi kolejlerin bir kısmı örgütlenme içerisinde oldukları ancak özel kolejlerde bu durumdan söz etmenin mümkün olmadığı söylenebilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları incelendiğinde ise, resmi kolejlerde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanlarının özel kolej öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler NVivo 12 Plus Programı kullanılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu veriler, eğitim bilimi alanında uzman kişiler tarafından ayrıca tekrar sınıflandırılmış ve yapılan sınıflandırmalar karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası uyum NVivo 12 Programı kullanılarak Kappa Güvenirlik Katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiştir. Nitel araştırma sonucunda etkili bir okul iklimini oluşumunda müdürlere büyük bir görev düştüğü sonucuna ulaşılmıştır bu nedenle okul müdürlerinin, okulun hedeflerini iyi tanımlayabilmeleri ve okul paydaşları arasında ilişkiyi dengede tutmaları gerektiği söylenebilmektedir. Yapılan doğru örgütlemenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, okul örgütlerinin amaçlarına başarılı bir biçimde ulaşabilmeleri okul yönetimindeki ekibin eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi alanlarında donanımlı yöneticiler olması gerektiği söylenebilmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri açısından donanımlı olmaları, görev yaptıkları eğitim kurumlarında herhangi bir sorunla karşılaçıldığında daha kolay çözüm bulabilmelerine olanak sağladığı gibi hem öğretmenlerin hemde öğrencilerin başarılarını da olumlu olarak etkilediğini söylemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Yönetim kuramları, kuramsal yapılar, yönetim fonksiyonları, örgütlenme

ABSTRACT**THE VIEWS OF LECTURERS AND ADMINISTRATORS ON THE
IMPACT OF SCHOOL ORGANIZATIONS TO THE COLLEGE
STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT****KÖPRÜLÜ, Fatma****Department of Educational Management, Supervision, Planning and
Economics****Thesis Advisors: Doç. Dr. Behcet ÖZNACAR****Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR****October 2018, 275 pages**

The aim of this research is to examine the effect of the level of institutional organizationalization on academic success of college students in the light of the views by lecturers and administrators teaching the 10th, 11th and 12th grade students in all schools following State and Private College teaching programs.

The 10th, 11th and 12th grade students in all State and Private Colleges of the Ministry of National Education (MNE) in TRNC (Turkish Republic of North Cyprus) participated in the study. A mixed method, quantitative and qualitative, was conducted in the study. Through the quantitative research, the effect of the level of institutional organizationalization was investigated in the light of lecturers' and administrators' views. The "Institutional Organization Perception Scale" was developed to specify the participant lecturers' and administrators' views about the subject question. In order to evaluate students' academic success, the average scores of all the 10th, 11th and 12th grade students in the 1st semester was calculated and analysis was done between "School Organization Perception Scale" and academic success of students. In the qualitative research section of the study, literature was overviewed to develop a Scale Form, followed by suggestions from experts. The views by the lecturers and administrators teaching the 10th, 11th and 12th grade students (IGCSE, AS and A-Level) was subjected to a quantitative examination.

The results of the quantitative research indicated to a number of constraints related to organizationalization among schools. A lack of collaboration in organizationalization between State and Private Colleges was observed. While some of the State Colleges are in the process of organizationalization, Private colleges show no attempts whatsoever in the process. Even more, it was observed that State college students have higher academic success scores than that of the scores by Private college students.

The NVivo 12 Plus Program was used in the descriptive analysis of the data obtained through semi-structured interview forms. These data were classified again by experts in educational sciences. These classifications were compared through NVivo 12 Plus Program and the Kappa reliability coefficient was calculated as 0.89. the result of the quantitative research indicated that the directors have big responsibilities in developing an effective school climate. Therefore, directors should well define the aims of their schools and establish the balance among the staff and all the involved. Sound organizationalization will affect students' academic success positively.

In conclusion, in order to achieve the aims of institutional organizations, the involved parties should be well equipped in educational management, supervision, planning and economics. School directors, well aware of their responsibilities and tasks, with administrative skills can solve problems faced and affect teachers' and students' success positively.

Keywords: Management theories, theoretical structures, functions of management, organizing.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Alt Problemler	8
1.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler	8
1.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
1.7. Kısaltmalar	11

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yönetim	13
2.2. Eğitim Yönetimi	14
2.3. Yönetim Kuramları.....	16
2.3.1. Klasik Yönetim Kuramları	17
2.3.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı (Taylorizm).....	17
2.3.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı.....	18
2.3.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı	19
2.3.2. Neo-klasik Yönetim Kuramları	20

2.3.3. Modern (Çağdaş) Yönetim Kuramları	23
2.4. Yönetim Fonksiyonları	26
2.4.1. Organizasyon (Örgütlenme)	28
2.4.1.1. Yönetimde Örgütlenme Süreci	31
2.4.1.2. Örgütlenme Sürecinin Kapsamı	32
2.4.1.3. Örgütlenme Sürecinde Yapıyı Kurma	33
2.4.1.4. Örgütlenme Sürecinde Dikey Örgüt Modeli	35
2.4.1.5. Örgütlenme Sürecinde Yatay Örgüt Modeli	35
2.5. Bir Örgüt Olarak Okul	37
2.5.1. Formal Eğitim	39
2.5.1.1. Örgün Eğitim	39
2.5.1.2. Yaygın Eğitim	40
2.5.2. İnfomal Eğitim	41
2.5.3. Okullardaki Örgütün Boyutları	41
2.5.4. Okul Örgütlerinde İletişim	42
2.6. Okul Örgüt Kuramları	42
2.6.1. Klasik Kuram ve İletişim	43
2.6.2. İnsan İlişkileri Kuramı ve İletişim	44
2.6.3. Bütünleşmiş Örgüt Kuramları ve İletişim	46
2.6.4. Bütünleşmiş Örgüt Kuramları: Kültür Yaklaşımı	47
2.7. Etkili Okul Örgütü	48
2.8. Eğitim	50
2.9. Liderlik	55
2.9.1. Liderliğin Amacı ve Önemi	56
2.9.2. Liderin Özellikleri	57
2.9.3. Liderlik Davranışları ve Lider Türleri	57
2.9.4. Etkili Liderlik Çalışmaları	60
2.10. Eğitimde Okul Başarısı	62
2.11. Okulda Öğrenme	66
2.11.1. Davranışsal Yaklaşım	66
2.11.2. Geleneksel Bilişsel Yaklaşım	68
2.11.3. Yapıcı Bilişsel Yaklaşım	69
2.12. Ölçme ve Değerlendirme	71
2.12.1. Ölçme	71
2.12.2. Değerlendirme	72

2.12.3.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	73
2.13. KKTC Eğitim Sistemi	74
2.13.1. Temel Eğitim Yapısına İlişkin İlkeler.....	74
2.13.2. Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması.....	76
2.13.3. KKTC Eğitim Sisteminin Yönetim Fonksiyonları	76
2.13.4. KKTC Eğitim Sisteminde Yönetici Profili	76
2.13.5. KKTC Eğitim Sisteminde Öğretmen Profili.....	77
2.13.6. Eğitimin Yaygınlaşmasına Yönelik İlkeler.....	77
2.13.7. KKTC Liselerinde Yürütülen Yabancı Dil Programı İçeriği.....	77
2.13.8. KKTC’de Yabancı Dil Programının Amacı	77
2.14. KKTC Kolej Eğitim Programları	78
2.14.1. Kolejlere Giriş Sınavları	78
2.15. Türk Dilinde Yapılan Araştırmalar	83
2.16. Türk Dili Dışında Yapılan Araştırmalar.....	92

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli	95
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu	97
3.2.1. Araştırmanın Nicel Kısımları ile İlgili Olan Evren ve Örneklem.....	97
3.2.2. Araştırmanın Nitel Kısım ile İlgili Olan Çalışma Grubu.....	103
3.3. Veri Toplama Araçları.....	106
3.3.1. Öğretmenler ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeği.....	106
3.3.2. Öğretmenler ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeği İle İlgili Pilot Çalışma	106
3.3.3. Öğrencilerin Akademik Başarısı için Kullanılan Karne Notları.....	107
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	107
3.4. Verilerin Toplanması ve Süreci.....	110
3.5. Verilerin Analizi.....	112
3.5.1. Nicel Veri Analizleri.....	113
3.5.2. Nitel Veri Analizleri	114
3.5.2.1. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi.....	116
3.6. Araştırmacının Rolü	117
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	118

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları	121
4.2. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	122
4.3. Homojen Yapıda Alt Gruplar Oluşturma – İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları.....	127
4.4. Kategorik Toplam ve Alt Test Puanları Oluşturma.....	128
4.5. Normallik Testi Bulguları	129
4.6. Yöneticilerle İlgili Bulguları	130
4.7. Öğretmenlerle İlgili Bulguları	131
4.8. Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar.....	142

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma	185
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma.....	196

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	202
6.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar	202
6.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	204
6.2.Öneriler.....	206
6.2.1. Nicel Bulgulara Yönelik Öneriler	206
6.2.2. Nitel Bulgulara İlişkin Öneriler.....	206
6.3. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	208
6.4. MEB Dönük Öneriler	208
KAYNAKÇA.....	209
EKLER.....	245

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Evrende Yer Alan Öğretmen ve Yöneticilerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	99
Tablo 2: Evrende Yer Alan Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştıkları Okullara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	99
Tablo 3: Örneklemde Yer Alan Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştıkları Okullara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	100
Tablo4: Tam Örneklem Olarak Yer Alan KKTC-MEKB'na Bağlı Olan Resmi ve Özel Kolejlerin 10., 11.ve 12. IGCSE, AS ve A Level sınıf Öğrencilerinin Sınıf Bazında Ayrı Ayrı Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	103
Tablo5: Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere Göre Frekans Ve Yüzdelik Oranları Dağılımları.....	105
Tablo 6: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştıkları Okullara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	106
Tablo 7: Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	106
Tablo 8. Maddelerin-Faktör-Yükleri.....	123
Tablo 9. Düzeltme Sonrası Ölçüm Modeli Uyum Ölçüleri.....	125
Tablo 10. Düzeltme Sonrası Maddelerin Faktörlere Dağılımı.....	125
Table 11. AVE ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayılarının Kareleri Karşılaştırması.....	127
Tablo 12. Alt Testlerin Cronbach A Güvenirlik Katsayıları.....	127
Table 13. Okul Örgütü Toplam Puanına Göre İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları.....	128
Table 14. Alt Puanlara Göre İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 15. Okul Örgütü Alt Test Puanlarına Göre Tek Örneklem <i>T</i> Test Bulguları(test değeri = 3).....	131
Tablo 16. Okul Örgütü Alt Test Puanları Tekrarlı Ölçümler Analizi Bulguları.....	131
Tablo 17. Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Puanı Betimsel İstatistikleri.....	132
Tablo 18. Resmi Veya Özel Kolej Olma Durumu Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Mann-Whitney U</i> Test Sonuçları.....	133

Tablo 19. Resmi Veya Özel Kolej Olma Bağlamında Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Kruskall-Wallis</i> Ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş <i>Dunnbenferroni p</i> Değerleri Sonuçları.....	134
Tablo 20. İlçe Bağlamında Öğrencilerin Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Kruskall-Wallis</i> Ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş <i>Dunnbenferroni p</i> Değerleri Sonuçları.....	135
Tablo 21. Farklı Okullara Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Kruskall-Wallis</i> ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş <i>Dunnbenferroni p</i> Değerleri Sonuçları.....	137
Tablo 22. Okul Örgütü Algısı Ölçeği Maddeleri İle İlgili χ^2 Testi Sonuçları.....	138
Tablo 23. Okul Örgütü Algılarına Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>KruskallWallis</i> ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş <i>Dunnbenferroni p</i> Değerleri Sonuçları.....	140
Tablo 24. Etkili Okul Örgütü Yönetimi Algısı Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Mann-Whitney U</i> Test Sonuçları.....	140
Tablo 25. Okul Başarısı Algısına Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Mann-Whitney U</i> Test Sonuçları.....	141
Tablo 26. Okul Başarısı Algısına Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları <i>Mann-Whitney U</i> Test Sonuçları.....	141
Tablo 27. Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar.....	147
Tablo 28. Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisine yönelik Alt Problem Temalarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları.....	149
Tablo 29. Eğitim Sisteminin Yapısı.....	154
Tablo 30. Etkili Bir Okul Örgütü Yönetimi.....	160
Tablo 31. Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.....	166
Tablo 32. Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılması.....	170

Tablo 33. Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşler.....	175
Tablo 34. Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.....	175
Tablo 35. Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamaları.....	179

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yönetim kuramları.....	17
Şekil 2: X ve Y Teorisinin Varsayımları.....	24
Şekil 3: Yönetim Kuramlarının Tarihsel Özeti	27
Şekil 4: Percentage Uniform Mark (PUM) Not Aralığını Bildiren Sayısal BirÇizelge.....	83
Şekil 5: Karma Araştırmanın Açıklamalı Çeşitleme Özellikli Yöntem.....	97
Şekil 6 : Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin İlçelere Göre Dağılımları.....	102
Şekil 7: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kolej Türlerine Göre Dağılımı.....	102
Şekil 8: Miles ve Huberman Modeli Aşamaları.....	110
Şekil 9: Modelin Üçüncü Düzey Grafikselsel ve Analitik Gösterimi.....	126
Şekil 10. Okul Örgütü Algısı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren SRA Diyagramı.....	139
Şekil 11. Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi.....	146
Şekil 12. Eğitim Sisteminin Yapısı'na Yönelik Alt Tema Dağılımları.....	152
Şekil 13. Eğitim Sisteminin Yapısı'na Yönelik Kelime Analiz Sonuçları.....	153
Şekil 14. Etkili Bir Okul Örgütü Yönetimine Yönelik Alt Tema Dağılımları.....	158
Şekil 15. Etkili Bir Okul ÖrgütüYönetimine Yönelik Kelime Analiz Sonuçları.....	164
Şekil 16. Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Yönelik Alt Tema Dağılımları.....	165
Şekil 17. Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Yönelik Kelime Analiz Sonuçları.....	168
Şekil 18. Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılmasına Yönelik Alt Tema Dağılımları.....	169
Şekil 19. Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılmasına Yönelik Kelime Analiz Sonuçları.....	173
Şekil 20. Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşler.....	174
Şekil 21. Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşler.....	177

Şekil 22. Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.....	178
Şekil 23. Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.....	180
Şekil24. Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamaları.....	181
Şekil 25. Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamaları.....	182

EKLER LİSTESİ

EK – 1 : KKTC MEKB’na Bağlı Resmi Okulların Listesi, Öğrenci ve Şube Sayılımları.....	245
EK – 2 : Taslak Ölçek Soruları	250
EK – 3 : 50 Maddelik Anket Formu	253
EK – 4 : 45 Maddelik Anket Formu	258
EK – 5 : Çizelge 7: Resmi ve Özel Kolejler “A Level Programı” Sınıfları	263
EK – 6 : Görüşme Formu	264
EK – 7 : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü İzinleri	268
EK – 8 : Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu	270
EK – 9 : 23 Maddelik Anket Formu	271

BÖLÜM I

GİRİŞ

İngilizce dilinde Eğitim kelimesi, bilgi edinme aşamalı süreç demektir (Crystal, 2005). İnsan, yapısı ve karakteri gereği, eğitim yolu ile toplum için gerekli olan aydınlanma ve gelişime bağlantılı olarak davranış ve düşüncelerini de şekillendirir. Okullar ve eğitim sistemleri, birbirleriyle ilişkileri nedeni ile eğitim kurumları, öğrenciler, öğretmenler, veliler, eğitim yöneticileri ve siyasetçiler ile doğrudan etkileşim içerisinde olmaktadır. Eğitimin en geniş paydaş kesimleri içerisinde en önemlilerinden biri de, eğitimin çeşitli alan ve kademelerinde görev yapan eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticisinin, yönetmek, yönlendirmek, planlamak ve organize etmek gibi birçok misyonu vardır. Bu bağlamda, eğitim yöneticileri tüm bu misyonlarını yerine getirmek ve gerekli olan etkinlik ve girişimleri layiki ile yapabilmek için, kendilerini mümkün olduğunca en etkin ve verimli bir biçimde eğitmeli ve alacakları görevlere en iyi şekilde hazırlanmış olmaları gerekmektedir (Deniz, 2006).

Bu çalışmada, KKTC’de MEKB’na bağlı olan özel ve resmi kolejlerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, okulların örgütlenme düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenmiştir. KKTC’de son yıllarda gerek özel gerekse de resmi kolejlerde eğitimlerine devam eden öğrencilerin sayısında önemli sayılabilecek artışlar gözlemlenmektedir (EK 1 – MEB 2018 Eğitim Statistikleri). Bu doğrultudan yola çıkarak, özel ve resmi kolejlerde eğitimlerine devam eden 10., 11. ve 12. sınıflardaki IGCSE, AS ve A Level öğrencilerinin akademik başarılarının hangi düzeyde olduğu, kolejlerdeki örgütlemenin öğrencilerin beklentilerini karşılayıp karşılayamadığı ve örgütlemenin akademik başarıları üzerindeki etkileri bu çalışma kapsamında yapılan nicel ve nitel araştırmalar ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma ile ilgili problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilginin insanlık tarihinde ilk kez diğer tüm kaynakların önüne geçtiği ve insan eğitiminin tüm ülkeler için önemli ve öncelikli konu hâline geldiği bilgi ve iletişim çağı diye nitelenen çağımızda, bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarının giderek artan kullanımı, eğitim için insanların yüz yüze gelmesi ve bunu özel bir bina içinde yapmaları zorunluluğunu ortadan kaldırmış, çok ortamlı eğitim ve öğretim sistemine geçilmesi ile birlikte tüm dünya bir okul, hatta neredeyse bir sınıf halini almıştır (Özgü, 1996).

Bilgi toplumuna yoğun ve hızlı geçişlerin yaşandığı günümüzde, teknolojik yatırımların ülkeler için ne denli önemli hale geldiği kaçınılmaz bir gerçekliktir. Ancak ne denli büyük yatırımlar yapılırsa yapılsın, teknolojiyi işlevsel ve etkili kullanabilecek insan kaynağı olmadığı sürece, bilgi ve iletişim sistemleri kendi başına değerli sayılamaz. Bu anlamda öncelikli yatırım, bilgi çağının gereksindiği donanımlara sahip insanı yetiştirebilmek için eldeki teknolojik alt yapıyı en etkin haliyle kullanabilmek yönünde olmalıdır. Mevcut teknolojik alt yapıyı insan faktörü ile buluşturabilmenin en uygun ve en etkili yapılanışı eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü hangi aşamasında olursa olsun eğitimde bire bir insan ilişkisinin ve etkin iletişim kurabilmenin zorunluluğu yadsınamaz. İnsanlar yaşadıkları sürece her türlü davranışlarıyla, çeşitli konularda düşüncelerini paylaşımlarıyla, karşılaştıkları durumlarda ve bulundukları ortamlardaki farklı tepkileri ile çevreleriyle iletişim içerisinde olmaktadır. Burada önemli olan bu iletişim sürecinde bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi içselleştirme ve yeniden üretme, edinilen bilgiyi doğru kanallarla iletme ve mümkün olduğunca hedeflendiği biçimde algılanmasını sağlayıp, ileti gönderdikleri alıcılardan geri bildirim alarak iletişimin sürmesini sağlayabilmektir. Bu süreç bu bağlamda sağlandığı sürece, farklı yaşantı ve kültürel ortamlardan gelen insanların ortak duygu ve düşünceler geliştirebilmeleri, belli bir vizyon doğrultusunda birlikte yol alabilmeleri olası olabilecektir (Çağlar, 2018).

Eğitim sisteminde var olan tüm kurumlar toplumsal kurumlardır. Eğitim sistemi diye adlandırılan ve yaşam boyu bir süreç olarak devam eden eğitim süreci, bir toplumda en önemli ve en küçük unsurolan insanın, en önemli kaynak olarak kullanılarak, geleceğin insan kaynağını, yani toplumun geleceğini inşa etme sürecidir. Sağlıklı bir yaşam, yaşanılır bir çevre, korunan ve geliştirilen sosyal değerler, barış içerisinde bir dünya, insan hakları, hayvanların ve tüm canlıların hakları ve ihtiyaçlara

dönük üretim için insanlar eğitim sayesinde eğitilebilir. Toplum içerisinde var olan tüm kurumlar ve varlık nedenlerinin kendilerine yüklemiş olduğu sorumluluklarının eğitimsel boyutu da, yürütecekleri eğitim sayesinde geliştirilebilir. Eğitim, toplumsal tüm kurumlara hayat veren insanı eğiterek, kendisine verilen insanın ve toplumun gelişerek ileriye taşınması sorumluluğunu üstlenir (Aydın,2014).

Eğitim yönetimleri, amaçları, işlevleri, yapıları ve özgünlükleri bakımından birbirlerinden ayrılmakta ve farklılaşmaktadır.İnsanın ve toplumun eğitim gereksinimleri neticesinde kurulmuş olan eğitim örgütlerini, belirlenen misyon, vizyon, hedef ve amaçlara göre işletme, değerlendirme ve geliştirme süreci eğitim yönetimi olarak tanımlanır. Belirlenen misyon, vizyon, hedef ve amaçlar için hazırlanan yönetim yaklaşımlarıyla, eğitim sisteminin formal örgütü olan okulların kendilerine özgün yapıları ortaya çıkarılabilir. Böylelikle, okullarda etkili bir yönetim uygulaması hayata geçirilebilir. Okulların işletilmesi, misyon ve vizyonları doğrultusunda belirlenen hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde, eğitim yöneticilerinin görev ve rolleri oldukça önemlidir. Eğitim yöneticileri, kendi yönetimlerinde bulunan okulların en etkin bir biçimde görevlerini yürütebilmek için, eğitim örgütleri ile ilişkilivar olan kuram ve teorileri ve bunların okullardaki uygulamalarını yönlendiren bir çerçevede faaliyet yapabilirler. Okullar gerek yapıları, gerek paydaşları ve gerekse de toplumsal ihtiyaçların hem sürekliliği hem de değişkenliği nedeniyle, dinamik bir çevreye ve özelliğe sahiptirler. Bu nedenle okul yöneticilerinin de, değişen ve gelişen ortamlara hem uyum sağlamaları hem de bu ortamlara uygun insan yetiştirilmesine katkı sağlamaları gerekmektedir. Bunun için de, hem okul yöneticileri hem de tüm eğitim yöneticileri sürekli olarak yeni düşünce ve politikalar ortaya koymalıdır. Öyle ki, toplumda yaşanan tüm gelişmeler ve beklentiler her zaman dikkate alınmalıdır, çünkü toplumsal ihtiyaçlar değiştikçe okullardaki ve okulların tüm paydaşlarındaki beklentilerinde değişmesi olası ve doğaldır.

Örgütlerin ve doğal olarak birer örgüt olan okulların, misyon, vizyon, hedef ve amaçlarını yerine getirmek için yürütülen planlama, örgütleme, denetim ve yöneltme süreci sayesinde, var olan tüm kaynakları eşgüdümleme biçimleri yönetim olarak adlandırılmaktadır. Yönetim, en küçük sosyal bir birim ve hatta örgüt olan aileden başlayarak, en büyük siyasal otorite durumundaki devlete kadar, farklı seviyelerde bulunarak yürütülen tüm faaliyetleri içermektedir. Bu bağlamda, eğitim yönetimi

de, eğitim sisteminin ve okullaşma olgusunun en önemli bileşenlerinden biridir. Bu nedenle, toplumlar ve okullar eğitim yönetiminde mevcut durum değerlendirmesi yaparak, istendik bir yerde ve durumda olup olmadıklarını görmeli, misyon, vizyon, hedef ve amaçlarına dönük yeni yol haritaları çizmelidirler. Burada okullar açısından önemli olan, eğitim yönetiminin eğitim alanında ihtiyaç duyulan ve üzerinde çalışılarak geliştirilmesi ve uygulanması gereken bir disiplin olarak görülmesi gerekliliğidir (Papa, 2009).

Çağımızda zorunlu eğitim süresi giderek artmakta, birçok ülkede üç-dört yaştan başlayarak on beş yaşa ve hatta bazı ülkelerde on sekiz yaşa kadar sürmekte, bu nedenle de milyarlarca insanı etkilemektedir. İnsanların ve dolayısı ile toplumların eğitimi, tüm devletler için zorunlu ve önemli bir gereksinimdir, çünkü devletler ihtiyaçları doğrultusunda insanlara sundukları eğitim sayesinde kültürlerini koruyup geliştirebilir ve ülkelerinin kalkınarak geleceğe taşınmasını sağlayabilirler. Giderek daha da küreselleşen dünyada, toplumsal ihtiyaçların yanısıra evrensel ihtiyaçlar da öne çıkmakta, teknolojinin giderek artıp yaygınlaşması ile de eğitim sistemlerinin misyon ve vizyonları değişmektedir. Ancak, küreselleşmenin ve teknoloji kullanımının tüm dünya ülkelerini birbirlerine benzeştirmesine karşın, yine de her devletin farklı coğrafi koşulları, kültürel özellikleri, sahip oldukları doğal kaynakları toplumsal ihtiyaçlarını farklılaştırmakta, bu yüzden, bir açıdan da insan yetiştirme sistemi olarak adlandırılan eğitim sistemlerinde farklı eğitim politikaları olabilmektedir. Bir ülkede belirlenen eğitim politikaları, o ülkedeki her eğitim kurumunda temel alınarak uygulanmakta, bu politikaları uygulayan eğitim kurumlarının en önemli paydaşları olan okul yöneticileri de belirlenen misyon, vizyon, hedef ve amaçların gerçekleşme düzeylerini etkileyebilmektedirler. İşte bu nedenle, eğitim yönetiminin ve okul yöneticilerinin önemi daha da artmaktadır. Yapılan araştırmalarda, eğitimde daha etkin ve verimli okulların yaratılmasında, okul yöneticilerinin rolünün son derece önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Cafıoğlu, 1993; Pehlivan, 1999; Can ve Çelikten, 2000; Balcı, 2002).

Yirminci yüz yılın başında ABD'deki üniversitelerde açılan bölümler sayesinde, eğitim yönetiminde ilk kez akademik anlamda çalışmalar başlamış, bu çalışmalar daha sonra tüm dünya ülkelerine yayılarak uygulamaya girmiş (Papa,

2009), eğitim yönetiminde eğitsel amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmaya dikkat çekilmiştir (Sergiovanni ve arkadaşları, 1987).

Yönetim kuramlarındaki uygulama süresi ve paradigmların geçerliliği, okul yönetimlerinin kuram ve paradigmalara uygun uygulama yaparak, belirlenen hedef ve amaçların gerçekleşmesi çalışmalarını koruma düzeyine bağlıdır. Okul kültürü, okul değerleri ve meslek ilkeleri, okul yönetimine ilişkin paradigmların oluşmasına katkı yapmaktadır. Eğitim yönetimindeki kuramların temel amacı ise, örgütsel ve yönetsel davranışları anlamak ve açıklamaktır. Okul yönetimlerinin bu teori ve kuramları tanımaları, anlamaları ve uygulamaları, ortaya çıkabilecek olan yönetim sorunlarının belirlenmesine ve çözülmesine daha fazla katkıda bulunmaktadır (Şenol, 2013).

Bilgi, tüm dünyada her alanda olduğu gibi, bilgi toplumu kavramı çerçevesinde, eğitim sistemleri ve eğitim yönetimi açısından da oldukça önemlidir. Bilgi toplumu olgusu ve bilgi toplumunun en temel unsurları olan toplum, teknoloji, eğitim, eğitim sistemi, okul, öğretmen ve öğrenci kavramları, eğitim alanı içerisinde yer alan tüm kesimler tarafından çok dikkatli bir şekilde incelenmelidir. Bilgi toplumu örgütleri, sorumluluğa dayalı bir düzen olarak, kendi iç örgütlenmelerini, görev-uzmanlık, sorumluluk, güç-hiyerarşi ve yönetim üzerine oturtmalıdır (Erkan, 1998). Sahip olunması gereken ve günümüzde oldukça önemli bir güç olan bilgi, örgütleri ayakta tutan ve gelişmenin en temel şartlarından biri olarak kabul edilen bürokratik bir ihtiyaçtır. Bunun yanı sıra, bilgiye sahip olmak tek başına yeterli de olmamaktadır, çünkü günümüzde her alanda değişim o kadar hızlı olmaktadır ki, bilgiye sahip olmanın ötesinde, onu kullanabilmek, yönetebilmek ve bilgiden yeni bilgiler üretebilmek, çok büyük bir önem arz etmektedir.

Dünyada sürekli olarak bir değişim yaşanırken, buna paralel olarak eğitim sistemlerinde de, değişimin hızına yeterince yetişilemese bile, zaman zaman büyük değişimler yaşanmaktadır. Günümüz ihtiyaçlarını dikkate alan, değişimin gerektirdiği koşullara uygun olarak yapılacak olan eğitim örgütlemesi ile, eğitim alanı içinde yer alan paydaşların başarısı daha çok artırılabilir. Her toplum ve örgütte belirlenen ortak amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla bir araya gelecek olan eğitim alanındaki yetkililer ve sorumlular, eğitim alanındaki örgütlemeyi günümüz gereksinim ve şartlarına uygun olarak yeniden şekillendirebilirler. Böylelikle, yaratılacak uygun bir

örgütlemesisteminde, kurumlar, kuruluşlar, öğretmenler, öğrenciler ve kısaca eğitim alanındaki tüm paydaşlar başarı çitasını yükseltebilirler.

Eğitim örgütleri, insan yetiştirme sistemi olarak da tanımlanan eğitim sistemleri içerisinde üstlendikleri önemli işlevlerden dolayı, dünyadaki değişim ve gelişimlere paralel ve hatta öncü olarak sürekli gelişmelidirler. Eğitim alanındaki tüm paydaşlar, bireyler ve toplumlar, değişen gereksinimler doğrultusunda eğitim örgütlerinden farklı beklentiler içerisinde olabildiğinden, eğitim örgütleri de bu beklentilere yanıt vermeye çalışmaktadır. Ancak bilinmelidir ki, örgütsel değişimlerin ve örgüt geliştirme etkinliklerinin başarıya ulaşması, bu alandaki temel ilkelerin dikkate alınarak, tüm unsurların gözden geçirilmesi ile mümkündür. Bu yüzden, örgütsel değişimlerin veya örgüt geliştirme etkinliklerinin başarıya ulaşması için, örgüt geliştirme ve sistem yaklaşımının temelleri çerçevesinde davranılmalı, örgütsel yapıdaki tüm unsurlar gözden geçirilmeli, yapılandırmacı eğitim anlayışı için sadece sınıflardaki uygulamanın hedeflenen başarıyı yakalamada yeterli olmadığı bilinmelidir.

Bireysel ve örgütsel motivasyon, eğitim kurumlarının daha başarılı ve sağlıklı olabilmesi için oldukça önemli bir unsurdur. Ayrıca, güçlü ve başarılı bir örgütsel iletişimin, eğitimdeki kaliteyi her zaman daha da yukarı çeken bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden, motivasyon ve iletişim gibi temelöğelerin eksik olması, buna paralel iş tatmininde yaşanabilecek her türlü olumsuzluk, doğal olarak eğitimi doğrudan etkileyeceğinden, hedeflenen başarı yakalanamamış olabilecektir. Çünkü, bunların hepsi birbiri ile doğrudan bağlantılı olduğundan, bir iki tanesinde yaşanan olumsuzluk ya da aksama, başarıyı tümünden olumsuz etkileyebilecektir (Finnigan, 2010).

Örgütlemenin başarılı olup olmadığınıbelirleyebilmek için, örgütlerde sürekli olarak çeşitli araştırmalar ve değerlendirmeler yapılmalıdır. Örgütlemeye başarılı olabilmek için, mutlaka temel ilkeler belirlenmeli, planlama yapılmalı ve bunlara göre hareket edilmelidir. Örgütlemeye ulaşmak istenen ve ortaya konulan hedef ile elde edilen sonuçlardeğerlendirilerek, başarı seviyesi araştırılabilir. Yapılan muhtemel hatalar ve zayıf yönler ortaya konarak, örgütlemedeki başarı grafiği değerlendirilebilir. Örgütlemenin yapısı ne kadar güçlü olursa, sağlayacağı fayda da o kadar çok olur(Urhan, 2012).Dolayısı ile eğitim alanında oluşturulan güçlü örgütleme yapısı da eğitimin daha ileriye gitmesinde referans olacaktır. Eğitimde, doğal olarak hem

öğretme hem de öğrenme faktörleri vardır. Bundan dolayı da, örgütlemenin yanında eğitim yönetimi ve özelliklerini de ortaya koyabilmek gerekmektedir. Eğitim, bireyler ve toplum ile birebir ilişkili olduğundan, bu alanda yapılacak olan örgütleme, sosyal, politik ve ekonomik değerlerle çok yakın ilişkiler kurar. Bu dengelerin doğru yapılması, örgütleme sürecinin olumlu geçmesini sağlayacaktır (Adler & Kwon, 2002).

Bu nedenlerle, KKTC'deki eğitim sisteminde önemli bir yeri olan kolejlerin yönetimlerinde de, genel olarak örgütlemenin temel gerekliliklerinin yerine getirilmesi, hedeflenen başarının yakalanması açısından oldukça önemlidir. Yetkililer tarafından zaman zaman yapılan açıklamalar ve çeşitli sınav sonuçlarına bakıldığında, KKTC'deki kolejlerin IGCSE, AS ve A-Level bölümlerinin 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının tam olarak istenilen seviyede olmadığı görülmektedir (Cambridge, 2015). Eğitim sisteminde günümüz şartlarına daha uygun bir biçimde örgütleme faaliyetlerinin yapılması, eğitim alanındaki örgütlemeden kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi, eğitimde moral ve motivasyonun sağlanması, daha sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması ve eğitimin öğrencilere verimli yansıtılması ile istenilen başarıya çıkmanın zor olmayacağı ve başarı çitasının daha üst seviyelere çıkarılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ele alınan temel problem, KKTC-MEKB'na bağlı ortaöğretim resmi ve özel kolejlerinde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların yönetim fonksiyonlarında örgütleme bağlamında örgütleme düzeyinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu kapsamda “Kolej programı uygulayan okullardaki öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul örgütü algıları ne şekilde değişim göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu doktora tezi çalışması bağlamında yapılan araştırmanın amacı, KKTC'de MEKB'na bağlı tüm resmi ve özel kolejlerde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütleme düzeyleri ile IGCSE, AS ve A-Level bölümlerinin 10., 11. ve 12. sınıflarında bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi görmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya ilişkin aşağıdaki nicel ve nitel boyutlardaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin alt problemler aşağıda yer almaktadır:

1.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Yöneticilerin okul örgütü algısı eğilimi nedir?
2. Yöneticilerin okul örgütü alt test puanlarına dayalı algıları nasıl değişmektedir?
3. Toplam başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Resmi ve özel kolej öğrencilerinin toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Resmi ve özel kolej öğrencilerinin toplam başarı puanları ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
6. Toplam başarı puanları ilçelere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Toplam başarı puanları okullara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
8. Katılımcılar okul örgütü algısı ölçeği maddelerine nasıl yönelmiştir?
9. Toplam başarı puanları öğretmenlerin okul örgütü algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?
10. Resmi ve özel okul öğretmenlerinin okul örgütü algıları ne şekilde değişim göstermektedir?
11. Toplam başarı puanları öğretmenlerin etkili okul örgütü yönetimi algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?
12. Toplam başarı puanları öğretmenlerin okul başarısı yönetimi algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?
13. Toplam başarı puanları öğretmenlerin ölçme-değerlendirme algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?

1.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Alt Problemler

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Öğretmen ve yöneticiler eğitim sisteminin yapısını nasıl değerlendirmektedir?

2. Öğretmen ve yöneticilere göre etkili bir okul örgütü yönetimi nasıl olmalıdır?
3. Öğretmen ve yöneticilere göre, katıldıkları hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?
4. Öğretmen ve yöneticilerin okullardaki iş bölümünün adil dağıtılması konusundaki görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen ve yöneticilerin bir okulun vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen ve yöneticiler örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi hakkında ne düşünmektedir?
7. Öğretmen ve yöneticilerin, okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları hakkında görüşler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi alanındaki çalışmalar incelendiği zaman, KKTC’de ortaöğretim okulları ya da ilkokulların okul yönetimlerinin yönetim fonksiyonlarında örgütlemenin başarıya etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, yönetim fonksiyonlarında örgütlemenin neden bu kadar önemli olduğu sorusuna deneyimli öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerine baş vurularak, 10., 11. ve 12. (IGCSE, AS ve A-Level) sınıflarını kapsayan tüm özel ve resmi kolejler ele alınmış ve tüm bölgelerdeki okullar araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Bu araştırma ile tüm resmi ve özel kolej öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri ve düşüncelerine başvurularak yönetim fonksiyonlarından biri olan örgütlemenin başarıya etkisi belirlenmeye çalışılmış ve yönetim fonksiyonlarında örgütlemenin neden bu kadar önemli olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Bu araştırmanın önemi aşağıdaki 2 maddede özetlenmiştir:

1. Bu araştırma ile lise öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşlerine ve düşüncelerine başvurarak okulların örgütlenme düzeylerinin öğrencinin akademik başarısına etkisinin belirlenmesi sağlanmaya çalışılacaktır.
2. Yönetim fonksiyonlarından örgütlemenin neden bu kadar önemli olduğu sorusuna cevap aranacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklara sahiptir:

- 1.Araştırma KKTC genelinde görev yapan resmi ve özel kolej öğretmen ve yöneticilerinin görüş ve algıları ile sınırlıdır.
- 2.Yönetim fonksiyonlarından sadece örgütlenme fonksiyonu araştırma konusuna dahil edilmiş olup, diğer yönetim fonksiyonları (planlama, yöneltme, koordinasyon ve denetim) kapsam dışında tutulmuştur.
- 3.Araştırma IGCSE, AS ve A-Level 10, 11 ve 12. sınıf kolej öğrencileri ve bu sınıflarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır.
- 4.Öğrencilerin akademik başarıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi karne notları ile sınırlıdır.
5. Araştırma için veri toplama süresi 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu kısımda tez içerisinde geçen ve bu araştırmaya has olan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Yönetici: K.K.T.C. liselerinde görev yapan müdür ve müdür muavinleri bu araştırmada "yönetici" sözcüğü ile ifade edilmiştir.

Müdür: Bu araştırmada müdür, liselerde yönetimden sorumlu kişiyi tanımlamaktadır.

Müdür Muavini: Bu araştırmada müdür muavini, lise yönetiminde müdüre yardımcı olan kişiyi ifade etmektedir.

1.7. Kısaltmalar

Tez içerisinde geçen tüm kısaltmalar burada yer almaktadır. Tez içerisinde ya ilk kullanıldığı yerden itibaren kısaltmalar kullanılmış ya da ilk geçtikleri yerlerde parantez içerisinde kısaltması verilip daha sonra hep kısaltma olarak kullanılmıştır.

ABD: Amerika Birleşik Devletleri.

ACE A-Level: A Cambridge International Examination Programme

AFA: Açıklayıcı faktör analizi

A Level: Advanced Level

AS Level: Advanced Subsidiary Level

BEAL: Bülent Ecevit Anadolu Lisesi

F: Varyans analizi neticesinde'çıkan değer.

GCE: General Certificate of Education

IB:International Baccalaureate

IGCSE: International Genel Certificate of Secondary Education.

IELTS:International English Language Testing System

KGS: Kolej Giriş Sınavı

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

L: Lise

MEKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

NVIVO: Nitel analiz yazılımı

ÖSS:Öğrenci Seçme Sınavı

p : Varyans analizi neticesinde çıkan f değerinin tablo değeri.

PISA:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

POSDORB: Yönetimin temel işlev ve görevlerini ifade etmek için kullanılan; İngilizce planlama (planning), örgütleme (organizing), personel yönetimi (staffing),

yöneltme (directing), eşgüdüm (coordinating), iletişim (communicating), belgeleme (recording) ve mali yönetim (budgeting) kelimelerinin ilk harflerinden oluşan kısaltmadır.

PÖPAYED:Planlama, örgütleme, personel-alma, yönlendirme, eşgüdüm ve denetleme unsurlarının baş harflerinden oluşmaktadır.

PÖYED: Planlama, örgütleme, yöneltme/yönlendirme, eşgüdüm/koordinasyon ve denetim.

PUM: Percentage Uniform Mark

UCAS: Universities & Colleges Admissions Service.

UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

U.S.:United States

SAT:Scholastic Aptitude Test

SPSS: Sosyal Bilimlerde kullanılan istatistiksel analize yönelik bir bilgisayar programıdır.

SWOT: Strengths, weaknesses, opportunities, and threats

TED: Türk Eğitim Derneği

T.M.K.: Türk Maarif Koleji

TOEFL:Test of English as a Foreign Language

v.b: Ve benzeri

YDK: Yakın Doğu Koleji

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yönetim

Örgütün belirlenen hedeflerinin verimli ve etkili bir şekilde hayata geçirilmesi ve amaçlarına ulaşılması için gereken tüm işleri yapacak olan insanları örgütleyerek, eşgüdümleme, işbirliği yapma ve eyleme geçirme sürecinde sürdürülen çalışmaların tümüne yönetim adı verilirken, hedeflerine ulaşmak için gerekli tüm çalışmaları yapacak kişileri koordine etmek, işbirliği yapmak ve aktif olarak organize etmek amacıyla yürütülen tüm faaliyetlerin etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi de son derece önemlidir (Aydın, 2013; Akdemir, 1995; Koçel, 1993). Yönetim, insanlık tarihinde birlikte yaşamak ve birlikte yaşamanın bir zorunluluk olarak gerçekleştirilmesi doğrultusunda gereken çeşitli işler için iş bölümündeki örgütlü toplumlar kavramıdır. Yönetim, değişen bir çevrede örgütsel hedeflere ulaşma süreci olarak tanımlanır. Böylece bireyler, sınırlı kaynaklara etkili ve eşit bir şekilde ulaşabilmeli çünkü insanlar hedeflerine ulaşma süreçlerinde ihtiyaçlarına yönelik materyalleri en basit şekilde elde etmek süreti ile örgütsel hedeflerini belirlerler.

Everard ve Morris'in (1990) belirledikleri geniş bir yönetim anlayışı aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- i. *“Organizasyonel hedeflere yön vermek*
- ii. *Gelişimin nasıl gerçekleşeceğini belirlemek*
- iii. *Mevcut insani, maddi ve zaman kaynaklarını düzenlemek; böylece amaç planlandığı gibi gerçekleştirilebilir*
- iv. *İşlemi kontrol etmek*
- v. *Organizasyon standartlarını tanımlamak ve gerçekleştirmek.”*

Bütün bu özelliklerden yönetim, organizasyonel hedefleri etkin bir şekilde gerçekleştirmek için yönetimin temel fonksiyonları hakkında sistematik ve bilinçli bir uygulama olarak açıklanabilir. Yönetim; planlama, organizasyon, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol ilkeleri, modeller, teoriler, kavramlar ve teknikler gibi ifade edilmektedir (Akat ve diğ., 2002; Akdemir, 1995). Dinçer'e (1996) göre, yönetimin

düşünce ve bakış açılarındaki farklılıklar, yönetimin, paydaşlar arasındaki işbirliğini veya başkalarının çabalarını bağlantılı ve uyumlu bir şekilde yönetme süreci ile paydaşların farklı hedefler ortaya koyma biçimiyle ilgilidir.

2.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi alanı son yıllarda dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kuram ve uygulama yönünden çok büyük bir öneme sahip olmaya başlamıştır. Gelişen sosyal, politik ve ekonomik süreçler neticesinde meydana çıkan eğitim alanındaki ihtiyaçların giderilmesi ve sorunların çözümünde eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar düştüğü bir gerçektir. ABD’deki üniversitelerde ilk kez yirminci yüz yılın başında açılan bölümler aracılığı eğitim yönetimi çalışılmaya başlanmıştır. Bu vesile ile giderek bütün dünyada kuram ve uygulama yönünden gelişme göstererek uzmanlaşma sürecine girilmiştir (Papa, 2009).

Yönetimin, bir grup insanın bir araya gelerek belirlenen amaç doğrultusunda organize bir şekilde harekete geçmeleri olarak tanımlanmasından hareketle, Eren (2003) de yönetimi, insanları mali verileri, genel bütünlüğü, uygulama süreci olarak açıklamaktadır. Bazen maddi araç, gereç ve kaynaklar bulunamayabilir. Ancak bazı faaliyetleri yapmak için insan unsuru yeterli ve gerekli iş koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Papa, 2009).

Eğitim yönetimi ve buna paralel olarak okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organlarını ortaya koyduğu genel ve özel amaçları gerçekleştirmek ile sorumludur. Buradaki temel amaç okul örgütünü, eğitim politikaları ve amaçlarına göre yaşatmak, verimli şekilde ıslık tutmaktır (Eren, 2003).

Eğitim yönetimi eğitim ile ilgili politikaları gerçekleştirirken eğitim yöneticileri de karar vermek, ilke, teknik, grup çalışmalarını yönlendirme, insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleme gibi yöntemlerden yararlanmaktadırlar. Özel ve kamusal örgütlerde yönetim insanların morallerini yükseltmek ve mutlu etmek, gelişim için değişimi sağlamak, lider ya da liderler seçerek yetiştirmek, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve amaçları gerçekleştirirken insanların inisiyatifini ve yaratıcılıklarını kullanmak gibi bazı temel görevlerini yerine getirmelidir (Kaya, 1991).

Eğitim yönetiminde öğretim programını, tam bir yapı olarak görmeli ve çözümleme ile ilişkilendirme hedefine uygun olarak çalışmalıdır. Campbell'e göre (1983) eğitim ve eğitim yönetiminin özellikleri şunlardır:

- i. Eğitim insanlarla ilgili bir hizmettir
- ii. Eğitimin genel amacı eleştirici bir tutum geliştirmektir
- iii. Eğitim örgütlerinin başarı değerlendirmesinde bazı engelleyici zorluklar vardır
- iv. Eğitimi denetleyen güçlerin yapı bakımından diğer örgütlerden farkı vardır
- v. Eğitimdeki personel genellikle mesleki öğretim görmüştür. Dolayısı ile öğretmenler yöneticiler kadar eğitime sahip olduğundan yöneticinin etkileme gücü azdır
- vi. Eğitimdeki kurumların yapısı ve örgütlenmesi özel ilgi gerektirmektedir

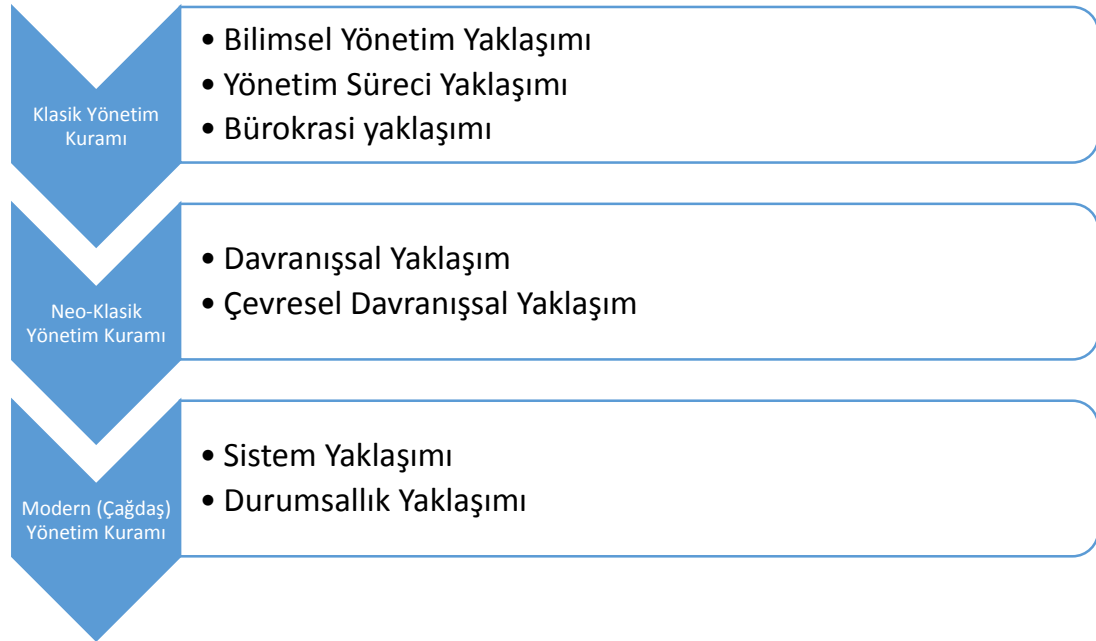
Yönetim bilimi eğitim dünyası dahil birçok alanda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu rol her geçen zaman diliminde etkisini göstererek daha profesyonel bir yapıya dönüşmektedir. Bush'a (2007) göre eğitim yönetimine ve liderliğine yönelik ilgi 21. yüz yılın ilk dönemlerinde kaliteli liderliğin okul ve öğrenci performanslarında farklılık yaratacağı düşüncesi ile başlamıştır. Böylece çok iyi eğitilmiş ve kendini işine veren öğretmenlere olan ihtiyaç artmıştır. Bu da beraberinde yüksek seviyede etkili müdürlere ve orta düzey yöneticilerin varlığına ihtiyaç duyulmayı doğurmuştur.

Tüm benzeri kurumlarda olduğu gibi okullardaki toplam kalite uygulamaları da son derece yaygın olarak kullanılan ve etkinliğin artmasını beraberinde getiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sayede okullarda sürekli gelişim ve yenileme süreçleri sağlanmakta, eğitim kalitesi de böylece artırılmaya çalışılmaktadır (Bush, 2007). Toplam kalite sürecinin tamamında öğretmenler de yer almakta ve değerlendirme yapmaktadırlar. Bunun sonucunda çalışanların bilgiyi yanlış yönlendirmesi engellenir, iletişim kurabilmeleri ve beraber çalışabilmeleri desteklenmiş olur. Burada önemli olan süreç içerisinde eğitim alınan dönemde bu hataların fark edilerek düzeltilmesi ve geri bildirimi kullanan yönetimin diğerlerinden daha etkili olabilmesidir (Çınar, 2000).

2.3. Yönetim Kuramları

Yönetim, belirli bir amaca ulaşmak için insan ve parasal kaynakların yanısıra, demirbaş, hammaddeler, yardımcı malzemeler ve zamanın birbirleriyle uyumlu bağ oluşturacak biçimde, verimli ve etkin kullanılarak, belirlenen amaçlara ulaşma doğrultusunda karar alma ve alınan kararları uygulama sürecidir. Yönetim, bir örgütü ve bu örgüte bağlı olarak planlama, örgütlenme, yöneltme ve kontrol mekanizmalarını idare edebilmek için gerekli olan tüm görev ve aktiviteleri içerir (Hellriegel, ve diğ., 2002). Her örgüt için böylesine geniş bir görev sürecini içeren yönetim kavramı, yüz yıllardan beri ilgi duyulan bir alan olmakla birlikte, endüstri devrimine kadar üretime dayalı kuruluşların mevcut olmaması nedeniyle, gelişmesi ancak 18. yüz yılda başlayan endüstri devrimi ile olmuştur (Akat, & diğ., 2002).

Bir anlamda insan faktörü ve örgütsel kaynakların kullanımı ile amaçlara ulaşma süreci olan yönetimin, devam eden ve bir biri ile alakalı olan aktiviteler arasında koordinasyon sağlamak, örgütsel amaçlara ulaşmak ve insan ve örgüt kaynaklarının katkısını sağlamak bağlamında üç temel özelliği bulunmaktadır (Certo, 2003). Yönetim teorilerinin tarihsel gelişimi, şekilde belirtildiği gibi üç farklı kuram (Klasik yönetim kuramı, Neo-klasik yönetim kuramı ve Modern (çağdaş) yönetim kuramı) ve perspektifle incelenmektedir:



Şekil 1: Yönetim Kuramları

Yönetim kuramlarında bilimsel bilgiler bir araya getirildiğinde şekil 1’de görülen üç teori ortaya çıkmaktadır (Çinkır, 2012). Hoy ve Miksel’e göre (1987) bu teoriler genel anlamda davranışsal düzeni tanımlayan "dizelerin bağımsız ve kullanılabilir kavramlarını, varsayımlarını ve genellemelerini" ifade etmektedir. Buna ek olarak Gunter (2002) metafor teorisinin olduğunu belirtmekte ve örgütsel hedeflere ulaşmak için yönetim teorilerinin yönetim tarafından oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Aşağıda şekil 1’de de belirtilen Klasik, Neo-Klasik ve Modern Yönetim Kuramları özellikleriyle birlikte özce açıklanmaktadır:

2.3.1. Klasik Yönetim Kuramları

Klasik Yönetim Anlayışının ortaya çıktığı döneme Taylor, Fayol ve Weber gibi bilim adamları öncülük yapıp damga vurmuşlardır. Taylor bilimsel yönetim yaklaşımına, Fayol yönetim süreci yaklaşımına ve Weber de bürokrasi yaklaşımına öncülük edip yön veren bilim adamları olup, onların katkı ve aracılığıyla geliştirilen yönetim teorilerinin geneline de “Klasik Yönetim Teorileri (Kuramları)” denmektedir. Bu kuramların tümünde formal örgütlerin yapısı oldukça büyük bir öneme sahiptir. Aşağıda bu yaklaşımlarla ilgili temel özellikler verilmektedir:

2.3.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı (Taylorizm)

İşletme yönetiminin babası sayılan Frederick W. Taylor'a (1856-1915) göre, bir organizasyonda iş bölümünün bulunması ve uzmanlaşmanın varlığı şarttır. Bu bağlamda, işe uygun personelin seçimi ve eğitimi çok önemli ve değerli olmalıdır. Görev ve sorumluluk alanını önceden belirlemek, bu anlamda hareket etmek, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek önemlidir. Bilimsel yönetim yaklaşımı çalışmasının düzenli bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli disiplinin sağlanması amacıyla hiyerarşik bir organizasyon kaçınılmazdır. Bilimsel yönetimin temel amacı, her bir çalışanın performansını bireysel olarak istenilen noktaya yükseltmektir.

Can (2005), dört ilkelde Bilimsel Yönetim Felsefesini özetler. İlki yönetim uygulamalarının bilimsel yöntemler kullanılarak geliştirilmesini sağlamaktır. İkincisi, işe alım maksadı ile en uygun adayı seçmek için çalışanların istihdamına bilimsel yaklaşımlar uygulamaktır. Üçüncüsü, çalışan için bilimsel ve eğitimsel anlayışla eğitim ve kendini geliştirme fırsatı sağlamak ve daha sonra tüm çalışanlarla iç işbirliği yapmaktır. Son olarak da, yönetim ve çalışanların görevlerini birbirinden ayırmak ancak bu iki grup arasında dostane işbirliğini teşvik etmektir. Frederick W.

Taylor'un işletmelerinin ana gözlemleri aşağıdaki gibidir (Asunakutlu & Coşkun, 2005):

Taylor, araştırmalarının sonucu olarak endüstride çalışan işçilerin ekonomik olarak istihdam edilmediğini ve hedeflerini iki olumsuz sonuçla sunduklarını belirtmişlerdir; birey çalışmayı bir ekip ile yürütür ve gereksiz harcanan güç enerjinin büyük bölümünü tüketir. Elde edilen verimin, işin zorluk sıralamasına göre yapılmaması ve bireyin bir süre sonra işten ayrılması verimin düşük olmasına sebep olur.

Kişinin gerekli aktivitelerin yanı sıra gereksiz aktiviteleri gerçekleştirmesi gerektiğinden, fazla çalışması üretimi azaltmakta ve ayrıca çalışanın daha fazla yorulmasıyla çalışma saatleri ilerledikçe verimliliği düşürmektedir. Buna ek olarak Taylor, alt seviyedeki genç mühendislerin yöntem geliştirmeye mecbur bırakıldığını belirterek, “üst düzey yöneticileri çalışma standartlarına tam olarak ikna etmeden geliştirdiğiniz yöntemleri ve sistemleri uygulamaya koymamalısınız” öğütünde bulunmaktadır (Akbiyıklı ve Koç, 2016).

2.3.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı

İlk kez yönetim süreçlerini sıralayan Henri Fayol (1841-1925) yönetilenden daha fazla yöneticiye güvendiğini belirtmiştir. Üretim üzerine yoğunlaşan Fayol'un çalışmaları, makro seviyede örgüt sorunlarına istenildiği şekilde eğilmeyen Frederick W. Taylor'un bilimsel yönetim yaklaşımının eksik yanlarını tamamlamaya yaramıştır. Bu anlamda, Henri Fayol örgütün temel fonksiyonlarını 6 süreçte değerlendirmiştir. Bu süreçler; beceri süreçleri, ticaret süreçleri, parasal süreçler, emniyet süreçleri (malların ve kişilerin korunması), muhasip süreçleri ve yönetim süreçleri şeklinde sıralanmıştır (Şahin, 2004).

Makro ve karmaşık organizasyon yapıları, Henri Fayol'un yönetiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili çalışmalar olmuştur. Fayol'un tanımladığı yönetimde; planlama, kontrol, organizasyon ve koordinasyon fonksiyonlarının ne kadar önemli olduğuna değinilmiştir (Kaya, 2010). Bu fonksiyonlar günümüzde halen kullanılmaktadır.

Yönetimi bir süreç olarak ele alan Henri Fayol, organizasyonel verimliliğin sadece personelin çalışmasıyla değil, aynı zamanda yönetim tarafından da sağlanabileceğini belirtmiş, ayrıca hızlı yönetimi gerçekleştiren işlevleri de

listelemiştir. Buna göre, organizasyon ve yönetim yapısı iş ve uzmanlık departmanlarına dayalı olmalı ve organizasyon, bireyin emir, yetki ve sorumluluk alması gereken bir sisteme sahip olmalıdır. H. Fayol, örgütsel hedeflerin sadece hedeflenecek örgütsel birimler için önemli olduğunu vurgulamıştır. H. Fayol, bir organizasyonda ödüllendirmenin tüm çalışanlar için motive edici olduğunu, kararların merkez tarafından alındığını ve emir-komuta zincirinin temel, düzen ve eşitlik olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlar sağlandığı takdirde, çalışanların işe teşvik edilmesi, bireylerin yaratıcılığına öncülük edilmesi çalışanlar ve yönetim arasındaki iş birliği ruhunun oluşturulmasındaki görevleri ifade edilmektedir.

2.3.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı

Max Weber'in (1864-1930) bürokratik yapı anlayışında, işlerin yokuşa sürülmesi veya uzatılması değil, tam aksine bir örgütün daha etkili olması ve işlerin daha rahat yürütülmesi yatmaktadır. Weber'in bürokrasi yaklaşımı, örgütün fonksiyonel anlamda uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü ve bağlantılı olduğu hiyerarşik yapıya ilaveten belirlenen ilkelere dayanmaktadır.

Weber'in anlayışında organizasyonda yazılı kuralların olması, yönetici ve çalışanların bu kurallara göre hareket etmesi istenmektedir. Weber'in kuramında fonksiyonel uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü, teknik yetenekle personel seçimi ve terfi sistemi yer almaktadır. Örgütte, işlerin nesnel bir şekilde yürütülmesi, hesaplanabilir işleyişin olması ve kişisellikten uzak olması gerekmektedir.

Weber'in önerisine göre bürokrasi aşağıda belirtilmiş olan beş unsurdan oluşur (Bursalıoğlu, 2002):

- i. Yoğun hiyerarşik yapı: Görevler, hiyerarşik bir biçimde düzenlenmelidir.
- ii. Görevsel uzmanlaşma: İşler, bölümlere göre ayrılarak ve kurallara uygun bir biçimde uzman kişiler tarafından yürütülmelidir.
- iii. Tanımlanmış yetki ve sorumluluklar: Çalışanlar emirlere uymalı, güç yazılı kurallarda olmalıdır.
- iv. Kestirilebilirliği sağlayan kayıtlar: Çalışanlar, kişisel duygularını iş ilişkilerine karıştırmamalıdır.
- v. Davranış Kuralları: Sergilenen performanslara göre yükselmeler olmalıdır. Personel, yapılacak işin ihtiyaç duyduğu alanlarda teknik bilgisi,

etkinliđi, verimliliđi ve yeteneđi ölçen sınav sonuçları dođrultusunda sečilmeli ve terfi ettirilmelidir.

2.3.2. Neo-klasik Yönetim Kuramları

Neo-klasik kuramının düşünceci, kurumlar içerisinde çalışmakta olan bireyleri tanımak ve anlamak, bireylerin yetenek ve potansiyelinden büyük oranda faydalanmak, kurumun hedeflerine ulaşabilmek amacıyla bireylere destek vererek, onları kurumun işlerini yapma doğrultusunda işe adapte etme yöntemlerini bulmaktan oluşmaktadır.

Şahin'e (2014) göre "sosyal insan" kavramında ilk defa çalışanları insan olarak araştırıp orataya koyan Neo-klasik yönetim kuramıdır. Bir başka deyişle Neo-klasik yönetim kuramı, klasiklerin ikinci plana sevk ettiği bireyi araştırma unsuru olarak görmüş ve klasik kuramın konseptine yenilerini dahil etmişlerdir. Bireyin ilişkisine sebebiyet veridğinden dolayı, yöntem açısından uyumlu çeşitli yollar önem kazanmıştır. Neo-klasik yaklaşımın temel düşünceci, kurum bünyesi içerisinde görev alan "birey" ögesini idrak etmek, bireyin becerilerinden yüksek seviyede faydalana bilmek, kurumun bünyesi ve insan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek arasındaki bağlantıyı irdelemek, kurum içindeki toplumsal grupları ve niteliklerini tarif etmektir. Bu nedenle bu kuramın temaları aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

- Birey tutumu
- Bireyler arasındaki bağ,
- Ekibin teşekkülü, Yönetim Kuramları ile güdülenme bağları
- Ekibin Tutumu
- İnfomal Örgüt,
- Formal Örgüt,
- Davranış ile İdrakı,
- Güdülenme
- Önderlik,
- Kurumlarda Gelişme ve Değişme,
- İnsan ve Kurum Entegrasyonu.

Yukarıda ifade edildiği şekilde birey bağlarını inceleyen Neo–klasik kuram, çalışma ortamındaki toplumsal fonksiyonları vurgulamaktadır. Neo-klasik kuram, kişi faktörü üstünde durmuş olan klasik yönetim ilkelerini reddetmekten çok, eksik yönlerini tamamlamaya çalışmıştır.

Neo-klasik örgüt kuramı, klasik örgüt kuramına karşı bir tepki olarak doğmuştur. Bu kuramda insan ilişkileri ön plandadır (Aydın, 2007). Neo-klasik yaklaşımda Hawthorne araştırmaları olarak bilinip klasikleşen araştırma verileriyle karşılaşılmaktadır. Aydın, (2007) bu araştırmaları Elton Mayo’nun yürüttüğünü ifade etmiştir. Hawthorne araştırmaları 1924’de başlayıp 1930’a kadar devam etmiştir. Western Elektrik Şirketi’nin Chicago’daki Hawthorne fabrikasındaki personelin üretime katkısının grup normlarına olan bağı irdelenmiş, çalışanlarca oluşturulan üretim standartlarının daha uygun olduğu, çalışanların sevgi ve saygısını kazanmanın, onlarla ilişkilerin önemi, parasal olmayan ödül ve cezaların önemi, personelin standartlara tek bir şahıs olarak değil grup algısına göre yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonucunda grupları oluşturma, gruplardaki arkadaşlık ve buna bağlantılı olarak sevgi bağlarının güçlü olması, işletme sahipleri ile yöneticilerin davranışlarındaki değişimler, önemsenmenin önemi, verim artışını beraberinde getirmiştir (Balcı ve Yetken, 2010).

Neo-klasik yönetim teorisi genellikle X ve Y teorisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. 1960 yılında Douglas McGregor tarafından geliştirilen X ve Y Kuramı’nın yönetimde önemli bir yeri vardır. McGregor, Taylor ve Fayol’un geliştirdiği klasik kuramı tanımlayarak bu duruma X kuramı demiştir. Sonrasında ise bu kuram eleştirilerek beşeri ilişkiler kuramını ortaya atarak Y kuramını yaratmıştır. X kuramında insan pasiftir. Çalışmayı sevmez, sorumluluk almaz. Yönetici de bu doğrultuda otoriterdir. En önemli motivasyon kaynağı korku olan X kuramında iş tanımları, kontrol mekanizmasının sıkı olması, yetki devrinin az olması ve detaylı olarak cezaların uygulamaları vardır. Ancak Y teorisinde insan tembel olarak algılanmaz. İnsana saygı ön plandadır. Örgüt amaçları doğrultusunda çalışmak ve sorumluluk almak isterler (Arslan, 2010). Daha açık ifade edilecek olursa Şahin (2004) X teorisinin birey tutumuna yönelik McGregor varsayımlarına aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Ortalama insan işten hoşlanmaz ve işten kaçmanın yollarını arar
- İnsanlar sorumluluktan uzaklaşır, yönetilmeyi tercih ederler, hırslı olmayı seçmezler, güvenlik ön programlarını sürdürürler
- Bencil insanlar örgütsel amaçlar için kendi arzularını ve hedeflerini tercih ederler
- Örgüt amaçlarına ulaşmak için çalışanları, denetlemeli, yönlendirmeli ve cezalandırmalıdır
- Ekonomik motivasyona daha fazla merak duyarlar
- Birey değişimi sevmez ve kurumsal problemleri çözüme kavuşturmada üretken değildir

X teorisinde listelenen yukarıdaki durumlar, “insanın rasyonel olarak değerlendirildiğini, erkeğin örgütsel amaçlara karşı isteksiz olarak değişimleri kabul ettiğini ve bilişsel açıdan çok fazla bir farklılık yaratmadığını” ifade etmektedir. X-yöneticisi, erkeği, örgütsel hedeflerine uyan ve otoriter bir davranış sergileyecek pasif bir unsur olarak kabul eder. Bunu yapmak için, yönetici detaylı iş tanımları, sıkı kontrol, birkaç yargı yetkisi, ilkelerin belirlenmesi gibi yöntemleri benimseyebilir. Takip edilmeli ve detaylı ceza uygulanmalıdır.

Eren ise (1993) Y teorisinin varsayımlarını şöyle kabul eder:

- İş, bireye göre oyun oynamak ve dinlenmek gibi normal bir durumdur.
- Normal koşulların ortaya çıkması durumunda kişi yükümlülük sahibi olmak ister.
- İnsan doğasında tembellik esas değildir. Normal çalışma ortamında iş yapmak keyiflidir.
- Sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin yanı sıra motivasyon, fizyolojik ve güven düzeyleri de vardır.
- Bireyler gereğince güdülendiyse, kendi kendini kontrol edenduygular geliştirebilirler.

Bireyin örgütsel sorunlarını çözmek için ihtiyaç duyulan yaratıcılık becerilerinin sadece bir kısmı kullanılır ve insan gücünün potansiyeli tam olarak kullanılmaz. Teorinin temel ilkesi birleşiktir ve Y kuramını örgütlemenin temelinin

buna uygun yöneticilerin yaratılması ve bireysel ve örgütsel hedeflerin kendi amaçlarına entegrasyonu olduğunu savunur. Bu kullanımda, uyum ve geliştirme, görevi yerine getirme fırsatını elde etmek gerekir. Y teorisi statik olmadığından, potansiyel insan kaynaklarını kullanma yöntemi aranır. Y teorisini benimseyen yönetici, “yetkilendirme, iş genişlemesi ve katılımcı yönetim” gibi somut belgeleri kolayca geçebilir. Kısacası, Y’nin "motivasyon" teorisinin insan davranışlarını dışlama veya karartmayı amaçlamadığını belirtmek gerekir.

Aşağıdaki X ve Y teorilerinin özellikleri ve varsayımları gösterilmektedir (Küçüközkan, 2015):

X Teorisi	Y Teorisi
• Ortalama insan çalışmaktan hoşlanmaz ve elinden geldiğince işten kaçmaya çalışır. • Ortalama insan sorumluluktan kaçınır, isteksizdir, onlar için güvence her şeyden önce yer alır. • İşgöreni çalıştırmak için zorlamalı, denetlemeli, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için ceza uygulamasına başvurulmalıdır.	• Yapılacak olan iş birey için oyun ve dinlenme kadar doğaldır. • Bireyi tembelliğe iten tecrübeleridir; birey doğuştan tembel değildir. • Birey amaca ulaşmak için kendi kendini kontrol eder. • Bir potansiyele sahip olan birey uygun şartlarda bu potansiyelini geliştirir, sorumluluk almayı öğrenir. • Yönetici, örgütte uygun ortam hazırlayarak işgörenin kendini geliştirmesine imkan sağlamalıdır.

Şekil 2: X ve Y Teorisinin Varsayımları

2.3.3. Modern (Çağdaş) Yönetim Kuramları

Biyolog Von B. Nun'ın 1920'lerde ortaya koyduğu genel sistem teorisi, artık yeni bir düşünce şekli olan “Sistem Yaklaşımı” olarak biliniyor. Çağdaş liderlik kuramı teorisi, diğer kuramların devamı olarak yönetişime farklı boyutlar getirmiştir. Çalışanlar çeşitli faktörler tarafından motive edilir. Organizasyonlar dinamik ve açık sistemle uğraşır. Değişim ve karmaşıklık bu teorinin köşe taşlarıdır (Şahin,

2004).Teorinin temel özelliği, işletim sistemini bir sistem olarak görmesidir. Daha fazla model ve sistem oluşturmak için analitik tabanlı araştırmaları kullanan sentezci bir yaklaşımdır. Buna karşın bu teoriyi diğerlerinden kesin olarak ayırmak mümkün değildir. Çünkü önceki teorilerin temel ilkeleri farklı bakış açılarıyla ele alınmış ve yorumlanmış ve bir senteze ulaşmaya çalışılmıştır.

Genç'e göre (2005), modern yönetim yaklaşımı üçe ayrılmaktadır:

1. Sistem yaklaşımı:Sistem tamamen entegre veya alt sistemden daha çok bir bütün olarak ifade edilir. Bu sistemde kuruluşlar çevreden girdi almakta ve daha fazla üretmektedir. Burada tek bir sebep ya da tek bir sonuç yoktur. İnsanları davranışa yönlendiren birçok sebep vardır. Hem kuruluşlar hem de bireyler için dinamik bir denge vardır. Sistem açık veya kapalı olarak kabul edilebilir. Etkinliğinizde enerji, bilgi ve malzeme değişimi varsa, bu açık sistemdir. Denge durumu açık sistem özelliğidir. Çünkü çevre ile etkileşim içindedir. Sistem ve ortam mevcut sistemde kullanılabilir.

2. Durumsallık yaklaşımı: 1970'lerden sonra yapılan araştırmalara dayalı durumsallık yaklaşımında, her örgüt veya her durum ve zamanda geçerli bir yönetim yerine, her örgütteki duruma göre en uygun yönetimi bulmayı amaçlar. Durum değiştiğinde yönetim uygulaması da değişmektedir. Kurallara göre yönetim anlayışından duruma göre yönetim anlayışına geçilebilir. Örgütler birer sistem şeklinde ele alınır. Klasik, neo-klasik ve sistem yaklaşımının hangi durumda faydalı olabileceği üzerinde durur. Örgütün etkili olması ilke ve kurallardan değil, ilkelerin iç ve dış şartlar arasındaki uyumunun sağlanmasıyla gerçekleşir.

3. Toplam Kalite yönetimi: Bu yönetim Deming, Juran, Crosby gibi kalitenin öncülerinin görüşüne dayanır. Bu sistem katılımcı yönetim anlayışını öngörür. Sürekli gelişme olgusu vurgulanarak çalışma takımlarının planlama ve uygulamalarını değerlendirir (Balcı, 2010).

Bireyler, dünyanın her yerindeki insanlarla ilgili iş, ürün ve hizmet kalitesinin gereklilikleriyle birleşir. Başka bir deyişle, birleşik bir bütün olarak, birleşik maddi ve manevi örgütlenmenin örgütlenmemesi gerekir. Toplam kalitenin temel unsurları; insanlar, sürekli gelişim, tam katılım ve ihtiyaç duyulan işbirliğidir. Bu anlamda müşteri yaklaşımı, karşılıklı fayda, çalışan katılımı, liderlik, süreç yönetimi, sürekli iyileştirme, karar verme ve gerçekçi yaklaşım ve yönetim sistemi yaklaşımıdır. Bu ilke

ve unsurların eğitim alanında geçerli olması mümkündür. Eğitim için gerekli kalite yönetimi için yöneticilere ve iş görenlerin görüşlerine başvurulmalıdır. Eğitimde kalite yönetimini geliştirmek için üst yönetimden alt seviyeye kadar olan örgütteki tüm birimler eğitim yönetimi için gerekli önlemleri almakta örgüt motivasyonunu sağlamakta, bir eğitim sisteminin oluşturulması doğrultusunda eğitimde toplam kalite gereksinimleri güçlü kılmaktadır. Ayrıca, örgütler alt yapı ve ekipman bakımından desteklenmeli, eğitim teknolojileri yoğun olarak dahil edilmelidir. Yani bir öğrencinin başarılı bir eğitim anlayışına sahip olmasına, eğitim kalitesinin arttırılmasıyla ilişkilendirmek mümkündür.

Şu ana kadar açıklanan yönetim kuramları daha derinliğine tarihsel süreçleri de dikkate alarak özce ele alınacak olunursa, aşağıda Şekil 2’de belirtilen yönetim kuramlarının ihtiyaçlar çerçevesinde sürekli gelişme gösterdiği görülebilir. Aşağıda görülebileceği gibi, yönetim kuramları değişik bir bakış açısı ile tarihsel bazda Şekil 2’de özetlenmiştir:

1880-1930 KLASİK YAKLAŞIM	Bilimsel Yönetim Yaklaşımı – <i>Frederick</i>
	Katılıyorum Yönetim Süreci Yaklaşımı -
	Bürokrasi Yaklaşımı – <i>Max Weber</i>
1930-1950 NEO-KLASİK (DAVRANIŞSAL) YAKLAŞIM	Katılmıyorum Hawthorne Araştırmaları –
	Y ve Y teorileri – <i>Douglas McGregor</i>
	Abraham Maslow
	Likert
1950-1970 MODERN YAKLAŞIM	Sistem Yaklaşımı
	İstisnalarla Yönetim Yaklaşımı
	Amaçlara Göre Yönetim Yaklaşımı
	Durumsallık Yaklaşımı
	Stratejik Yönetim Yaklaşımı
1970- POST MODERN YAKLAŞIM	Toplam Kalite Yönetimi
	Yalın Yönetim
	Değişim Mühendisliği

Şekil 3: Yönetim Kuramlarının Tarihsel Özeti

2.4. Yönetim Fonksiyonları

Fransız Henri Fayol ile bir birey veya bir ekip tarafından sonuca yönelik işlev ile yapılması gerekenler konusundaki yönetim fonksiyonları ortaya konmuştur. Fayol'un tanımına göre yönetim, planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdüm ve denetim

fonksiyonlarından ibaret bir süreçtir. Bu çalışmalar zaman içinde test edilerek ortaya konmuş fonksiyonlarla çağdaş yönetim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Planlama kavramını yönetime getiren ilk kişi Fayol'dur (Köroğlu & Uçma, 2006). Yönetimin işlevleri yönetim planlaması, organizasyonu, liderlik, koordinasyon, personel yönetimi, halkla ilişkiler, bütçe oluşturma ve denetim olarak ifade edilmektedir (Koçak, 2010).

Yönetim süreci planlama, organizasyon, personel yönetimi, sevk ve idare, koordinasyon, iletişim ve bütçe olarak tarif edilir. Aydın, (2001) planlama, organizasyon, kadrolama, yönetmenlik, koordinasyon ve raporlama sözcüklerinin ingilizce dilindeki karşılıklarının ilk harflerinden oluşan POSDORB (planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting) türeterek yönetim fonksiyonlarını biraz daha genişletmişlerdir. Türkiye'nin yönetim iklimi de bu tür sınıflandırmalardan oluşmaktadır. Fişek (1975), yönetimin “PÖPAYED” (planlama, örgütlenme, personel alma, yönlendirme, eşgüdüm ve denetleme) unsurlarından oluşan bir çözme gücü işi olduğunu bildirmiştir. Aydın (2001) ve Tortop ve ark. (2007) bu işlevleri aşağıdaki gibi planlama, örgütlenme, yöneltme/yönlendirme, eşgüdüm/koordinasyon ve denetim (PÖYED) olarak tanımlamaktadır:

- **Planlama**, yönetimin en temel ve genel fonksiyonudur. Yönetim fonksiyonlarında yer alan diğer fonksiyonlar ise, planlama fonksiyonunun bir devamı olarak niteliğindedir. Planlama, kurumun amaçlarını açıklamayı, bu hedeflere ulaşmak için kapsamlı bir strateji geliştirmeyi ve örgütsel faaliyetleri koordine etmek için ayrıntılı düzenlemeler geliştirmeyi içerir (Robbins, S., & Coulter, M., 2003).
- **Organizasyon (örgütlenme)** , iş yapısının (örgütsel yapı) oluşturulması, işlerin ve çalışanların tanımlanması ve hedeflere ulaşmak için bir ortam yaratılmasıdır.
- **Oryantasyon**, bir grup örgütünün hedeflerine ulaşmak için insanları (astları) oluşturmaya teşvik eder; yönelim ve eylem.
- **Koordinasyon**, çalışmaları kolaylaştırmak ve başarıyı sağlamak için tüm faaliyetlerin ve çalışanların uyumlaştırılmasıdır.
- **Denetim**, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne ölçüde gerçekleştiğini ve düzeltici önlemleri almayı belirlemektir.

Bu tezde yönetim fonksiyonlarından örgütlemenin önemi üzerinde durulduğundan aşağıda yönetim fonksiyonlarından sadece örgütleme üzerinde detaylı olarak durulmuştur.

2.4.1. Organizasyon (Örgütlenme)

Organizasyon olarak da adlandırılan örgütlenme, organizasyonun diğer bir deyişle örgütün en temel unsurudur (Koçak, 2010). Organizasyonlar hedeflerine insanların eylemleri doğrultusunda ulaşabilir. İletişim, fikirlerin ve düşüncelerin bir kişiden diğerine aktarıldığı dönemdir (Wiersma & Jurs, 2005). Süreç başlatıcı gönderici ve alıcı, işin yapılmasında yöneticinin kullandığı en temel araç alıcıdır. Yönetici, iletişim aracıyla kendisine bağlı olan kişilerle iletişim kurar. Bu durumda örgütlerdeki iletişim, yani örgütsel iletişim hakkında konuşulabilir. İletişim, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini ve aynı zamanda bireysel davranışları resimleştirmek ve etkilemek için teknik sağlayan bir araç olarak tarif etmek mümkündür (Tortop ve ark, 2007).

Başka bir deyişle, ortak bir amaç veya hedef için gerekli yapının oluşturulma eylemi örgütlenme olarak tanımlanmaktadır. Bu yapı oluşturulurken yetki ve sorumluluklar belirlenir, personel saptanması ona göre yapılır. Örgütlenme sürecinin sonunda da örgüt oluşmuş olur. Örgütlenme sürecindeki aşamalardan biri de örgütün amacının saptanmasıdır. Sonrasında bu amaç için hedefler, politikalar ve planlama yapılır. Etkinlikler buna göre ayrıntılandırılarak sınıflandırma gerçekleştirilir. İnsan ve madde kaynaklarının gruplandırılması unutulmamalıdır. Etkinlik grupları yetkilendirilerek otoriter ilişkiler ve iletişim sistemi arasında yatay-dikey olarak bağlantı kurulur.

Eğitim planının sahip olması gereken özellikler vardır. Bunlardan bir tanesi belirli bir sürece dayanmasıdır. Bu planlamalar kısa dönem, orta dönem veya uzun dönemi kapsayabilir. Yapılacak olan eğitim planlaması mutlaka ekonomik ve toplumsal kalkınma ile uyumlu olmalıdır. Burada dikkate alınması gereken, sistemin bir bütün olarak ele alınmasıdır. Eğitimde planlama nitel ve nicel yönlerde değerlendirilmelidir. Planlama eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Koroğlu & Uçma, 2006).

Henri Fayol ilk olarak örgütlenmeyi bir süreç olarak almış ancak Gullick ve Urwick (1937) yayınlamış oldukları eserlerinde yönetim süreçlerini POSDCORB

biçiminde çözümleyerek örgütlenme sürecinin planlamadan sonra yer aldığını bildirmişlerdir. Örgütlenme yönetimin ikinci sürecidir. Amaçlara ulaşmak için yalnızca plan yapmak yeterli değildir. Planların sonuca varabilmesi için de örgütlenme süreci şarttır. Öncelikle örgütlenme sürecinde, yapılması gereken işler belirlenir ve sonrasında gruplara ayrılır. Gruplara ayrıldıktan sonra işleri yapabilecek kişiler belirlenir ve bu işleri nerede yapabilecekleri, hangi araç ve gereçlere ihtiyaç duydukları tespit edilerek ihtiyaçlar giderilir.

Tosun'a (1990) göre örgütlenme, tespit edilen amaç, araç ve yöntemlerin tatbik açısından sisteme girmesini belirtir. Planlama süreci, mevcut olan durumun gelecekte nereye ulaşmak istediğinin ve nelerin ortaya konmak istendiğinin tayin edilme sürecidir. Yöneltilme, yönetim süreçlerinin üçüncüsüdür. Yöneltilme sisteminin etkin çalışabilmesi için bazı kriterler vardır. Öncelikle, yöneticinin çalışanlarını iyi tanınması gerekir. Görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinde sürekli sorun yaratan çalışanların işten uzaklaştırılması kaçınılmazdır. Ayrıca, takım ruhunun geliştirilmesi, çalışanların gözlenmeleri önemlidir. Yöneltilme sisteminde, liderlik, motivasyon, iletişim ve güç mevzuatları önem teşkil etmektedir. Kontrol etme (denetim), yönetim süreçlerinin sonuncusudur. Denetim, istenilen amaçlara varılıp varılamayacağını, eğer varılabilmiş ise hangi ölçüde olduğu ve gerektiğinde düzeltilmesi durumudur. Özalp'a (2010) göre denetim, var olan işin başarısının durumu ile planlanan standardın karşılaştırılması ve bunun sonucunda düzeltici faaliyetlerin hayata geçirilmesidir.

Eğitim sürecinde koordinasyon, etki ve değerlendirme önemlidir. Bu faktörleri dikkate alarak eğitim yönetimini daha verimli kullanabileceğimiz düşünülmektedir. Bu yapı ile iletişimin, örgütsel bütünlüğü sağlayan ve örgütün her tarafını bir sınır sistemi gibi kapsayan bir olgu olduğu söylenebilir. Örgütsel iletişim; bilgilerin hareket ettiği ve durumun değiştiği yerdir. Bilgi gayri resmi ve resmi yapılarda akar ve yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay olarak hareket eder. Örgütsel iletişim süreci, örgütsel faaliyetlerin sürdürülmesinde gerekli bilgi akışını sağlar (Gürgen, 1997). Örgütlerde etkili yönetim, iyi bir iletişim sürecine dayanmaktadır. Yönetim fonksiyonları ile ilgili kararları oluşturan fikirler, karşılıklı duygular ve gönderenle alıcının jestleri dahil olmak üzere çeşitli şekillerde iletilir. İletişim örgütsel faaliyetin temelini oluşturur.

Örgütsel iletişim, örgütlerin, örgütsel işlevi gerçekleştirebilmek için, kurum ve çevresi arasında sürekli olarak bilgi ve fikir alışverişinde bulunan çeşitli departmanlar ve kuruluşlar arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını sağlayan sosyal bir süreçtir. Hedefleri sürece bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2003).

Örgütlerin belirtilen amaçlara ulaşması için, organizasyonun unsurları bu amaç için bir araya gelmelidir. Bu aktiviteler dizisi yönetsel işlevler tarafından düzenlenir. Bir organizasyon ve koordinasyon işlevi iletişimin temel unsurlarıdır. İletişim olmadan örgütlenme ve koordinasyon gerçekleştirilemez. Koçel (2003), örgütsel iletişim hakkında yapılan tanım ve açıklamaları inceleyerek aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Ortak bir amaç etrafında toplanan bireylerin işbirliği ve düzenlenmesine yardımcı olan bir dönemdir.
- Kuruluşun gerekli düzenlemeleri yapmasına yardımcı olan bir dönemdir.
- Örgüt içindeki insanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ile yönetimin bir fonksiyonu olarak plansız iletişimin paylaşılması hakkında doğal bir izlenim verir.

Örgütlemeler iletişim olmadan varlığını sürdüremezler. İletişim olmadan çalışanlar ne ile çalıştıklarını bilemez, yöneticiler gerekli bilgiyi alamaz ve şefler talimat veremez. İş koordinasyonu mümkün değildir ve iletişim kaybolduğunda organizasyon imha edilir. Tüm işi paylaşma durumu olumsuz yönde etkilenir; insanlar diğer insanlarla kendi hissettikleri hakkında iletişim kuramazlar. İletişimin örgütü herhangi bir şekilde etkilediğini rahatlıkla söyleyebiliriz. İletişim, hedeflerine ulaşmak için liderin temel işlevlerinden yararlanır ve iletişim, yöneticinin iş yapmak için kullandığı temel araçtır (Halis, 2000).

Yöneticiye neyi hangi süreçte ve aralıkta istediğini iletmek gerekli olup bu durumda haberleşme örgüt için önemlidir. İletişim ağı sağlamak mümkün olmamakla birlikte kurumsal öğeler, işbirliği içinde olma ve haberleşme, bireysel uyumluluk ve iyi bağlantılara dayanmaktadır (Şimşek ve diğ., 1998). Yönetim’de iletişim büyük bir öneme sahiptir. Çünkü iletişim yönetsel faaliyetleri gerçekleştirmek için kurumların en önemli sistemidir (Karcıoğlu ve Timroğlu, 2009).

Örgütlerde etkili iletişim iki sebepten dolayı büyük önem taşımaktadır; ilk olarak örgütün iletişim kurması, düzenlenmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi mümkündür; İkincisi ise, iletişim yöneticilerinin koordinasyon zamanlaması, büyük birleşik tahsislerin yönetsel bir aktivitesi olarak ifade edilmektedir (Koçel, 2003). İyi bir iletişim sistemine sahip olmayan kuruluşlar planlama, yürütme ve uygun koordinasyona ait tüm işlevleri ifade etmek için yeterli yönetim organizasyonlarına sahip değildirler. İletişim sistemine sahip olmayan bir kurum kan dolaşımına sahip olmayan birine benzemektedir (Karcıoğlu ve Timroğlu, 2009).

Halis (2000) iyi bir iletişim sistemine sahip olmayan örgütlerin çökeceğini belirtmektedir. Örgüt içinde emir ve haberleri yayma süreci olarak tanımlanan iletişim, karşılıklı duygu ve düşüncelerin yayılması, kişiler arasında bir bağlantı kurma amacı dışında gerçekleşir. Çalışanlar arasında iyi bir iletişim, çalışanların motivasyonunu artırır. Örgüt içinde kurulan çok yönlü iletişim ağı, çalışanların üstleri ile kolayca tartışabilmeleri ve çeşitli önerilerin onları bilgilendirebilmeleri ve organizasyon hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için önemlidir. Örgütsel iletişimin diğer bazı işlevlerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Yıllık bütçe, gelirler, organizasyonlar, politika ve kararlar ile ilgili projeler, kurumsal sendikalar gibi durumların işleyenler tarafından haberdar olmasına yardımcı olmak
- Yeni yönetim konsepti ile çalışanların kullanılacak yeni teknolojiler konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
- Çalışanların kendilerini ilgilendiren ve motivasyonlarını arttıracak konulara ilişkin yardımcı olmak,
- Kuruma yönelik ilgili bilgilerin, kurum dışında çalışanlarla daha iyi tanınmasına yardımcı olmak,
- Organizasyon üyelerine organizasyon alanı ile ilgili herhangi bir mevzuat bildirerek olası hataları önlemeye yardımcı olmak.

2.4.1.1. Yönetimde Örgütlenme Süreci

Buluç'a (2014) göre organizasyonlar yönetimin en önemli öğelerinden olup kişilerin tüm ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamadıkları için buna gereksinim duydukları kaçınılmazdır. Bireyler birer insan olarak genellikle toplumda birlikte yaşamak zorunda olan varlıklardır. Bir toplum olarak yaşama ilişkin

kurumlaroluşturmalı ve elde edilen kurumları yaşatmalıdırlar. Eğitim örgütleri devamlılık göstermek zorunda, çünkü sürekli değişmekte ve gelişmekte olan bilim ve teknolojinin kurulmasında eğitim kurumlarının kurulmasını sağlamaktadır. Eğitim kurumunun bugün yasa çalışmaları ile hala yaygın olarak Türkiye'de, her zaman yeni bir yapı, gerekli insan gücünün inovasyonu, bilim ve teknolojik ilerlemelerin uygulanması yeni ekipmanlara ihtiyaç duyduğu bilinmektedir (Halis, 2000).

Organizasyonel prensiplere göre kurulmuş ve çalışan organizasyonların, başka programlara karşılık olarak uyum ve diğer eğitim kurumlarına göre daha iyi olmaları olağan bir durumdur. Bu nedenle, örgütler hedeflerini planlı bir şekilde gerçekleştirebilirler (Koçel, 2003). Örgütlenme süreci, personelin ve örgüt yapısını anlatan, ardından yapısını anlayan bir süreç olmakla beraber bir hedefi gerçekleştirme, çalışmayı yürütecek kişileri belirleme, üretim için gerekli araç ve yöntemleri belirleme, başarıya götürecek eylemleri belirleme gibi özelliklere sahip bir zaman dilimi olarak ele alınmaktadır(Bursalıoğlu, 1994).

2.4.1.2. Örgütlenme Sürecinin Kapsamı

Kurumlar, toplumda ihtiyaç duyulan insanları hazırlamayı ve böylece insanların hizmetine sunmayı amaçlamaktadır. Kısacası, örgütler toplumun ihtiyacını karşılıyor ve toplumlar, üyeleri aracılığıyla yaşamak için ihtiyaç duydukları ürünleri üretmektedirler. Bir ürün elde etmek için, nitelik ve nicelik bakımından birden fazla kişiye ihtiyaç duyulmakta ve sonuç olarak çalışanlar işbirliği içinde organize edilmektedir (Başaran, 1989).

Toplumlar, varlıklarını üyeleri aracılığıyla sürdürmek için ihtiyaç duydukları araçları üretirler. Kaliteli bir örgütlenme için birçok kişiye ihtiyaç duyulmakta ve bunun için örgüt düzeninde bireyler iş birliği yoluyla bir araya getirilmektedir (Başaran, 1989). Bu sebeple, milletlerin menşeleri tarafından talep edilen ürün ve hizmetlerin üretimi yasalara dayanmaktadır.

Bir örgütün amacını gerçekleştirmek için bazı önemli noktalar vardır. Bu amaca ulaşmak için uygun bir yapı kurmak ve kalifiye personel bulundurmak çok önemlidir. Ayrıca, işin ve organizasyonun amacı için uygun ekipman sağlanması önemlidir.

2.4.1.3. Örgütlenme Sürecinde Yapıyı Kurma

Örgütlenme sürecinin ilk aşaması kuruluş aşamasıdır. Kuruluş aşaması, yapının kurulması, her düzeyde yetkililerin ve sorumlulukların tanımlanması, personelin kendisine göre atanması ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesidir ve buna göre örgütün kuruluş aşaması, örgütsel sürecin ilk aşaması olarak bilinmektedir (Aydın, 1988).

Organizasyon yapısını planlamanın ilk adımı, amaç ve faaliyetleri belirlemektir. Amaç ve faaliyetler önceden planlama yoluyla tanımlanmalıdır (Newman, 1979). Netleştirici hedefler, stratejilerin belirlenmesinde, ön bilgilerin hazırlanmasında, kurumlarda işbirliği ve koordinasyonun sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Örgüt yapısında planlanması gereken ilk şey amaç ve faaliyetlerin belirlenmesidir. Faaliyetler ve aktiviteler önceden planlanarak belirlenmelidir (Newman, 1979). Amaçların net bir şekilde belirlenmesi, kuruluşlardaki stratejilerin belirlenmesinde, ön bilgilerin açığa çıkarılmasında, işbirliğinin ve koordinasyonun sağlanmasında önemli bir faktördür. Organizasyon yapısının unsurları; gruptama, standardizasyon, koordinasyon ve çalışma kararlarıdır. Örgütsel sürecin kurulması aşamalı bir süreçtir. Bu adımlar, organizasyon yapısının temel unsurları olan organizasyon yapısında işlerin gruptandırılması, standardizasyon, koordinasyon ve karar verme unsurları olarak belirtilmektedir (Stone ve Wonkel, 1986). Yapıyı kurmada önemli olan amaçlarının çözümlenmesi, görevlerin saptanması ve yapıyı kararlaştırma unsurları arasında belirtmiştir:

a) Amaçların Çözümlenmesi

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, gerçekleştirilecek eylemlerin açık faaliyetlerine bağlıdır. Bunu yapabilmek için her hedefin çözümlenmesi ve yapılması gereken işlerin sunulması öngörülmektedir (Başaran, 1984). Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, eylemleri ve süreçleri açık bir ifadeyle belirtmeye bağlıdır. Halkın tutkusu için her amaç çözülür ve yapılacak işler meydana getirilir. Organizasyon faaliyetleri sonunda belirlenecek yapı ve hazırlanacak planlar hedeflere uygun olmalıdır. Bu nedenle kurumdaki bireylerin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, organizasyon faaliyetlerinden sonra

hazırlanacak planlar ve hedefler doğrultusunda olmalıdır. Bu nedenle amaçlar kurumdaki bireylerin istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir (Newman, 1979).

b) Görevlerin Saptanması

Görev tanımlarının en açık şekilde ne anlama geldiğini belirlemek için görev tanımının kullanılması zorunludur. Bu görev saptanmasının ne olduğu ve özellikleri, bu aracın kullanımı, malzeme, materyaller ve görüşleri ifade etmektedir. Bu örgütü yaratanlar endüşük maliyetle işten maksimum getiri ve gelir elde etmek için bir fırsat planı yapılmakta ve örgütü yaratan insanlar arasındaki ilişkiye bağlı olmaktadır. Bu ilişkiyi yöneten kaynaklar ise, yasa, yönetmelik ve kurallar bütünü olarak bilinmektedir (Tosun, 1986).

c) Yapıyı Kararlaştırma

Örgütsel ortamda, bireylerin davranışlarını etkileyen faktörlerin başında bir örgütsel model ortaya çıkar ve örgütsel modelin ifadesi, temel örgütsel biçimin doğayı oluşturan yapısal faktörleri belirli bir şekilde bütünleştirdiği anlamına gelmektedir (Aydın, 1988). Ögütlemde amaçlar tanımlandıktan ve bunlarınçözümlemesi olduktan sonra kurulacak yapı kararlaştırılmalıdır. Aydın (1988) örgütlerde bireyin görevsel davranışlarına örgüt modelinin etki ettiğini belirtmektedir. Örgüt modeli ifadesi örgütün temel formunu, yapısal etkenlerin bütünleştirilmesini belirtmekte ve organizasyonda büyüklük, biçim, kontrol alanı, faaliyetlerin durumu, yetki derecesi ve dağılımı, kontrol kalitesi ve iş uzmanlığı gibi operasyonel yönlerin, örgütlerin oluşturulmasında önemli etkenler oldukları bilinmektedir (Tosun, 1986).

Örgütlerin büyüklüğünü tanımlamada biçimi ve denetim alanı gibi boyutları vardır ve organizasyon modelinin faaliyetlerinin organizasyonu, yetki seviyesi, dağılım tarzı, kontrol kalitesi ve iş uzmanlığı gibi operasyonel yönleri ifade etmektedir (Tosun, 1986). Örgütsel modelin yarattığı faaliyetlerde organizasyonel ve dağıtım tarzı, kontrol kalitesi ve iş uzmanlığı gibi operasyonel özellikler rol oynamaktadır. Örgütsel modeller genellikle dikey ve yatay olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. Ayrıca bu modeller nesnel, fonksiyonel, genel, desteklenen amaç ve matris olarak da listelenebilmektedir. Aşağıda belirtildiği gibi, organizasyon modelleri genellikle iki ana başlık altında

incelenirken bunun dışında, nesnel, işlevsel, prosedürel destekli amaçlar bölgesel ve matris olarak listelenmektedir. Buna bağlı olarak hedefe yönelik fonksiyonel, süreç odaklı ve destekli hedefsel, matriks ve bölgesel olmak üzere ifade edilmektedir (Erdoğan, 2008).

2.4.1.4. Örgütlenme Sürecinde Dikey Örgüt Modeli

Merkez yöneticileri ve astlarından örgütün diğer ünitelerine giden emir komuta zincirinin izlenmesine dayalıdır. Kısaca bu emir komuta zinciri yukarıdan aşağıya doğru sıralanmaktadır. Dikey örgüt modelinde kararlar çabuk alınır ve disiplini sağlamak kolaydır (Dinçer, 1992; Erdoğan, 2008).Sözü edilen örgüt modeli, belirli bir bireyin denetimi altındaki kurumsal sıralamaların, üst yönetimin altından veya en alt seviyeye kadar kademeli olarak birbirlerinin yönetimi altında oluşturulduğu bir organizasyon modelidir. Dikey organizasyon da hiyerarşik organizasyon veya çizgi tipi organizasyon olarak adlandırılmakta ve pek çok sayıda çalışanın görevlendirildiği faaliyetlerde personelin çalışmalarını ekipleyerek ve bunları bir düzene yönelik uygun şekilde yönetmek ve yetkinin belirli kişilerde toplanması gereken durumlarda dikey organizasyonu düzenlemek için iyi bir örgütsel formdur (Tortop,1983).

2.4.1.5. Örgütlenme Sürecinde Yatay Örgüt Modeli

Yatay örgüt modelinde önemli olan görevin etkili bir şekilde yerine getirilmesidir (Erdoğan, 2008). Bu model uzman yönetici tarafından desteklenmektedir (Dinçer, 1997). Bu modelin özelliklerine göre görevler bireylere pay edilmekte ve yapılacak olan iş mümkün hale getirilerek pratikleştirilmektedir. Böylece iletişimde koordinasyon ve kontrol zorunluluk olarak esas alınmaktadır (Erdoğan, 2008). Organizasyonun bireylere göre görevleri dikkate alınmakta ve uzmanlık alanları önemlilik göstermektedir. Diğer düzendekine benzer kesin katı kurallar yer almaz, aşırı iş yığılını onaylanmaz ve işin etkin bir şekilde yerine getirilmesi amaçlanır. Organize etmek için bu tür emirler amatör değildir, ancak gereksinimlerine göre farklı durumlarda alınabileceği düşünülmektedir. Aşağıda yatay ve dikey örgüt modelleri boyutu dışında kalan diğer örgüt modelleri verilmiştir (Erdoğan, 2008).

i. Amaçsal Örgütlenme

Yapılacak işin türüne göre örgütlenmedir. Örneğin okuldaki farklı işleri yapmak üzere öğretmenlerden oluşan kurulları böyle işler için örgütleyebilmektedir.

Bu amaçla onur kurulu, ihale komisyonu, disiplin komiteleri gibi organizasyonlar düzenlenir. Amaçsal örgütlenme sürecinde ürün için ayrı bölümlerin kullanılması uygun bir yapı biçiminde örgüte sunulmaktadır (Tosun, 1986).

ii. İşlevsel Organizasyon

Uzmanlık en göze çarpan özellik olmakla beraber süreç içinde bir iş bölümü yapılmaktadır (Kalkandelen,1986).

iii. Süreç Organizasyonu

Süreç organizasyonu üretimin içinde meydana gelmekte ve işgücü ile makinelerin işleyişinin ve uygunluğunun birlikte varolmasına dayanmaktadır (Şen, 1981). Bu yönetime göre, bazı mesleki teknik bölümler ele alınmakta ve etkileri hesaplı ve programlı olarak sonuçlandırılmaya ilişkin belirlenmektedir (Kalkandelen,1986).

iv. Desteklenen Kurumsal Organizasyon

Bu tür örgütlenme açısından, çok büyük organizasyonlar ve bakanlıklar bulunmaktadır. Bu örgütlerin zayıflığı yavaş ilerlemesi, koordinasyon eksikliği ve zaman kaybı olarak görülmektedir (Şen, 1981).

v. Bölgesel (Coğrafi) Örgütlenme

Bu örgütlenme fiziksel olarak belirlenmiş işletmeler için uygundur. Belirli yerlerdeki etkinlikler bireye yönlendirilerek seçilen bölgelerin durumlarına ilişkin gruplandırılır. İfade edildiği türdeki organizasyonlar, amaç açısından yerel amaçlar için mümkün olduğu kadar çok yararlanılmaktadır. Bir örgüt, ürün ve hizmet sunmayı hedefliyorsa, bölgesel örgütlenme gereklidir. Buna örnek olarak, bölgesel bakımdan değerlendirildiğinde özel okulların veya kolejlerin farklı bölgelerde şubeler açtığı görülmektedir.

vi. Matriks Örgütlenme

Bu organizasyon hızla değişen dış ortamlarda örgütsel görev gücü, takımlar, proje yönetimi gibi çeşitli aşamaları içeren duyarlı örgütlerde ortaya çıkmaktadır. Bu örgütlenme biçimi, bankacılık, bilgisayar ve kimya endüstrisi gibi alanlarda başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Bu düzenleme, kaynakların verimli kullanılması, esneklik, teknik mükemmeliyet, personel gelişimi, motivasyon ve bağlılığın faydalarından biri olarak düşünülebilmektedir (Can, 2005). Bu örgütlenme, organizasyon yapısı içinde örgütle ilgili birkaç projenin gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

2.5. Bir Örgüt Olarak Okul

Yönetim bilimcileri, yönetim konseptini çeşitli biçimlerde tanımlamakta ve özünde, yönetmenin mevcut insan ve maddi kaynakların etkin kullanımı olmasından dolayı yönetim ortak bir hedefe ulaşabilmektedir (Bradley, 1993).

Durna da (2005) yönetimin insan ve maddi kaynaklarla belirli bir amacı yerine getirme eylemi olduğunu belirtmektedir. İnsanların belirli hedeflere ulaşmak için işbirliği yapma ihtiyacından dolayı ortaya çıkan örgütler, insanların bir arada yaşamaya başladığı zamanlarda ortaya çıkmıştır. İnsanların kolektif biçimde yaşadığı her alanda örgütler kurulmuştur. Gelişim sürecinin başlangıcında, kendi temel ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılayabilen insanlar, zamanın artan ve karşılanmayan ihtiyaçlarını karşılamak ve dış çevrenin koşullarına uyum sağlamak için diğer insanlarla işbirliği yapmaya başlamışlardır (Bradley, 1993). Ortak bir çaba gerektiren bir hedefin gerçekleştirilmesi, güçlerin entegrasyonunu ve birden fazla kişinin eylemlerini gerektirir. Artık sosyal hayatın işbirliği olmadan gerçekleşmeyeceği anlaşılmaktadır (Tümekaya ve Asar, 2017).

Örgütün ne olduğunun tanımlarından biri, tanınmış yönetim bilimcisi Barnard'a aittir. Ona göre bir örgüt, pek çok bireyin farkındalığına dayalı olarak koordine edilmiş faaliyetlerden oluşan bir sistemdir. Barnard (1988) bir örgütün var olması için üç ana ögenin gerekli olduğunu öne sürmüştür. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. *“Birbirleriyle temas halinde olabilecek kişiler,*
2. *Hedefin gerçekleşmesine katkıda bulunma arzusu ve*
3. *Gerçekleştirilmesi ortak bir amaçtır.”*

Bu açıklamalardan, birey, gönüllülük ve ortak bir amacın örgüt için vazgeçilmez birer unsur olduğu anlaşılmaktadır. Belirli hedeflere ulaşmak için oluşturulan kuruluşlar, varlıklarını bu hedeflere ulaştıkları sürece sürdürebilmektedirler. Diğer bir deyişle, kuruluşlar ve örgütler varlıklarını etkili ve yeterli oldukları sürece koruyabilmektedirler.

Megginson (2006) genellikle aklın aşağıda belirtilen üç temel işlevine atıfta bulunur:

1. Bireysel ve organizasyonel hedeflere ulaşmak
2. Değişkenlik gösteren hedefler arasında denge kurmak
3. Verimliliği artırmak

Benzer bir biçimde Aydın da (2003), örgüt kavramını sistem olarak düzenli işleri yapmak için koordine eden bireylerden meydana gelen toplumsal açık bir sistem olarak nitelendirmektedir.

Bir örgüt olarak okul, öğrencilere akademik bilgi ve mesleki beceri kazandırmakta ve bunların dışında okulda sosyal sorumluluk, öz denetim ve saygı da yer almaktadır. Bu beceriler okulların anahtarı, stratejik ve değişmez eğitim unsurlarıdır. Okullar, eğitim örgütleri ve eğitime bağlı mekanizmalar, eğitimin kalitesine rehberlik etmektedir. Buna ek olarak, okullar eğitimde alt sistemlere ayrılır ve okuldaki başarı, yaşamdaki başarıya paralel olarak artış göstermektedir. Okul örgütlerinde sosyal, ekonomik ve politik meseleleri içeren, öğrencinin sosyal yaşamdaki iletişimi bu kültürü benimsemesi ve gerekli kurumların seçilmesi üzerine program hazırlanmış ve düzenlenmiştir. Bu sayede, ekonomik görevler bireyin beyin ve insan gücünü eğitim ile bir araya getirmektedir (Dalin, 1993).

Toplumun ihtiyaçlarını karşılayan okul bir kaynak merkezidir. Bu nedenle okul, toplumun ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılayan bir hazine olarak görülmektedir (Aytaç, 2000). Yönetimin görevi, örgütün yaşamını amaçlarına uygun olarak sürdürmektedir. Bu nedenle örgüt içindeki insan ve maddi kaynakların en verimli kullanımını sağlamak için okul yönetimi kavramının ve süreçlerinin iyi tanınması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

Örgütü ikiye ayırmak mümkündür. Bu araştırmada bir örgüt olarak okul ile ilgili olduğundan, aşağıda özellikleri belirtildiği üzere formal ve informal örgütler olarak formal ve informal eğitim ele alınmış ve özellikleri belirtilmiştir (Bursalıoğlu, 2002):

2.5.1. Formal Eğitim

Okulda ve eğitim kurumlarında açık biçimde verilen eğitime formal eğitim adı verilmektedir. Formal eğitiminin nitelikleri kısaca aşağıdaki şekilde belirtilmiştir(Bursalıoğlu, 2002):

- Alanında uzman bilirkişiler tarafından kişilerce takip edilmektedir.
- Bir düzen içerisinde yapılmaktadır.
- Tamamlanması için bir süreç gereklidir.
- Olumlu davranışlar kazandırmak için gelişimin yönü bellidir.
- Kurumsal yapının oluşumunda belli bir ortam mevcuttur.
- Denetimle yürütülmektedir.
- Öğretim vasıtasıyla yapılmaktadır.
- Değerlendirme en sonda ve belirli kademelere göre düzenlenmektedir.

Formal eğitimi iki başlık altında incelemek mümkündür. Bu başlıklar aşağıda belirtilmiş ve açıklanmıştır:

2.5.1.1. Örgün Eğitim

Schunk' a (2008) göre okulda verilen eğitime örgün eğitim adı verilmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse örgün eğitim aşağıdaki gibidir:

- *Birbirine ilişkili basamaklarla yürütülmekte olan eğitim çeşididir.*
- *Yaş grubu göz önünde tutularak ele alınan kişilere, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim kurumlarında disiplinli olarak yürütülen eğitimidir.*
- *Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirli bir zaman aralığında verilen eğitimidir.*
- *Verilen bu eğitimin sonunda öğrencilere mezuniyet aşamasına göre diploma ya da sertifika verilmektedir.*
- *Bazı eğitim kurumlarında usta öğreticiler vardır.*

Eğitim basamakları birbirinin önkoşulu olarak sıralanmaktadır.Örgün eğitim basamaklarından bahsedilecek olunursa Kuzey Kıbrıs'ta, bu basamakları aşağıdaki şekilde ele almak mümkündür:

- 72 ay öncesi eğitim okul öncesi eğitim olarak adlandırılmakta,
- 6-10 yaş arası çocukların eğitim ve öğretimi ilköğretim olarak adlandırılmakta,
- 11-14 yaş arası çocukların eğitim ve öğretimi ortaokul olarak adlandırılmakta,
- İlköğretim sonrasındaki en az 4 yıllık öğretim sürecine de ortaöğretim adı verilmekte,
- Ortaöğretim sonucundaki en az 2 yıllık eğitim sürecini takip eden sürece yükseköğretim olarak adlandırılmaktadır.

2.5.1.2.Yaygın Eğitim

Çeşitli yaş gruplarına göre değişkenlik gösteren bu sistemin eğitim program sistemine hiç dahil olmamış, yaygın eğitim ve kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir iş sahibi olmak isteyen kişilere bir eğitici tarafından yüz yüze verilen eğitimidir. Böylece örgün eğitim içerisinde yer alan bir eğitim türü olarak ele almak mümkündür. Eğitim kurumlarında gerekli düzeyde eğitim almamış ya da daha sonradan gerekli görülen yeterliliklerin verildiği eğitim türüdür. Bir düzen içinde zamana dayalı olarak yürütülür. Bu eğitim programı içerisinde usta öğreticiler, öğrencilerin yaş düzeyleri ve eğitim sonunda verilen sertifikalar olmak üzere farklı değişkenlere ayırmak mümkündür. Yaygın eğitim veren örneğin Türkiye'deki kurumlarından bazıları, Halk Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri, Hizmet İçi Eğitim, Kurslar (YGS, KPSS vb.), Çıraklık Okulları, Pratik Kız Sanat Okulları, Endüstri Pratik Sanat Okulları, Mesleki Eğitim Merkezi ve Uzaktan Eğitim Kurumları olarak bilinmektedir. Kuzey Kıbrıs'ta esnaf ve zanaatkarlar odasının verdiği mesleki eğitimler bu türden yaygın eğitim kurumlarına örnek gösterilebilir.

2.5.2. İnfomal Eğitim

Yaşamın içerisinde etkileşimde bulunulan aile ve çevrede, yani kendiliğinden oluşan eğitim sürecine infomal eğitim denmektedir. İnfomal eğitiminin belirgin özellikleri aşağıda verilmiştir(Bursalıoğlu, 2002):

- Eğitimciler uzman kişiler değildir.
- Belli bir düzeni yoktur.
- Gelişim düzeyi olumsuz etkilenebilir.
- Doğal ortamda geliştiği için belli bir kuruma bağlı değildir.
- Bir değerlendirme şekli yoktur ve denetimi yapılmaz.
- Öğrenme yolu gözlem ve taktiktir.

İnfomal öğrenmenin oluşmasına telkin ve tenkit gibi durumlar da neden olmakta ve eğitim ailede başlar ifadesiyle anlatılmak istenen eğitimde aslında infomal eğitim şeklidir. Belli bir düzene oturtulmamış yaşamın içerisinde oluşan eğitimidir. Başka bir ifadeyle bireyin sosyalleşme ve kültürlenme süreci olup güncel süreç programsız ve kontrolsüz şekilde doğumdan ölüme kadar devam etmektedir.

2.5.3.Okullardaki Örgütün Boyutları

Örgütün dört boyutu vardır: bu boyutlar aşağıda açıklandığı üzere, amaç, yapı, iklim ve süreçtir(Arslan ve diğerleri, 2005):

1. Amaç: Amaç verimliliği artırmak ve emeği azaltmaktır. İnsan kaynaklarını kontrol etmek ve çatışmayı en aza indirmek diğer hedeflerdir. Bu hedefler açık veya kapalı iki formdur. Açık hedefler resmi ve genel, kapalı olanlar gayri resmi ve bireyseldir.
2. Yapı: Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü organizasyonunu oluşturur. Buna paralel olarak, örgüt üyelerinin kararlarını etkileme yolları vardır. İç ve dış iki bölüme ayrılırlar. Dış yollar hizmet içi eğitim, otorite ve bilgi olmakla birlikte, iç yollar üyelerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.
3. İklim: Bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler bu boyutu oluşturur. Eğitim organizasyonundaki iklim rolü, öğretmen ve öğrencidir. Sonuç olarak, yönetimde liderlik rolü iki yönlü iletişim, etkinlik ve verimliliklerdir. İş ve birey arasındaki ilişki, üretken bir örgüt, verimsiz bir örgüt, iş odaklı bir örgüt ve bireysel odaklı bir örgüt olarak dört şekilde özetlenebilir.

4. Süreç: Özellikle yönetim süreçlerini açıklar. Bu çerçevede planlama, düzenleme, karar verme, iletişim, koordinasyon, etki ve değerlendirme kavramları da yer almaktadır.

2.5.4.Okul Örgütlerinde İletişim

İletişimin insan ve örgüt yaşamında geniş kapsamlı bilgi alış verişi olması nedeniyle önemli olduğu bilinmektedir. İletişim toplumsal etkileşimde rol oynayan sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılma sürecidir. İletişim sayesinde insanlar ortak değerleri paylaşma olanağı bulmaktadır (Telman ve Ünsal, 2005). İletişim örgütsel ve bireysel bazda her faaliyetini oluşturmakla birlikte en önemli etkiside koordinasyon özelliğidir. Buna bağlı olarak örgütlerde bulunan koordinasyon ve iletişim çok önemli etkilere sahiptir.

Zıllıoğlu'na (2003) göre iletişim sürecinin kaynakları mesaj, hedef, kanal, kaynak ve araçtır. Doğan'a (2002)göre iletişim süreci 3 unsurdan oluşmaktadır. Bunlar, mesajı gönderen gönderici, mesajı alan ve son olarak da kanalı yorumlayan alıcıdır. Robbins ve Coulter (2003) 'e göre, iletişim sürecinin öğeleri kaynak, mesaj, kodlama, kanal, kod çözme, alıcı ve geri dönüt şeklinde tarif edilmektedir. Temas kişinin iç iletişiminden başlayarak, kişilerarası ile gruplar arasındaki ve aynı zamanda örgütlerin yaşam süresi için önemli olan birçok şekilde ortaya çıkmaktadır. Örgütlerde, koordinasyon çok önemlidir ve iletişim, bu koordinasyonun sağlanmasında vazgeçilmezdir.

Bugüne kadar, örgütsel iletişimin tanımı çoğu araştırmacı tarafından yapılmıştır. Organizasyon içerisindeki iletişim bir yöneticiden diğerine ve bir çalışandan diğerine aktarılmalıdır. Örgütler büyüdükçe ve daha karmaşık hale geldiğinde, örgüt içi iletişim daha da zorlaşmaktadır. Bu durumda, örgütsel iletişimin kalitesine olan ihtiyaç daha da artmaktadır (Kalla,2005).

2.6. Okul Örgüt Kuramları

Okul örgüt kuramlarındaki iletişim tartışırken bazı zorluklar olduğu bilinmektedir. Kronolojik düzende, örgüt literatüründe ön plana çıkan teorileri belirlemek, bu anlamda zorlukların derecesinin en yüksek olanıdır.

2.6.1. Klasik Kuram ve İletişim

Klasik örgüt teorisi, bu anlamda teorilerin temel çalışmalarını oluşturmaktadır. Organizasyonel faaliyetler açısından ilk sistematik inceleme yapıldığında, bu teori yapılan çalışmaları etkilemekte ve alt yapıyı oluşturmaktadır. Makine benzetimi olan örgütler teorisi (Morgan, 1986) örgütsel faaliyetlerde düzen ve sürekliliği vurgulamaktadır.

1900'lerin başlarında ortaya çıkan klasik teori, bir Fransız yönetmen olan Henri Fayol ve Amerikalı bir makine mühendisi olan Alman bilimci Max Weber ve Frederick Winslow Taylor'un çalışmalarına dayanmaktadır. Taylor ve Fayol'un mikro bakış açısının aksine, Weber'in bürokrasi çalışmaları büyük ölçekli kuruluşlardan makro ölçekli kuruluşlara ilgi duymakta ve bu anlamda, Weber aynı zamanda, bürokratik teorinin örgütsel teorilerinin yazarları da dahil olmak üzere, teoride ele alınan yazarların sınıflandırılmasına katılmaktadırlar (Kreps, 1990). Organizasyondaki üretkenlik beklentisine dayanarak, Taylor işi en kısa ve en iyi şekilde incelemek için zaman ve hareket araştırması yapmaktadır. Çalışmayı birimlere ayırmak ve ne şekilde yapılması gerektiği üzerine yapılan araştırmalar Taylorizm'in ilk basamağını oluşturmaktadır. Yaklaşım çıraklık sistemi ve kişi başına ücret sistemi ile ilgili gözlemlerle ortaya çıkmıştır (Morgan, 1986).

Klasik organizasyon teorisinin diğer ayağı olan Max Weber, örgütü bir makro çerçevede ele almaktadır. Ekonomik ve sosyal bağlamlarda büyük ölçekli kuruluşlar için Max Weber'in Bürokrasi modeli, tanımlayıcı ve objektif bürokrasi, diğerlerinin belirlediği politikaların uygulanmasında kullanılan birçok teknik beceri ile oluşturulmuş, operasyonlara uygun karmaşık bir örgütsel sistemdir (Ergün ve Polatoğlu, 1992).

Weber'e göre bürokrasi, örgütlerin kişisel duyguları paylaşmadan, yönetimin etkili ve verimli işleyişini sürdürmeden, kurallar yoluyla yürütülmesidir (Miller ve diğ. 1999).

Klasik kuram ve iletişimde birey, egemenlik, çevre ile ilişkilerden oluşan rasyonel, teknik yada hukuğa dayalı yaklaşım bürokrasisini ön planda tutmaktadır (Gülmez, 1975).

Weber'in ideal tip bürokrasisi:

- i. Resmi işlemler kurallara göre sürekli olarak düzenlenir
- ii. Çalışanların haklarını, sorumluluklarını ve görevlerini düzenleyen bir dizi kural mevcuttur
- iii. Bur Bureaux'un organizasyonu hiyerarşiye dayanmaktadır
- iv. Görevliler ve idari görevliler kendilerine verilen görevleri yerine getirmek için gereken kaynaklara sahip olmaya yetkili değildir
- v. Kurum çalışanlarının seçimi ve saklanması bilgi ve eğitim gibi teknik yeterliliklere bağlıdır
- vi. Yönetimsel faaliyetler yazılı belgelere dayanarak yapılır (Gülmez, 1975; Weber, 1986; Ergün ve Polatoğlu, 1992; Miller ve diğ., 1999).

Bu teori aşırı formalite, sertlik, insan doğasına karşı çelişki gibi eleştiriye maruz kalmıştır. Teori, büyük ölçekli organizasyona neden olmakta ve büyük teori alanında önemli yer tutmaktadır. Yönetim olgusu planlama, örgütlenme, komuta, eşgüdüm ve denetim öğelerinden oluşmakta hem yöneticilerin hem de çalışanların uzmanlaşmada işin her zaman belirli kısımlara bölünmesi gerektiğini ifade etmektedir. Buradaki en temel nokta, otorite ve sorumluluk bildiren, emir verme hakkı ve bu emirlere kesin uyulmasını bekleme gücünü temele alan ilkesidir. Bu ilkede yöneticiler makamlarından dolayı otorite kullanma hakkına sahiptir. Otorite arttıkça burada sorumluluk da artmaktadır. Örgütün bir otoriteye bağlı olarak bireylerin örgütsel kurallara ve organizasyon yöneticilerine uygun olması gerekmektedir. Örgüt içerisinde komutun başında, her çalışan tek bir yönetici tarafından bir emir almaktadır ve böylece benzer hedeflere sahip faaliyetlerin bir yönetici altında toplandığı bir yönetim birliği oluşturulmaktadır (Miller & diğ., 1999).

2.6.2. İnsan İlişkileri Kuramı ve İletişim

Hiyerarşik merkezli yönetim ilkesi olan kurumlar, merkezi yönetim ile en etkin şekilde çalışmaktadır. Örgütler pek çok hiyerarşi ile yapılandırılmaktadır. Örgütteki prensip, çalışanların davranışlarını değerlendirebilmek ve takım ruhu içinde her bireyin bir birim içerisinde yer aldığını ifade etmek mümkündür (Fayol, 1949).

Klasik teorinin iletişim bölümü için, örgüt içindeki akışın nasıl ilerlediğini izlemek gereklidir. İletişim yönü dikey ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlemektedir. En yüksek düzeyden en alta doğru bir sıralama takip edilmektedir. Fayol (1949), dikey ve

yatay iletişim kanallarının öneminden bahsetmekte ve çalışanların hiyerarşi içindeki iletişimini bir yapı olarak ortaya çıkarmaktadır. “Otorite zincirinin gereksiz bir bölümünü terk etmek bir yanlıştır, ancak takip çalışmasının bozulmasına yol açıyorlarsa, zincire bağlı kalmaları gerekmektedir”.

Fayol’a göre yazılı iletişime ek olarak, sözlü iletişim de son derece gereklidir (Fayol, 1949). Bir çalışma ile ilgili bir ürün ortaya konmak istendiğinde, sözlü iletişim konuyu yazıldığından daha hızlı ve daha kolay hale getirmektedir. Bu durumda hiyerarşik yapıdaki iletişimin resmi olması beklenmekte ve çalışanlar arasında iletişimin kişisel yönlerinin haricinde tutulmasını ön görmektedir. İletişim temel olarak çalışanların eğitilmesi ve iş ile ilgili bilgilerin aktarılmasını sağlamaktadır (Shockley-Zalabak, 1999).

Örgütsel üyelerin memnuniyetini arttırmak ve iş potansiyellerine ulaşmak için stratejiler önermek suretiyle örgütsel yaşamdaki kişisel ve sosyal ilişkilerin önemini insan ilişkileri kuramı vurgulamakta ve birey teorisyenleri arasında teorisyenlerin sayısı oldukça geniş olarak ele alınmaktadır (Kreps, 1989).

Hawthorne deneyleri, Roethlisberger ve Dikson tarafından yayınlanan Roethlisberger ve Dikson (1939) tarafından Taylorist yönetim eleştirilerini ortaya koymaktadır. Taylor’un Bethlehem Çelik fabrikasında çalışması ve Hawthorne deneylerinin sonuçlarının amaç ve yöntemde benzer sonuçları (Kreps, 1989), Mayo ve meslektaşlar, çalışanların memnuniyetsizliği ve fabrika yönetiminin sonuçlarına ilişkin durumu düzeltmek amacıyla bir dizi çalışma başlatmıştır ve ilk çalışma aydınlatma deneyleri ikincil çalışma röle montaj deneyi ve üçüncü deneysel görüşme programı, son deneyi yaparken seri bağlama gözlem odasının deneyi olmuştur (Shockley-Zalabak, 1999).

Sonuç olarak, Hawthorne’nin deneyleri örgütsel iletişim açısından önemli sonuçlar elde etmektedir. İlki insanların iletişiminin, bireylerin örgüt içi davranışlarında belirleyici bir rol oynadığıdır. İkinci sonuç, görüşmelerin aşağıdan yukarıya doğru iletişim ve geri bildirim sağlayarak iç tatmini ve üretkenliği olumlu yönde etkilemesidir. Üçüncüsü grup normlarında üretim seviyesi belirlenmesidir. Douglas McGregor (1960) “Theory X and Theory Y” adlı çalışmasında klasik kuram ve insan göreliliği kavramını X ve Y kuramı kavramıyla açıklamaktadır.

Rensis Likert, katılımcı yönetim anlayışı ile insan ilişkilerine katkıda bulunmuş ve Linckert bilimsel yönetiminin ileri sürdüğü varsayımların çoğunu reddetmiştir. Yüksek ve düşük verimliliğe sahip iş grupları üzerinde yaptıkları karşılaştırma, katılımcı ve yönetim teorisinin gelişmesine yol açmıştır. Linkert, çalışmanın örgütsel karar alma mekanizmalarına dahil edilmesi gerektiğini öne sürmekte bunu başarmak için de yönetim ve çalışanlar arasındaki iletişimin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Linkert, bu iletişimin organizasyonda bağlantı noktaları olarak hareket eden yöneticiler tarafından sağlanacağını ve yöneticiler üzerinde yapılan keşifsel araştırmalarda, sömürücü bir otoriterlik, danışma yönetimi ve katılımcı yönetim sistemi olduğunu ifade etmektedir (Katz ve Khan, 1977).

2.6.3. Bütünleşmiş Örgüt Kuramları ve İletişim

Bütünleşmiş örgüt kuramlarında klasik teori, insan ve çevre sorunlarını göz ardı etmekte ve örgütsel yapıya odaklanmaktadır. İnsan bakış açısına göre kuram, insana odaklanmakta, çevre ilişkilerinden uzak durmakta ve çevresel yaklaşımlar ile kültürel yaklaşımları incelemektedir.

Nobel Ödülü'nü (2001) kazanan Herbert Simon'un karar verme yaklaşımı teorileri değerlendirildiğinde bireysel karar verme ile örgütsel kararlar arasındaki benzerlikler görülmüştür. Simon, karar verme aşamasının olası eylem modları ve eylem tarzları arasındaki seçim olduğunu belirtmektedir. Simon'ın model anlayışında, bireysel karar verme sınırlamalarının üstesinden gelmek önem taşımaktadır. Bu nedenle, 'sınırlı akılcılık' kavramını geliştirmiştir. Devlet teorisinin kurucusu olarak kabul edilen Joan Woodward'ın (1965) araştırması, teknolojik farklılıkların örgütsel yapılarda farklılıklara neden olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Paul Lawrence (1922) ve Jay Lorch (1932) gibi yazarlar da bütünleşmiş örgüt kuramlarına katkıda bulunmuşlar ve buna bağlı olarak örgüt teorilerinde bireylerin kendilerini değiştiren durumlarına yönelik ihtiyaçlarına ve çevreye uyum sağlamalarını esas aldılar. Ludwing ve Bertalanffy'nin sistematik yaklaşımında teorisyenler doğa bilimleri sistemi kavramı ve sosyal birimlerin sorunlarına bütünleşmiş örgüt kuramları ve iletişim yöntemini uygulamaktadır (Katz ve Khan, 1977).

Katz ve Kahn örgütleri, hem kendi kısımlarında hem de çevrelerinde sürdürülebilir bir örgüt olarak tanımlanmaktadır (Miller & diğ., 1999). Katz ve Kahn'a

göre, örgütlerin ortak özellikleri şunlardır, enerji işleme, çıktı, olay döngüsü olarak sistem, bilgi girişi, olumsuz geri bildirim ve kodlama, kararlılık, farklılaşma ve eşdeğerlik olarak belirtilmektedir. Katz ve Kahn, organizasyonların çoğunun altı temel alt sistemden oluştuğunu tespit etmişlerdir ve bunlar; sistemin alt fonksiyonlarını yerine getiren üretim şekli, girdi veya çıktı elde ederek çevresel ilişkileri yürütmeyi sağlayan bir alt sistem, kişileri kendi rolleri ile birleştiren bir varlık alt sistemi, çevreye uyum sağlayan bir alt sistem ve son olarak bir yönetimde tüm bu alt sistemleri koordine ve kontrol eden sistem, alt sistem olarak bilinmektedir (Katz ve Kahn, 1977).

Sonuç olarak organizasyon, sistem yaklaşımında bir programdır. Bu nedenle, maddeyi ve insan kaynaklarını ele alan eserlere ve çevreye bir ürün sağlayan süreçte, geri bildirimler sayesinde, sisteme bağlı olarak kendi düzeltme mekanizması bulunmaktadır. Amaç, en az girdi ile en fazla çıktıyı meydana getirmektir (Miller ve diğ., 1999).

2.6.4. Bütünleşmiş Örgüt Kuramları: Kültür Yaklaşımı

Kültürel yaklaşımlar antropoloji esinli yaklaşımlara bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Kültürel yaklaşımlar zamanın ekonomik durumuyla ortaya çıkmış ve 1980'lerde yaşanan ekonomik sorunlar yönetim ve örgüt algılarını sorgulamıştır (Miller ve diğ., 1999).

Deal (1939) ve Kennedy (1943) örgüt kültürüne ve kurumsal kültür yaklaşımına katkıda bulunmuştur. Kennedy'nin kurumsal kültür öğeleri arasında iş ortamı, değerler, yöneticiler, prosedürler ve kültürel iletişim ağları bulunmaktadır. Ouchi (1943) Z teorisinin, üretkenliği artırmadaki en önemli faktörün, işçilerin yönetime katılması olduğu ileri sürülmektedir. Ouchi'ye göre, her çalışan uzman bir iş alanında çalışabilir ve bir işten diğer bilgilere kolayca ulaşabilmektedir. Ouchi'ye (1943) göre, engeller ve liderlik, örgüt kültürlerinin oluşturulduğu veya değiştirildiği temel süreçleri ifade etmektedir. Örgütsel üyeler ve inançlar tarafından paylaşılan temel yargılar ile bu yargı ve inanç grubuna yönelik, dış ortamdaki hayatta kalma ve içsel bütünleşmenin zorluklarına verilen yanıt olarak bilinmektedir. Schein (1985), kültürü gruplar ile birleştirir ve başka bir ifadede, kültürü temel yargıların bir modeli olarak görür. Schön kültürü oluşturan unsurları iş ve ürünler, değerler ve temel yargılar olarak iki düzeyde ele almıştır.

2.7.Etkili Okul Örgütü

Okullarda eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik araştırmalar, etkili okullar kavramını ortaya çıkarmaktadır. Etkili okul araştırmasının başlangıç noktası; kaliteli okullar ile diğer sıradan okullara göre, üstünlük gösteren kurumları ile verimsiz okulların karşılaştırılması olarak ele alınmaktadır.

Barnard'a (1966) göre, etkinlik durumu belirli bir ortak hedefe ulaşma derecesiyle ilgili ve geçerli bir sebep gösterilmesine yönelik eylemleri kapsamaktadır. Buna göre, amaçlarına ulaşamayan davranış etkisiz ve başarısız bir örgüt davranışı olarak değerlendirilmektedir (Tanrıöğen, 1988). Etkililik kavramına yönelik kabul edilen tanımın yaklaşım şekline ilişkin, okul etkililiği ve örgütün etkililiğini değerlendirme teşebbüsleri ve uygulanan örgütsel etkililik belirtileri kendi içerisinde ayrılmaktadır. Etkililiğe yönelik yapılan tanımlar, hedefin dilenen ölçüde yapılmasıdır. Hedefin arzu edilen düzeye ulaşabilmesi için, kişinin örgütün yapısını dinamik ve verimli hale getirmesi gerekmektedir (Başaran, 1982). Tüm açıklamaların üzerine bilindiği gibi etkili okul örgütü dinamik hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilme düzeyini ele almaktadır.

Organizasyon hedeflerine hangi ölçüde ulaşabilirse, o derece etkili olur. Yani verimlilik gerçek anlamda bir oyundur. Böylece, bir örgütün hedeflerine ulaşması, kurumsal verimliliğin sağlanmasında önemli düzeyde yönetsel ve kurumsal etkinliğin verimlilikleri yönetsel etkinliğinin sonucuna bağlı olarak ifade edilmektedir. Okul etkinliğini kavramsallaştırmak, etkili okul örgütü için okulun karmaşık ve çok yönlü amaçlarını sağlamak güçtür. İfade edildiği şekilde, dinamik bir okul çok kapsamlı bir kavramdır ve çalışanların bir araya getirdiği bazı ortak özelliklere sahiptir. Genel olarak okul etkinliği, öğrencilere kazandırdığı verimli etkiler olarak tarif edilmektedir. Okulun ve paydaşlarının etkinliğinin ölçüsü, öğrencilerin yetenek, bilgi ve tutumlarının geliştirilmesiyle değerlendirilmektedir (Purkey ve Smith,1985).

Örgüt etkinliği birçok faktörün etkisi olmakla birlikte, eğitim kurumunun yöneticisi ve muavini, öğreticiler, öğrenenler, ebeveynler (ebeveynler ile çocuklar), okul yönetim şeklini ve geleneğini, müfredatları, okul çevresini, eğitim-öğretimde teknolojiyi içermektedir (Şişman,1996).

Örgütün etkinliği, etkinlik kapsamlarının etkili, üretkenlikle birlikte eğitici olmasını da sağlamaktadır. Hedeflerine ulaşamayan bir okul, planlı standartlar içinde

etkisizdir. Etkili okulların temel özellikleri; liderlik, yaratıcılık, hedef, öğrenmeyi vurgulama, yüksek öğrenim, yüksek başarı, öğrenci gelişimini izleme, pozitif yaşam, okul yaşamı için uygunluk, olumlu ve sakin bir atmosfere sahip olma, okuma becerileri ve öğrenci gelişiminden vazgeçmedir (Şişman, 1996).

Hesapçıoğlu, (1991)ve Lezotte' ye (1991) göre etkili okul olabilmek için eğitimin etkinlik kapsamında üretken ve eğitime dönük olması ile birbiriyle ilişkilidir. Hedeflerini programlanan ölçüde uygulayamamış örgütün verimli olması mümkün değildir. Finn ve arkadaşları (1991) tarafından yakın geçmişte uygulanan anketlerin sonuçları aktif örgütün niteliklerini göstermektedir; örgütün yönetim sistemi, düzeni, okul idaresi, eğitimcilerin disiplin durumlarını etkili kullanmaları, dolaysız disiplin, eğitimcilerin kendi arasındaki işbirliği, beklenti düzeylerinin yüksek olması, öğrenen becerileri ve öğrenen çabaları ile ailelerin işbirliği, güçlü yönetim, öğrenciler için yüksek beceri beklentileri, öğrenmeyi teşvik eden bir öğrenim ortamı, temel yeteneklerinin geliştirilmesindeki detay, öğrenenlerdeki gelişimin sıklıkla kontrol edilmesidir.İşlevsel okullaşma yoluyla, bilinç, zihinsel, duyuşsal, motor becerileri, toplumsal ve estetik gelişmeleri destekleyen, optimal bir öğrenme ortamı yaratmalıdır.

Etkili bir okul zihniyetinde, okullar bağımsız okullarla uyum açısından farklılık yaratabilmektedir. Etkili okullar da, eğitimciler için uygun ortamlar, öğretim yardımcıları ve okulun tüm bölümleri etkilidir. Öğrencilerin bilişsel olarak gelişmeleri önemlidir (Özdemir, 2000).Fazla veriye sahip olma aktif örgüt rolünde olma anlamı taşımaz ve güncel verilerle etkili netice alınmamasını sağlar. Aktif örgüt, öğretime esas olan kavramların devamlı öne çıkarılmasını sağlamaktadır. Öğretim, aslında başarı kazandırma, okulun temel vazifesi olarak ele alınmaktadır. Etkili örgüt, verilen programlardan en iyi şekilde yararlanmak, yani programın istenen amacına ulaşmak için okula giden tüm öğrenciler için en iyi yoldur (Lezotte, 1991). Birçok ankette, etkili okul boyutlarının ortak özellikleri vardır. Aktif örgütün beş özelliği olduğunu vurgulayan Edmonds (1979) bu özellikleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- i. Etkili okullar eğitim ve öğretim hedeflerini açıkça belirlemelidir
- ii. Etkili okullar belirli ve genel boyutlarda sistematik değerlendirmeler yapmalıdır
- iii. Tüm öğrencilerin etkili okullarda iyi öğreneceği beklentisi vardır

iv. Eğitimi ve öğretimi hazırlayan emniyetli iklime sahip olan etkili okul denir

v. Okulların prensipli eğitimcileri vardır

Wong ve Cheng'in (1996) yaptıkları araştırmalarında birçok eğitim kurumunda işlevsel okul özelliklerini belirledikleri boyutları aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

i. Çevresi için destek

ii. Eğiticinin uzmanlaşması

iii. Kurumun tüm alanlarında yeterliliklere gitmek

iv. Başarı konusunda yüksek etkili umutlar beklenir

Etkili okulu meydana getiren altı önemli özelliğin üzerinde duran Zigarelli (1996), işlevsel okulun özelliklerinden her biri kurumun parçası olan, okul iklimini, okul müdürü ve yetenek, etkili okul geleneği, okul yönetimi, olumlu aile, işbirlikli ve öğretmenin başarısını etkilediğini belirtmektedir. Aktif bir örgütün esas hususiyetleri aşağıdaki şekildedir:

Örgütsel davranış, organizasyonların iklimine göre farklılık göstermekte, eğitim ortamı bir alanı kapsamaktadır. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği, öğretme-öğrenme süreçlerinin, kişisel araçların, tesislerin ve organizasyonun iletişim ve sayısallaştırıldığı bir alandır (Başaran,1982).

Okul müdürü eğitim kurumunda aktif üretken bir eğitim platformu oluşturmak için sınıfta ve diğer eğitim sistemlerinde etkili bir eğitim platformuna etkili müdahale edebilme yükümlülüğüne sahip değildir. Eğitimciler, öğrencilerin farkındalığı, grup uyumu ve ortakları için etkili bir sınıf ve öğrenme platformu sağlar. Öğretimin aktif ve üretken olması öğrenmedeki başarmanın kalitesini belirlemeye yönelik bir eğitim alanıdır. Böylece öğretim de en çok öğretici tarafından teşvik edilebilmektedir (Baştepe, 2009).

2.8.Eğitim

Toplumlar her alanda kapsamlı bir şekilde gelişim göstermektedir. Tıpkı bilgi ve bilimin gelişiminin bünyesinde olduğu gibi, teknolojiye ilerlemeler ve geçmişte kaydedilen ilerlemeler toplumdaki değişimlere ve eğitimde değişimlere neden

olmaktadır. Hızlı gelişim ve toplumun bu sürece adapte olmasını sağlamak aşamalarında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Toplumdaki teknoloji ve gelecekteki gelişmeler doğrudan eğitim sistemlerini etkilemekte, okulların eğitim süreçlerini değiştirmesine, sosyal ihtiyaçlara göre çeşitliliğe, eğitim programlarına ve bu süreçleri oluşturan tüm alanlar da “eğitim ile genel anlamını geliştirmek, yükseltmek ve mükemmelleştirmeyi sağlamaktadır” (Tozlu, 1997).

"Kişinin yaşadığı toplumun değerlerine göre, becerilerin, tutumların ve diğer davranış biçimlerinin gelişmesi, insanların sosyalleşmesi için seçilmiş ve kontrollü bir ortamda sosyal bir süreçtir (Başaran, 1978). “Eğitim, bireyin yeteneğini, tutumunu ve diğer davranış biçimlerini pozitif değerlerle geliştirdiği süreçlerin toplamı olarak ifade edilmektedir” (Tezcan, 1992; Önder, 1992).

Demirbilek’e (1992) göre, eğitim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ve yeniliklerin edinilmesine uygulanan bir dizi sürekli etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Arslan (2000), toplumun yaratıcılığını ve üretkenliğini ve toplumun yeteneklerini arttıran bireysel bakış açısından hedeflerine ulaşmadaki başarılarını artırmak için personelin davranış, bilgi, yetenek ve motivasyonlarını değiştirme sürecidir. Eğitim, örgütsel yapı ve verimlilik açısından mevcut başarıyı geliştirmeyi amaçlayan bir organizasyonel araçtır (Yüksel, 1990). Makro bakış açısıyla, toplumun yaratıcı gücünü ve üretkenliğini artıran ve kursiyerlerin, hizmet sağlayıcılar ve toplumların becerilerine göre yetişmesini sağlayan etkili bir yöntem olarak nitelendirilmektedir (Sabuncuoğlu, 1991).

En genel anlamda eğitim, “insanları belirli amaçlara göre yetiştirme” süreci olarak bilinmektedir (Fidan, 1996). Fidan ve Erden (1998) eğitimi, “kendiliğinden bir süreç olarak tanımlanmış biçimsel ve yaygın eğitim” olarak ikiye ayırmaktadır.

Örgün eğitim organize ve planlanmış eğitim sürecini kapsamaktadır. Örgün eğitim, okuldaki belirli yaş grupları için düzenli ve amaçlı eğitim olarak tanımlanırken, yaygın eğitim, örgün eğitim sistemi dışındaki gündelik yaşamda yer almakta ve toplumda ve etkileşimde çalışabilmek için öğrenilmiş değerler olarak bilinmektedir. İnfomal eğitim gündelik hayatta yer alan örgütsüz rastgele öğrenim sürecini içermektedir. Yaygın eğitim, okulların, üniversitelerin ve değerlendirme sistemlerinin dışında eğitim ve öğrenimin daha iyi tanınmasını sağlamak için 1970'lerden ortaya çıkan bir terimdir ve örgün eğitim sistemi yapısı ve işleyişinin

dışında yer alan organize veya yarı planlı eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Buldioski ve arkadaşları, 2002).

“Yaygın eğitim, geleneksel ve klasik eğitim sistemlerine yaratıcı ve yenilikçi alternatifler olarak görülen öğretim yardımcıları ve öğrenme yöntemlerinin birleşimidir” (Chisholme, 2006). UNESCO'ya göre, yaygın eğitim “kurulan eğitim sistemi dışında planlanan ve öğrenci kitlelerine hizmet etmeyi amaçlayan eğitim etkinliği” dir (Chisholm, 2006).

Hızla gelişen bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim, yaşamın bir parçası olarak toplumun her kesimine önem verme, gerekli bilgileri aktarma, ulaşmak istenen bilgi, öğretim sürecinde rehberlik etme, hak ve eşitliği sağlama gibi eğitimde temel kaynakları somutlaştırmaktadır (Duman ve diğerleri, 2010). Eğitim doğumdan başlayan ve ölüme kadar devam eden etkili bir dönemdir. Bireyin hayatındaki, bir kişinin davranışını değiştirmeyi beklediği bilinçli bir dönemi ele almaktadır (Ertürk, 1979). Mevcut sosyal ve kültürel değerleri genç nesillere aktarma, tüm zihinsel gelişim, kişilik gelişimi, mesleki eğitim, üyelerin teknolojik becerilerle donatılması ve sosyal siyasal sistemin sürdürülmesi çabalarının tümü eğitim sürecinden geçmektedir (Bozdemir, 2012).

Hayatın her alanında eğitim büyük bir bölüme sahiptir. Eğitimin iyi olması için, kuruluşlardaki liderlere ihtiyaç vardır. Liderlerin eğitimi yönlendirmek için bazı özel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Liderler, okuldaki öğretmenleri desteklemek için gerekli niteliklere sahip olmalıdırlar (Bozkurt, 2015). Liderlerin kalitesi eğitim kurumlarının kalitesini etkilemektedir. Buna bağlı olarak okullara düşen görevleri, bu hedefleri en iyi şekilde gerçekleştirmek olarak belirtilmektedir (Şişman, 2011).

Etkili bir öğretmenin mesleğinin ihtiyaçlarına göre büyümesi, sürekli kendini geliştirmesi, işi sevmesi, öğrenciyi merkezileştirmesi, amaçlarını açıkça bu yönde tanımlaması ve ısrarcı olması, bunu başarmak için çaba göstermesi gerekmektedir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin, şu anda uygulanmakta olan ve gelecek yüzyılda daha da geliştirilecek ve uygulanacak olan “insan” üzerine bir eğitim merkezi anlayışı edinmeleri ve uygulamaları beklenmektedir. Öğretmenler eğitim sisteminin beklentilerini karşılayan en önemli rolleri üstlenen bireylerdir. Erkan’a (1996) göre,

bir öğretmen için şuan ve gelecekte görevlendirilen roller dört başlık altında toplanmıştır:

- i. Çocuğa gerçek bir yaşamı gösterecek bir öğretmen
- ii. Belirli bir bilgi ve beceri kazandıracak bir öğretmen
- iii. Bir okul, aile ve çevre bir birlik oluşturacak öğretmen
- iv.Çocuğu topluma hazırlayan bir sosyalleştirici bir öğretmen

Etkili öğretmenin nitelikleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Berklin, 1974):

Bireysel farklılıkları takip etmek, sabırlı olmak, demokratik olmak, öğrencilere sürekli yardımcı olmak, sorunlarıyla başa çıkmak, kişisel görünüş ve davranışlarında güzel olmak, dürüst, tarafsız ve objektif olmak, öğrencilerin başarılarını takdir etmek ve övmek , esprili ve şaka yapmak, yenilikleri takip etmek ve bilgi ve becerilere sahip olmak.

Karagözoğlu (1997) aynı zamanda yirmi birinci yüzyıl öğretmeni özelliklerini aşağıdaki özelliklere dayandırır:

Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri ve kültürleri ile ilgilenir, demokratik, kültürel, ekonomik, sosyal ve en yeni eğitim teknolojisi hakkında bilgili, yapıcı, yaratıcı, samimi, esnek, sabırlı ve hoşgörülü olmak, konuşma ve dinleme konusunda iyi iletişim becerilerine sahip olmak ve bunu anlatmaktan ziyade yetenek ve deneyimlerin zekasını kullanarak öğretimi gerçekleştirmek için etkili bir motivasyon sağlamak.

Bunları, eğitim ortamında ve öğrenenlerin gelişiminde kullanmak için tekrarlayan bir şekilde,Balcı'nın (1993) önerilerinden bazıları şöyledir: Öğretmen adaylarının etkili olabilmeleri için çeşitli ortamlarda geniş bir deneyime sahip olmaları gerekir. Öğretmenlere kendi yetersizliklerinin kaynağını bulma ve kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz etme yeteneği verilmelidir.Öğretmenler, öğrencilerin performansından, program planlamasından, sınıf yönetiminden ve öğretim yaklaşımından etkilendikleri için bu alanlarda eğitilmelidir.Okulda etkili öğretimi desteklemek için uygun bir ortam yaratılmalıdır.Bu iklim öğretimi vurgulamalı, yüksek beklentiler içinde olmalı, planlama, akademik ve işbirlikçi ilişkileri teşvik etmeli, başarıyı tanıma ve ödüllendirmeye vurgu yapmalı ve öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlayan bir disipline ve düzene dikkat çekmelidir.

2.8.1. Etkili Yöneticinin Eğitimdeki Yeri

Etkili yönetim ve etkili okullaşma ile ilgili alanyazında herkesin sahip olduğu etkili bir yöneticinin tanımına ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle etkili yöneticinin niteliklerini sunma karşımıza çıkmaktadır (Balcı, 1993). Balcı (1993), etkin yöneticinin özelliklerini ortaya koyan araştırmanın sonuçları da dahil olmak üzere, Edmonds liderlik davranışlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- i. Öğretim konularında etkili liderlik anlayışını geliştirme
- ii. Eğitim paydaşlarının isteklerini belirleme ve yerine getirme
- iii. Eğitim planının verimliliğine yönelik liderlik pozisyonunun geliştirilmesi

McIntyre ve Kenneth'in (1978) yaptıkları araştırmanın etkili yöneticisi hakkındaki tespitleri etkili yöneticinin sıkı çalışması, serbest çalışan, insan odaklı, öğrenci ve personelin desteğini almak, öğretmenler ile işbirliği sağlamak, onlara destek olmak ve etkili iletişimi sağlamak, öğrencilerin çoğu zaman gayri resmi ilişkilerde yaşadığı problemleri çözmek gibi açıklanmaktadır (Balcı, 1993).

Etkili yöneticiler aşağıdaki özelliklere de sahiptir (Balcı, 1993): Yeni fikirlerden korkmamak, gerekli değişiklikleri engelleyen kural ve prosedürleri reddetmek, iletişim becerilerine sahip olmak, girişimcilerin ve hedeflerinin farkında olmak. Yönetim ve liderlik birbirini destekleyen kavramlardır. Yönetim gibi liderlik de bir beceridir, bu yüzden öğrenilebilmektedir. Sağlıklı bir ortam hazırlamak için (eğitim-öğretim ortamı) lider üç adım atmalıdır (Casse, 1994). Liderlikte ilk adım, birlikte çalışan insanlara yön vermektir ve ikinci adım insanların yeteneklerini harekete geçirmektir. Bu, herkesin bilgi, beceri ve deneyimlerini tam olarak kullanabileceği bir çalışma ortamı yaratarak yapılabilir. Üçüncü adım bilgi, vizyon, strateji ve eylemi hayata geçirmektir.

Yönetimsel rol, çatışma yönetimi, akran işbirliği ve deney temelli okul ortamlarına odaklanan ve öğretmen ve öğrenci öğrenimine yönelik eylem ve söylemlere dayanan eyleme odaklanmalıdır (Grimmett, 1996). Ancak Perry ve Kraemer (1983), bürokratik sistemde yönetim rollerinin algısını belirlemek için daha düşük bir yönetimsel rollere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Kraemer (1983) yöneticilerin, rol algısı açısından en fazlasını planlamak ve uygulamak için en

az araç, gereç ve ekipman sağlama rolünü algıladıklarını bulmuştur. Sheldon & Voorhis'e (2004) göre, müdürler genellikle program geliştirme, okul, aile ve toplumun diğer bölümlerinde yer almaktadırlar.

Benzer sonuçlar veren çalışmalar Salazar (2007), Marlow ve Minehira (1996), Crow ve ark.(2002) ve Wendel (1977), müfredatın, beklenen bir rol olarak büyük bir verimlilikle tasarlanması ve müfredatın genel verimliliğini artırmaya odaklanması gerektiğini ileri sürmektedir. Kapaşuzoğlu (2007), en görsel liderliğe ve en az kültürel liderlik rolüne sahip olduğunu, okul müdürünün ise insan ilişkileri, eylemleri ve örgütsel süreçleri organize eden örgütsel süreçlerin üst düzey bir organizatörü olduklarını ifade ettiğini belirtmiştir.

Gümüşeli (2001), çağdaş okul yöneticilerinin altı tür liderliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle okul yöneticisinin liderlik alanları vizyoner, öğretici, sosyal, örgütsel, etik ve politik liderlik olarak kabul edilmekte ve pek çok araştırma, okul yöneticisinin rollerinin bu yönde olduğunu ortaya koymaktadır. Lider güçleri ve sorumlulukları çözer ve insanlara yol göstererek başarılarını destekler ve sadece maddi değil, kişisel olarak çevrelerindeki insanları ödüllendirebileceklerinin farkında olur. Etkili idareciler, aşağıdaki işlevlerle etkili öğretim liderleri oldukları kararını desteklemektedir. Etkili yöneticiler için öğretim çok önemlidir; öğretimin amaçlarını ve beklentilerini açıkça ortaya koyar ve bu hedeflerin ve beklentilerin öğretmenlere ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlar. Zamanlarının büyük bir kısmı, öğretim, öğretim problemleri ve personelin desteklenmesine harcanmaktadır (Balcı, 1993).

2.9. Liderlik

Bir amacı gerçekleştirmek için bir kişinin belli şartlar altında davranmaya yöneltme süreci liderliğin tanımlarındandır. Liderliğin esası, insanları belirli bir amaca yöneltmekten oluşmaktadır (Kılınç, 2009). Lider kişilerin etkileme yoluyla yaptırım gücünü hissettiren şahıs olarak tanımlanırken, takipçiler belli ortamlarda görülen etkileşim biçimindeki münasebetleri belirtir (Şimşek ve Çelik, 2009). Liderlik öğrenen organizasyonlarda önemli bir yol alırken işletmelerin geleceği için ortak vizyonda çalışmaya sürükler. Liderlik, destek ve işbirliği sayesinde kritik kararlar alabilmektir (Decenzo ve Robbins, 2010).

Liderlik eğitim ile geliştirilebilirken, genel olarak pozitif karakterlerin sahip olduğu özellikleri taşır. Negatif karakterdekiler liderlik özelliklerini sürdürmez.

Eğitim sonucu alınan belge ile liderlik eğitimi sona ermez; lider yaşam boyu eğitim sürecini sürdürür (Sertoğlu, 2010). Liderdeki güç ve otoritenin varlığı ile kişileri ve grupları etkileme ve yönlendirme olabilir (Paksoy, 2012). Liderin altındakiler mutlu olursa lider başarılıdır. Eğer mutlu değilse ortada başarılı liderlik yoktur (Alıcı, 2004).

Stratejik vizyonu başarı ile uygulayan, kritik sorunları çözen, stratejik planlamaları yapanda liderlik özellikleri vardır (Cascio, 2010). Liderlik kararlı olup insanları anlamayı başarma ve bir arada tutma sürecidir (Yukl, 2013). Liderlik örgüt üyelerini ikna eden ve çalışanlarına ilham veren kişidir (Lunenburg, 2011).

Liderlik alanında yapılan araştırmalar sonucunda yapılan genellemeler liderliğin özellikleri ve lider davranışları konularının daha iyi anlaşılmasını sağlayan niteliktedir. Bass'a (1985) göre liderlikte çalışan yöneticinin etkilenmesine izin vermez, yöneticinin çalışanlarını etkilemesine izin verir. İktidarı elinde bulundurmamak, karizma sahibi olmak, farklı kişilik özellikleri olmak liderliğe az da olsa fayda sağlar. Çalışanları anlama, iyi bir dinleyici olma, problem çözmede liderlikte önemlidir. Bunlar ortak amaca ulaşmak için kişileri buluşturur (Akyar, 2014). Çalışanların motive edilmesi, yapılacak işler için cesaret verilmesi, amaçlar için çalışanların etkin yönetilmesi, yaratıcılıkların teşviki liderliğin ortak noktalarındandır (Gürel ve Yılmaz, 2014).

2.9.1. Liderliğin Amacı ve Önemi

Lider insanları motive etmeyi bilir ve insanların güvenini kazanmasına önem verir (Özel, 1998). İnsanlar bazen tek başlarına başaramadıkları şeyler için diğer insanlarla bir oluşuma ihtiyaç duyar. Liderlik bu oluşumda önemli bir yere sahiptir (Bayram, 2013).

Lider yöneticilere üst kademedan alt kademeye kadar ihtiyaç duyabilir. Ne kadar fazla lider varsa işletmelerde o kadar avantaj vardır. Liderler basit işler yerine daima zor işlere talip olurlar (Sharma, 2012). Küreselleşme neticesinde değişim artık zorunludur. Değişimi sezen ve buna önlem alan toplum ve kurumlar varlığını sürdürebilir. Ancak yinede lider yöneticiye gereksinim duyar (Serinkan, 2008).

Lider geride durmak yerine hep önde olmalıdır (Bolat, 2009). Lider iş görenlerin istek ve arzularını çalışma alanına en iyi şekilde yansıtmakla görevlidir (Baltaş ve Sevil, 2007).

2.9.2. Liderin Özellikleri

Liderlik özelliklerini kısaca üç başlıkta toplamak mümkündür (Erdoğan, 2004):

1. Entelektüel Özellikler
2. Karakter Özellikleri
3. Sosyal Özellikler

İyi liderlikte yönetilenler, daha mutlu ve daha verimli olur. İyi liderlikte yönetilmeyenlerde ise mutsuzluk vardır. İzleyenlerin liderlerini takip ederken görmek istedikleri lider özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Baltaş, 2008):

- a. Tutarlık ve dürüstlük
- b. Karar ve kararlılık
- c. Yeterlilik
- d. Vizyon sahibi olmak

2.9.3. Liderlik Davranışları ve Lider Türleri

Liderlikte değişik davranış biçimleri vardır. Bunlar aşağıdaki başlıklardaki gibidir:

i. Otokratik Liderlik

Otokratik lider mutlak güce sahiptir. Grup politikası ve planları kendisi yapar. Grup üyeleri arası ilişkileri kendisi belirler. Ödüllendiren de cezalandıranda odur (Serinkan, 2008).

Bu liderlikte grup üyelerinin yaratıcılığı azalır. Liderin bencil olması, üyelerin fikir ve inançlarını dikkate almaması, üyelerin motivasyonunu bozar, çalışanlarda psikolojik tatminsizlik olur. Böylece lidere nefret oluşur, iç çatışma ve anlaşmazlıklar artar (Eren, 2005).

Bu tür liderlikte, liderin güçlü bir motivasyonu vardır. Kararları yalnız kendisi verdiği için karar alma süreci hızlıdır. Bu liderlikte liderin çok katı olması nedeni ile motivasyon düşüklüğü yaşanır. Takipçilerde psikolojik doyumsuzluk, düşük moral ve

çatışma olabilir (Kılınç, 2009). Liderin aşırı bencilliği grup üzerinde yaratıcılığın azalmasına sebep olur (İlgar, 2005).

ii. Demokratik liderlik

Kararların oluşturulması ve uygulanmasında tüm çalışanları sürece katar. Böylece lider ve astlar arası iyi bir iletişim olur. Böylece personelin iş görme arzu ve istekleri artar (Serinkan,2008).

Demokratik liderlikte merkezi otorite olmaması, tüm ekip sosyal grup olarak hareket eder. Çalışanlar bilgilendirilir, fikirleri alınır ve lider tarafından cesaretlendirilir (Doğan, 2007).

iii. Kozmopolit Liderlik

Öğrenmeye endeksli olan kozmopolit lider, disiplinli bir şekilde tüm imkanları zorlayan kişidir. Soruların cevaplarını daha çok takipçilerinden öğrenirler (Memişoğlu, 2003).

Bu tür lider takipçilerinin arzu ve ihtiyaçlarına hemen cevap bulur. Böylece takipçilerinin itaat duygusunu artırır. Kozmopolit yeteneği ile çalışanları etkiler(Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

iv. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlikte, bireyler ortak hayaller çerçevesinde geleceği daha iyi görebilen kişilerdir. Bireylerin yenilik ve deneme yapmalarına olanak verir, risk alır (Günlü, 2012).

Yeni bilgilere her zaman açık olan vizyoner liderler yeni bilgilerin, yeni açılım ve yeni ufuklar getireceğini bilir. Deneyler yapmaktan geri kalmazlar. Israrcıdırlar. Yapmayı planladıklarından kolay vazgeçmezler ve ikna becerileri yüksektir (Gedikoğlu, 2015).

Geleceği gerçek anlamda görebilmeye yönelik liderlik tarzı vizyoner liderliktir. Bu tür liderler belirsiz durumları başarı ile analiz eder. Sorunları çözerek fırsatları artıracak fikirler ortaya koyarlar (Doğan, 2007).

v. Öğrenen Lider

Öğrenen lider özgür düşünce, ikna kabiliyeti ve öğrenmeye istekli olmaları ile ön plana çıkarlar. Bu liderler ekibinide öğrenmeye teşvik eder (Çelik, 2011).

vi. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderler çalışanlarına motivasyon sağlar, sinerjilerini ortaya çıkarır. Grubundaki bireylerin beceri ve yeteneklerini etkin kullanmaları için onları teşvik eder. Grup üyeleri kendi çıkarlarından çok grubun çıkarlarını destekler (Kurtuluşve Kutanis, 2015).

Üstün nitelikli bir liderlik performansı olan dönüşümcü liderlik takipçilerinin ilgisini genişletir, grubun farkındalığını artırır (Şahin, 2009).

Dönüşümcü liderler iş görenlerin becerilerinin geliştirilmesine ve potansiyellerinin artırılmasına yardımcı olur. İş görenlerin performansından çok üst düzey performans gösterir (Gedikoğlu, 2015).

vii. Etkileşimci Liderlik

Problemlerin çözülmesinde olağanüstü gayret gösteren etkileşimci lider, program geliştirir, iletişim sağlar. Bu liderler karar almada, müzakerede, çalışanların gelişmesinde rehberlik yapar (Çelik, 2011).

Etkileşimci liderlik sergileyen yöneticiler yetkileri için para ve statü kullanır. İş görenleri başarıları ile ödülendirir, çalışanların başarılarını pekiştirmeye teşvik eder (Şimşek ve Fidan, 2005). Bu liderlik koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-fair liderlik boyutuna sahiptir. Laissez-faire liderlikte, lider olaylara uzak durur, sahada fazla görünmez. En yavaş liderlik biçimidir. Etkileşimsizliği simgeler. Etkisiz ve duyarsızdır. Karar almadan ve sorumluluk almadan kaçınır. İstediginde ortadan kaybolurlar. İstisnalarla yönetim aktif ve pasif uygulamaya göre ikiye ayrılır. Aktif yönetimde lider çalışanların standartlardan sapmalarını ve yanlışlarını düzeltir. Pasif yönetimde lider yanlış ve sapmalarda hiçbir şey yapmaz. Problem çözmede pasif olur (Buluç, 2009).

viii. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlikte karizma bu liderin niteliğidir. Bu liderler psikolojik olarak iyi hissedirler. İzleyicilerine kendi hissettikleri coşkuyu verirler (Sertoğlu, 2010).

Çalışanları etkilemekte, grup üyelerini arkasına takmaktaustadırlar. Kararlarda söz sahibidirler. Çalışanlarla mesafesini korur, verilen görevlerin yapılmasını ister. Bu liderler insanları ve toplumları etkilemede güçlüdürler. Demokrasiden uzaktırlar. Çeşitli zamanlarda ortaya çıkarlar (Werner, 1993).

ix. Etik Liderlik

Etik liderler sayesinde mali yolsuzluklar, rüşvet ve kayırmalar ortadan kalkar. Ülkelerde yaşanan istismarlar son bulur (Gedikoğlu, 2015).

Etik liderler iyi karaktere sahip liderlerdir. Güçlü karakter yapıları vardır. Doğru değerlere sahiptirler. Bu liderler işyerinde alınan kararları ve etkileşimleri şekillendirmeye yardımcı olur. Etik lider, etik sistemin etik karar vermenin farkındadır (Bakan ve Doğan, 2013).

x. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik son otuz senede eğitim alanındaki en favori liderliktir. Bu liderlik etkili okul çalışanlarına öncülük eder. Öğretmenlerin profesyonelliklerini artırmalarını ve öğrencilerinin akademik başarılarını amaçlar (Gedikoğlu, 2015).

Öğretimsel liderlik öğrenciler, öğretmenler, öğretim planları ve öğretme-öğrenme öğeleri ile alakalı liderliktir. Günümüzde vazgeçilmez liderlik tarzlarından biridir (Bakan ve Doğan, 2013).

2.9.4. Etkili Liderlik Çalışmaları

Etkili liderlik konusunda eski çalışmalar ve sınıflandırmaları tanımlamak için teorik tündengelim ve yargısal sınıflandırma kullanılmıştır (Kim ve Yukl, 1995):

- 1. Planlama ve örgütleme:** Uzun dönem hedefleri ve stratejilerini belirler. Koordinasyon, verimlilik ve organizasyonel etkinliği geliştirmenin yollarını arar.
- 2. Problem çözme:** İşle ilgili problemleri tanımlar. Bu problemleri analiz ederek nedenleri ve çözüm yollarını arar.
- 3. Roller ve hedefleri açıklama:** İşin sorumluluklarını, görevlerin hedeflerini açıklar.
- 4. Bilgilendirme:** İşin devamlılığı için gerekli bilgileri yazılı belgelerle açıklar, teknik bilgileri doğrular ve bilgilerin ilgili kişilere ulaşmasını sağlar.

5. **Gözetim:** İşle ilgili bilgileri ve işi etkileyen dışsal faktörleri belirler, işin ve gelişimini kontrol eder.
6. **Motive etme ve ilham verme:** Duygu veya mantık çerçevesinde destek, yardım veya kaynaklar için etkileme tekniklerini kullanır.
7. **Danışma:** Gelişim için önerileri destekler.
8. **Görevlendirme:** Liderler astlarını bir görev ile yetkilendirirken, ne yapılması gerektiğini, o işin ne zaman tamamlanması gerektiğini net bir şekilde belirtmelidir.
9. **Destekleme:** Cana yakın düşünceli davranır, sabırlı ve yardımseverdir.
10. **Gelişimci ve danışman:** Kariyer için önerilerde bulunur.
11. **Anlaşmazlığı yönetme ve takım kurma:** Anlaşmazlıklara yapıcı çözümler üretir.
12. **Ağ kurma:** Bilgi ve destek kaynağı olan insanlarla iletişimi geliştirir ve sosyalleşme sağlar.
13. **Tanıma:** Etkili performans gösterimi, önemli başarıları ile över ve takdir eder.
14. **Ödüllendirme:** Yönetimsel uygulamaları başlıklar altında açıklayan Kim ve Yukl, davranış sınıflandırma kapsamında bütünleştirilmiş yapı oluşturmuştur. Görev verimliliği, insan ilişkileri ve adaptif değişim olmak üzere üç bağımsız boyut altında kavramsallaştırmışlardır.
 - a. Görev odaklı : görevin başarıyla yerine getirilmesi ile ilgilidir.
 - b. İlişki odaklı: çok ilişkilerin geliştirilmesi, astların iş tatmini arttırmak ve örgütle özdeşleşme ile ilgilidir.
 - c. Değişim odaklı: stratejik kararların geliştirilmesi, ürün ve servislerde önemli değişikliklerin yapılması ve değişikliklere bağlılığın sağlanması ile ilgilidir. Etkili liderler, esnek ve uyumlu olmalıdır (Yukl, 2002). Etkili liderler, işin ne zaman ve nasıl yapılması gerektiğine karar verir.

Yukarıdaki liderlik ile ilgili bilgiler ışığından yola çıkarak, etkili lider vizyon sahibi, demokratik ve aynı zamanda hoşgörülü olmalıdır. Ayrıca işinde heyecanlı ve örnek bir birey olmalıdır. Yapı olarak güvenen ve güvenilir olmalı, çevresine pozitif enerji vererek onları harekete geçirme ve ikna etme kabiliyetine sahip olmalı. Etkili liderlerin rahat iletişim kurabilme gibi özellikleri barındırması gerekir (Köprülü ve Öznacar, 2017).

Sonuç olarak, çağdaş toplumda okulun yapı ve yönetimindeki değişimler, okul yöneticilerinin rollerini de değiştirir. Okul yöneticisi küreselleşme, bilgi teknolojisi, toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerde yeni roller üstlenir. Böylece yöneticilerine eğitim yönetimi alanında yetiştirilmelerine katkı sağlar. Aksi halde, bilgi toplumu olma yolunda başarılı olunmaz. Dönüşümcü liderlik yenilik, reform ve gelecek elementlerini barındırdığından eğitim yönetiminde daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü dönüşümcü liderlikte üretilen kolektif eylem, sürece katılanları daha güçlü kılar. Bu süreçte umut, iyimserlik, enerji gibi içsel faktörlere ilaveten sorumluluk, adil olma ve bağlılık gibi ilkeler daha ön planda olduğundan dolayı eğitim yönetimi sistemini de daha olumlu etkilemektedir (Köprülü ve Öznacar, 2017).

2.10. Eğitimde Okul Başarısı

İnsan gücünün, dünyanın en zengin kaynağı olduğu bilinmekte ve okullar bu değerli kaynakların çalışmaya dönüştüğü kurumlar olarak ifade edilmektedir. Yaşanılan zamanda bilimsel düşünme yetenekleri olan bireyler, üretken, yaratıcı ve karşılaştıkları sorunları çözme becerisine sahip olmak zorundadırlar. Bazı dönüşümler sistemlerde yapıp istenilen verimlilik ve istenen hedefe ulaşmak olarak ifade edilir. Eğitim söz konusu olduğunda, başarı, program hedefleriyle tutarlı davranışların bütünlüğü olarak tarif edilmektedir (Demirtaş ve Günes, 2002).

Başarı genel anlamda öğretim kurumlarında geliştirilen ve öğreticilerin test puanları yada herhangi bir ölçme tekniğiyle verilen disiplinlere ilişkin anlamlandırılan olgu akademik başarı adını almaktadır. Akademik başarı, öğrencilerin hem aileleri hem de çevreleri açısından profesyonel ve sosyal hayata hazırlıklı olması gerektiğini ifade etmektedir. Sözü edilen akademik başarı, öğrenme hızı, zihinsel hızlilik, öz benliğe duyulan saygı, bireysel özellikler, kişinin yeterliği, güdülenme, tutum ve çalışma alışkanlıkları gibi duyuşsal işlevler, ebeveyn düşünceleri, kurum liderlerinin ve eğitimcilerin yeterliliği ve sosyo-ekonomik durum gibi çevresel faktörlerle yakından ilişkilidir (Arıcı, 2007, Howie ve Pietersen, 2001, Şevik, 2014, Wang, 2004).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda, öğrencinin akademik başarı faktörleri okulun ve öğrenci ailesinin etkisiyle (Arıcı, 2007; Özer ve Anıl, 2011; Dağdelen, 2013; Şevik, 2014) olduğu belirlenmiştir. Bu faktörlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur (Dadlı; 2015, Klomegah, 2007; Özer ve Anıl, 2011; Şevik, 2014):

Kendine Saygı: Kendini düşünme, düşünme, iyileştirme ve davranma yeteneğine sahip ayrı bir varlık olarak tanımlanır (Onur, 2014).

Öz saygı: Bir kişinin kabulü, öz-tatmin, bilişsel ve akademik hayatına olan bilinci ve saygısıdır (Choi, 2005).

Öz-yeterlik: Öz-yeterlik kişinin herhangi bir bağlamda istenen başarı düzeyine ulaşmasında herhangi bir zorluğun ötesine geçme kabiliyetine ve yeteneğine olan inancıdır (Schwarzer ve Hallum, 2008, Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öz-yeterlik inançları bireylerin analitik düşünme becerilerini, istekliliklerini, hedeflerine ulaşma çabalarını, motivasyon seviyelerini ve zorluklarını etkilemektedir. Öz-yeterlik algısı akademik başarı ile pozitif ilişkilidir (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009).

Motivasyon: Motivasyon, örgütsel davranışları, yönleri ve hedefleri ve mekanizmaları motive eden çeşitli iç ve dış faktörler olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2014). Araştırmalar, yüksek motivasyonlu öğrencilerin daha güçlü bir akademik benlik saygısı, daha yaratıcı davranışları ve daha yüksek akademik başarıları olduğunu göstermektedir (Boyd, 2002, Gottfried, 2001).

Çalışma alışkanlıkları: Çalışma alışkanlıkları; (Demircioğlu Memiş, 2007; Purdue ve Hattie, 1999; Wagner, 1999) sınavları toplayan, hatırlayan, çoğaltan, sınavlara hazırlayan, yazılı kaynakları ve dikkat ve problem çözme becerilerini kullanan sistematik bir çalışmadır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur (Özer ve Anıl, 2011; Patterson ve ark., 2003). Öğrencilerin başarısını etkileyen okulla ilişkili faktörler araştırma, sınıf tutumları, öğretmen davranışları, okul müdürü liderliği ve okul kültürü olarak belirlenmiştir (Bulduklu, 2014, Dağdelen, 2013, Günel, 2014, Şevik, 2014).

Derse karşı tutum: Tutum, bireylerin belirli bir kişi, grup, kurum veya fikir tarafından kabul veya reddedilmesi biçimindeki duygusal bir hazırlık veya eğilimdir. Eğitim sürecinin önemli bir unsuru olan tutum, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirilmesinde etkilidir. Öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye yönelik olumlu tutumları akademik başarıyı artırmaktadır (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Öğretmen davranışları: Öğrenme-öğretme ortamında başarıyı etkileyen en önemli ve kritik değişkenleri öğreten öğretmenlerdir (Şevik, 2014; Şişman, 2014). Öğretmenler, gelecek nesillerin bilişsel, duygusal, kinetik gelişimini ve yaşam tarzını

yönlendiren iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerini geliştiren kişilerdir. Öğretmenin arkadaş canlısı, sempatik, hoşgörülü tutumları ve davranışları, öğrencilerin istenen davranışları kazanmaları için önemlidir (Sadık, 2002). Kızıldağ (2009), öğretmenlerin destekleyici davranışlarının öğrencilerin başarılarını artırdığını vurgulamış ve okul ortamını güvenli ve destekleyici olarak algılayan çocukların okul performanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticisinin liderliği: Gözlem ve denetimler, alınan kararlar, öğretimle ilgili yüksek beklentiler, nitelikli eğitim için finansman, öğretmenlerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, okul merkezli bir okul ikliminin oluşmasına öncülük eden liderlik davranışları, akademik başarılar önemlidir (Şişman, 2014). Anketler, okul yöneticisinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000, Sarı ve Cenkseven, 2008).

Okul kültürü: Okul kültürünün, öğrencinin sosyal yaşamında yer alan ve aynı zamanda kişinin oluşumunda rol oynadığı, öğrenmeyi ve okulun başarısını belirleyen etkenler olarak rol oynadığı belirtilmektedir (Fuller ve Clarke, 1994). Okul kültürü okul toplumu tarafından paylaşılan inançlar, normlar, değerler, gelenekler, ritüeller ve semboller olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Schoen ve Teddlie (2008) birçok akademisyenin okul kültürlerini, öğrenci başarısını nihayetinde etkileyen bir ara değişken olarak görmektedir. Ebeveyn tutumları ve davranışları, eğitime katılım, ebeveyn eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi olarak bulunmuş (Koutsoulis ve Campbell, 2001; Özer ve Anıl, 2011; Özkan ve Yıldırım, 2013; Şevik, 2014), buna bağlı olarak aşağıdaki faktörler sunulmuştur:

i. Anne-babanın tutum ve davranışları: Çocuklarının destekleyici tutum ve davranışlarındaki varlıkları, eğitim kalitesini arttırmak için önemli görülmektedir. Erken çocukluk ve yetişkinlikte aile desteği ve ilgisi ergenlik döneminde akademik başarı ve yetişkinlik ile pozitif ilişkilidir (Carlson, 1999).

ii. Eğitime katılımı: Aileye katılım olumlu olarak değerlendirilmektedir. Aile katılımı, evde çocuklarıyla sohbet etmek, ev ödevlerine yardım etmek, okul etkinliklerine katılmak ve toplantıda gönüllü olmak ve öğretmenlerle görüşmek gibi birçok uygulamada değerlendirilmektedir (Şad, 2012).

iii. Anne-baba eğitim durumu: Çocuğun aile ortamında ilk eğitim, kişilik, sosyal ve zihinsel gelişimini etkiler. PISA 2006 değerlendirmesinin (2009) son sonucu, fen öğrencilerinin fen başarıları ile "anne-baba eğitimi" ve "aile kültürü zenginlikleri" arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi: Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir (Özer ve Anıl, 2011). Yıllar boyunca yapılan araştırmalar, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, okulun başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir Adler (2014), farklı tanımlamalar yapılmış, sözel, anal ve fallik çağda akademik başarılar elde edilmiştir. Bu dönemde çocuklar çevreleriyle sosyal ilişkiler geliştirirler ve genel olarak bilgilerini geliştirirler. Sosyal beceri ve oyunlar, iş başarısı, şirket başarısı, okul başarısı aşağıda listelenen bu alanlardan bazılarıdır:

Sadıkoglu'a göre (2002) başarı, kişiden kişiye değişen bir kavramdır, ancak bireyler için başarı genellikle akademik başarı olarak algılanır. Türkiye’de genel ve okul içi sınavlardan alınan puanlarla ölçülür. Bireylerin başarıları ve çevreleri bu sınavlarla değerlendirilir. Bu sebeple bireyler bu sınavlarda birbirleriyle yarışmaktadır (Erdoğan, 2012). Akademik başarı, öğrencileri eğitim kurumlarındaki doğal ve sosyal olayları öğrenmelerine, alan problemlerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Akademik başarı bireysel eğitime daha fazla odaklanır ve sınavlardaki kriterlere göre değerlendirilir (Üzbe, 2013). En önemli nokta arz ile istenilen bir hedefe ulaşmak, planların koşullarına uyum sağlamak ve planlı eylemlere ulaşmaktır. Strang (2003), okul başarısının öğrencilerin kişiliklerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Yukarıdaki tanımlardan, insanların aklın, içtenliğin ve özünün bir yolu olduğu ifade edilebilmekte ve ancak başarı ihtiyacına göre ortak noktalarda buluşmanın mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

Geleneksel yöntemlerde, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi çoğunlukla iki faktörle karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar ayrı değerlendirme ve sonuç odaklı değerlendirmedir. Bu sonuçlar yazılı sınavlara, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlere ve sözlü sınavlara dayanmaktadır. Yapısal öğrenme yaklaşımındaki ölçme ve değerlendirme sürecinde ise bu nedenle, öğrenci hakkında daha kararlı bir değerlendirme yapmak mümkündür. Değerlendirme, öğrenme sürecinin başında, ortasında ve sonunda yapılır. Bu sayede, çeşitli sebeplerden dolayı geleneksel

yaklaşımdan daha fazla ölçme aracı kullanılmaktadır. Geleneksel yaklaşımda kullanılan yöntemler yapılandırmacı yaklaşımda da kullanılabilir. Öğrenciler ve veliler de sürece katıldıklarında öğretimin kalitesinin artacağı kuşkusuz bilinmektedir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007).

2.11. Okulda Öğrenme

Bireylerin yeni bilgi, yetenek ve düşüncelere nasıl sahip olduğu sorusunu cevaplamak için en yaygın yaklaşımlar davranışsal ve zihinsel durumları meydana getirmektedir. Eğitim iletişimi araştırma ve geliştirme olarak iki boyutta ele alınabilmektedir. Thompson, Simonson ve Hargrave (1996) göre Davranışsal ve Bilişsel yaklaşım teorileri eğitim ve öğrenme problemleri, farklı bağlamlardaki öğrenme problemlerinin yanı sıra davranışsal ve bilişsel yaklaşımların gelişim teorilerini çözmek için kullanılabilir. Altta verilen davranışsal ve zihinsel yaklaşımlar ve bu yaklaşımların eğitimsel iletişimi nasıl etkilediği ifade edilmektedir. Davranışsal yaklaşım "geleneksel bilişsel" ve "yapıcı bilişsel" olmak üzere iki başlık altındaincelenmektedir (Bednar, Perry & diğ., 1997).

2.11.1. Davranışsal Yaklaşım

Bednar, Perry ve diğ., (1997)'ne göre yaklaşım, insan davranışını organizmanın dünya dışındaki uyaranlara verdiği cevaplar şeklinde tanımlamıştır. Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner, zihinsel süreçlerin davranışsal etkilerini önemsemeyen davranışçılığın gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Skinner'in öğrenme üzerine çalışması, her şeyden önce davranışçı yaklaşıma sahiptir. Davranışsal yaklaşım, öğrenmeyi yeni davranışların kazanılması olarak açıklar. Bireyin öğrenme dönemini ifade etmek için diğer canlılar üzerinde gerekli incelemeler yapılmış ve bunların üzerine çeşitli eğitime yönelik kuramlar geliştirilmiştir. Teorilerde "koşullandırma", temel öğrenme süreci olarak kabul edilir. Başka bir deyişle davranışsal yaklaşım, öğrenen varsayımına dayanmaktadır; klasik ve operatif. Klasik Rus fizyolog Pavlov, köpekler üzerinde deneyler yapmış olduğu çalışmasının sonucunda teorinin prensiplerini aşağıda belirtilen şekilde özetlenebilir:

- i. Öğrenme, organizmada var olan reaksiyonun yeni bir uyarıcı ile açığa çıkmasıdır

- ii. İki tür uyaran vardır: (a) her zaman aynı cevabı uyandıran koşulsuz uyaranlar ve (b) başlangıçta etkisiz fakat koşulsuz uyarıcıya eşleştiğinde koşullu bir tepki uyandıran koşullu uyaranlar öğrenildi
- iii. Organizma, zaman içinde koşullu uyarıcılara karşı koşullu tepkilere sahip olma eğilimindedir
- iv. Organizma, koşullu uyaranları birbirinden ayırt ederek farklı koşullu reaksiyonlara sahip olabilir
- v. Koşullu bir uyarı, koşulsuz bir uyarının koşulsuz bir uyarı olmadan verildiği zaman, zamanla azaldığı veya yok olduğu gözlemlenebilir

Kullanım koşulu Skinner tarafından geliştirilen ve koşullu uyaranlar ile koşulsuz uyaranlara verildiğinde, sönümlenmiş koşullu yanıtlar otomatik olarak geri dönüş gösteren bir teoridir. Operatif kondisyon, sonunda organizmanın davranışının ödüllendirilmesi veya cezalandırılması ve bunun sonucunda bir davranışın tekrarlanması olarak tanımlanabilir. Skinner işyerinde işleyici koşullandırmaya yönelik önemli bir öğretme-öğrenme konusunda "takviye" kavramına katkıda bulunup ve yenilenen, koşullandırıcı koşullandırmada istenen davranışın olasılığını artıran herhangi bir uyarıcı olarak tanımlamaktadır:

Çalışmada koşullandırma ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür:

- i. Öğrenme, organizmada var olan reaksiyonun yeni bir uyarıcı ile açığa çıkmasıdır
- ii. İki tür uyaran vardır: (a) her zaman aynı cevabı uyandıran koşulsuz uyaranlar ve (b) başlangıçta etkisiz fakat koşulsuz uyarıcıya eşleştiğinde koşullu bir tepki uyandıran koşullu uyaranlar öğrenildi
- iii. Organizma, zaman içinde koşullu uyarıcılara karşı koşullu tepkilere sahip olma eğilimindedir
- iv. Organizma, koşullu uyaranları birbirinden ayırt ederek farklı koşullu reaksiyonlara sahip olabilir
- v. Koşullu bir uyarı, koşulsuz bir uyarının koşulsuz bir uyarı olmadan verildiği zaman, zamanla azaldığı veya yok olduğu gözlemlenebilir
- vi. Koşullu uyaranlar koşulsuz uyaranlarla verildiğinde, sönümlenmiş koşullu yanıtlar otomatik olarak geri döner. Kullanım koşulu Skinner tarafından geliştirilen bir teoridir. Operatif kondisyon, sonunda

organizmanın davranışının ödüllendirilmesi veya cezalandırılması ve bunun sonucunda bir davranışın tekrarlanması olarak tanımlanabilir. İşleyici koşullandırma ile Skinner işyerinde önemli bir öğretme-öğrenme, "takviye" kavramına katkıda bulunmuştur. Yenilenen, koşullu koşullandırmada istenen davranış olasılığını artıran herhangi bir uyarıcı olarak tanımlanır.

Edimsel koşullanma kuramının meydana getirdiği ilkeler aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir:

- i. Öğrenme bir ihtiyacı karşılamaya tepki vermez veya yeni bir tepki geliştirmez
- ii. İstenen davranışları etkileşimi yani bunu hızlandıracak her türlü uyarıcı, öğrenmek esastır. İki tür takviye vardır: (a) Verildiği zaman istenen davranış üretme olasılığı daha yüksek olan pozitif takviye ve (b) verim alındığında istenmeyen davranış olasılığını azaltan negatif takviye olarak ele alınır
- iii. Organizmanın reaksiyonu, istenen davranış (cevap) elde edilene kadar takviyeler tarafından hemen desteklenmelidir.

Özellikle Skinner, eğitimsel iletişim alanında, programlayıcı öğretim ve öğretme makineleri ile önemli bir yer tutmaktadır. Davranışsal yaklaşımın önerdiği gözlemlenebilir, ölçülebilir çıktılar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi, aktarılan bilginin küçük parçalar halinde sunulması, öğrencilerin başarılarının ödüllendirilmesi gibi ilkeler, bugün programlanmış öğretim bağlamında önerilmektedir (Black, 1997; Smith ve Ragan, 1993; Thompson ve diğ., 1996). Guttman (1977), eğitimsel iletişime olan katkısından dolayı Skinner'i "teknoloji uzmanlarınınana öğretmeni" olarak adlandırmaktadır.

2.11.2. Geleneksel Bilişsel Yaklaşım

Geleneksel biliş, nesnel bir yaklaşım olmakla beraber, bazen "bilişsel-bilişsel nesnelcilik" olarak adlandırılan kuramlar ve düşünceleri konu olarak ele almaktadır (Jonassen, 1991b, Stamper, 1991). Bilişsel yaklaşımın altında yatan temel düşünce, bilgi edinme ve kullanmada yer alan zihnin içsel süreçlerinin etkili olduğu ve bu

süreçlerin "anlam" yaratmaya yardımcı olduğu şeklinde özetlenebilir. Ancak bu temel düşünce, bilişi sınırlandırmamıştır (Bednar ve ark., 1997).

Geleneksel bilişsellik, gerçek dünya modelini doğru bir şekilde şekillendirmeye yardımcı olacak bir fırsat sağlama süreci olarak düşünülmüş ve daha sonra, öğrencilerin zihninde yaratılan modelin doğru olup olmadığını ve varoluşunu savunan gerçekçi bir felsefi harekete dayanıp dayanmadığını test etmiştir. Dünya dışında gerçek bir dünyanın, geleneksel bilişin kökü olarak yorumlanmıştır. Geleneksel bilişsel yaklaşım, gerçek dünyanın yalnızca “bir şekilde” algılandığını ve tüm insanların bu formu anlaması gerektiğini gösterir. Geleneksel olarak bilişseller ve gerçek dünya modelinden gelenler, modelin bir kopyasının gerçekte ne yapılması gerektiğini öğrenmek için bilgiyi manipüle etmeyi öğrendiler (Bednar ve arkadaşları, 1997, Drisscoll, 1995, Gredler, 1992).

Temlar açma, yeni bilgileri akılda mevcut olanlarla ilişkilendirerek ve daha sonra kullanmak üzere saklayan anlamlı bir süreçtir. Bilgi işleme modeli, geleneksel bilişsel yaklaşımın en önemli uygulamasıdır. Bilgi işleme modeli, insan aklının çalışmalarını bilgisayarın çalışma prensipleriyle açıklamaya çalışan bir modeldir. Bu modelde, giriş insanların akılda tutulması için algıladıkları bilgidir. Bununla birlikte, bir kişi duyu organları aracılığıyla hatırlanacak veya kullanılan ve algılanacak bir bölüm seçer. Bu bilgi geri çağrıldığında kullanılır. Bu çıktı, insanın aynı veya aynı olan depolanmış bilginin hatırlatılmış kullanımı sonunda sergileyeceği dışsal tepkidir (Gagne & Drisscoll, 1988, Slavin, 1994, Stamper, 1991). Bilgi işlem modeli “dikkat”, “kod” ve “hatırlama” olarak adlandırılan üç zihinsel süreç üzerine yapılandırılmıştır (Bell-Gredler, 1986). Tanıma ve geri çağırma, bilginin seçici olarak algılandığı, kodun algılandığı ve bilginin geri çağrıldığı ve belirli bir cevabı bulmak için akılda tutulduğu bilgileri tanımlama ve geri çağırma işlemidir (Newby, Stepich, Lehman & Russell., 1996; Slavin, 1994).

2.11.3. Yapıcı Bilişsel Yaklaşım

Bireyin zihinsel süreçlerini çok yönlü ele alan bir yaklaşım olmakta ve tutumların altında yatan esas düşünce, farklılaşmış olsa da, kişilerin esas problemlerin üstesinden gelmeleri için etkili olarak çalıştıkları, verileri aktivite ederek düzenledikleri ve yaşamın dış durumlarını kavramların ve süreçlerin kişisel

ifadelerini elde ettikleri biçimde söylenmektedir (Jonassen, 1991a, Slavin, 1994, Stamper, 1991).

Wilson, Teslow ve Osman-Jouchoux (1995) yapıcı bilişin altında yatantutumları aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- i. Akıl gerçeği ve zihinsel olayların incelenmesi gerekir
- ii. Bilgi ani ve dinamiktir
- iii. Anlam birey tarafından inşa edilmiştir
- iv. Yansıma / soyutlamanın uzman olması önemlidir
- v. Öğrenme, sembollerin yapılandırılmasını içerir
- vi. Öğretim anlam kavramını tartışmaktır
- vii. Düşünme ve algı birbirinden ayrılamaz
- viii. Problem çözme bilişsel süreçlerin merkezindedir

Merrill (1991), bu felsefi düşünceler üzerine inşa edilen yapılandırmacı prensiplerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- i. Bilgi, deneyimin bir sonucu olarak yapılandırılmış ve öğrenme, bireyin kendi iç bilgi sembolünü oluşturduğu yapıcı bir süreçtir
- ii. Başkalarıyla paylaşılacak bir gerçeklik yoktur ve öğrenme, dünyanın bireysel yorumudur
- iii. Öğrenme, anlamın deneyim tarafından geliştirildiği etkili bir süreçtir
- iv. Öğrenme, farklı fikirlerin işbirliği ve bireysel yorumlanmasını içerir
- v. Öğrenme gerçekçi ortamlarda ortaya çıkmalıdır
- vi. Test, ayrı bir etkinlik olarak değil, öğrenmenin bir parçası olarak ele alınmalıdır.

Cunningham (1991), bu yapılandırmacılık ilkelerinin geleneksel bilişten daha bütünleşik olduğunu ve mekanik bir yapıya sahip olmadığını belirtmektedir. Geleneksel zihinsel yaklaşım, gerçek bir neslin - gerçekleri - insan zihnindeki yaratılışın varlığını savunmak ve öğrenmek fikrine dayanmaktadır. Yapısal bilişsel

yaklaşım ise, dış dünyanın varlığını kabul etmiştir, ancak fenomen, kavramlar ve süreçler üzerindeki çoklu perspektiflerin neden olabileceğini savunmuştur (Jonassen, 1991a). Yapılandırmacılık / oluşturmancılık öğrenmeyi, öğrencinin deneyimlerine dayanarak, kişisel dünyadaki aklı ile aklın aktarılmasına değil, dış dünyayla ve geçmiş deneyimlerle etkileşime dayanarak, bireysel anlamlar, yorumlar şeklinde açıklamaktadır (Cunningham, 1991).

2.12.Ölçme ve Değerlendirme

2.12.1.Ölçme

Ölçüm, bir varlığın veya olayın yeterlilik derecesine sahip olduğunu belirleme sürecidir. Bir birim kesinleştğinde, öğrenmesi gereken davranışları öğrenip öğrenmediklerini öğrenmek için öğrencilerin hangi davranışlarda bulunacağına göre ne yapıldığını ölçmek bir süreçtir (Özçelik, 1987). Ölçme bir gözlem türüdür. Eğitime uygun bir özellik veya olgu miktarını belirleme yeteneğidir (Yıldırım, 1999).

Ölçme bir tanımlama işlemidir. Ölçme, geniş anlamda, belirli bir nesnenin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığı, sahip olma derecesinin gözlemlenip gözlemlenmediği ve gözlem sonuçlarının sembollerle, özellikle sayı sembolleri ile ifade edilip edilmediğinin gözlemidir (Tekin, 1996). Ölçme, bir karakteristik, sembollerin gözlemlenmesine dayanmaktadır (Turgut, 1997).

Ölçme, geniş bir karakterin uyanması ve gözlem sembollerle açıklanmasıdır. Ölçmenin sonucunun “iyi”, “orta”, “zayıf” olarak ifade edilmesi mümkündür. Öğretmenin başarısının en önemli ipucu, öğrencinin davranışlarıdır. Öğretmen yetiştirme ve değerlendirme faaliyetlerinde tarif edilebilmektedirler (Vural, 2004). Öğrencinin başarısı, öğretimin etkili olmasını sağlamaktadır. Bu değerlendirmenin, bu bağlamda, eğitim ve yetkinlik becerilerinin kazandırılması için öğretilmesi gerekmektedir (Turgut, 1995).

Programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bilgi yerine bilgi içerecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerin becerilerini ölçmek için çeşitli yöntemler kullanmak çok etkilidir. Sözlü ve yazılı sınavlar, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular vardır (Atasoy, 2004). Yapılandırmacılığın ilkelerine uygun olarak, düşünce ve değerlendirme ile karar verdiğimiz ve kendi fikirlerimizi bildiğimiz bir anlayış benimsenmiştir. Yorumlamalar, birden çok başarıyı sergileme ve performans düzeyini göstermeyi amaçlamaktadır (Göçer, 2007).

2.12.2. Değerlendirme

Müfredatın dördüncü adımının bu yönünün amacı, beklentilerin soru veya çoktan seçmeli test ile nasıl elde edildiğinin amacını ve beklentilerini test etmektir. Mevcut dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve etkili Türkçe eğitimi sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi için aktif, yaratıcı, üretken ve bağımsız modern öğretim uygulama ortamlarının geliştirilmesi önemlidir (Lüle-Mert, 2009).

Eğitim, öğrenme aşamalarında yer alan adımları belirleme aşamasında hedef davranışların öğrenme sürecini, süreç çıktıları ve kontrol ve değerlendirmenin son aşamasını içeren planlı bir sistemdir. Süreç, davranışta olması beklenen faaliyetleri içerir ve eğitim sisteminin işleyişi hakkında çıktı elde edilir. Karar ile ilgili önerilere yönelik düzeltmeler yapılarak değerlendirilir. Bu sürece değerlendirme denir. Değerlendirme bir karar verme sürecidir. Özçelik'e göre ölçüm, ölçütlerle karşılaştırılarak ölçülen durum ile ilgili bir karara varma sürecidir (Özçelik, 1987). İki şeyi karşılaştırmaya dayanır. Bunlardan biri, ölçümden veya diğer gözlem yollarından elde edilen verilerdir. Diğer değerlerimiz yargılar, normlar veya kriterler olarak kabul ettiğimiz önlemlerdir (Yıldırım, 1983).

Değerlendirme sonuçları dikkate alınır; böylece karar, ölçülen özelliklerin bir ölçüsüne dayanmaktadır. Eğitim sürecinde, neyi başardığımızı, elde ettiğimizi, öğrendiklerimizi, neyin eksik olduğunu, yanlış olduğunu ve öğrenilemediği sonucuna varabilmek mümkündür. Ölçme ve değerlendirme aktivitesi ile hedeflerimizi ve hedef davranışlarımızı yeniden irdelememize yardımcı olur ve onları, öğrenenlerin özelliklerine göre tasarlanmalı biçiminde tarif edilmektedir. Bunlarla noksan kalan öğrenimler kolayca belirlenebilmektedir (Yıldırım, 1983). Eksik öğrenmeyi zaman kaybetmeden düzeltmek için çeşitli fırsatlarımız bulunmakta ve değerlendirme süreci boyunca öğrencilerimize doğru ve etkili geri bildirim sağlayabilmek oldukça mümkün görünmektedir. Öğretim metodolojimizden, öğrenme ortamından, dersin içeriğinden ve diğer faktörlerden kaynaklanan değişkenleri tespit edebilir, düzeltebilir ve öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebiliriz. Böylece ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin en sonunda yer alan en önemli basamaklarından biridir (İşman,1998).

Uygulamalı eğitimin başarılı olup olmadığını veya hangi alanlarda başarılı olup olmadığını bilmek gerekir. Başarısız olan bireylerin başarısızlığı ve erken tanınması, eğitim devam ederken önlem almayı kolaylaştırır. Başarı derecesinin

bilinmesi ve başarısızlıkların ortaya çıkarılması, gelecekte daha gerçekçi nedenlerle benzer eğitim faaliyetlerinin uygulamaya konulmasına yardımcı olur (Turgut 1997).

Ölçme, herhangi bir karakteri gözlemlemek ve gözlemin sonucunu sayılarla veya diğer sembollerle ifade etmektir (İşman, 1998). Ölçüm bir gözlem türüdür. Bizi ilgilendiren bir özelliği veya oluşumu ölçmeye yardımcı olur (Yıldırım, 1983). Eğitimde değerlendirme, belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını veya hangi aşamada gerçekleştiğini gösterir. İşman'a (1998) göre, ölçme bize sadece bir şeyin miktarı hakkında bilgi verir. Yıldırım'a (1983) göre eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme işlevlerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- i. Öğrenen istenmedik davranışlarındaki davranışları nasıl gerçekleştirileceğine yönelik aktarımda bulunur
- ii. Başarılı olan öğrenenleri güdüler
- iii. Öğrenene yönelik alınacak kararlarda yardımcı olur
- iv. Değerlendirme, öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardım eder
- v. Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

2.12.3.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

21. yüzyılda, dünya milletleri hayatta kalmak için eğitime büyük yatırımlar yapacaklardır. Çünkü bu bilgi çağında, bilgi üretimi ancak kaliteli eğitim ile sağlanabilir. Bu nedenle, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi, öğretmen yetiştirme ve eğitim programları gibi projelerin modernleştirilmesi gibi eğitim ve öğretimde gerçekleştirilecek her türlü faaliyet uygulanacaktır. Belli bir planda ölçme ve değerlendirme sonrası yapılacak çalışma, en düşük hata payı ile sağlıklı bir şekilde yorumlanacaktır. Bu milletin sahip olduğu eğitim kurumu ve kurumları gerekli faaliyetleri etkin bir şekilde planlayamaz ve en ufak bir hata yaparsa, dünya üzerinde silinmeye mahkumdurlar. Farklı öğretimi değerlendirdiğimizde ve bilgi öğrenme yöntemlerinin kesinleştirilmesinde önemli olabileceği düşünüldüğünde, gerekli ölçütler kullanılır ve değerlendirmeler yer alır (Dicking ve Germaine, 1992).

Eğitim alanındaki tüm eğitim faaliyetlerinde başarılı olabilmek için öğretmenlerin öncelikle ölçme ve değerlendirme konusunda eğitilmiş olmaları

gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme eğitimini hedeflere uygun olarak uygulamak ve sonuçları etkili bir şekilde yorumlamak önemlidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşmak için tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. Diğer bir deyişle, ilk olarak ölçülecek olan sonraki uygulamaların etkinliği, değerlendirme faaliyetleri ile kontrol edilecektir.

Tüm eğitim aktiviteleri plan ve davranışları planlamaktadır. Derslerde öğrenilen konular için belirlenen bu hedef ve davranışlar, eğitim sürecinde öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca, her eğitim etkinliğinin sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için eğitim sisteminin sağlıklı yapısını korumak bir ön koşuldur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme önemlidir (İşman, 2001). Eğitimde bazı ölçümler yapmak çok önemlidir. Değerlendirme, bir eğitim aktivitesinin değerlendirilmesi ile takip edilir. Ölçülmeyen ve değerlendirilmeyen bir eğitim etkinliğinin yararlı olduğunu iddia etmek mümkün değildir (Öcal,1994).

2.13. KKTC Eğitim Sistemi

Yukarda tartışılan bilgilerin ışığında bu kısımda KKTC eğitim sistemi genel hatları ile incelenecektir. Kıbrıs Türk eğitim sistemi, ülke halkı için kaliteli yaşam boyu eğitim vizyonuna dayanmaktadır: Özgürlük, demokrasi, barış, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğü, sürekli kendini yenileyen barışçıl ve merhametli insanlara yönelik, bilimsel düşünce ve çalışma asimile edilmemiş; bilgi teknolojisini nasıl kullanacağını bilmek; kendini sürekli yenileyebilmek düşüncelerini serbestçe söyleyebilmek; heyecana ne şekilde varacağını bilmek; tüm komşu ülkelerle iyi ilişkiler kurabilmek, Mustafa Kemal'in modern, gelişen, laik prensipleri benimsemek; iyi vücutlu ve ruhan sağlıklı, gelişmiş estetik işler, erdemli; amaç, insanın özelliklerine uygun yaratıcıların 21. yüzyıl kuşağını eğitmek ve her bir kişiye sınırsız değer vererek kendi kendini yenilemiş anlayışlarını ve toplumun bilincini geliştirmek için uygun ortamlar hazırlamaktır.

2.13.1. Temel Eğitim Yapısına İlişkin İlkeler

Aşağıdaki ilkeler Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin temel ilkeleri olarak benimsenmiştir:

1. "Yeni eğitim sistemi, Türkiye ile bütünleşme ve kendini yenileme ilkesini kabul eder.

2. *Birincilöğretimi tamamlayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde bir modernleşme ile daha sistematik bir şekilde hazırlanacağını öngörür.*
3. *Birincilöğretimi Okulu, 9. sınıf uygulaması için hem Türkiye ile uyumun sağlanması hem öğrencilerin daha bilinçli bir şekilde seçmelerini sağlayacak bir programın oluşturulmasını sağlayacaktır.*
4. *Birincilöğretimi Ortaokulun 6.sınıfında uygulanacak ortak program, öğrencilerin bilgi desteğini güçlendirir.*
5. *Birincilöğretimi, 6. sınıfa kadar olan tüm derslerde, öğretim dili Türkçe'dir. Öğretim dilleri Türkçe programları "Türk Programları" olarak tanımlanmaktadır.*
6. *Yeni sistemde altıncı yılın sonunda, eğer öğrenci müfredatı İngilizce olarak anlayabiliyorsa, öğrenci sonraki Temel Çalışmalar derslerinde İngilizce derslerini öğrenmeyi seçebilir.*
7. *Öğrencilerin İngilizce programlarına ve Türkçe programlarına katılımı, kendi ilgi ve isteklerini dikkate alarak, velilere, öğretmenlere ve rehber öğretmenlere öğrenci merkezli bir yaklaşımla belirlenir. Türkçe ve İngilizce programlar arasındaki transferler, öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınarak veliler, müdürler ve mentorlar tarafından belirlenecek öğretmenler (kurs ve / veya rehber öğretmenler) tarafından yürütülmektedir.*
8. *Özel okullardaki öğrenciler, gerekli kriterleri karşılamaları koşuluyla, Temel Eğitim sürecinde devlet okullarındaki programlara transfer yapabilirler.*
9. *Yeni sistemde, ortaokuldan sonra bir sıralama sınavı ile GCE / IGCES programlarına giriş olmayacaktır. Temel Eğitimin sonunda yeterli seviyeye ulaşırlarsa bu seviyeye ulaşabilirler. Özel okullara devam eden öğrencilere, bu programlara "Performans Değerlendirme" aracılığıyla katılma fırsatı da verilir.*
10. *Yeni sistem ile öğrenciler arasındaki zararlı rekabet sona ermiş ve ortaokul ve lise öğrencilerinin çok-müfredatlı eğitim ve öğretim ilkeleri bir ilke olarak belirlenmiştir "(Çağlar ve Reis, 2007; MEB, 2005).*

2.13.2. Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması

Kronolojik süreçte farklı yönetimler altında değişim gösteren Kıbrıs Türk eğitim sistemi MEKB'na bağlı olarak farklı yönetim bölümlerinde oluşmaktadır. Buna göre MEKB'na bağlı müsteşar ve özel kalem müdüründen oluşan bakanlık makamına ek olarak Bakanlık müdürlüğü, Genel Ortaöğretim Dairesi, İlköğretim Dairesi, Mesleki Teknik Öğretim Dairesi, Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi, Yükseköğretim ve Dış İlişkiler Dairesi, Gençlik Dairesi, Spor Dairesi, Milli Eğitim Denetleme değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin yapısı içinde yer almaktadır (Erden, 2013).

2.13.3. KKTC Eğitim Sisteminin Yönetim Fonksiyonları

Devlet adına yürütülen eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek, denetlemek ve değerlendirmek, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Bakanlık bu görevleri organizasyon ve kurumsallaşma yoluyla sağlar.

Kıbrıs Türk milli eğitiminin genel amaçlarına, ilkelerine ve prensiplerine aykırı hiçbir eğitim faaliyeti oluşturulmayacak, çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine aykırı hiçbir eğitim kurumu oluşturulmayacak ve bu kanun açıklanacaktır.

KKTC'deki öğretmenler sendikaya üye olabilirler. Ayrıca, birden fazla öğretmen birliği kurulabilir. Bu durumda en çok üye olan sendika öğretmenleri temsil eder. Kararların kaldırılmasında öğretmenler sendikadan da etkilenebilir (MEB, 2005).

2.13.4. KKTC Eğitim Sisteminde Yönetici Profili

KKTC eğitim sisteminde öngörülen okul yöneticisi özellikleri arasında demokratik ilişkiler kurabilme, kişisel ve takımsal gelişimi benimseyen, iletişim becerisini okul dışı alanlarda kurabilen, yapıcı iletişim yöntemleri kullanarak üst kademedeki yer alan yöneticilerle, velilerle ve okulda görev alanlarla ilişki kurabilen, motivasyon gücü yüksek, gelecekle ilgili pozitif ve yaratıcı düşünceye sahip, yeniliklere ve değişime uyumlu, bilgi teknolojilerini etkin şekilde kullanabilmenin yanı sıra bilimsel yaklaşımı destekleyen düşünce yapısıyla delege etme becerisini kullanarak etkin yönetim sağlama bulunmaktadır (Çağlar ve Reis, 2007).

2.13.5. KKTC Eğitim Sisteminde Öğretmen Profili

Özel bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlik KKTC’de eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten eğitim ve öğretim kurumlarının yönetim fonksiyonlarını üstlenen bir özellik taşımaktadır. İçerisinde genel kültür ve yetenek, alana yönelik öğretim ve pedagojik formasyon içeren bir eğitim sürecine tabi tutulan öğretmenler yüksek öğrenimden geçmek zorundadır. Mesleki görevleri Kıbrıs Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları doğrultusunda icra eden öğretmenlerin ilgili öğretmenler yasasında ortaya konulan özel ve genel gerekliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Çağlar ve Reis, 2007).

2.13.6. Eğitimin Yaygınlaşmasına Yönelik İlkeler

KKTC’de eğitimin yaygınlaşmasına yönelik olarak aşağıdaki temel ilkeler benimsenmiştir (MEB, 2005):

1. KKTC’nin bir turizm ülkesi olmasından dolayı yeni eğitim sistemi çizelgesi doğrultusunda orta öğretimde İngilizce eğitim programları Türkçe eğitim programlarının yanında ağırlık kazanmıştır.
2. GCE/ IGCSE programları liselerde yaygınlaştırılarak daha fazla öğrenciye ulaştırılması amaçlanmaktadır.
3. Eğitim sisteminin geliştirilmesiyle öğrencilerin okumuş oldukları gerek meslek liseleri gerekse modern liselerde istedikleri programı seçmelerine yönelik olanaklar bulunmaktadır.

2.13.7. KKTC Liselerinde Yürütülen Yabancı Dil Programı İçeriği

KKTC eğitim programı bünyesinde Kolejer ve Anadolu liseleri olarak eğitim veren okullar mevcuttur. Kolej bünyesindeki okullar İngilizce eğitim verirken Anadolu liseleri bünyesindeki okullar İngilizce ağırlıklı eğitim vermektedirler. Her iki örgütte de öğrenim süreleri eşittir. Öğrenim süreleri 4 yıldır. Toplumun gereksinimlerini karşılamak için bu liselerde Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilgiler ve GCE/ IGCSE bölümlerini kapsamaktadır.

2.13.8. KKTC’de Yabancı Dil Programının Amacı

Yabancı dil öğreniminde esas alınan program “Avrupa Dil Öğretim Çerçeve Planı (Common European Framework For Language Learning and Teaching)”dır. Dil

öğretiminde iletişimsel yeteneklerin kazanılması ve kullanılması dil bilgisi kurallarından daha çok esas alınmaktadır. Etkinliklerde toplumsal ortamlar daha resmi biçimde hazırlanmaktadır. Burada öğretmenin ana görevi öğrencilere rehberlik etmek, etkinlik ve materyallerin hazırlanmasını sağlamaktır. Etkinliklerde öğrenim görenler dili duygu ve düşüncelerini aktarmada bir vasıta olarak görmektedirler. Ders uygulamalarında öğrencilere günlük yaşamda kullanılan dil sunulmaktadır. Eğitimciler iletişimin etkili olarak gerçekleşmesini sağlayacak durumları yaratmaktadırlar. Öğrenciler kendi aralarında iletişim içerisinde, öğretmenler ise onları yönlendirme konusunda yardımcı olmaktadır. Eğitim sürecinde etkinlikler öğrenciyi merkeze alan ve projeye bağlı olarak uygulanmaktadır. Tüm bu özellikler ele alındığında yüksek öğrenime girişte, iş bulma safhasında, turizmde, kültür-sanat, siyaset, ekonomi, bilim-teknik gibi alanlarda İngilizce'nin yoğun bir biçimde kullanılmasından dolayı liselerde yabancı dil programı önem kazanmıştır. Dil programlarının ilk fonksiyonları etkili iletişim ve etkileşim olarak bilinmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanması hedeflenmektedir (MEB,2005).

2.14. KKTC Kolej Eğitim Programları

Kolejler MEKB'nın müfredat ve programlarına uygun biçimde belirlediği amaçlar çerçevesinde eğitim veren örgütler olarak bilinmektedir. Kolejlerin yürüttüğü eğitim programları gereğince ilkokulun son aşamasından sonra koleje giriş sınavına girmeleri ve başarılı olmaları durumunda bu okullara kayıt yaptırabilmektedirler. Bu okullarda ortaöğretim kademesi içerisinde kültür derslerinin yanısıra ağırlıklı olarak İngilizce dersleri de verilmekte ve öğrencilerin dil becerilerinin üst düzeye çıkarılması da bu eğitim programlarının amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2005).

2.14.1. Kolejlere Giriş Sınavları

Gerek resmi gerekse özel kolejlere öğrenciler ilköğretimin son aşaması olan 5.sınıf öğretim yılı sonunda, resmi kolejler iki aşamalı olarak ilki güz dönemi sonu ikincisi ise bahar dönemi sonu yapılmaktadır. Ancak, özel kolejlerde aynı durumdan söz etmek mümkün değildir. Çünkü bu kolejlerde eğitimlerini sürdürmek isteyen öğrencilerin bu sınava tek aşamalı olarak yıl sonunda girmeleri gerekmektedir. İngilizce ağırlıklı eğitim veren resmi kolejlerde okumak isteyen 5.sınıf öğrencilerinin bu kolejlere kayıt yapabilmelerine yönelik 5. sınıfa giden öğrencilerden bir üst öğretim

aşamasına geçmeleri üzerine bölgelere göre sıralama çizelgesi oluşturularak yapılmaktadır.

Buna göre 2016-2017 yılında 3 kademeli “KGS-1”, “KGS-2” ve “KGS-3” olarak gerçekleştirilen sınav 2017-2018 öğretim yılında 2 kademeli “KGS-1” ve “KGS-2” olmak üzere gerçekleştirilmiştir. KKTC’de resmi kolejlerde ortaöğretimini sürdürmek isteyen 6. sınıf aday öğrencileri bu sınava girmeleri gerekli görülmektedir. Bu öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri kolejlere kayıt yapmaları öngörülmekte ve sınav kademeleri sonunda aldıkları kolej giriş puanına ve kayıt yapacakları kurumun kontenjan sayılarına ilişkin çizelgeler tavan puandan taban puana göre çizelgeler oluşturulmakta ve bu kategorilere giren öğrenciler bu kolejlere yerleşebilmektedirler. Bu sınava girecek öğrencilerin puan aralığı kaç olursa olsun sınava giriş kaydını bildirdikleri merkezin dışında başka bir koleje yerleştirilememektedirler. 2017-2018 öğretim yılında eğitimlerinin son kademesini KKTC’de bulunan resmi ve özel ilkokullarda eğitim görmeyen öğrenciler bu sınava giremezler. Bu sınav sonucunda en az 50 puandan düşük alan öğrenciler kesinlikle herhangi bir koleje kayıt yaptıramamakta ve bu sınavı çoktan seçmeli sorular oluşturmaktadır.

Ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin amaçlarına yönelik eğitimlerine devam etmeleri mümkündür. Ayrıca özel okullar 9. sınıf ve diğer sınıflara mülakat ve sınav gerçekleştirerek diğer kurumlardan gelen öğrencileri bünyelerine almaktadırlar. Resmi ve özel okullarının her ikisinde de iki ayrı bölüm bulunmaktadır. Bunlar; ÖSS ve GCE bölümleridir. Eğitimlerini yerel ve Türkiye’de devam etmek isteyen öğrenciler için ÖSS bölümüne kayıt yaptırmakta ve yabancı ülkelerde eğitim alamayı hedefleyen öğrenciler için de GCE bölümlerine kayıt yaptırabilmektedirler. GCE bölümünde öğrencilerin seçtiği ve kültür dersleri dışındaki tüm dersler İngilizce olarak verilmektedir.

GCE bölümünü seçen öğrencilerin GCE müfredatını takip etmeleri gerekmektedir. Buna göre IGCSE’ye ait bilgiler şöyledir; “IGCSE” Cambridge Üniversitesi Uluslararası Sınavları tarafından 1988 geliştirilmiş ve akademik kurumlar ve işverenler tarafından önemsenmektedir. Sınavda kullanılan müfredat ve sınavlarda geçerli olan dil İngilizcedir. Bu sınav genel lise programının milletlerarası kabul görülen şekli olarak bilinmektedir. Okul öğrencilerine verilebilen uluslararası bir eğitim belgesidir. Müfredat ve sınavlarda İngilizce dili kullanılmaktadır. Bu sınav

genellikle 14-16 yaş öğrencileri tarafından alınır ve bu öğrencilere okullarda Uluslararası Ortaöğretim Genel Sertifika Programı şeklinde eğitim verilmektedir. Bu sınavlara katılan öğrencileri daha ileri akademik çalışmalara hazırlamaktadırlar. Bu akademik çalışmalar arasında A Level, AS Level öğrenimi ve IB gibi akademik çalışmaları sürdürebilirler. IB diploma programı 16-19 yaş öğrencilerini kapsama ve burada verilen 2 yıllık eğitim öğretim programı geniş içeriklidir. Cambridge IGCSE sınavları dünyanın her yerinde, birçok akademik kurum ve işverenler tarafından belirgin bir akademik başarı olarak görülmekle birlikte 100'e aşkın ülkede de verilebilmekte ve öğrenciye dış dünya tarafından değerlendirilme olanağı sağlamakta ve ileriki eğitim hayatlarında kullanabilecekleri sertifikalar vermektedir. Çok geniş öğrenim programı sunan Cambridge IGCSE, çeşitli alanlarda birçok konuyu içermektedir. Bunlar; Beşeri bilimler, Sosyal bilimler, Yaratıcı, Dil, Matematik, Teknik ve Mesleki çalışmalardır ve ayrıca diller içerisinde Türkçe'de yer almaktadır. Çeşitli beceri ve bu beceri seviyelerine sahip bireyleri kişisel gelişimlerini birçok konuda destekleyen Temel (Core) ve Extended (Gelişmiş) seçenekleri bulunmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama ve sorun çözme gibi becerileri kazanıp, eğitimlerinin bir sonraki aşamalarında da yardımcı olmaktadır.

Not sistemi incelediğinde 8 puanlık bir skalada en yüksek notun A en düşük notun ise G olduğu görülmektedir. Bu notlara bakıldığında A'dan E'ye kadar olanların O Level'in A'dan E'ye kadar olan notlarıyla eşit olduğunu görülebilmektedir ve bu sınav her ders için gerçekleştirilmektedir.

Bazı ülkelerde ve bazı üniversitelerde IGCSE sınavları üniversiteye giriş gerekliliklerini kapsarken, çoğunlukla üniversiteye girişte kabul gören A Level, AS Level, IB ve US Advanced Placement derslerine yönelik çalışmalar, ön çalışma şeklinde ele alınmaktadır.

İngilizce yeterlilik seviyesine denk gelen IGCSE İngilizce dersinde (hem İlk dil hem de İkinci dil seçeneklerinde) C notu olmak Birleşik Krallık'taki birçok üniversite ve diğer İngilizce konuşulan ülkelerdeki bazı üniversitelerde, üniversiteye giriş için koşul niteliğinde görülmektedir.

A-Level programları Cambridge ve Oxford üniversiteleri de dahil olmak üzere tüm İngiliz üniversiteleri tarafından tanınmaktadır. Ayrıca ABD, Avustralya ve

dünyanın birçok ülkesindeki üniversitelere giriş aşamasında da geçerliliği bulunmaktadır. İngiltere’de üniversiteye devam etmek isteyen öğrenciler bölümlerine göre A-Level programlarına katılır ve sınavlara girerler. Genel olarak 2 yıl (4 dönem) süren A-Level programlarını, öğrenciler daha fazla ders alarak 2 ya da 3 dönemde de tamamlayabilirler. Matematik, iktisat, kimya, tarih ve İngiliz Edebiyatı en fazla rağbet gören bölümlerdir.

Yukarıda adı geçen sınavların yalnızca öğrencileri değerlendiren bir program olmadığı görülmektedir. Ülkelerin eğitim sistemlerinin eşitlik düzeyini, verimliliğini ve niteliğini de değerlendirir. GCE bölümünü seçen bir öğrenci lise kademesinde İngiltere IGCSE eğitim programını takip ederek o ülkenin tabi tuttuğu sınavlara girebilmektedir. Başarılı olan öğrenciler ise 11. ve 12. sınıflarda üniversitelerde kullanacağı sonuçlara göre ACE A-level sınavlarına ilişkin kapsamlı eğitim programlarına hazırlanmaktadır. Bu sınavların yanında resmi ve özel okullarda TOEFL ve SAT gibi Amerika Birleşik Devletleri’ne öğrencileri hazırlanmaktadır. GCE bölümünde devam eden bir öğrenci isteğine göre 9. sınıftan başlayarak eğitimine (ARTS) olarak bilinen Türkçe karşılığı olan sosyal bilimleri ya da (SCIENCE) olarak bilinen fen bilimleri seçmektedirler (Cambridge, 2015).

A Level KKTC ve İngiltere’de verilen eğitim programına göre lise düzeyindeki ve lisans öncesi eğitim alan 16-19 yaşındaki öğrenenlere verilen bir öğretim sürecidir. 2 yıllık bir öğretim sürecini kapsamakta ve buna öğrencilerin 2 yıl boyunca aldıkları eğitim ile AS Level (Advanced Subsidiary Level) adı verilmektedir. Bu program sonucunda başarılı olan öğrenciler bir sonraki yıl A2 seviyesine yükselir ve bu 2 yıl alınan eğitimin sonrasında sürecin sonuna gelenler A Level niteliğini kazanarak İngiltere’deki en üst düzeyde eğitim veren üniversitelere de başvuru şansı yakalamaktadırlar. Bunlar sırasıyla Oxford, Cambridge vb. İngiltere’nin en temel üniversiteler de eğitim alabilmektedirler. Bu program ayrıca, Avustralya ve Yeni Zelanda’ da İngiliz eğitimine yakın olduğundan dolayı geçerlidir. Ancak Türkiye ve KKTC liselerinden mezun olan öğrenciler A Level sertifikaları olmadan bu programa yerleşebilir fakat İngilizce bilgisine yeteri derecede hakim olmadıklarından dolayı bir yıl süreyle foundation (temel, hazırlık) eğitimi almaları gerekmektedir. Oxford ve Cambridge üniversiteleri köprü yılı adı olarak bilinen Foundation Year programından geçiş yapan öğrencileri bünyelerine kabul etmemektedirler. Bu iki üniversite A Level ve IB eğitimi alan öğrenciler burada öğrenim görebilmektedirler (Cambridge, 2015).

A Level programı 6 üniteden ve iki aşamadan yalnızca kolej okullarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilere bu eğitim verilmektedir. Bu süreçte öğrenciler en çok 5 en az 3 ders alabilmektedirler. Ek olarak KKTC’de A Level diploma alma sürecine dahil olan öğrenciler hem MEKB’na belirlemiş olduğu derslerin yanı sıra A Level derslerini de almaktadırlar (MEB, 2005).

KKTC’de lise öğrenimlerini tamamlamış olan öğrenciler yüksek öğrenimlerini İngiltere’de devam ettirmek isterlerse internet üzerinden UCAS’a (Universities & Colleges Admissions Service) başvurarak oradaki üniversitelere veya kolejlere öğrencilerin sundukları başarı dosyalarına göre UCAS danışmanları tarafından öğrencilerin burada doğru bir eğitim almaları için rehberlik ederler. Öğrenciler en fazla 6 üniversiteye başvuru yapabilmektedirler.

Cambridge’in ölçme değerlendirme biçimi A Level en yüksek A* en düşük performans seviyesi E skalasında değişim gösteren bir aralıktadır. Her bölüm kendi içinde değerlendirilir ve not ortalamasının hesaplanması söz konusu değildir. Her adayın geçtiği sınavlara sertifika verilmektedir.

Percentage Uniform Mark (PUM) not aralığını bildiren sayısal bir çizelgedir. Sınava giren öğrenci adaylarının performans göstergelerini bildiren ortak bir ölçektir (Cambridge, 2015).

AS Level derecesi	PUM not aralığı	A Level derecesi	PUM not aralığı
A	80-100	A*	90-100
B	70-79	A	80-89
C	60-69	B	70-79
D	50-59	C	60-69
E	40-49	D	50-59
		E	40-49

Şekil 4: Percentage Uniform Mark (PUM) Not Aralığını Bildiren Sayısal Bir Çizelgedir.

2.14. Türk Dilinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın konusunu ile ilgili Türk dilinde yapılmış araştırmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuştur. Önce yönetim fonksiyonları ile ilgili, sonrasında değişkenler ikili (yönetim fonksiyonları (süreçleri ve başarı, yönetim fonksiyonları (süreçleri) ve örgütlenme, başarı ve örgütlenme olarak ve en son da üçünü birlikte (yönetim fonksiyonları (süreçleri), başarı ve örgütlenme) kapsayan araştırmalara yer verilmiştir.

Mehmet Gürol ve Muhammed Turhan (2004)“*Yönetim Fonksiyonları Bağlamında Uzaktan Eğitim Yönetimi*” adlı çalışmalarında uzaktan eğitimde çalışma konuları uzaktan eğitimin farklı uygulama biçimleri, öğrencilerin katılımı, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğretim tasarım şekilleri ve uzaktan eğitimde uygulama aşaması ortaya çıkmaktadır. Bunun başarısı için planlama, örgütlenme, işin koordinasyonu, bireysel ve örgütsel başarının değerlendirilmesi, birimler arası iletişim, karar verme süreci ve uzaktan eğitim kurumlarının yapısı ve yönetimi ile ilgili konular üzerinde durulmaktadır. Bu çalışma, uzaktan eğitim ile fakülte eğitim kurumları arasındaki farklar idari olarak değerlendirildikten sonra ilgili kurumların yönetim ve yönetim işlevlerini (karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, koordinasyon, değerlendirme) incelemektedir. Bu araştırmada uzaktan eğitim yönetimini bir bütün olarak incelemek için yönetim fonksiyonları devreye alınmıştır. Yönetim fonksiyonlarının işleyişi ile geleneksel eğitim arasındaki ayrım, uzaktan eğitim kurumlarında incelenmeye çalışılmıştır. Öncelikle, yönetim fonksiyonlarının geleceğin uzaktan eğitim kurumlarında öngörülmesinin zorluğu ve yönetim fonksiyonlarının temeli olarak kabul edilen “karar ve planlama” sürecinde birçok farklı tarafın katılımı nedeniyle karmaşık bir şekilde yapılandırıldığı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimde, örgütlenme, koordinasyon, etki ve değerlendirme, ünitelerin dağınık yerleşmesi nedeniyle geleneksel eğitim kurumlarından ayrılmakta ve sanal bir yapıya bürünmesi sonucu elde edilmektedir.

Erbaşı (2012) araştırmasını yaptığı “*Ahi Teşkilatında Yönetim Fonksiyonlarıyla İlgili Uygulamalar*” adlı alanyazınında kabul görmüş beş yönetim fonksiyonu olan; planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve denetim olduğunu ifade etmiştir. 1925 yılında Henry Fayol tarafından önerilen bu fonksiyonlar günümüzde bile yönetim ile ilgili çalışmalarda referans olarak kabul edilmiş olmasına rağmen 13. yüzyılda ortaya çıkan Ahilik felsefesinin yönetim anlayışı ile

ilgili maalesef bir çalışmanın olmadığını vurgulamıştır. Yapılan bu çalışma ile beş yönetim fonksiyonunun Ahi teşkilatındaki örnekleri araştırılmış ve bu fonksiyonların Ahi teşkilatlanmasında kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu teşkilattaki uygulamalar işletme bakış açısında sorgulanması bu alandaki alanyazına katkı sağlamıştır.

Çetintaş'ın, (2016) yaptığı çalışmada, *“Yönetim Yaklaşımlarının Örgütsel İletişime Bakışı”* belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla üç yönetim yaklaşımı hakkında bilgiler verilmiş ve söz konusu yaklaşımlar, örgütsel iletişim anlayışı, iletişimin içeriği, iletişimin akış yönü, iletişim kanalı, iletişim tarzı ve iletişim teknolojilerine bakış şeklinde beş yönden değerlendirilmiştir. Yönetim yaklaşımlarının öne sürdüğü düşünceler günümüzde görülebilmektedir. Resmi örgütlerde, bürokratik yapılanma ve emir-komuta yapısı bulunmaktadır. Kurullar, proje ekipleri ve iş takımları gibi uygulamalar, neo-klasik yaklaşımla gündeme gelmiştir. Modern yönetim yaklaşımlarıyla öğrenen örgütler, esnek çalışma saatleri, farklı örgütsel yapılar ve bilgi çalışanı gibi yenilikçi kavramlar ortaya çıkmıştır.

İbrahim Gül (2017) *“Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması”* adlı çalışmasında öğrenme süreçlerini, eşgüdüleme, planlama, emir verme, örgütlenme ve kontrol etme olarak sınıflandırırken, bu süreçler yönetim kavramının ve yöneticilerin ana işlevleri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkinliği yönetimin etkinliği ile bağlantılıdır. Türkiye’de her ne kadar okullarda yönetim süreci ile ilgili çalışmalar yapılmış olsa da bunlar yeterli sayıda değildir. Burada amaç okullarda, yönetim sürecinin etkinliği, öğretmenlerin fikirlerine göre ölçek ortaya çıkarmaktır. Araştırmadaki çalışma grubu Samsun’da çalışan 1,300 öğretmenden oluşmaktadır. Bu ölçekteki kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşlerine baş vurularak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlarda ölçeğin tek faktörlü yapıyı ölçtüğü ortaya çıkmış ve bu da doğrulayıcı faktör analizi ile sonuçlar teyit edilmiştir. Ölçeğin tamamında güvenilirlik değeri, 0.982 olmuştur. Çıkan sonuçlar okul yönetimindeki sürecin etkinliğini belirten ölçeğin, öğretmen görüşlerindeki geçerliliğe ve güvenilirliğe dayalı bir ölçek olduğunu belirtmektedir.

Memduhoğlu ve Turhan (2016) çalışmalarında *“Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri”* ne yönelik bir araştırma yapmışlardır. Eğitimci görüşleri alınarak yapılan bu çalışma ile kurum liderlerinin örgütsel güç kaynaklarının kullanımı hedeflenmiş ve sosyal güç

kaynaklarının kullanım seviyeleri hedeflenmiştir. Araştırma örneği, Van ve Siirt il merkezindeki ilköğretim okulu ve ortaokul öğretmenlerini tanımlayıcı tarama modeline dayanmaktadır. Veriler Altinkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen örgütsel güç ölçeği ile toplanmıştır. Analiz, tanımlayıcı istatistiklere ve parametrik testlere göre yapıldı. Bulgular yöneticilerin en merhametli ve en az çekici olduğunu ortaya koydu. Okul müdürleri yasal güçlerini, uzmanlıklarını ve karizmatik güçlerini kullanırken zorlayıcı güçlerini sıklıkla kullandılar. Ortaokulların, ilkokuldakilere göre, uzmanlık ve karizmatik güç kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu söylemişlerdir.

Yenipınar, Göksoy, Bal ve Kusnacı (2017) *“Okullarda Stratejik Yönetim Uygulamaları”* adlı çalışmada okullarda stratejik yönetim uygulamalarının yöneticilere göre iyi ve kötü taraflarının ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Sonuç olarak, stratejik yönetim planlamasında okulun geleceği için vizyon ve misyon planlamasının ve uygulanmasının önemi ortaya çıkmıştır. Stratejik yönetim planlaması çalışanlar için ekiplerin oluşturulmasına öncülük etti. Planlama aşaması, uzun ve ayrıntılı bir çalışma gerektirirken, fedakarlık gerektiren bir süreçtir. Buna rağmen, bazen hedeflere ulaşılamıyor. Planlama sürecinde okuldaki uzman eksikliği ve destekleyici bir öğretmenin olmaması, uygulamayı başarısız kılmaktadır. Okullarda yaşanan sorunların kaynağı olan katılımcılara göre yaşanan sorunların başında finansal sıkıntılar yaşanmaktadır. Değerlendirme boyutunun olumlu yönleri, uygulama aşamasında yaşanan sorunları tespit etmek ve bir sonraki dönemde gerçekleşmemiş hedeflerin yeniden değerlendirilmesini sağlamak veya bu nedenleri araştırmaktır. Bu çerçevede, ekiplerin çalışmalarını göz önünde bulundurmak ve gerekirse değişiklik yapmak ya da okula fayda sağlayacak yeniliklere odaklanmak gerekmektedir. Eksik ve yanlış konular için düzenlemeler yapmak, hataları saptayarak farkındalık yaratmak, grup üyelerinin işbirliği ve dayanışmasını sağlamak, üyelerin öz eleştirilerini yapmak, gerçekçi ölçümler almak, istatistiki verilere dayanmak ve yeni tahminleri. Bu anlamda olumsuz yönler, okullarda objektif değerlendirme uzmanlığı, değerlendirmelerin amatörleştirilmesi, paydaşların rekabet içindeki hareketleri, planlanan hedeflerin yerine getirilmemesinden kaynaklanan umutsuzluk, okulun vizyon ve misyonuna bağlı gelişmektedir.

Gürol ve Turan (2005) *“Yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimi”* Bu çalışmada; uzaktan eğitim veren kurumların yönetim ve yönetim

fonksiyonları bağlamında (karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon, değerlendirme), uzaktan eğitim veren kurumlar ile yüz eğitimi arasındaki farklar yönetsel bakış açısı ile değerlendirilmiş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Kaya ve Selçuk (2007) çalışmalarında “*bireysel başarı güdüsü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*”yi ölçmeye çalışmışlardır. Çalışma, İstanbul, Ankara ve Kocaeli’de kurumlarda çalışan 412 kişinin cevaplandığı anket ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi çalışmasında, dört faktör belirlenmiştir: bireysel başarı soruları, üstünlük ve farklılık, odak ve bireysel sorumluluk ile iddialı ve motive edilmiştir. Örgütsel bağlılık sorularından duygusal bağlanma, süreklilik ve normatif bağlılık faktörleri elde edilmiştir. Sonuç olarak, bireysel başarı eğiliminin süreklilik ve normatif bağlılık, olumlu ve duygusal bağlılık ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bireysel sorumluluk oranının artırılması, çalışanların devamlılığını ve normatif bağlılığını ve duygusal bağlılığın azalmasını sağlar. Tutku ve başarıya ve farklılaşmaya yönelik motivasyona inanma motivasyonu sadece duygusal bağları olumlu yönde etkiler. Tutulma boyutu (işe yoğun ilgi) örgütsel bağlılıkla anlamlı bir ilişki içinde görülmektedir.

Demirtaş ve Özer (2007), öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında “*Zaman Yönetimi Becerileri ile Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*” arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin tüm bölümlerinde ve programlarında dördüncü sınıfta okuyan ilköğretim öğrencilerine “Zaman Yönetimi Anketi” uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi puanları ile akademik başarı arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, zaman yönetimi anketinde yüksek puan alan öğretmen adaylarının akademik başarılarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark vardır. Kız öğrenciler genellikle erkek öğrencilerden daha iyi zaman geçirir ve akademik olarak başarılıdırlar. Araştırmada, araştırmacılar bireysel kariyer planlamasını etkileyen faktörleri ve üniversitelerin bu faktörler üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmada, öğrencilere kıdemleri ve kariyer yönelimleri, kariyer yönelimleri ve bu hedeflere ulaşmalarında eğitim hedefleri araştırılmaktadır. 6 farklı üniversiteden 328 öğrenci ile çalıştı. Öğrencilerin kariyer

planlamasını etkileyen faktörler cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğinde, kızların ailelerinin, mesleğin zorluk derecelerinin ve ekonomik faktörlerin erkeklerden daha fazla etkilendikleri ortaya çıkmıştır.

Adıgüzel (2008) tarafından yapılan çalışmada, anket çalışması, “*Gençlerin Kariyer Planlamasını Etkileyen Faktörleri ve Kişiyeye Göre Farklılık Gösteren Önem Dereceleri*”ni belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörler demografik özelliklerine göre incelenmektedir. Anketin sonucu yakın çevrenin öğrencilerin kariyer planlamasında önemli bir rol oynadığıdır. Mesleğin kariyer planlamasında seçilmesi zorluğu önemsiz görünse de, mesleğin farklı olması çok önemlidir. Yine de, meslek için prestijin kariyer planlamasında diğer faktörler kadar etkili olmadığı görülmektedir.

İşcan (2008) çalışmasında “*Pamukkale Üniversitesi, öğrencilerin zaman yönetimi tutum ve beceri düzeylerini belirlemeye çalışmış ve bu yeteneklerin akademik başarıya etkisi*”ni araştırmıştır. Çalışmada Pamukkale Üniversitesi, tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 375 öğrenci ile çalışmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin teknik eğitim fakültesi öğrencilerine göre zaman yönetimi becerileri daha yüksek bulundu. Ayrıca, zaman planlama becerilerinin akademik başarı düzeyinin % 4,7'si olduğunu bulmuşlardır. % 4.7'lik bir tahmini güç elde etti.

Erdoğan (2009) çalışmasında, “*En Önemli Kariyer Hiyerarşisi Olan Üniversitelerdeki Bireysel Kariyer Planlaması ve Kişisel Başarı Arasındaki İlişki*”yi belirlemek amacıyla Dumlupınar Üniversitesi'nin akademik kadrosu üzerinde bir anket gerçekleştirilmiştir. Kariyerindeki kariyer planlamasının kişisel başarıya etki edip etmediği ve başarıya ulaşmak isteyen bireyler için kariyer planlamasının ne kadar önemli olduğu sorusuna cevap aranması arzu edilir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bireysel kariyer planlamasının kişisel başarı üzerinde etkili olduğu ve planlama düzeyindeki artışın arttığı görüldü. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada örneklem Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak seçilmiş ve çalışmaya 347 öğrenci katılmıştır. Analiz sonucunda, zaman yönetimi becerileri ve akademik başarı anlamlı bulundu, ancak cinsiyet, yaş ve bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmadı.

İbiş (2011) çalışmasında, “*Öğrencilerin Üniversite Bölümü Tercihleri ile Kariyer Yönelimleri Arasındaki İlişki*” araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bölüm seçimini etkileyen faktörlerin, öğrencilerin kariyer planlama etkinlikleri ve faktörler ile bireysel kariyer planlama etkinliklerine katılım düzeylerine bağlı olduğunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemini alan örneklem yöntemiyle seçilen 152 öğrenci, İstanbul ve Gazi Üniversitelerinden kolaylıkla seçilmiştir. Otel çalışması sonucunda üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri, mesleki kazanım düzeyi, mesleki prestij ve kariyer gelişim düzeyleri bölümlerdeki öğrenciler erkek öğrencilere ulaşıldığından daha etkilidir.

Şahin, Basım ve Akkoyun (2011), “*A ve B Tipi Kişilik Tiplerindeki İş Stresi Algısı, İş Stresi, Öfke Kontrolü Ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Yönünden Farklılıkları*” incelediler. Bu çalışma, örneklemini 20 ile 52 arasında değişen, kamu güvenliği alanında çalışan 454 erkek personelin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek ve düşük olmak üzere iki tür öfke düzeyi belirlenmiştir. Yüksek dereceli A Tipi bireylerin algılanan stres faktörleri ve stres belirti ölçekleri üzerinde anlamlı olarak daha yüksek puanları olduğu ve daha etkisiz başa çıkma yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, düşük öfke tipleri yüksek öfkeli B tiplerine oldukça benzemektedir. Öte yandan, yüksek temperli B-tipi ve düşük öfkeli A-tipleri, düşük F-oranlı B-tiplerine göre daha etkisiz baş etme stratejileri kullandığını ve daha fazla stres testi puanları aldığını bildirmiştir.

Bacioğlu ve Özdemir (2012), “*İlköğretim Öğrencilerinin Agresif Davranışları ve Yaş, Cinsiyet, Başarı ve Öfke ile İlişkisi*” başlıklı çalışmada yaşları 9 ile 14 arasında değişen 520 ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları, yaş, cinsiyet, algılanan akademik Pearson ürün korelasyon katsayısı ve toplanan verilerin analizinde hiyerarşik çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, ilköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, algılanan başarı durumu ve öfke arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.

İnanır (2012) çalışmasında “*Kişilik Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*” incelenmiştir. Araştırma örneği olarak Afyonkarahisar'da faaliyet gösteren beş yıldızlı termal kuyu alınmış ve veriler anket formu ile elde edilmiştir. Toplam 282 anket değerlendirildi ve veriler analiz edildi. Analizler, kişilik özellikleri ile örgütsel

bağıllık arasında $p = 0.001$ güven aralığında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kişilik özelliklerinin de örgütsel bağıllık üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Özden & Demir'in (2013) yaptıkları “*Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi: Niteliksel Bir Çalışma*”, adlı çalışmada öğretmen adaylarının düşük ve yüksek başarı düzeylerine sahip bilişsel farkındalık stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma niteliksel yönetime göre yapılmış ve görüşme yöntemi ile öğretmenlerin bu stratejilerden ne kadar yararlandığı belirtilmiştir. Araştırma grubundan gönüllü olarak seçilen 30 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, yüksek nitelikli öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık fonksiyonlarını planlama, düzenleme, denetleme ve değerlendirme konusundaki görüşlerinin düşük başarıdan daha olumlu olduğu görülmüştür.

Kara (2006) “*Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı*”adlı çalışmasında öğretmenlerin takım çalışmasına olumlu baktıkları saptanmış takım çalışması uygulayan ve uygulamayan ilköğretim okullarından mezun öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılmış takım çalışması uygulayan okulların öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş ve Cömert (2006),“*Öğretmen komitelerinin toplantılarının etkinliğinin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*” nin öğretmenler komitesinin amaçları doğrultusunda uygun ve etkili bir şekilde yürütüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2006) “*Okul yöneticilerinin Okul Müdürleri Görüşleri*” nin öğretmenler ve öğretmenler üzerindeki öğretmenleri, öğretmenlerin yönetim süreçlerine ilişkin davranışlarının ılımlı düzeyde uygulandığını ve bunun demografik faktörlerden bağımsız olduğunu ortaya koymuştur.

Taşdan (2007) “*Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması*”adlı çalışmasında yöneticiler ve öğretmenlerin okullarda takım ruhuyla hareket ettiklerini ortaya koymuştur.Ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin cinsiyet branş, görev süresi, eğitim durumu gibi kişisel özelliklerinin takım çalışması ile ilgili algılama düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Ramazan Şengül (2007) “*Henri Fayol’un Yönetim Düşüncesi Üzerine Notlar*” Yönetim sürecini sistemli olarak inceleyen Henri Fayol özel ve kamu yönetimlerine yol gösterici anlayışı ortaya koymaktadır. Fayol tüm örgüt türlerinde geçerli olacak yönetsel doktrin oluşturması konusunda kişiliğin önemi çoktur. 20.yüzyıl başında yayınladığı eserinde yönetime ilişkin düşüncelere hala geçerliliğini, güncelliğini korumaktadır. Kendisinden önce ihmal edilen yönetim kavramını fonksiyonlara ayırarak inceleme fikri düşüncesini özgür kılan önemli bir faktördür. Fayol’un yönetimi öngörme, organizasyon, kumanda, koordinasyon ve kontrol olarak beşe ayırmış, örgütlerin işleyiş ve evrimlerine ışık tutmuştur. Günümüzde çağdaş yönetim tekniklerinin uygulanmasında Fayol’un yönetim anlayışının izleri vardır.

Kaya (2008) “*Lise Öğretmen ve Yöneticilerin Takım Algıları Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin takım algıları cinsiyet öğrenim düzeyi kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ali Şahin (2010) Örgüt kültürü, kurum kültürü, inanç ve değerleri, “*Örgüt Kültürü, Yönetim İlişkisi ve Yönetsel Faaliyet*” başlıklı araştırmada toplumlar gibi kendine özgü davranışlara sahiptir. Bunların toplamına örgüt kültürü denir ve organizasyonlara kişilik kazandırarak yönetim tarzını belirler. Bu çalışmada, örgüt kültürünün organizasyondaki rolü ve organizasyonun yöntem işlevleri tartışılarak, yönetsel etkinliğin rolü tartışılmıştır.

Şahin, Maden ve Gedik (2011), “*Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*” çalışmalarında herhangi bir eğitim kurumundaki eğitim etkinliklerinin başarısı için öğretmen çabasının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Erzurum ili örneği. Çalışmada ZÖK’nın etkinliği, genel olarak “bazen” düzeyine ilişkin görüşlerin, mezun olunan okul ve kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Gökyer (2011), “*İlköğretim Okulu Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarında Görüşülen Konuların Gerçekleşme Düzeyleri*” adlı çalışmada öğretmen algılarına yönelik olarak 3 değişken olan; kıdem, branş ve cinsiyet olarak incelenmiştir. 221 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada ‘t’ testi ikili gruplar için, değişkenlik (F testi) çözümlemesi

ise ikiden fazla gruplar için uygulanmıştır. Anlamlılık testlerinde 0.05 düzeyi esas olarak alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik verilerini değerlendirebilmek için frekans dağılımları; ölçek sonuçlarını yorumlamak için ise ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır. Tek yönlü ANOVA analizi ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler için kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenler gruplanan konularla ilgili hususların hepsini “Yüksek” düzeyde görüştüklerini belirtmelerine rağmen, zümre toplantılarında en düşük “ölçme ve değerlendirme” konularını ele alırken, en sık ise “öğrenci başarısına yönelik konuları” ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gül, (2017) çalışmasında “*yönetim süreçlerinin etkinliğini öğretmenin görüşlerine göre inceleme*”yi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacıların çalışma grubu, 2013-2014 öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerinde çalışan 1310 öğretmen oluşturmuştur ve yapının geçerliliğini göstermek için bir Gösterge Faktörü Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü bir ölçüm olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Bu sonucun tüm ölçek için 982 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiğinin ölçeğinin öğretmen görüşlerini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buluç (1996) Örgütsel sürecin kuramsal temellerini “*Yönetimde Örgütsel Süreç*” başlıklı çalışmasında ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, örgütlenme sürecinde izlenen yöntem ve adımlar ile sürecin süreci incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre teori ve pratiğin bir bütün olduğunu ve başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Dikbaş ve Hasırcı (2007), sosyal bilgiler dersinde “*öğretim ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öğrenme başarısı, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve akademik başarıdaki öğretim sürecinde kullanımları konusundaki akademik başarıları, kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmayı*” amaçlamıştır.

Polatcan (2014) “*Kavram Haritalarının Türkçe Dersi Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri*” başlıklı araştırmada üretim ve düzenleme tekniği olan kavram haritaları, karmaşık ve farklı bilgilerin sunulmasında önemli bir stratejidir. Bu araştırmanın amacı, kavramsal haritaların ilköğretim 6. sınıf

öğrencilerinin başarısına etkisini araştırmaktır. Araştırma Erzurum ilindeki Pasinler İbrahim Hakkı Ortaokulunun 6 / B'sinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada isimler, sıfatlar, durum ekleri ve iyelik ekleri tanımlanmıştır. Anket ayrıca veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Kavram Haritaları ile ilgili anketi kullanmıştır. Bunlar yapılandırmacı yaklaşım ve dil öğretimi ilkeleri doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde, Mann-Whitney Kruskal Wallis kullanıldı. Yapılan bu çalışmada, kavram haritalarının yardımıyla, dil bilgisinin öğretiminin başarısı geleneksel öğretime göre daha başarılıdır. Sonuç olarak, sonuç, öğrencilerin yöntem hakkında olumlu bir fikir sahibi olmalarıdır.

Sezer (2015) çalışmasında, *"Hemşire Adaylarının Düzey Düzey ve Akademik Başarı Değişkenleri Açısından İkili Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi"*, bilgi işlem süreci ile ilgili hemşire adaylarının bilgi ve farkındalığının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre, hemşire adaylarının bilişsel öğrenme stratejilerinin “akademik başarı” değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin daha bilinçli öğrenme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

2.15. Türk Dili Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın konusunu ile ilgili Türk dili dışında yapılmış araştırmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuştur. Önce yönetim fonksiyonları ile ilgili, sonrasında değişkenler ikili (yönetim fonksiyonları (süreçleri ve başarı, yönetim fonksiyonları (süreçleri) ve örgütlenme, başarı ve örgütlenme olarak ve en sonda da üçünü birlikte (yönetim fonksiyonları (süreçleri), başarı ve örgütlenme) kapsayan araştırmalara yer verilmiştir.

Anameriç (2005) çalışmasında *"Yönetim Bilgi Sistemlerinin Yönetim Fonksiyonları Üzerine Etkisi"*ne yönelik araştırma yapmış ve yönetim içerisinde yer alan bilgi karar almada kullanılan verilerin oluşturduğu bütünlüğünü bulmayı amaçlamıştır. Yönetim bilgisi organizasyonda saklanabilen, işlenebilen, değişikliğe uğrayan ve kademe ile yöneticilere rapor sunan veriler topluluğudur. Organizasyon içindeki tüm kademelerde yöneticilere planlama, denetleme ve diğer yönetim aktiviteler için doğru zamanı ve etkili karar almayı amaçlayan organizasyon iç ve dış verileri enformasyona dönüştüren sistemdir. Bu sistemde organizasyonun iç ve dış

haberlerle ilgili geçmiş, gücel ve tahmini enformasyon sağlar. Ayrıca karar alıcılara planlama, denetleme ve diğer işlemlere destek verdiğini belirtmiştir.

Riley (1999) “*İlköğretim Sınıf Düzeyi Ekibinin İşbirlikçi Karar Verme ve Planlama Becerileri*” adlı çalışmasında deneyimli ve deneyimsiz öğretmen etkileşiminin takım çalışmasında işbirlikçi karar verme ve planlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Dillon (1999) “*İşbirliği Süreçleri ve İşbirliğini Algılama*” adlı çalışmada Newyork’ta bir lisede öğretmenlerle bireysel ve grup görüşmeleri yapılmış okulun işbirliğine yapısal bir bağlılığının olduğu plan ve müfredatın işbirliğini güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okulda işbirliği kültürüne karşı bir bağlılık göstermektedir. İşbirliğinin potansiyel monotonluğu yıktığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbirliği sayesinde deneyimli öğretmenlerden destek sağlandığı görülmüştür.

Ferguson (1999) “*Birlikte Çalışmak Üzerine Grup Çalışması, Takım Çalışması ve Eğitimciler arasındaki İşbirlikçi Çalışma, Eğitimde Önemli Konuların Kısaca Tartışılması*” adlı çalışmasında Eğitimcilerin birlikte çalışması gerektiği belirtilmiştir. Ancak çoğu eğitimcinin böyle bir çalışmaya alışkın olmadıkları ve gerekenden fazla zaman aldığı düşüncesiyle kendilerini takım çalışmasına hazır hissetmediği belirtilmiştir.

Park (2004) “*Takım Çalışmasının Öğretmen Ekiplerini Güçlendirmek ve Bağlılık Üzerine Etkilerinin Araştırılması*” çalışmasında takım çalışmasının öğretmen ekiplerinin güçlendirilmesi ve bağlılık üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Lois (2014), öğrenenlerin öğrenmesinde en önemli araç olan öğretmenler arasındaki işbirliğinin, öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesinde ve öğrenenlerin başarısının arttırılmasında “*New York Devlet Öğretmenliği Değerlendirme Politikasının Etkisi*” üzerinde önemli olduğunu bulmuştur. “4. Sınıf Öğretmenleri Arasında İşbirliği Yapmave politika yapıcılar öğretmenleri dikkate almalılar. Ekip çalışması için kendilerini hazır hissetmediler.”

Schroglmann ve Mengi (2013) öğretmen adaylarının bilgi teknolojisindeki öğrenme stratejilerini "Değişken Değişkenler Açısından Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Araştırılması" araştırmasıyla incelemiştir. Araştırma,

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'ne devam eden 188 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Büyüköztürk ve meslektaşlarının "Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" nden toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi olarak güvenilirlik analizi ve tek yönlü varyans analizi testi yapıldı. Veriler frekans aritmetik ortalaması ve standart sapmalarla analiz edildi. Bulgular sonucunda, bilgi teknolojisindeki öğretmen adaylarının stratejilerinin, tekrarlama ve zihniyet yerleştirme stratejilerinden daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Adaylar tarafından kullanılan öğrenme stratejileri yaş, sınıf ve akademik başarı değişkeninde değişmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evrenine, örneklemine ve kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

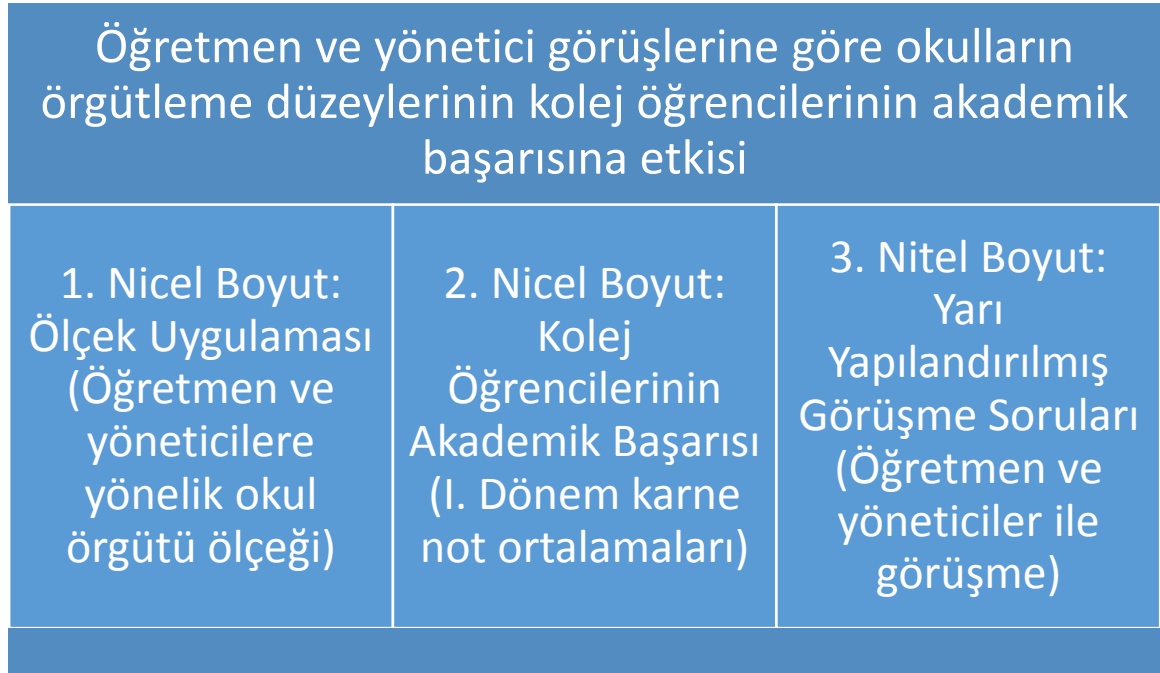
3.1.Araştırmanın Modeli

Karma araştırma yaklaşımı içerisinde düzenleme iki farklı çeşitle ifade edilmektedir. Bunlar “eşzamanlı” (concurrent) ve “sıralı /ardışık” (sequential) düzenlemelerdir. Araştırmanın tek bir evresinde hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanıldığında buna “eşzamanlı” uygulamalar denmektedir. Yani bunun anlamı, araştırmacının aynı anda nicel ve nitel verileri toplaması, analiz etmesi ve yorumlaması anlamına gelmektedir. Sıralı veya ardışık uygulamada ise, araştırmacı araştırma yöntemlerini iki ayrı evrede kullandığında ortaya çıkar. Bunun anlamı bir yöntem kullanıldıktan sonra başka bir yöntemin kullanılmasıdır. Sıralı uygulama için iki tane seçenek bulunmaktadır. Araştırmacı öncelikle nicel verileri toplayıp analiz etmekle başlayıp ardından da nitel verileri toplayıp analiz etmeyi seçebilir. Bunun ta tersi de mümkün olabilir.

Nitel veriler önce, ardından da nicel veriler toplanıp analiz edilebilir. Veriler bölümler halinde toplandığında ya nicel veriler ya da nitel veriler önce gelir ve ağırlığı fazla olur. Bu araştırmacının önceliğine bağlıdır. Nitel veriler önce toplandığı zaman, amaç katılımcıların açısından konuyu tanımlamaktır.

Ardından, araştırmacının ikinci aşamada çok sayıda katılımcıdan topladığı verilerle birlikte araştırma konusu hakkındaki bilgiler genişlemiş olur.Bu araştırma öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisini inceleyen bir araştırma olup nicel boyut ağırlıklı Nicel+nitel biçiminde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel’den oluşan iki farklı araştırma soruları yer aldığından, nitel ve nicel veriler herhangi bir sıra gözetilmeden ve eşit öncelikte eş zamanlı olarak toplandığından eş zamanlı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Çağlar ve Gerçel, 2016).

Şekil 5'te bu karma araştırmada kullanılan eş zamanlı karma araştırma yönteminin şematik gösterimi görülmektedir.



Şekil 5: Eş Zamanlı Karma Araştırmanın Yönteminin Açıklamalı Şematik Gösterimi

Şekil 5'te görüldüğü gibi karma araştırmanın nicel boyutunda okul örgüt ölçeği uygulaması yapılmış olup öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Nicel boyutta ayrıca yine Şekil 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarıları için I. dönem karne notları toplanmıştır. Nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerde uygulanmıştır.

Karma yöntem araştırmaları hem nitel hem nicel araştırmaların zayıf yönlerini minimize eden bir yöntem olarak bilinmektedir (Creswell & Clark, 2011). Karma yöntem kullanılmasının nedeni, araştırmacıların aynı çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının araştırma soruları için en iyi yaklaşım olarak kabul edilmesindendir (Synder, 2006).

Nitel araştırma yöntemi, son yıllarda sosyal bilimlerde gittikçe daha çok ve sıkça tercih edilen bir yöntemdir. Özdemir (2010), nitel araştırmanın, insanın kendi sınırı ve çabası ile biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini bulmak üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından biri olduğunu savunmuştur. Disiplinlerarası bütüncül bakış açısını esas alan nitel araştırma, problemi yorumlayıcı yaklaşımla

incelemeyi benimsemektedir. Araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınır ve yüklendikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010).

Determinist yaklaşımlar nitel araştırmada ön planda değildir ve olaylar arası neden sonuç ilişkisi kurulmaz. Bu yaklaşımda sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır, sayısal veri ve istatistiksel analizlere daha az önem verilmekte olup, bu alandaki araştırmacılar olayların ve bağlamların dilini kullanarak onları bu anlamda inceleyerek, problemleri oluşum değerlerinden yalıtıp analiz etmek yerine, durumlara egemen olan ilişki ağlarını doğal ortamlarında yorumlar ve anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışırlar (Neuman, 2012).

Araştırmanın tasarlanmasında ve gerçekleştirilmesinde nitel araştırma yöntemi araştırmacıya esneklik sağlamakta, araştırmanın her safhasında duruma göre yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirme, araştırma kurgusunda değişiklik yapma olanağı vermektedir. Nitel araştırmaların diğer önemli bir artısı olan keşfedici olma özelliği nedeniyle, araştırmacılar, üzerinde yeterince derinlemesine çalışılmamış olan konuların incelenmesi ve aydınlatılması konusunda bu araştırma türünden oldukça yararlanmaktadırlar (Neuman, 2012).

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu karma araştırmanın nicel boyutunda yer alan evren ve örneklem bölümü ile nitel boyutunda yer alan çalışma grubu aşağıda belirtilmektedir.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Kısımları ile İlgili Olan Evren ve Örneklem

Şekil 5’te verilen çeşitleme modelinden de görülebileceği gibi bu karma araştırmanın nicel boyut iki kısımdan oluşmakta, dolayısı ile her iki nicel kısmın ayrı ayrı evren ve örnekleme bulunmaktadır.

Nicel kısımlardan birisi olan ölçek uygulaması kısmında (Bkz. şekil 5) ölçek geliştirme ve tarama modelinde hedef evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında KKTC-MEKB’na bağlı tüm resmi ve özel kolejlerin IGCSE, AS ve A-Level 10., 11. ve 12. sınıflarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. KKTC-MEKB’dan IGCSE, AS ve A-Level 10., 11. ve 12. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sayısı ve sorumlu olan yöneticilerin sayısı hakkında MEKB’dan bu konuda güncel bilgiye ulaşamadığı için gerekli bilgiler araştırmaya dahil olan tüm resmi ve özel kolej müdür ve müdür müavinleri tarafından elde edilmiştir. Bu bilgiler

Tablo 2’de yer alan okulların idarecilerinden alınan, IGCSE, AS ve A-Level sınıflarında derse giren öğretmen sayıları ve bu kısımlarla ilgili yöneticilerin sayısal bilgilerini içeren bulgularda ulaşılabilir evrende yer alan öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okullara göre frekans ve yüzdelik dağılımlarını incelediğimiz zaman BEAL’de 14 öğretmen ve 2 yönetici, Doğa Koleji’nde 28 öğretmen ve 2 yönetici, Güzelyurt TMK’da 10 öğretmen ve 2 yönetici, Gazimağusa TMK’da 48 öğretmen ve 2 yönetici, Lefkoşa TMK’da 78 öğretmen ve 2 yönetici, Levent Koleji’nde 35 öğretmen ve 2 yönetici, 19 Mayıs TMK’da 16 öğretmen ve 2 yönetici, TED Koleji’nde 38 öğretmen ve 2 yönetici, Yakın Doğu Koleji’nde 38 öğretmen ve 2 yönetici yer almaktadır.

Evrende yer alan öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okullara göre frekans ve yüzdelikdağılımlarını Tablo 2’den incelediğimizde araştırmaya resmi kolejlerden katılan öğretmen ve yönetici sayılarının en çok Lefkoşa TMK’dan, en düşük katılımın ise BEAL’den olduğu görülmektedir. Özel okulları incelediğimizde ise katılımın resmi okullara oranı ile daha düşük olduğu söylenebilir. Özel kolejlerden en çok Yakın Doğu Kolejinden, en düşük katılımın ise Doğa Kolejinden olduğu görülmektedir.

Tablo 3:

Örnekleme Yer Alan Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştıkları Okullara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

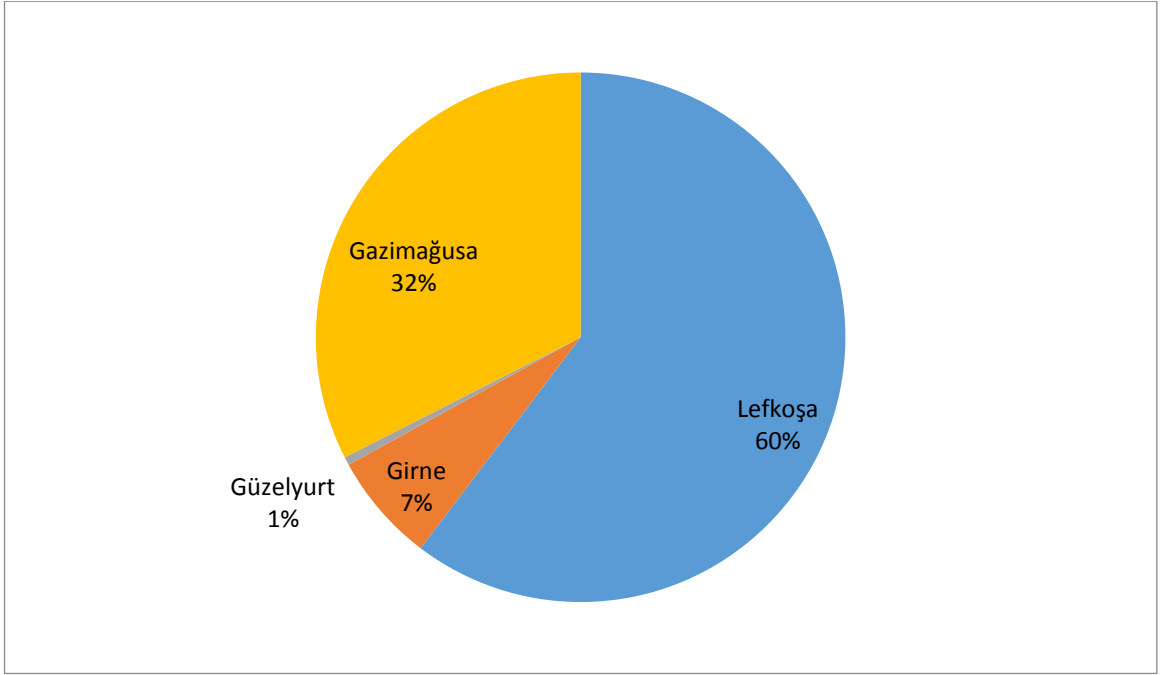
Resmi Okullar	Öğretmen		Yönetici		Özel Okullar	Öğretmen		Yönetici	
	f	%	f	%		f	%	f	%
BEAL	15	11	1	10	Doğa Koleji	15	17	2	33,3
Güzelyurt TMK	10	7	2	20	Levent Koleji	23	27	2	33,3
Gazimağusa TMK	35	26	2	20	TED Koleji	18	21	2	33,4
Lefkoşa TMK	59	44	3	30	Yakın Doğu Koleji	30	35	-	-
19 Mayıs TMK	16	12	2						
Toplam	134	100	10	100	Toplam	86	100	6	100
Genel Toplam	134+		10						
		144					92		= 236

Yukarıda verilen Tablo 3’de yer alan bulgulara örneklemin ve dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları resmi ve özel kolejlere göre frekans ve yüzdelik dağılımları görülmektedir.

Araştırmanın bu birinci nicel kısmında veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek, 220’si öğretmen ve 16’sı yönetici olmak üzere toplam 236 öğretmen ve yöneticiye uygulanmış olup, araştırmanın bu nicel kısmının örneklemini teşkil etmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler için geliştirilen okul örgütü ölçeğine Yakın Doğu kolejindeki her iki yönetici ve BEAL’den bir yönetici ankete katılmadı. Lefkoşa TMK’inden ise üç yönetici ankete katılmadı. Araştırmaya katılımın en yoğun olduğu okul Lefkoşa Türk Maarif Koleji, en az katılımın olduğu okul ise Güzelyurt Türk Maarif Koleji olarak görülmektedir.

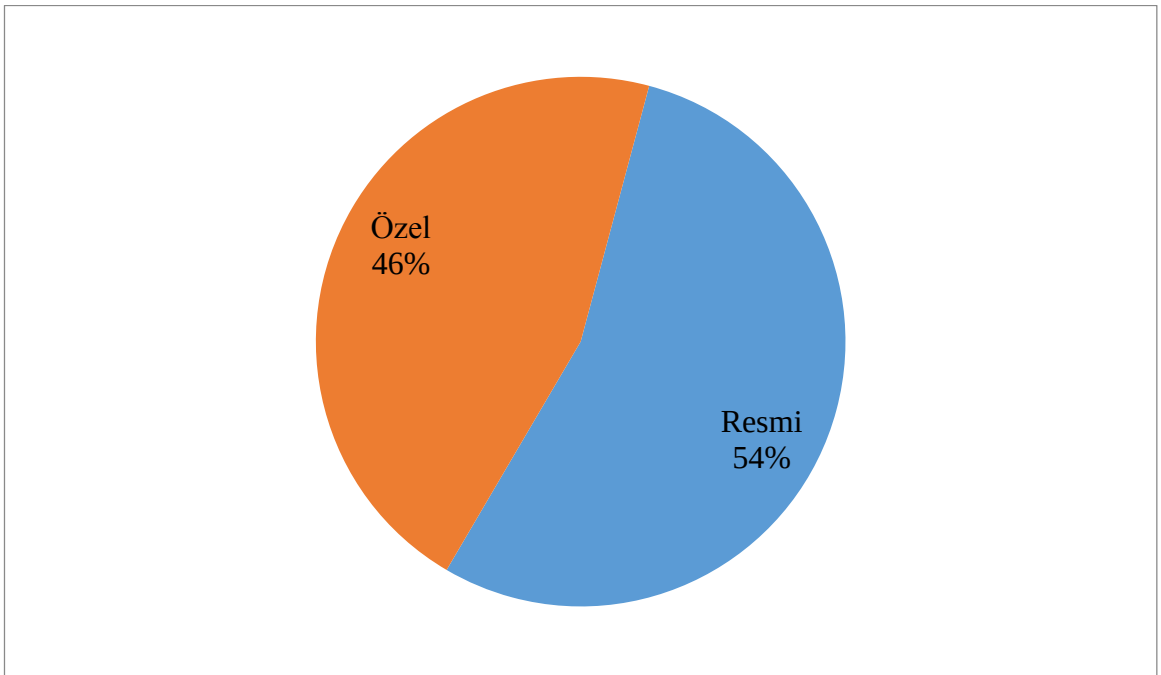
Tablo 3’ye yer alan bulgular araştırmaya katılan katılımcıların okuldaki görevlerine göre öğretmen sayısı 220 (%93.2), yönetici sayısı 16 (%6.8) olarak görülmektedir.

Karma araştırmanın çeşitleme özellikli yöntemiyle analizinin hangi yöntem ve araçlarla yapıldığının gösterildiği Şekil 5’den de görüldüğü gibi, bu araştırmanın ikinci nicel kısmının verileri KKTC-MEKB’na bağlı olan resmi ve özel kolejlerin IGCSE, AS ve A Level kısımlarının 10., 11., ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin 2017-2018 eğitim öğretim yılının birinci dönemi olan güz dönemi karne notları ortalamaları alınarak bulunmuştur. Dolayısı ile karma araştırmanın bu ikinci nicel kısmının ulaşılan evrenini de KKTC-MEKB’na bağlı resmi ve özel kolejlerin 10., 11., ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 794 öğrenci oluşturmakta, ulaşılan evrendeki tüm öğrencilerin karne notları veri olarak alınıp kullanıldığından tam örneklem kullanılmış ve evren aynı zamanda örneklem olarak değerlendirilmiştir. Bilindiği üzere evrenin tamamına ulaşılması durumunda örneklem tam örneklem olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2002).



Şekil 6:Örnekleimde Yer Alan Öğrencilerin İlçelere Göre Dağılımları

Araştırma örnekleminde yer alan 794 öğrencinin ilçelere göre dağılımları şekil 6'da yer almaktadır. Buna göre, Lefkoşa'da 479 (% 60), Girne'de 53 (%7), Güzelyurt'ta 4 (% 1) ve Gazimağusa'da 258 (% 32) öğrenci yer almaktadır. Toplam 794 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.



Şekil 7:Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Kolej Türlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin öğrenim gördükleri kolej türlerine göre dağılımı yer almaktadır. Resmi kolejlerde öğrenim gören öğrenciler 431 (%54) iken özel kolejler’de öğrenim gören öğrenci sayıları 363 (%46) tür.

Tablo 4:

Tam Örneklem Olarak Yer Alan KKTC-MEKB’na Bağlı Olan Resmi ve Özel Kolejlerin 10., 11.ve 12. IGCSE, AS ve A Level sınıf Öğrencilerinin Sınıf Bazında Ayrı Ayrı Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Resmi Okullar	10. Sınıf		11. sınıf		12. sınıf		Özel Okullar	10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
BEAL	20	12,3	20	15,4	20	14,5	Doğa Koleji	42	32,6	47	31,8	39	45,3
Güzelyurt TMK	0	0	0	0	4	2,9	Levent Koleji	57	44,2	40	27	8	9,3
Gazimağusa TMK	43	26,4	30	23	57	41,3	TED Koleji	6	4,6	10	6,7	9	10,5
Lefkoşa TMK	80	49	60	46,2	44	31,9	Yakın Doğu Koleji	24	18,6	51	34,5	30	34,9
19 Mayıs TMK	20	12,3	20	15,4	13	9,4							
Toplam	163	100	130	100	138	100	Toplam	129	100	148	100	86	100
GenelToplam													794

Tam örneklem olarak yer alan KKTC-MEKB’na bağlı olan resmi ve özel kolejlerin 10., 11.ve 12. IGCSE; AS ve A Level sınıf öğrencilerinin sınıf bazında ayrı ayrı frekans, yüzdelik dağılımları ve toplam sayıları Tablo’4 den incelendiğinde, 10. sınıfa devam eden öğrencilerin en çok Lefkoşa TMK’nde (%49), ikinci sırada ise Levent koleji’nde (%44,2) eğitim aldıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda 10. sınıfta en az öğrenci sayısına sahip olan okul TED koleji (%4,6)’dir. 11. sınıfa devam edenlerin en çok yine Lefkoşa TMK’da (%46,2) ikinci sırada Yakın Doğu Koleji (%34,5) ile takip edilmektedir. Tablo 4’den bakıldığında 11. sınıfta en az öğrenci sayısına sahip olan okul TED koleji (%6,7)’dir. Güzelyurt TMK’da IGCSE, AS ve A Level 10. ve 11.sınıflarında devam eden hiçbir öğrencisi bulunmamaktadır. 12.sınıfta devam edenlerin en çok Gazimağusa TMK’da (%41,3), ikinci en yüksek öğrenci sayısına sahip olan okul Lefkoşa TMK (%31,9) olarak tablo 4’de görülmektedir. Güzelyurt TMK (%2,9) en düşük öğrenci sayısına sahip olan

okuldur. Buradan da görüldüğü gibi, resmi kolejler’de eğitimlerine devam eden öğrenci sayılarının özel kolejlerdeki kıyasla daha çok olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Kısmı ile İlgili Olan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel kısmında KKTC’de dört ilçede bulunan toplam 9 kolejde (resmi ve özel) kolej programı yürütülen 10., 11. ve 12. sınıflarında görev yapan 32 öğretmen ve bu sınıfların eğitimlerinden sorumlu 18 yönetici çalışma grubu evreni olarak seçilmiştir. Söz konusu öğretmenlerin ve yöneticilerin görev yaptıkları okullar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemini kullanarak belirlenmiştir. Bacanak (2013), ölçüt örnekleme esas düşüncenin daha önce belirlenen bir dizi kriteri karşılayan tüm durumların çalışması olarak vurgulamıştır. Büyüköztürk’e (2012) göre, ölçüt örnekleme, örneklemin problem ile alakalı olarak sınırlanan niteliklere sahip bireyler, vakalar, durumlar yada nesnelerden meydana getirilmesidir.

Bu araştırmadaki ölçütler KKTC MEKB’na bağlı kolejlerin 10., 11. ve 12. sınıflarındayürütülen IGCSE, AS ve A-Level müfredatlarını takip eden kolejlerden 1 müdür, bu sınıflarından sorumlu bir müdür muavini ve bu sınıflarda eğitim veren Fizik, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde KKTC’de 9 farklı okulda görev alan müdür, müdür müavini ve 4 öğretmenden (IGCSE, AS ve A Level sınıflarında eğitim veren) yüz yüze yapılan görüşmeler sonucu oluşmaktadır. 9 okul müdürü, 9 müdür müavini ve 32 öğretmenden oluşan çalışma grubunda; 26 Lefkoşa, 12 Gazimağusa, 6 Girne ve 6 Güzelyurt olmak üzere 4 ilçeden toplam 18 okul yöneticisi ve 32 öğretmen bu karma araştırmanın nitel kısmında yer almıştır. Karma araştırmanın bu nitel kısmına dahil edilen okul yöneticilerine ve öğretmenlere ilişkin bilgiler ilçeler bağlamında frekans ve yüzde oranları olarak aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5:

Öğretmen ve Yöneticilerin İlçelere Göre Frekans ve Yüzdelik Oranları Dağılımları
(Çalışma Grubu Evreni)

İlçe	Öğretmen		Yönetici	
	f	%	f	%
Lefkoşa	16	50	10	55,6
Girne	4	12,5	2	11,1
Güzelyurt	4	12,5	2	11,1
Gazimağusa	8	25	4	22,2
Toplam	32	100	18	100

Nitel araştırmada çalışma grubu evrenini oluşturan öğretmenlerin ilçelere göre frekans ve yüzdelik dağılımları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin (%50) 'si Lefkoşa, (%12,5) Girne, (%12,5) Güzelyurt ve (%25)'i Gazimağusa olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda en çok öğretmen (%50) yer aldığı ilçe Lefkoşa olduğu görülmekte ve sırasıyla Gazimağusa ikinci ilçe, Girne ve Güzelyurt ilçeleri eşit oranla evreni oluşturmaktadır.

Yöneticilerin tablo 5'de yöneticilerin ilçelere göre frekans ve yüzdelik dağılımları incelendiğinde katılımcıların (%55,6) Lefkoşa, (%11,1)'i Girne, (%11,1)'i Güzelyurt ve (%22,2)'si Gazimağusa olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda en fazla yöneticinin (%55,6) yer aldığı ilçe Lefkoşa olduğu görülmekte ve sırasıyla Gazimağusa ikinci ilçe, Girne ve Güzelyurt ilçeleri eşit oranla evreni oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın evrenini oluşturan katılımcı öğretmen ve yöneticilerin en fazla katıldığı ilçenin Lefkoşa olduğu sonuuna ulaşılmaktadır.

Tablo 6:

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştıkları Okullara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Resmi Okullar						Özel Okullar			
Öğretmen		Yönetici		Öğretmen		Yönetici			
f	%	f	%	f	%	f	%		
BEAL	4	20	2	20	Doğa Koleji	4	33,33	2	25
Güzelyurt TMK4		20	2	20	Levent Koleji	4	33,33	2	25
Gazimağusa TMK	4	20	2	20	TED Koleji	-	-	2	25
Lefkoşa TMK	4	20	2	20	Yakın Doğu Koleji	4	33,33	2	25
19 Mayıs TMK	4	20	2	20					
Toplam						20	100	10	100
GenelToplam						50			

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okullara göre frekans ve yüzdelik dağılımları yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan okullardaki öğretmenlerden eşit oranda (%20) olarak katılım göstermişlerdir. Ancak TED koleji'ndeki öğretmenler araştırmaya katılım göstermemişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticiler ise, eşit oranda (%25) katılım göstermişlerdir.

Tablo 7:

Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Görev	f	%
Öğretmen	32	64
Yönetici	18	36
Toplam	50	100

Katılımcıların okuldaki görevlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiş olup, öğretmenler 32 (%64) yöneticiler ise 18 (%36) toplam 50 katılımcı yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu karma araştırmada veri toplamak için üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlardan iki tanesi nicel boyutta, bir tanesi nitel boyuttadır. Bu karma araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilerek açıklanmıştır.

3.3.1. Öğretmenler ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeği

Bu araştırmada yer alan iki nicel kısmın birinde nicel veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde karma araştırmanın birinci nitel kısmının kapsamına alınan öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okul ve okuldaki görevleri ile ilgili demografik özellikler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapıp (Eroğlu, 2011 ; Baran, 2015; Fedai, 2012; Şenol, 2017) araştırmalarında kullandıkları ölçeklerindeki maddelerden yararlanılarak ve öğretmen ve yöneticilere yönelik ifadelerden oluşan 120 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur.

3.3.2. Öğretmenler ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeği İle İlgili Pilot Çalışma

1. sürüm olan 120 maddelik *öğretmen ve yöneticiler için okul örgütü* ölçeği (Bkz. Ek 2) çalışmanın amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği açısından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında görev yapan Prof. Dr. Mehmet Çağlar, Doç. Dr. Behcet Öznacar, Prof. Dr. Fahriye Altınay, Prof. Dr. Ercan Yılmaz ve Doç. Dr. Ahmet Güneşli'den uzman görüşleri alınarak ölçek 50 maddeye indirilerek 2. sürüm ortaya çıkmıştır (Bkz. Ek 3). Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçeğin 4 alt boyutta ele alınabileceği kararına varılmış ve maddelerin empirik anlamda nasıl çalıştıklarını irdelemek için bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Ölçek bu çalışma örnekleminde yer almayan ve seçkisiz yöntemle belirlenen 86 öğretmen ve 18 yöneticiye uygulanmıştır. Analizler ölçeğin alfa güvenirlik katsayısının 0.78 olduğunu işaret etmiştir. Ancak maddelerin madde-toplam korelasyonuna bakıldığında 3, 4, 5, 18 ve 19'uncu maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.2'nin altında olduğu gözlenmiştir (Everitt, 2002; Field, 2005). Bu maddelerin ölçekten çıkarılması sonrasında alfa güvenirlik katsayısının .82'ye yükseldiği tesbit edilmiştir. Bu durumda, 3. Sürüm 45 maddeye indirilmiştir (Bkz. Ek 4) ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde en son şeklinin verilmesine karar verilmiştir.

3.3.3. Öğrencilerin Akademik Başarısı için Kullanılan Karne Notları

Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için, araştırma bağlamında uygulamaya gidilen tüm resmi ve özel kolejlerin 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, 10., 11. ve 12. sınıflarında IGCSE, AS ve A-Level kısımlarında eğitimlerini sürdüren öğrencilerin I. dönem karne notları okul müdürlerinden istenmiş ve alınmıştır (ancak, öğrencilere ait herhangi bir demografik bilgi, isim, soyadı ve okul numarası alınmamıştır).

Öğrencilerin karne ortalamalarını hesaplamak için araştırmacı MEKB Genel Ortaöğretim dairesi müdürlüğüne gidip, oradan I. dönem karne ortalamalarını hesaplayabilmek için Çizelge 7: Resmi ve Özel Kolejler “A Level Programı” olan «Standart ders ağırlıkları» tablosunu almıştır. (Bkz. Ek 5) araştırmacı öğrencilerin karne notlarını ve standart ders ağırlıkları tablosunu kullanarak her öğrencinin karne ortalaması hesaplamıştır. Bu ortalamalar öğrencilerin akademik başarıları olarak kullanılmıştır.

Ek’ler bölümünde standard ders ağırlıkları Çizelge 7: Resmi ve Özel Kolejler “A Level Programı” yer almaktadır.

Öğrencilerin akademik başarıları olarak I. dönem karne notlarının kullanılma nedenleri, araştırmanın sürdürüldüğü dönem 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi olması ve henüz ikinci dönemin tamamlanmayıp notların verilmemesi ve ayrıca IGCSE, AS ve A Level sınavlarının KKTC’de sınav merkezi olan okullarda Nisan-Mayıs aylarında yapılmasından ötürü I. dönem karne ortalamalarının öğrencilerin akademik başarılarını temsil etmede oldukça güvenilir olmasındandır. I. Dönem karne not ortalamalarının kullanılması, akademik başarıyı göstermesi açısından bu nedenlerle önemli ve anlamlıdır. Öğrencilerin akademik başarıları için toplanan karne notları sayısal veri olduğundan, araştırmanın bu kısmı nicel olarak değerlendirilmektedir.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın amaçlarından biri olan, yöneticilerin ve öğretmenlerin araştırmanın problemi olan örgütlemenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi hakkındaki görüşlerini almak amacıyla, bir nitel veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemi, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır.

Olgubilim araştırmalarında görüşme başlıca veri toplama aracıdır. Buradaki amaç iletişim kurulan bireyin araştırılan konu ile ilgili duygu ve düşüncelerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Buna ilaveten görüşme ile insanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeğe vakıf olmanın yolu (Soylu, 2011) ve empati için en g  l  yöntemlerden biri olduğunu bildirmiştir (Punch, 2005).

Araştırmaya katılanların bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatmaya görüşme denir. Görüşmenin temel amacı, bireyin bakış açısını onun i dünyasına görüşme soruları yardımı ile girerek anlamaktır. Böylece, araştırılan konu bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlemlenemeyen bilgilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme şeklinde farklı görüşme teknikleri vardır. (Yıldırım ve şimşek, 2008; Sönmez ve Alacapınar,2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, ne yapılandırılmış görüşmeler gibi katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. Dolayısı ile ikisi arasında yer almaktadır. Araştırmacıya esneklik sağladığından, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacılar tarafından tercih edilebilmektedir (Dağlı ve diğerleri, 2009).

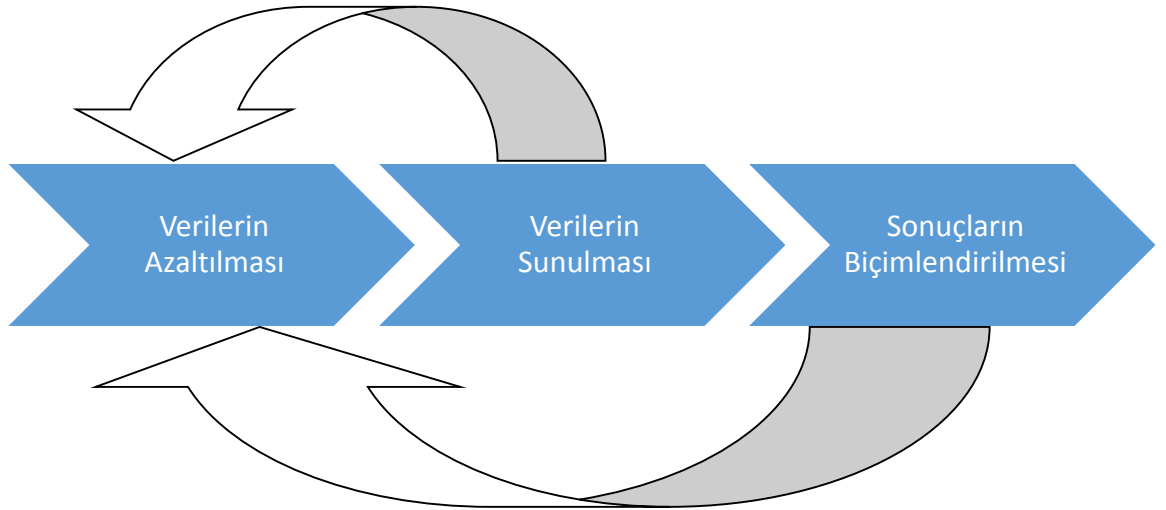
Bu araştırmanın nitel araştırma yöntemi kısmında, araştırma kapsamına uygun, yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuş ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya dahil edilen katılımcıların görüşlerine başvurabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.  ncelik olarak görüşme formunda, görüşlerine başvurulan yöneticilerin ve öğretmenlerin güvenini kazandırmayı hedefleyen ifadeler yer almıştır (Bkz. Ek 6). Daha sonra araştırmaya uygun giriş kısmı hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okul ve okuldaki görevleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Görüşme formunun ikinci bölümünde araştırmanın hedefine uygun hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını belirlemek için araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak 25 görüşme sorusu belirlenmiş, görüşme formunun i geçerliliğinin sağlanabilmesi için, görüşme formu Eğitim Yönetimi Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi alanında uzman kişilere verilmiş ve  nerileri dikkate alınarak soruların bir kısmı çıkarılıp bazıları da birleştirilip,

görüşme formuna son şekli verilmiş ve nihai durumda görüşme soruları 10 soruya düşürülmüştür.

Miles ve Huberman Modeli

Miles & Huberman (1994) modeli sosyal olguların sebeplerini açıklamaya çalışan bir modeldir. Bu model doğrultusunda yapılan analizler üç ana evreyi içermeli; verileri yeniden düzenlemek yada azaltmak, verileri sunmak, sonuçları betimlemek ve doğrulamak (Macdonald ve Tipton, 1996; Woffitt, 1996; Cresswell, 2003; Baltacı, 2017). Miles ve Huberman'ın (1994) tutarlık analizi formülünde içsel tutarlılık olarak adı verilen ve kodlayıcılar arasında görüş birliği olarak sembolleştirilen benzerlik formülü: $\Delta = C \div (C + \diamond) \times 100$ şeklinde hesaplanabilmektedir. Bu formülün içeriğinde, Δ : Güvenirlilik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, $\diamond$: ortak görüş birliği olmayan kodların sayısını ifade etmektedir. Bu modelin içsel tutarlılığı bildiren denetiminde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az % 80 oranını ifade etmesi gerekmektedir.



Şekil 8: Miles ve Huberman Modeli Aşamaları (Kaynak: Miles ve Huberman, 1994)

Miles-Huberman modelinin genel aşamaları Şekil 8'de yer almaktadır. Maxwell(1992); Roberts ve Priest (2006) ve Baltacı'a(2017) göre, araştırmacılar Miles ve Huberman model aşamaları birbirini takip eden ve etkileyen eş zamanlı akışlar bütünü olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, Miles ve

Huberman modelini kullanabilmek için nitel veriler ilk olarak analiz için kullanılabilir duruma getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Esas uygulamaya geçilmeden önce iki okul yöneticisi ve 4 öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır ve ardından görüş formu hazırlanmıştır. Pilot çalışma sayesinde soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, cevapların soruların cevabını yansıtıp yansıtmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısı ile görüşme sırasında ses kaydı yapılan seslerin bilgisayar ortamında oluşturulan yazılı biçime araştırmacı tarafından dönüştürülmüştür. Daha sonra eğitim alanında uzman kişilere soruların net, açık ve anlaşılır olup olmadığı, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığı ve bilgileri kontrol ederek sağlama olasılığı istenmiştir. Uzmanların %90 aynı görüş içinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Geliştirilen görüşme formu açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır. 2'inci sorusu kendi içinde 4 alt sorudan, 3'üncü, 4'üncü, 7'inci ve 10'uncu sorular kendi içlerinde 2'ser alt sorudan, 6'ıncı ve 9'uncu sorular ise kendi içlerinde 3'er alt sorudan oluşmaktadır. Ancak, 1., 5., 7., ve 8. soruların tek sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın veri kaynağı, katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen yazılı verilerden oluşmaktadır. Belirlenen 10 görüşme sorusu, başta giriş kısmında vurgulandığı biçimde nitel boyutta belirlenen 7 alt probleme cevap verecek şekilde düzenlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek'ler bölümünde Ek 6 olarak yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Süreci

KKTC-MEKB GenelOrtaöğretim dairesinden gerekli izinlerin alınmasının ardından(Bkz. Ek 7), Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna başvurularak, istenilen tüm belgeler dosya halinde etik kurula sunuldu ve etik kurul onayı (Bkz. Ek 8) alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı tüm resmi ve özel kolejlerin yöneticileri aranıp, iki farklı nicel kısım için ayrı ayrı belirlenen örneklem ve nitel kısım için oluşturulan çalışma grubu planı çerçevesinde çalışmanın öneminin anlatılması ve okul yönetimleri ile görüşmeler için araştırma kapsamındaki tüm okullara araştırmacı tarafından ziyaretler gerçekleştirildi. Bazı özel okullar başlangıçta araştırmacı tarafından arandıklarında görüşmeyi kabul etmeyip reddetmişler ancak tez danışmanının okul yöneticileri ile görüşerek onları araştırmaya dahil olmaları konusunda

ikna etmesinin ardından okul yöneticileri araştırmacı ile görüşmeyi kabul etmişlerdir. Böylelikle ada genelindeki tüm resmi ve özel kolejler ziyaret edilmiştir. Ancak tüm resmi ve özel kolejlerin ziyaretinin ardından bazı kolejler araştırmaya bazı nedenlerden dolayı dahil edilememiştir.

Örneğin Hala Sultan İlahiyet Koleji 2016 yılında eğitim vermeye başlamasından dolayı henüz IGCSE, AS ve A Level sınıflarında mevcut öğrenci bulunmadığından araştırma dışı tutulmuştur. İlâveten, The English School of Kyrenia ise MEKB'nın diğer kolejlerin tümünde yürüttüğü IGCSE, AS ve A Level programları yerine uluslararası Bakelorya (International Baccalaureate) müfredatı kullandığından dolayı araştırma dışı tutulmuştur. Son olarak, Girne Amerikan Koleji'nden araştırmanın yürütülebilmesi için izin alınamadığından ötürü bu okul araştırmaya dahil edilememiştir. Bunların dışındaki diğer kolejler, Yakın Doğu Koleji, TED Koleji, Levent Koleji, Doğa Koleji, Lefkoşa Türk Maarif Koleji, 19 Mayıs Türk Maarif Koleji, Gazimağusa Türk Maarif Koleji ve Güzelyurt Türk Maarif Koleji araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, kolej türünde bir okul olmamasına karşın, bu okulda IGCSE, AS ve A-Level sınıfları mevcut olduğundan dolayı araştırmaya dahil edilmiştir.

Okul müdürleri okullarda uygun olan öğretmen ve yöneticileri davet ederek araştırmacı ile görüşmelerin ve ölçek uygulamasının yapılmasına katkı koydular; ancak bu görüşmelerin yapıldığı gün için uygulama yapılması uygun olmayan okullarda ise yöneticilere çalışmanın önemi anlatıldı ve daha sonrası için bir randevu talebinde bulunarak, araştırmacıya bildirilen randevu gününde tekrardan okullara gidilip araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu ve yüz yüze görüşme tekniği 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Araştırma verileri MEKB tarafından belirlenen 12 Mart-30 Nisan 2018 tarihleri arasında yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanılmış ve okullardaki görüşmeler ve uygulamalar 20 Nisan 2018 tarihinde tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında gidilen her okulda en az 4 -5 saat arasında uygulamalar sürdürülmüştür. Uygulamanın yapıldığı günlerde ilgili okulda araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde araştırmaya katılmaya gönüllü bulunan öğretmen ve yöneticiler ders saatleri dışındaki vakitlerinde ölçekte yer alan soruları cevapladılar.

Diğer taraftan araştırmacı tarafından her okulda (IGCSE, AS veya A-Level) sınıflarına giren 4 öğretmen ve 2 okul yöneticisi (1 müdür ve 1 müdür yardımcısı) ile görüşme formları nitel çalışma boyutunda uygulandı. Uygulamaya başlanmadan önce öğretmenlerin ve yöneticilerin samimi olarak içtenlikle yanıtlar vermesi için bilgilerin gizli tutulacağı ve araştırmanın amacı, önemi gibi detayları konusunda kendilerine bilgi verilmiştir. Bu açıklamaların ardından görüşmeler ses kaydı olarak kayıt altına alınmış, katılımcılara isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiş ve bulgular bölümünde bu amaçla kodlama yapılmıştır. Ayrıca, katılımcıları soruların yanıtları doğrultusunda yönlendirmekten kaçınılmış ve elde edilen ses kayıtları çözümlenerek, değiştirilmeden metin halinde bilgisayarda yazılmıştır.

Okullarda gerçekleştirilen görüşmeler ve uygulamalar esnasında, öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek açısından 1. dönem karne notları okul müdürlerinden istendi. O gün için görüşme formları ve uygulamaları tamamlandıktan sonra toplanamayan anketler için yeniden bir randevu alınarak, bir başka gün gidip hem geriye kalan anketler toplandı hem de hazırlanan öğrencilerin 1. dönem karne notları teslim alındı.

Nicel kısımda öğretmen ve yöneticilere uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler SPSS programına yüklenilerek analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları için kullanılacak olan öğrencilerin 2017-18 birinci dönem karne notları da SPSS programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Karne notları ortalaması daha önce de belirtildiği gibi ortaöğretim dairesinden alınan standart ders ağırlıkları kullanılarak araştırmacı tarafından hesaplandı.

Anket hem resmi hem de özel kolejlerin IGCSE, AS ve A-Level programlarında derse giren öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan her okuldaki katılımcılara rahatca anketleri doldurabilmeleri için belirli bir süre tanındıktan sonra anketler toplandı.

3.5.Verilerin Analizi

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veriler olduğundan dolayı iki farklı veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesinde Statistical Package for Statistical Science (SPSS) 21,0 ve IBM Amos 21,0 kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise Nvivo 12 Plus Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Analizleri

Örneklemdaki katılımcıların evrenin farklı katmanlarından gelmeleri sonucu, bağımsız değişkenlerin kendi içlerinde homojen ancak alt kategorilerinde heterojenliği sağlama bağlamında bu değişkenler üzerinde *İki Adımlı Kümeleme Analizi* (Two-Step Clustering Analysis) çalışması yapılmıştır (Chiu, Fang, Chen ve Wang, 2001).

Toplam puanları kategorik bir değişkene dönüştürmek için kendi içlerinde homojen, ancak alt kategorilerinde heterojenliği sağlama bağlamında *İki Adımlı Kümeleme Analizi* (Two-Step Clustering Analysis) çalışması yapılmıştır (Chiu, Fang, Chen ve Wang, 2001).

Çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler: (1) Okullar, (2) Okul Türü (3) Bölge, (4) Sınıf Düzeyi ve (5) Okul Örgütü Algısı, bağımlı değişkenler ise (1) Başarı Puanı ve sadece SRA analizlerinde ilişkisel olarak bir kez kullanılan (2) Okul Örgütü Algısıdır. Okul örgütü algısı ile okul türü arasındaki ilişkileri saptayabilme amacıyla Sınıflandırma Ağacı ve Regresyon (SRA) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hem çoklu regresyon analizini, hem de bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda kullanılan lojistik regresyon yöntemini kapsamaktadır. Bu yöntemin en güçlü özelliklerinden biri veri setindeki değerlere müdahale etmeksizin kendi uzayında bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında ilişkiler kurabilmektir (Yamauchi ve ark. 2001). Bağımsız değişken ve bağımlı değişkenler arasındaki önemli ilişkilerin açılımını veren etkileşim modelinin diyagram (alt ağaçlar; node) biçimindeki gösterimi, bu yöntemin görsel bir üstünlüğüdür (Hebert ve ark. 2006).

Ana ve alt test puanlarında bağımsız değişkenlere dayalı olası değişirlikleri saptamak amacıyla *Mann-Whitney U*, *Kruskall-Wallis* ve Tek Örneklem t testleri kullanılmıştır. Bunun yanında alt test puanları arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla tekrarlı ölçümler varyans analizleri ve *Benferroni* ve *Dunn* ikili karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Her bir bağımsız değişkenin açıklama gücünü görebilmek için Cohen r ($r = z / \sqrt{n}$) Cohend ($d = t / \sqrt{n}$) ve η^2 etki büyüklüğü değerleri kullanılmıştır. Cohen (1988), $r = 0.2$ 'ye yakın değerleri “küçük”, $r = 0.3$ 'e yakın değerleri “orta düzey” ve $r = 0.5$ 'e yakın veya daha büyük değerleri “büyük” etki büyüklükleri olarak yorumlamıştır. Cohen (1988), $d = 0.2$ 'ye yakın değerleri “küçük”, $d = 0.3$ 'e yakın değerleri “orta düzey” ve $d = 0.5$ 'e yakın veya daha büyük değerleri “büyük” etki büyüklükleri olarak yorumlamıştır. Cohen (1988), $\eta^2 = .01$ 'i küçük, $\eta^2 = .06$ 'yı orta ve

$\eta^2 = .14$ 'ü büyük etki değerleri olarak yorumlamaktadır. Tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Analizleri

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşmede nitel veri analizi uygulanmıştır. Nitel çalışmada verileri analiz etmenin en çok tercih edilen yolu veri toplama ile eşzamanlı olarak veri analizi yapmaktır (Merriam, 2013). Verilerin analizinde, çalışmada elde edilen veriler, bütünsel bir bakış açısıyla analitik induksiyon ile birlikte betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Betimsel bir analiz yapmak için kullanılan kelimeler, ifadeler, kullanılan dil, nitel analizde kullanılan diyalogların yapısı ve özellikleri, kullanılan sembolik ifadeler ve analogilere dayanan betimleyici bir analiz yapılması amaçlanmaktadır (Kümbetoğlu, 2005). Bütün bu doğrudan alıntılar, verilerin orijinal formlarına eklenerek söylediği şekilde yapılır, Bu yaklaşıma göre ulaşılan veriler, daha önceden belirlenilen temaya göre kısaca özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Araştırma soruları ya görüşme ya da gözlem süreçlerinde kullanılan soru ya da boyutlar göz önünde bulundurularak ortaya konan temalar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmadadanışmanınımın sahip olduğu NVivo 12 Plus original lisansanlı program kullanılmış ve betimsel analiz için bir çerçeve olarak ilk analiz sürecinde belirlenmiştir. Veriler, sonra bu çerçeveye göre işlenmiş ve analiz edilmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların düşünceleri, katılımcıların fikirlerinden ortaya çıkan temaları en iyi yansıtabilmek için doğrudan alıntılar alınmış aralarındaki ilişkiler açıklanmış ve anlamlı hale getirilmiştir. Nitel araştırma süreçlerinin tamamında araştırmacı, araştırmacıların araştırmaya kattıkları şeyden ziyade, yazarların literatürde ne söylediklerini veya katılımcıların problem yada problemin ne olduğunu anlamaya çalışır (Creswell, 2013). Sürekli gelişen bir araştırma tasarımı yapılmış ve derinlemesine düşünme ile bütünsel ve keşifsel bir anlayış geliştirmeye yönelik çalışmaları sunmaktadır.

Olgu bilim yöntemine göre, araştırmada ulaşılan veriler analiz edilirken, araştırmacı, katılımcıların söyleyişleri arasında benzer ve farklı durumları beyan etmek için kategoriler oluşturur. Kategorilerin her biri, araştırmaya katılan farklı katılımcıların farklı kavramları nasıl idrak ettiklerini ve deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Didiş, Özcan ve Abak'a (2008) göre, bu yöntem sayesinde, kavramların

her biri için belirli sayıda kategorinin sağlanacağını ve bu kategorilerin araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesi ile oluşturulabileceğine dayanmaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan verilerde mevcut olan kavramları ve mevcut olan kavramlar arasındaki bağlantıyı belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemine yer verilmiştir. İçerik analizinin asıl amacı toplanmış olan verileri açıklamaya yardımcı olan kavramlar ve bağlantılarına varmaktır. Betimsel analiz sayesinde özetlenmiş ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizi ile derinlemesine işleme tutulur ve böylece yeni kavramlar ortaya çıkar. İçerik analizinin temelinde yapılan işlemler, birbirini çağrıştıran verileri belirli kavramlar ve temalarla birlikte ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Neuman, 2012).

Bunun içinde, ilk önce araştırmaya katılan her kolejden, 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 4 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, sessiz ve fiziki koşullara uygun bir mekanda yapılmıştır. Görüşme saatleri önceden katılımcılar ile konuşulup, hem araştırmacıya hem de görüşme yapılan kişilere uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Sağlıklı bir görüşme ortamı gerçekleştirebilmek, katılımcıların görüşlerini ve duygularını rahatça ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla, araştırmacı katılımcılarla ön görüşme yaptıktan sonra, uygun görüşme ortamları sağlanmıştır. Ayrıca, görüşmelerde katılımcıların izinleri alınarak, görüşme esnasında ses kaydı da yapılmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler NVivo 12 Plus Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz yapılmıştır. Duban'e (2008) göre, bilgisayar programları aracılığıyla gerçekleştirilen nitel analizler, geleneksel analiz yöntemi ile karşılaştırıldığında teknik anlamda daha çok yarar sağladığını vurgulamıştır.

Nitel araştırmalar, genel anlamda araştırmacının verileri bulmasını ve hasas bir şekilde tefsir etmesini başka bir deyişle yorumlamasını gerekli kılmaktadır. Kuş'a (2006) göre, NVivo Nitel Veri Analizi Programının kullanılmasının bir nedeni karmaşık durumda olan verilerin bulunması ve yorumlanması sürecinde başa çıkabilecek özelliklere sahip olması olarak ifade etmiştir. Buna ilaveten Karadağ (2010) NVivo Nitel Veri Analizi Programı yürütülen araştırmanın şeffaflığını ortaya koyan bir araç türü olarak da ifade etmek mümkündür.

Araştırma kapsamında 32 öğretmen ve 18 yönetici yapılan görüşmeler sürecinde kaydedilen veriler sonrasında araştırmacı tarafından metin editörü yazılımlarından Microsoft Office Word 2010 programı kullanılarak bilgisayara

aktarılmıştır. Word dosyasına kaydedilen veriler daha sonra NVivo 12 Plus Nitel Veri Analizi Programına aktararak sırasıyla kategoriler alt kategoriler ve kodların sistemli bir şekilde oluşturulması sağlanmıştır. Araştırmacının bizzat kendisi tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğinin sağlanabilmesi için NVivo 12 Plus programında yer alan “user profiles (kullanıcı profilleri)” yardımı ile ikinci bir kodlayıcı, araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere, alt kategorilere ve kodlara nakil süreçlerini gerçekleştirmiştir. NVivo 12 Plus programında mevcut olan “Coding Comparison Query” yardımı sayesinde araştırmacı ile kodlayıcı arasındaki uyuşumun yüzdeliği ve Cohen’in Kappa katsayısıda hesaplanmıştır.

Viera ve Garrett (2005) araştırmalarda elde edilen Kappa (uyum) değerlerini yorumlayabilmek için aşağıdaki aralıkları sunmuşlardır: 0,0-0,20 önemsiz uyuşma, 0,21-0,40 orta dereceden alt uyuşma, 0,41-0,60 orta seviyede uyuşma, 0,61-0,80 iyi seviyede uyuşma, 0,81-1,00 çok iyi seviyede uyuşma olduğunu göstermektedir. Araştırmada ise öğretmen ve yöneticiler ile gerçekleştirilen görüşmelerde kodlayıcılar arası uyuşumun yüzdesi 0,98 ve Kappa katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir. Dawson, Saunders ve Trap’a (1994) göre, Kappa değerleri 0,81 ve üzeri olmasını çok iyi olarak belirtildiğinden veri analizi bakımından güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacının bizzat kendisi tarafından sırasıyla oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar arasındaki bağları görselleştirilmesini sağlamak için modellere yer verilmiştir. Kuş’a (2009) göre, NVivo nitel analiz program araştırmalarında model hazırlamaya önem verildiği ve önemsendiğini bildirmiştir.

3.5.2.1. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi

Nitel veri araştırmaları sonucunda, verilerin belli başlı kategoriler altında toplanmasının ardından temalar oluşturulmuştur. Katılımcılara görüşme formunun I. bölümünde yer alan demografik özellikler bölümünde verecekleri mesleki bilgilerin araştırmacı tarafından saklı tutulacağı, görüş süresince belirtecekleri ifadelerin veya önerilerin tez içerisinde kodlanarak kullanılacağı bildirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler (müdür ve müdür muavini)’in görüşleri elde edilen kayıtların çözümlenmesi sonucunda, değiştirilmeden metin halinde bilgisayara yazılmış ve okuyuculara sunulmuştur. Katılımcıların isimleri belirtilmeden kodlamalar kullanılmıştır. Örneğin; (OY1): Araştırmaya katılan birinci okul yöneticisinin görüşünü bildirmektedir. (OÖ2): Araştırmaya katılan ikinci okul öğretmenin görüşünü bildirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin hangi

okullardan katıldıklarının gizli tutulacağı katılımcılara söz verildiğinden ve bu nedenle görüşme yapmayı kabul ettiklerinden tüm resmi ve özel okullar okul (O) diye kodlanmış ve vermiş oldukları görüşler bulgular kısmından her tablo'nun altında yer almıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırma yaklaşımı; Felsefe, araştırma tasarımı, veri toplama ve analizidir. Bir araştırmayı planlarken, araştırmacılar kendi felsefi dünya görüşlerine ilişkin varsayımlarını, çalışmalarıyla ilgili varsayımlarını, bu dünya görüşüyle ilgili araştırma tasarımını ve yaklaşımlarını dönüştürecek özel yöntem ve süreç adımlarını dikkate almalıdırlar (Creswell, 2013). Bu ayrıca araştırmacının nitel araştırmada özel bir konuma yükselmesine neden olur. Araştırmacının kendisi için çok önemli bir faktör olmadığı nicel araştırmalardan farklı olarak, araştırmacı nitel araştırmalarda önemli bir rol oynar ve nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analizi için başlıca araçsal araştırmacıdır (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2013).

Stake'e (1995) göre nitel araştırmada, Stake (1995) araştırmacının araştırmanın tüm aşamalarında, özellikle veri toplama ve analiz aşamalarında birincil önleme sahip olduğunu ve araştırmacının da bir yorumcu ve araştırmacı olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı bu problem üzerinde çalışmaktadır. Yeni bağlantıları bulduktan sonra, araştırmacı bu bağlantıları başkalarına anlatabilmek için yollar aramaktadır. Araştırmacının görevi sadık olmaktır. Dünya görünür, karmaşık ve çok yönlü hale gelir ve her iki sonuç da onaylayan kanıtlar sunabilir (Patton, 2014). Sonuçların sonucu kaçınılmaz olarak araştırmacının güvenilirliği, yeterliliği, çalışkanlığı ve bütünlüğüne bağlıdır (Patton, 2014). Bu tarafsızlık anlamına gelmemektedir. Niteliksel araştırma, araştırmacıların yaşamdaki doğrudan deneyimlerini anlamalarını ve bunları zenginleştirmelerini içerir (Patton, 2014). Çünkü araştırmacı değer ve yargılardan, sosyo-politik gelişmelerden ve insan ilişkilerinden habersizdir.

Nitel bir araştırma, büyük ölçüde araştırmacının becerisine bağlıdır. Nitel araştırmacının temel nitelikleri ve yeterlilikleri, karşılıklı güven, iyi ilişkiler kurma ve sürdürme, karşılıklı saygı ve duyarlı etik konulara dikkat etme gibi süreçlerin oluşturulması için iyi bir şekilde geliştirilmelidir. Araştırmacının diğer kavramlarını ve süreçlerini tahmin etme ve anlama kapasitesi ve yeteneğine de sahip olmalıdır. Nitel araştırmacılar genellikle çalıştıkları veya sorun yaşadıkları alanlardan veri

toplamaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada, verilerin elde edildiği çalışma grubu, eğitim yönetimi alanında araştırma yapmak, çalışmak ve bölgedeki tüm süreçleri deneyimlemek için sorunlu bir duruma sahip olan epistemik toplumun üyeleridir. Araştırmacı epistemik topluluğun bir üyesidir.

Araştırmacı, literatürü okuyarak, araştırmayı tasarlayarak, soruları hazırlayarak, katılımcılarla kişisel olarak görüşerek, ses kayıtlarını okuyarak, bulguları analiz ederek ve yorumlayarak nitel araştırma sürecine katılmıştır. Zaten çeşitli araştırmalarda röportajlar yapmış ve hem teorik hem de pratik olarak kendini geliştirmiştir. Araştırmacı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması vb. buna ek olarak, bu süreç, çalışma bilgisinin çalışma alanından alınmasını ve veri kaynaklarının araştırmacı tarafından en yüksek akademik pozisyona yerleştirilmesini sağlamak için özellikle titiz olmuştur. Yorumlayıcı bir araştırma olan nitel araştırmalarda, araştırmacılar genellikle katılımcılarla yoğun bir deneyime ve sürekliliğe sahip olurlar ve önyargılarını, değerlerini, cinsiyetlerini, tarihlerini, kültürlerini ve sosyo-ekonomik durumunu açıkça tanımlarlar (Creswell, 2013).

Araştırmacı, kültürel tarih, ilgi alanları, deneyimler, önyargılar, belirli konular için anlamlar, pozisyonu destekleyen aktif kanıtlar ve katılımcıların bilgisi için farklı sonuçlar doğurabilir. Zaten nitel araştırmanın temeli: Araştırmanın ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve aksiyolojik yönelimleri, araştırmanın evrelerinde bazen açık ve bazen örtük bir şekilde kendini göstermektedir. “Yani” anlamı alan bir yaklaşımın olması düşünülemez. Bu nedenle, çalışmanın problem durumu hakkında önceden varsayımlar ve ön varsayımlar olduğu düşünülemez. Bu nedenle, bu çalışmada elde edilen veriler, sadece bu bulgulardan ve bu verilerden ortaya çıkan yorumlardan yola çıkarak bulmaya çalışılan problemin kısmi bir açıklaması olabilir ve kesin doğru bilgi olduğu konusunda bir durum yoktur.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Niteliksel araştırma geleneğinde niceliksel açıdan niteliksel geçerlik ve güvenilirliği gözden kaçırmayan, nicel terimlerden farklı niteliksel terimler kullanan post-modern ve yorumlayıcı özellikleri yer almaktadır (Creswell, 2013). Nitel araştırma literatüründe kullanılan güvenilirlik, doğallık, güvenilirlik ve kanıtlanabilirlik kavramları ve nicel araştırmada içsel ve dışsal geçerlilik, güvenilirlik ve objektiflik kavramların eşitliğini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarının

geçerliliği ve sonuçların takip edildiği süreç, çalışmanın sonuçlarına varılan süreci ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Güvenilirlik, nitel araştırma için sorunlu bir kavramdır. Niceliksel araştırmalarda araştırma sonuçlarının yeniden üretilmesi kavramını gösteren güvenilirliğin, nitel araştırma için böyle bir anlamı olması beklenmemektedir. Nitel araştırmalar doğrudan insan davranışları ile ilgili olduğu ve insan davranışının statik olmaması nedeniyle, nitel araştırma, bu tür araştırmaların sonuçlarının nicel araştırmada görülmediği sonucu çıkartılmaktadır. Nitel araştırmalar yukarıda da belirtildiği üzere doğrudan insan davranışları ile ilgilidir ve insan davranışlarını statik olarak değerlendirmemektedir. Merriam (2013) nitel araştırmada daha çok güvenilirlik kavramını kullanmış ve tutarlılık sadece başkalarının başarısı değil, aynı zamanda verileri toplayan ve sonuç üzerinde çalışanların tutarlılığı ve güvenilirliği olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ilişkin açıklamalar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

i. Araştırmanın üçüncü bölümü olan yöntem kısmında, araştırma modeli, katılımcıların demografik özellikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizinde yer alan süreçler detaylı olarak sunulmuştur.

Toplanan veriler, bu verilerin nasıl toplandığı, veri analizi süreci, kodların nasıl oluşturulduğu ayrıntılı olarak ve araştırmacının bu verilere nasıl ulaştığı rapor edilmiş olup mülakatların nasıl yürütüldüğü, verilerin nasıl kaydedildiği, sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu hakkında detaylı bilgiler açıklanmaktadır.

ii. Elde edilen veriler önceden oluşturulmuş kuramsal ve kavramsal çerçeveye büyük ölçüde uyumludur ve veriler bu çerçevede kılavuz olarak ele alınmıştır. Veri analizinde kullanılan kuramsal ve kavramsal çerçeveler ve varsayımlar, çalışmada ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Ayrıca, teorik geçerliliğe karşı herhangi bir tehdidi kontrol etmemek için alternatif açıklamalara ve uyumsuz verilere özel önem verilmiştir ve bulgular eklenmiştir. Temaların ve kodlamanın örüntüsüne uymayan veya çalışmanın ilk önerileriyle uyuşmayan tüm olumsuz durumlar, çalışmada değerlendirildi ve rapor edildi.

iii. Elde edilen veriler önce tanımlayıcı bir yaklaşım olarak sunulmuş ve daha sonra yorumlanmıştır. Bu aşamada, doğrudan alıntılarla yoğun ve zengin

temsiller yapılmış ve bu alıntılarla yapılan açıklamalar daha sonraki yorum ve açıklamaların temeli olmuştur.

iv. Ses kaydı, yedekleme ve ses kayıtlarının şifrelenmesi ile yanlış pozitif ve kusurlar gibi tehditler önlenmiştir.

v. Mülakat süreci, soru hazırlama ve protokoller, nitel araştırmalarda literatürdeki araştırmalardan alınan kurallara dayanmaktadır. Tüm bu süreçler, araştırmanın ana araştırma sorularından çıkarılmış ve araştırma dönemi boyunca yayılan titiz bir incelemeden geliştirilmiştir. Diğer taraf ile çalışma süreçleri ve protokoller, analiz edilen çalışmalarda açıkça sunulan araştırma soruları ile doğrudan bağlantılıdır.

vi. Araştırmacıların zihinsel çerçevesi ve dünya görüşünün önyargılarını, varsayımlarını ve sonuçlarını, nitel araştırmalardan elde edilen verileri analiz etmek veya kullanmak için kapsamlı bir şekilde azaltacaktır. Bu nedenle araştırmacının araştırmadaki rolü, kendi kişisel önyargısı ve önyargıları, eğilimleri ve varsayımları üzerinde detaylandırılmıştır. Analiz süreci boyunca ve verilerin nihai olarak raporlanmasında, güvenilir ve nitelikli bir kaynağa sahip uzmanların bilgilerine danışılmıştır. Açıklamalar, analizler, yorumlar ve araştırma sonuçlarına süreç ile ilgili tavsiyeler ve eleştirel geri bildirimler dahildir.

vii. İşin ve görüşme sürecinin parametreleri dikkatli bir şekilde oluşturulmuş ve tanımlanmıştır. Katılımcılar görüşme sırasında kendilerinden ne bekledikleri ve görüşme öncesinde, görüşme sırasında ve sonrasında ne gibi seçenekler sundukları hakkında bilgilendirildi. Çalışmanın amacı ve incelenen fenomenler için, oldukça çeşitli araştırma ve görüşme soruları hazırlandı ve tüm katılımcılara soruldu. Görüşmelerde sorulan sorular doğrudan sorulan sorulara yönelirken, anlık anketler ve görüşmedeki görüşmeler zenginleştirilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen ham veriler (dijital ses kayıtları) saklanmaktadır. Görüşme protokolüne göre toplanan yoğun ve ayrıntılı veriler, araştırmacının yorumları ve sonuçları hakkında doğrudan kanıt sağlamıştır.

viii. Araştırmacı, devam eden nitel araştırmaları yansıtan bir günlük kullandı ve bunları fikir toplamak ve kritik kararları zamanında bildirmek için kullanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

İlk olarak pilot çalışma sonrası elde edilen 45 maddelik Öğretmen ve Yöneticiler için Okul Örgütü Ölçeğiyle(Bkz. Ek 4) ilgili açımlayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. *KMO* değeri 0.90 ve *Bartlett* testi $\alpha = 0.000$ düzeyinde manidar bulunduğundan ölçeğe faktör analizi uygulamak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir (Cerny & Kaiser, 1977). Döndürme yöntemine karar verebilmek için ilk olarak Tabachnick and Fidell (2007) tarafından önerilen *promax* döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör ilişki matrisindeki korelasyon katsayılarının çoğunun 0.32'den küçük olması dik döndürme yöntemlerinden biri olan *varimax* yöntemiyle devam etmeyi gerekli kılmıştır. *Varimax* döndürmesiyle elde edilen analizler ve scree-plot grafiği varyansın %56.1'ini açıklayabilen 3 faktörlü bir yapıyı ortaya çıkarmıştır.

Birinci faktörün (öz değeri9.03) varyansın %23.8'ini, ikinci faktörün (öz değeri5.2) varyansın %22.2'sini, üçüncü faktörünise (öz değeri2) varyansın %10.1'ini açıkladığı saptanmıştır. Döndürme sonrasında faktör yükü 0.32 altında olan 1, 2, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 45ve 48'inci maddeler ve yakın faktör yükleriyle birden çok faktörde yükü olan 28, 29, 31, 32 ve 43'üncü maddeler elenmiştir. Bu durumda, doğrulayıcı faktör analizi yapılabilecek 29 madde elde edilmiştir. Tüm maddelerin faktör yükleri Tablo 1'de görülmektedir.Birinci faktörün etkili okul örgütü, ikinci faktörün okul başarısı ve üçüncü faktörün ölçme değerlendirme ile ilgili maddelerden oluştuğu gözlenmiştir.

Tablo 8.
Maddelerin-Faktör-Yükleri

Madde	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
6	0.78	0.11	0.12
7	0.75	0.02	0.26
8	0.77	0.01	0.19
9	0.75	0.07	0.11
10	0.73	0.03	0.26
11	0.69	-0.04	0.35
12	0.66	0.14	0.12
13	0.74	0.00	0.22
14	0.81	0.04	0.05
15	0.72	0.07	-0.05
16	0.76	0.13	0.06
17	0.76	0.09	0.14
27	0.16	0.41	-0.16
30	0.17	0.54	-0.04
33	0.12	0.74	-0.04
34	0.08	0.74	0.01
35	0.18	0.81	0.56
36	0.12	0.80	0.33
37	0.07	0.47	0.22
38	-0.07	0.73	0.11
39	0.14	0.81	0.05
40	0.07	0.74	0.15
41	0.06	0.81	-0.06
42	0.05	0.80	0.01
44	0.05	0.23	0.64
46	0.05	0.24	0.66
47	0.19	0.17	0.70
49	0.12	-0.04	0.74
50	0.16	0.26	0.73

4.2. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 3 faktörlü model tüm örneklem dikkate alınarak doğrulamalı faktör analizi süreci üç model kullanılarak sürdürülmüştür. Analizler sonucunda modellere ilişkin uyum indeksleri Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'da verilen Ki-kare istatistiği gözlenen değişkenlerin

kovaryans yapıları ile modelin uygunluk gösterdiğine ilişkin hipotezi test eden bir tekniktir (Özdamar, 2002). Ki-kare istatistiği indeks uyum eksikliği olarak belirtilir (Stapleton, 1997). Bu bağlamda, küçük test istatistiği modelin gözlemsel yapıya uygun olduğunu, büyük istatistik değeri ise modelin gözlemsel yapıya uygun olmadığını yani modelin gözlenen yapıyı yeterince açıklamadığını ifade eder. Değişken sayısı arttığı zaman Ki-kare istatistiği yükseleceğinden genellikle Ki-kare/serbestlik derecesinden yararlanılması önerilmektedir. Bu değer 5 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 3 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu kabul edilir (Byrne, 1998). Bu çalışmada, özellikle üçüncü modelin gözlenen yapıya uygun olduğunu, Ki-kare/serbestlik derecesi sonucunun 5 değerinden küçük çıkmasına dayanarak söyleyebiliriz.

Uyum iyiliği indeksleri genellikle model tarafından açıklanan varyans ve kovaryans miktarının bir ölçümüdür. Uyum iyiliği indekslerinin değeri 1'e ne kadar yaklaşırsa modelin veriye o kadar uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum iyiliği indeksleri için 0.90-0.95 kabul edilebilir, 0.95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). DFA sürecinde Ki-Kare uyum testi (χ^2), İyilik Uyum Testi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum Testi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum Testi (CFI), Normlaştırılmış Uyum Testi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum Testi (NNFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekoku (RMSEA) gibi birçok uyum indeksikullanılmaktadır (Sanders ve diğerleri, 2005; Simsek, 2007; Hoe, 2008). Tablo 9'da görüldüğü gibi CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması, χ^2/df oranının 3'ten daha düşük olması, özellikle Ortalama Karekök Hata Tahmini (RMSEA) indeks değerlerinin 0.05 ve 0.08 arasında olması gözlenen ve üretilen matrisler arasında minimum hata olduğunu ve mükemmel bir uyumun olduğunu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993).

Tablo 9.

Düzeltilme Sonrası Ölçüm Modeli Uyum Ölçüleri

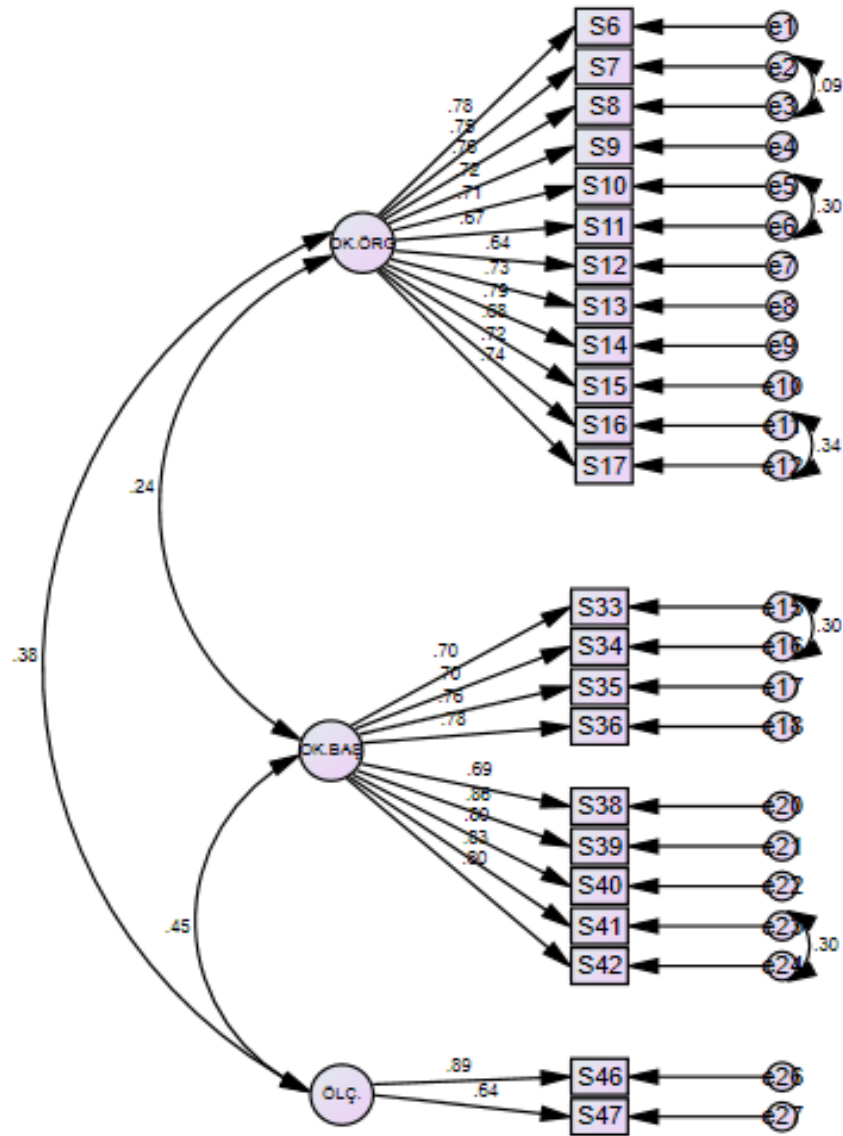
Uyum Ölçümleri	Orijinal Ölçüm Değeri	Model 1	Model 2	Model 3
		S37 – model dışı e11 – e12 e23 – e24	S27 – model dışı S30 – model dışı e15 – e16 e5 – e6	S44 – model dışı S49 – model dışı S50 – model dışı e3 – e4
χ^2	1002.43	607.18	568.56	521.89
p değeri	0.000	0.000	0.000	0.000
χ^2/df	2.66	2.46	2.35	2.32
RMSEA	0.08	0.08	0.08	0.07
GFI	0.860	0.910	0.912	0.914
CFI	0.840	0.900	0.910	0.912
NFI	0.856	0.891	0.920	0.934
NNFI	0.830	0.881	0.893	0.910
AGFI	0.875	0.880	0.900	0.925

Bu durumda, açımlayıcı faktör analizleri sonucunda ortaya çıkan 3 faktörlü yapının model 3’de gösterilen düzeltmeler sonucunda sürüm 4 olan 23 maddelik ve yapı geçerliği iyi olan bir ölçek elde edilmiştir (Bkz. Tablo 9). Modelin üçüncü düzey grafiksel ve analitik gösterimi Şekil 9’da görülmektedir. Öğretmen ve yöneticiler bağlamında okul örgütü algısı ölçeğinin ölçme değişmezliği (invarianceanalysis) analizlerine girilmiş ancak yöneticilerin dahil olduğu durumda hiçbir varyans ya da kovaryans matrisi oluşturulamadığı için yöneticiler, öğretmenlerle karşılaştırma bağlamında analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 10.

Düzeltilme Sonrası Maddelerin Faktörlere Dağılımı

Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
6	33	46
7	34	47
8	35	
9	36	
10	38	
11	39	
12	40	
13	41	
14	42	
15		
16		
17		



Şekil 9: Modelin Üçüncü Düzey Grafikselsel ve Analitik Gösterimi

Şekil 1’de görüldüğü gibi her faktördeki madde yükleri 0.60’tan daha büyüktür. Bu durumda üç faktörden oluşan ölçeğin birleşici (convergent) geçerliğe sahip olduğu söylenebilir (Barclay et al., 1995). Ölçeğin ayırıcı (discriminant) geçerliği Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri (Average Variance Extracted - AVE) ile faktörler arası korelasyon katsayılarının karelerinin karşılaştırılması sonucu elde edilmiştir. Tablo 11’de görüldüğü gibi her bir faktörün ortalama açıklanan varyans değerinin kareleri alınmış korelasyon katsayılarının tümünden daha büyük değerlere

sahip olması ölçeğin ayırdedici geçerliğinin de sağlandığını göstermektedir (Hair et al., 1998).

Table 11.

AVE Ve Faktörler Arası Korelasyon Katsayılarının Kareleri Karşılaştırması

Faktör - AVE	1.	2.	3.
1. Etkili okul örgütü yönetimi – 0.53	-	0.06	0.27
2. Okul başarısı – 0.60	-	-	0.14
3. Ölçme-Değerlendirme – 0.60	-	-	-

Ölçeğin Stratified Cronbach α değeri 0.95 olarak elde edilmiştir. Hiçbir maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu 0.2 değerinden küçük olmadığı için herhangi bir madde doğrulama analizi sonrası çıkarılmamıştır (Everitt, 2002; Field, 2005). Ölçeğin alt testlerinin güvenirlik katsayıları Tablo 12’de görüldüğü gibidir.

Tablo 12.

Alt Testlerin Cronbach A Güvenirlik Katsayıları.

Alt Test	α değeri	Madde Sayısı
Etkili okul örgütü yönetimi	0.93	12
Okul başarısı	0.93	9
Ölçme-Değerlendirme	0.73	2

4.3. Homojen Yapıda Alt Gruplar Oluşturma – İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları

Örnekleme yer alan katılımcıların *okul örgütü toplam* puanları ve *etkili bir okul örgütü yönetimi*, *okul başarısı* ve *ölçme-değerlendirme* alt puanlarının evrenin farklı katmanlarından gelen heterojen bir yapıya sahip olduğu için örneklem *iki adımlı*

kümeleme analizi (Chiu, Fang, Chen ve Wang, 2001) tekniğiyle okul örgütü toplam puanına ve alt puanlara göre alt gruplara ayrılmıştır. Bu durumda, gruplar kendi içinde homojen; ancak gruplar arası bağlamda heterojen bir yapıya kavuşturulmuştur. Analizler, grup içi ve gruplar arası bağlamda kabul edilebilir düzeyde ayrılma ve uyum (tümü >0.7) ve grup oranı (tümü < 3) değerleri vermiştir (Rousseeuw, 1987). Bu bağlamda, Tablo 13'te görülen özelliklere sahip gruplar teşkil edilmiştir.

Table 13.

Okul Örgütü Toplam Puanına Göre İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları

		<i>f</i>	%	Min.	Mak.	$\bar{X}$	<i>sd</i>
Küme	DüşükPuan	68	31	62	93	85.12	6.72
	Orta Düzey Puan	105	48	94	106	100.33	3.64
	Yüksek Puan	47	21	107	115	111.58	2.81
	Toplam	220	100	62	115	98.03	10.74

4.4. Kategorik Toplam ve Alt Test Puanları Oluşturma

Görüşleri alınan öğretmenlerden üretilen toplam ve alt test puanlarına dayalı kıyaslamalar yapabilmek için bu puanlar iki adımlı kümeleme analizlerinden de yararlanarak kategorik puanlara dönüştürülmüştür. Bu bağlamda her öğretmenin toplam puanı düşük, orta ve yüksek biçiminde üç kategoriye, alt test puanları ise düşük ve yüksek olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır (Bkz. Tablo 14). Elde edilen kategorik puanlar tek örneklem *t*-testi analizleri kullanılarak her okulun ortalamasıyla nötr puanlar (2 veya 1.5) bağlamında karşılaştırılmış ve elde edilen ortalama kategori ilgili okuldaki öğrencilerle eşleştirilmiştir.

Table 14.

Alt Puanlara Göre İki Adımlı Kümeleme Analizi Sonuçları

Alt Puan		<i>f</i>	%	Min.	Mak.	$\bar{X}$	<i>sd</i>
Etkili Okul Örgütü Yönetimi	Düşük Puan	110	50	16	55	50.05	5.45
	Yüksek Puan	110	50	56	60	59.13	1.24
	Toplam	220	100	16	60	54.59	6.02
Okul Başarısı	Düşük Puan	149	68	10	37	30.79	5.52
	Yüksek Puan	71	32	38	45	41.78	2.46
	Toplam	220	100	10	45	34.34	7.00
Ölçme- Değerlendirme	Düşük Puan	146	66	6	8	7.78	0.50
	Yüksek Puan	74	34	9	10	9.77	0.42
	Toplam	220	100	6	10	98.03	1.04

4.5. Normallik Testi Bulguları

Öğretmenler bağlamında gerçekleştirilen *Kolmogorov-Smirnov* normalite testi sonuçlarına göre öğrencilerin okullara göre ve resmi ya da özel kolej olma durumuna göre başarı puanları normal dağılım göstermemektedir, tüm $p \leq .015$. Benzer biçimde öğrencilerin başarı puanlarının bölge, öğretmenlerin kategorik okul örgütü, etkili okul örgütü yönetimi, okul başarısı, ölçme-değerlendirme puanlarına ve sınıf düzeyine göre normal dağılım göstermediği saptanmıştır, tüm $p \leq .012$. bu bağlamda değişirliklerin incelenmesinde parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yöneticiler bağlamında gerçekleştirilen *Kolmogorov-Smirnov* normalite testi sonuçlarına göre 1-5 arasında puanlara dönüştürülmüş okul örgütü ve alt test puanlarının normal dağılım gösterdiği (tüm $D(16) \leq 0.108$, tüm $p \geq .014$) saptanmıştır.

4.6. Yöneticilerle İlgili Bulguları

4.6.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular: *Yöneticilerin Okul Örgütü Algısı Eğilimi Nedir?*

Yöneticilerin okul örgütü algısı ortalama puanları üzerinde gerçekleştirilen tek örneklem *t* testi sonuçlarına göre yöneticilerin 4.48 olan ortalama puanlarının “*kısmen katılıyorum*” anlamına gelen ortalama 3 puanından manidar bir biçimde farklı olduğunu ($t(15) = 19.57, p = .000$) göstermiştir. Bu durumda, yöneticilerin okul örgütü ile ilgili algılarının *üst seviyede* olduğu söylenebilir.

4.6.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular: *Yöneticilerin Okul Örgütü Alt Test Puanlarına Dayalı Algıları Nasıl Değişmektedir?*

Tablo 15’te görüldüğü gibi yöneticilerin okul örgütü alt test ortalama puanları üzerinde gerçekleştirilen tek örneklem testi sonuçlarına göre yöneticilerin tüm alt test ortalamalarının “*kısmen katılıyorum*” anlamına gelen ortalama 3 puanından manidar bir biçimde farklı olduğunu göstermiştir. Bu durumda, yöneticilerin tüm alt test algılarının *üst seviyede* olduğu söylenebilir.

Tablo 15.

Okul Örgütü Alt Test Puanlarına Göre Tek Örneklem *T* Test Bulguları (test değeri = 3)

Alt Test	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Etkili Okul Örgütü Yönetimi	16	4.64	0.35	15	18.94	.000	4.74
Okul Başarısı	16	4.25	0.48	15	10.51	.000	2.63
Ölçme-Değerlendirme	16	4.56	0.48	15	13.06	.000	3.27

Alt test puanları üzerinde gerçekleştirilen çoklu tekrarlı ölçümler varyans analizleri alt test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir (Bkz. Tablo 16).Alt test puanları arasında gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalar etkili okul örgütü ($p = .037$) ve ölçme-değerlendirme algısı ortalamalarının ($p = .029$) her

ikisinin de okul başarısı algısı ortalamasından büyük olduğunu göstermiştir. İki karşılaştırma analizleri etkili okul örgütü ve ölçme-değerlendirme algısı ortalamaları arasında manidar herhangi bir farkın olmadığını göstermiştir ($p = 1.000$).

Tablo 16.

Okul Örgütü Alt Test Puanları Tekrarlı Ölçümler Analizi Bulguları

Alt Test	<i>n</i>	$\bar{x}$	Wilks Lambda Değeri	<i>F</i>	Hipotetik Hatasd	HataSd	<i>p</i>	η^2
Etkili Okul Örgütü Yönetimi	16	4.64	0.566	5.37	2	14	.019	.43
Okul Başarısı	16	4.25						
Ölçme- Değerlendirme	16	4.56						

4.7. Öğretmenlerle İlgili Bulguları

4.7.1. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılıklar Göstermekte Midir?

Akademik başarı puanlarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini saptamak için *Kruskal-Wallis* testleri kullanılmıştır. Analizler 10'uncu, 11'inci ve 12'nci sınıflara göre akademik başarı puanlarında anlamlı herhangi bir farklılığın olmadığını göstermiştir ($\chi^2(2, N = 794) = 5.63, p = .060$).

Tablo 17.

Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Puanı Betimsel İstatistikleri

Sınıf	Ortalama	<i>n</i>	Std. Sapma	Min.	Max.
10	7.64	291	1.48	3.75	10.00
11	7.70	278	1.49	3.13	10.00
12	7.92	225	1.44	3.12	10.00
Toplam	7.74	794	1.48	3.12	10.00

4.7.2. Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular: Resmi ve Özel Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

İncelemeye alınan okullar resmi veya özel kolej olmak üzere 2 alt gruba ayrıldığı için değişirliğin analiz edilmesinde *Mann-Whitney U* testleri kullanılmıştır. Tablo 18’de görüldüğü gibi analizler “resmi kolej” öğrencilerinin akademik başarı puanlarının “özel kolej” öğrencilerinin akademik başarı puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cohen *r* etki büyüklüğü değerinin 0.08 oluşu gözlenen farkın çok fazla olmadığını işaret etmektedir.

Tablo 18.

Resmi Veya Özel Kolej Olma Durumu Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları
Mann-Whitney U Test Sonuçları

Grup	N	Medyan	Sıra Ortalaması	U	p	R
Özel Kolej	363	7.84	378.50	85122	.032	0.08
Resmi Kolej	431	8.16	413.50			

4.7.3. Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular: Resmi ve Özel Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarı Puanları Ortalamaları Arasında Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Farklılıklar Var mıdır?

Resmi koleji öğrencilerinin akademik başarı puanlarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini saptamak için *Kruskal-Wallis* testleri kullanılmıştır. Analizler 10’uncu, 11’inci ve 12’nci sınıflara göre akademik başarı puanlarında anlamlı herhangi bir farklılığın olmadığını göstermiştir ($\chi^2(2, N = 431) = 1.34, p = .511$). Tablo 19’da görüldüğü gibi özel kolejler bağlamında sınıf düzeylerine göre farklılıklara bakıldığında, 12’nci sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarının, 10’uncu sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Analizler diğer ikili sınıf karşılaştırmalarında anlamlı farklılıkların olmadığını işaret etmektedir. η^2 etki büyüklüğü değerinin 0.02 olarak hesaplanması iki 10 ve 12’nci sınıflardaki farkın çok da küçük olmadığını göstermektedir.

Tablo 19.

Resmi Veya Özel Kolej Olma Bağlamında Sınıf Düzeyine Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları *Kruskall-Wallis* Veikili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş *Dunnbenferroni p* Değerleri Sonuçları

Kolej Türü	Sınıf 1 – Sınıf 2	Sıra Ortalamalar Farkı	Dunn Düzeltilmiş Benferroni <i>p</i>	χ^2	df	<i>p</i>
Özel	10 (7.43) ^a – 11 (7.82)	-26.73	0.105	10.32	2	.006
	10 (7.43) – 12 (8.31)	-45.58	0.005^b			
	11 (7.82) – 12 (8.31)	-18.85	0.551			

^a parantez içerisindeki değerler ilgili sınıfın başarı puanı ortanca değerini göstermektedir.

^b koyu renk anlamlılık (*p*) değerleri ilgili iki sınıfın birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

4.7.4. Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları

İlçelere Göre Anlamlı Farklıklar Göstermekte Midir?

Veri toplama çalışmaları Girne, Güzelyurt, Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak Güzelyurt ilçesinden sadece 4 öğrenci verisine ulaşılabilmesi bu ilçenin analizlere dâhil edilmemesini gerektirmiştir. Bu bağlamda Girne, Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerinden elde edilen akademik öğrenci başarı puanlarının karşılaştırılmasında *Kruskall-Wallis* testleri kullanılmıştır. Tablo 20’de görüldüğü gibi Girne ve Lefkoşa ilçelerindeki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında fark gözlemlenmezken, Girne ve Lefkoşa’daki öğrencilerin Gazimağusa’daki öğrencilerden daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. η^2 etki büyüklüğü değerinin 0.07 olarak hesaplanması ilçeler arası başarı farklarının küçük olmadığını işaret etmektedir.

Tablo 20.

İlçe Bağlamında Öğrencilerin Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları *Kruskall-Wallis* Ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş *Dunnbenferroni p* Değerleri Sonuçları

İlçe 1 – İlçe 2	Sıra Ortalamalar Farkı	Dunn Düzeltilmiş Benforroni p	χ^2	df	p
Gazimağusa (7.35) ^a – Girne (8.26)	-99.18	0.012 ^b			
Gazimağusa (7.35) – Lefkoşa (8.26)	129.79	0.000	54.45	2	.000
Girne (8.26) – Lefkoşa (8.26)	30.61	1.000			

^a parantez içerisindeki değerler ilgili ilçenin başarı puanı ortanca değerini göstermektedir.

^b koyu renk anlamlılık (p) değerleri ilgili iki ilçenin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

4.7.5. Yedinci Alt Problemle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları

Okullara Göre Anlamlı Farklıklar Göstermekte Midir?

Akademik başarı puanlarının okul türüne göre değişip değişmediğini saptamak için *Kruskall-Wallis* testleri kullanılmıştır. C1 okulundan sadece 4 öğrencinin verisine erişilmesi sebebiyle C1 bu analizlere dâhil edilmemiştir. Tablo 14'te görüldüğü gibi A1, A2, A3, A5, B1 ve D1'in tümünün D2'den daha yüksek bir akademik başarı puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Benzer bir biçimde A2, A3 ve A5'in tümünün A4 ve D1'den daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Son olarak A2 ve A3'ün her ikisinin de A1'den daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları bulgusuna rastlanmıştır. η^2 etki büyüklüğü değerinin 0.13 olarak hesaplanması iki karşılaştırmalarda gözlenen farklılıkların oldukça büyük olduğunu göstermektedir.

Tablo 21.

Farklı Okullara Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları *Kruskall-Wallis* Ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş *Dunnbenferroni* *p* Değerleri Sonuçları

Okul 1 – Okul 2	Sıra Ortalamalar Farkı	Dunn Düzeltilmiş Benferroni <i>p</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
D2 (7.01) ^a – A4 (7.04)	-34.01	1.000			
D2 (7.01) – D1 (7.64)	-90.46	0.041^b			
D2 (7.01) – A1 (7.79)	-109.15	0.008			
D2 (7.01) – B1 (8.26)	-144.76	0.003			
D2 (7.01) – A3 (8.38)	-217.92	0.000			
D2 (7.01) – A2 (8.71)	-223.12	0.000			
D2 (7.01) – A5 (8.79)	-262.61	0.000			
A4 (7.04) – D1 (7.64)	-56.46	1.000			
A4 (7.04) – A1 (7.79)	-75.15	1.000			
A4 (7.04) – B1 (8.26)	-110.76	0.281			
A4 (7.04) – A3 (8.38)	-183.91	0.000			
A4 (7.04) – A2 (8.71)	-189.12	0.000			
A4 (7.04) – A5 (8.79)	-228.61	0.001			
D1 (7.64) – A1 (7.79)	-18.69	1.000	111.82	7	.000
D1 (7.64) – B1 (8.26)	-54.30	1.000			
D1 (7.64) – A3 (8.38)	-127.45	0.001			
D1 (7.64) – A2 (8.71)	-132.66	0.000			
D1 (7.64) – A5 (8.79)	-172.15	0.015			
A1 (7.79) – B1 (8.26)	-35.61	1.000			
A1 (7.79) – A3 (8.38)	-108.76	0.015			
A1 (7.79) – A2 (8.71)	-113.97	0.001			
A1 (7.79) – A5 (8.79)	-153.46	0.070			
B1 (8.26) – A3 (8.38)	-73.16	1.000			
B1 (8.26) – A2 (8.71)	-78.36	0.773			
B1 (8.26) – A5 (8.79)	-117.85	0.932			
A3 (8.38) – A2 (8.71)	-5.21	1.000			
A3 (8.38) – A5 (8.79)	-44.69	1.000			
A2 (8.71) – A5 (8.79)	-39.49	1.000			

^a parantez içerisindeki değerler ilgili okulun başarı puanı ortanca değerini göstermektedir.

^b koyu renk anlamlılık (*p*) değerleri ilgili iki okulun birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

4.7.6. Sekizinci Alt Problemle İlgili Bulgular: *Katılımcılar Okul Örgütü*

Algısı Ölçeği Maddelerine Nasıl Yönelmiştir?

Okul örgütü algısı ölçeğinde yer alan 23 maddenin her birinin öğretmenler tarafından nasıl cevaplandığını ve 1’den 5’e kadar olan Likert değerlerinin manidar farklılıklarını gözlemek için χ^2 testi kullanılmıştır. Tablo 22’deki maddeler tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerine en yakın olandan en uzak olana göre sıralanmıştır.

Tablo 22.

Okul Örgütü Algısı Ölçeği Maddeleri İle İlgili χ^2 Testi Sonuçları

Madde No	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Ort.	ss	χ^2	p
11	Çalışanların yasal haklarını korumalı.	-	1	9	56	154	4.65	.581	269.71	.000
10	Çalışanlarını motive etmeli.	-	5	7	53	155	4.63	.660	269.24	.000
13	Yeni düşüncelere açık olmalı.	1	-	5	70	144	4.62	.581	246.58	.000
7	Çalışmalarda plan ve program yapmalı.	1	1	5	69	144	4.61	.606	360.10	.000
8	Farklı görüşlere açık olmalı.	1	2	9	68	140	4.56	.662	332.50	.000
47	Okul sınav sonuçları zamanında öğrencilere duyurulur.	-	-	11	75	134	4.56	.590	103.21	.000
14	Yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamalı.	1	1	14	65	139	4.55	.678	306.34	.000
46	Okul sınavlarında verilen süre yeterlidir.	-	-	11	78	131	4.55	.591	98.63	.000
6	İşbirlikli çalışmalara önem vermeli.	1	1	13	72	113	4.52	.672	303.73	.000
12	Değişim için vizyon oluşturmali ve stratejilerini belirlemeli.	-	1	11	80	128	4.52	.615	196.58	.000
15	Ortaya çıkan yeni durumlarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalı.	2	1	13	69	135	4.52	.712	319.36	.000
16	Takım çalışmasına önem verir.	-	3	13	72	132	4.51	.672	194.29	.000
17	Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışır.	1	3	17	67	132	4.48	.737	284.82	.000
9	Kişilerarası çatışmaların çözülmesine rehberlik etmeli.	1	6	11	85	117	4.41	.751	258.91	.000
40	Okul yöneticileri veliler ile iyi iletişim içerisinde.	2	13	43	96	66	3.96	.903	134.41	.000
34	Okulumuz başarıyı etkililik olarak tanımlar. Güvenilir hizmet, yolunda giden bir program ve okulun zarara uğramaması kritik noktalardır.	2	12	54	97	55	3.87	.884	132.23	.000
39	Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin takipçisidir.	4	16	47	90	63	3.87	.971	110.68	.000
41	Okul yöneticileri öğretmenler ile iyi bir iletişim içerisinde.	9	5	45	115	46	3.84	.922	177.09	.000
33	Okulumuzda öğrencilere sunulan kültürel faaliyetlerin (sergi, yarışma, şiir dinletisi vb) çeşidi yeterlidir.	9	16	44	90	61	3.81	1.051	100.32	.000
36	Okulumuz süreklilik ve istikrara önem verir. Etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi önemlidir.	8	15	46	95	56	3.80	1.014	111.05	.000
35	Okulumuzda, yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili yönlendirme yapılır.	4	18	58	87	53	3.76	.970	100.05	.000
42	Okul yöneticileri yöneticilik bilgi-becerisi yönünden yeterlidir.	7	21	49	88	55	3.74	1.039	90.46	.000
38	Okulumuzu bir arada tutan bağ; sadakat ve karşılıklı güvendir.	3	22	61	88	46	3.69	.958	99.86	.000

4.7.7. Dokuzuncu Alt Problemlerle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları

Öğretmenlerin Okul Örgütü Algılarına Göre Ne Şekilde Değişim Göstermektedir?

Akademik başarı puanlarının okul örgütü algısına göre değişip değişmediğini saptamak için *Kruskall-Wallis* testleri kullanılmıştır. Tablo 23’de görüldüğü gibi “yüksek” düzeyde okul örgütü algısına sahip öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanları “düşük” ve “orta” düzeyde algıya sahip öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarından daha yüksektir. η^2 etki büyüklüğü değerinin 0.01 olarak hesaplanması karşılaştırmalarda gözlenen farklılıkların çok büyük olmadığını göstermektedir. Ancak, “orta” ve “düşük” düzeyler arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 23.

Okul Örgütü Algılarına Göre Akademik Başarı Sıra Ortalama Puanları *Kruskall-Wallis* ve İkili Karşılaştırmalar Düzeltilmiş *Dunnbenferroni p* Değerleri Sonuçları

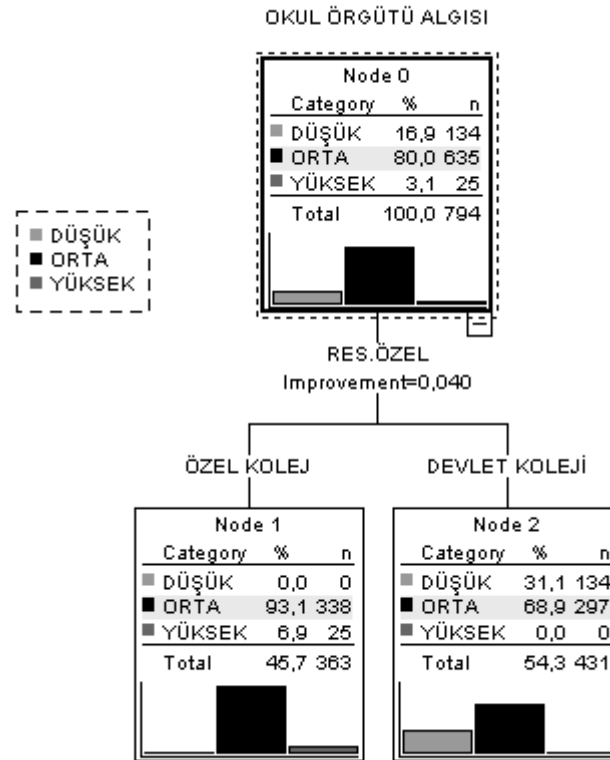
Algı 1 – Algı 2	Sıra Ortalamalar Farkı	Dunn Düzeltilmiş Benforroni <i>p</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
Orta (8.00) ^a – Düşük (7.74)	39.02	0.221			
Yüksek (8.79) – Düşük (7.74)	168.49	0.002^b	111.82	7	.000
Yüksek (8.79) – Orta (8.00)	121.47	0.017			

^a parantez içerisindeki değerler ilgili okulun başarı puanı ortanca değerini göstermektedir.

^b koyu renk anlamlılık (*p*) değerleri ilgili iki okulun birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

4.7.8. Onuncu Alt Problemlerle İlgili Bulgular: Resmi ve Özel Kolej Öğretmenlerinin Okul Örgütü Algıları Ne Şekilde Değişim Göstermektedir?

Şekil 10’da görüldüğü gibi kategorik bağımlı okul örgütünü etkileyen değişken resmi veya özel kolej olma durumudur. Bu bağlamda özellikle orta düzey kategori olarak değerlendirilmiş okul örgütü algısının resmi kolejlerde görev yapan öğretmenlere kıyasla (%68.9) özel kolejlerde görev yapan öğretmenlerden kaynaklandığı (%93.1) gözlenmektedir. Ağaç diyagramında görüldüğü gibi düşük düzey kategori olarak değerlendirilmiş okul örgütü algısının ise özel okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla resmi kolejlerde görev yapan öğretmenlerden (%31.1) kaynaklandığı görülmektedir.



Şekil 10. Okul Örgütü Algısı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren SRA Diyagramı.

4.7.9. On Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları Öğretmenlerin Etkili Okul Örgütü Yönetimi Algularına Göre Ne Şekilde Değişim Göstermektedir?

Etkili okul örgütü yönetimi algısı 2 alt gruba ayrıldığı için değişirliğin analiz edilmesinde *Mann-Whitney U* testleri kullanılmıştır. Tablo 24’de görüldüğü gibi analizler “düşük” algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının “yüksek” algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okulların öğrencilerinden daha düşük olduğunu göstermektedir. Cohen *r* etki büyüklüğü değerinin 0.14 oluşu gözlenen farkın çok fazla olmadığını işaret etmektedir.

Tablo 24.

Etkili okul örgütü yönetimi algısı akademik başarı sıra ortalama puanları *Mann-Whitney U* test sonuçları

Grup	<i>n</i>	Medyan	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yüksek Algı	600	8.14	415.49	47406	.000	0.14
Düşük Algı	194	7.55	341.86			

4.7.10. On İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları Öğretmenlerin Okul Başarısı Yönetimi Algularına Göre Ne Şekilde Değişim Göstermektedir?

Okul başarısı algısı 2 alt gruba ayrıldığı için değişirliğin analiz edilmesinde *Mann-Whitney U* testleri kullanılmıştır. Tablo 25’de görüldüğü gibi analizler “düşük” algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının “yüksek” algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okulların öğrencilerinden daha düşük olduğunu göstermektedir. Cohen *r* etki büyüklüğü değerinin 0.1 oluşu gözlenen farkın küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 25.

Okul başarısı algısına göre akademik başarı sıra ortalama puanları *Mann-Whitney U* test sonuçları

Grup	<i>n</i>	Medyan	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yüksek Algı	25	8.79	529.48	302378	.003	0.1
Düşük Algı	769	7.95	393.21			

4.7.11. On Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular: Akademik Başarı Puanları Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Algılarına Göre Ne Şekilde Değişim Göstermektedir?

Ölçme-Değerlendirme algısı 2 alt gruba ayrıldığı için değişirliğin analiz edilmesinde *Mann-Whitney U* testleri kullanılmıştır. Tablo 26’da görüldüğü gibi analizler “düşük” algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının “yüksek” algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okulların öğrencilerinden daha düşük olduğunu göstermektedir. Ancak, Cohen *r* etki büyüklüğü değerinin 0.07 oluşu gözlenen farkın çok küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 26.

Okul başarısı algısına göre akademik başarı sıra ortalama puanları *Mann-Whitney U* test sonuçları

Grup	<i>n</i>	Medyan	Sıra Ortalaması	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Yüksek Algı	660	8.01	404.91	39328	.043	0.07
Düşük Algı	134	7.74	360.99			

Nitel Bulgular

4.8. Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Tablo 27.

Nitel Araştırmada Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Eğitim sisteminin yapısı

1.1. Öğretmen

- 1.1.1. Etkili eğitim tam gün eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır
- 1.1.2. MEKB'na göre müfredat, sınav tarihleri, akademik çizelgeler takip edilmektedir
- 1.1.3. MEKB'nın resmi kolejlere IGCSE, AS ve A Level derslerini veren öğretmenlerin yeterli düzeyde atanması
- 1.1.4. Okul örgütündeki iş birliğinin öğrenciye etkisi
- 1.1.5. Okullar arası işbirliği
- 1.1.6. Okullar arasındaki sisteme yönelik sıkıntılar
- 1.1.7. Sınıftaki mevcut öğrenci sayısının akademik başarıya etkisi

1.2. Yönetici

- 1.2.1. Etkili eğitim tam gün eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır
 - 1.2.2. MEKB tarafından yeterli denetim ve kontrolün yapılmaması
 - 1.2.3. MEKB'na göre müfredat, sınav tarihleri, akademik çizelgeler takip edilmektedir
 - 1.2.4. Okul örgütündeki iş birliğinin yönetime etkisi
 - 1.2.5. Performans standartlarının oluşturulması
-

2. Etkili bir okul örgütü yönetimi

2.1. Öğretmen

- 2.1.1. Demokratik ve olabildiğince adil
- 2.1.2. Katı kurallar olmamalı
- 2.1.3. Motive edici
- 2.1.4. Okul yönetiminin etkiliği
- 2.1.5. Öğretmen-veli-yönetici ve öğrenci işbirlikli olmalı
- 2.1.6. Performans standartlarının devamlılığının olumlu yönleri
- 2.1.7. Performans standartlarının devamlılığının olumsuz yönleri
- 2.1.8. Problem çözmeye odaklı
- 2.1.9. Sosyal ortam ve etkinlikler düzenlenmeli
- 2.1.10. Takım çalışması, insane kaynaklarını geliştirme ve bağlılık

2.2. Yönetici

- 2.2.1. Demokratik ve olabildiğince adil
 - 2.2.2. Eğitimdeki yeniliklere açık
 - 2.2.3. İletişim içinde
-

-
- 2.2.4. Motive edici
 - 2.2.5. Okul yönetiminin etkiliği
 - 2.2.6. Öğretmen-veli-yönetici ve öğrenci işbirlikli olmalı
 - 2.2.7. Paylaşımçı ve yapıcı olmalı
 - 2.2.8. Performans standartlarının devamlılığının olumlu yönleri
 - 2.2.9. Performans standartlarının devamlılığının olumsuz yönleri
 - 2.2.10. Saygıya dayalı
 - 2.2.11. Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılık
-

3. Hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi

-
- 3.1. Öğretmen
 - 3.1.1. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım
 - 3.1.2. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadım
 - 3.1.3. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir
 - 3.1.4. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereksizdir
 - 3.2. Yönetici
 - 3.2.1. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım
 - 3.2.2. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadım
 - 3.2.3. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir
 - 3.2.4. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereksizdir
-

4. Okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması

-
- 4.1. Öğretmen
 - 4.1.1. İş bölümünün adil yapıldığına inanıyorum
 - 4.1.2. İş bölümünün adil yapıldığına inanmıyorum
 - 4.1.3. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanıyorum
 - 4.1.4. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanmıyorum
 - 4.2. Yönetici
 - 4.2.1. İş bölümünün adil yapıldığına inanıyorum
 - 4.2.2. İş bölümünün adil yapıldığına inanmıyorum
 - 4.2.3. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanıyorum
 - 4.2.4. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanmıyorum
-

5. Okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşler

-
- 5.1. Öğretmen
 - 5.1.1. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir
 - 5.1.2. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilmez
 - 5.1.3. Etkililik, kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir
 - 5.2. Yönetici
 - 5.2.1. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir
 - 5.2.2. Etkililik, kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir
-

6. Örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi

6.1.Öğretmen

- 6.1.1. Doğru örgütlenme akademik başarıyı etkilemez
- 6.1.2. Doğru örgütlenme
- 6.1.3. Eğitim paydaşları arasındaki iş birliğinin önemi
- 6.1.4. İletişim

6.2.Yönetici

- 6.2.1. Doğru örgütlenme
 - 6.2.2. Eğitim paydaşları arasındaki iş birliğinin önemi
 - 6.2.3. İletişim
-

7. Okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları

7.1. Öğretmen

- 7.1.1. Ekstra kursların düzenlenmesi
- 7.1.2. Soru kamplarının yapılması
- 7.1.3. Soru kitapçıklarının hazırlanması
- 7.1.4. Sosyal etkinliklerin yapılması

7.2.Yönetici

- 7.2.1. Ekstra kursların düzenlenmesi
 - 7.2.2. Soru kamplarının yapılması
 - 7.2.3. Soru kitapçıklarının hazırlanması
 - 7.2.4. Sosyal etkinliklerin yapılması
-

Yukardaki Tablo 27’de katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortak fikirlerin yer aldığı alt temalara yer verilmiştir. İlk ana tema olarak “Eğitim sisteminin yapısı” dır. Bu ana tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Öğretmen için alt temalar; “etkili eğitim tam gün eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır, MEKB’na göre müfredat, sınav tarihleri, akademik çizelgeler takip edilmektedir. MEKB’nın resmi kolejlere IGCSE, AS ve A Level derslerini veren öğretmenlerin yeterli düzeyde atanması, okul örgütündeki iş birliğinin öğrenciye etkisi, okullar arası işbirliği, okullar arasındaki sisteme yönelik sıkıntılar ve sınıftaki mevcut öğrenci sayısının akademik başarıya etkisi” dir. Yöneticiler için alt temalar ise; “etkili eğitim tam gün eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır. MEKB tarafından yeterli denetim ve kontrolün yapılmaması, MEKB’na göre müfredat, sınav

tarihleri, akademik çizelgeler takip edilmektedir, okul örgütündeki iş birliğinin yönetime etkisi ve performans standartlarının oluşturulması”dır.

İkinci ana tema “Etkili bir okul örgütü yönetimi”dir. Bu alt tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Öğretmen için alt temalar; “demokratik ve olabildiğince adil, katı kurallar olmamalı, motive edici, okul yönetiminin etkiliği, öğretmen-veli-yönetici ve öğrenci işbirlikli olmalı, performans standartlarının devamlılığının olumlu yönleri, performans standartlarının devamlılığının olumsuz yönleri, problem çözmeye odaklı, sosyal ortam ve etkinlikler düzenlenmeli ve takım çalışması, insane kaynaklarını geliştirme ve bağlılık”tır. Yöneticiler için alt temalar ise; “demokratik ve olabildiğince adil, eğitimdeki yeniliklere açık, iletişim içinde, motive edici, okul yönetiminin etkiliği, öğretmen-veli-yönetici ve öğrenci işbirlikli olmalı, paylaşımcı ve yapıcı olmalı, performans standartlarının devamlılığının olumlu yönleri, performans standartlarının devamlılığının olumsuz yönleri, saygıya dayalı ve takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılık”tır.

Üçüncü ana tema olan “Hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi”dir. Bu ana tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Hem öğretmen hemde yönetici için alt temalar aynıdır; “akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım, akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadım, sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir ve sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereksizdir”dir.

Dördüncü ana tema olan tema “Okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması”dır. Bu ana tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Hem öğretmen hemde yönetici için alt temalar aynıdır; “iş bölümünün adil yapıldığına inanıyorum, iş bölümünün adil yapıldığına inanmıyorum, yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanıyorum ve yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanmıyorum”dır.

Beşinci ana tema “Okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşler”dir. Bu ana tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Her iki katılımcının ortak görüşlerine göre “eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara

gereken önem verilir ve etkilik, kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir” şeklindeki ifadeler ortak, ancak farklı olarak öğretmenler “eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilmez” şeklindeki görüşü ifade etmişlerdir.

Altıncı ana tema “Örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi” dir. Bu ana tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Her iki katılımcının ortak görüşlerine göre “doğru örgütleme, eğitim paydaşları arasındaki iş birliğinin önemi ve iletişim”dir. Ancak farklı olarak öğretmenler “doğru örgütleme akademik başarıyı etkilemez” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yedinci ana tema “Okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları” dır. . Bu ana tema öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta ve çeşitli alt temalarla detaylandırılmaktadır. Hem öğretmen hemde yönetici için alt temalar aynıdır; “ekstra kursların düzenlenmesi, soru kamplarının yapılması, soru kitapçıklarının hazırlanması ve sosyal etkinliklerin yapılması” dır.

4.9. Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisine yönelik Alt Problem Temalarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Tablo 28.

Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisine yönelik Alt Problem Temalarının Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Tema	f	%
1. Eğitim sisteminin yapısı	54	11
2. Etkili bir okul örgütü yönetimi	170	33
3. Hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi	90	17
4. Okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması	50	10
5. Okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşler	57	11
6. Öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi	51	10
7. Okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları	41	8
Toplam	510	100

Yukardaki Tablo 28’de öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisine yönelik alt problem temalarının frekans ve yüzdelik dağılımları görülmektedir. Tablo 28’deki her bir alt problem temasına ait olan frekanslar, 54 katılımcıdan alınan görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi bu araştırmanın nitel

kısmı yedi alt problemden oluşmakta, bu alt problemlere yanıtların bulunabilmesi için hazırlanan görüşme formu da on görüşme sorusu içermektedir. Birinci alt problem 1. görüşme sorusu ile, ikinci alt problem, 2., 3. ve 4. görüşme soruları ile, üçüncü alt problem 5. ve 9. görüşme soruları ile ve dördüncü alt problem 6., beşinci alt problem 7., altıncı alt problem 8., yedinci alt problem de 10. görüşme sorusu ile çözülmeye çalışılmıştır. Her bir alt probleme ait olan görüşme soruları sayısı farklı olduğundan, ayrıca her katılımcının her bir alt problem temasına ya görüş bildirmemesi yada birden çok görüş bildirmesi nedeni ile Tablo 28’de belirtilen temaların frekansları birbirinden farklı olmaktadır. Tablo 28’de belirtilen temalar arasında en yüksek frekansı, ikinci alt problemin teması olan “etkili bir okul örgütü yönetimi” ni oluşturan 2., 3. ve 4. görüşme sorularının frekanslarının toplamını gösteren 177 iken, en düşük frekans ise yedinci alt problemin teması durumundaki “okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları”nı ortaya çıkaran 10. görüşme sorusunun frekansı olarak görülen 41’dir.

4.9.1. Birinci Alt Problem İle İlgili Olan Eğitim Sisteminin Yapısı Teması

Aşağıdaki Tablo 29’da eğitim sisteminin yapısı temasına ait olan alt temalar, öğretmen ve yönetici başlıkları altında verilmektedir.

Tablo 29.

Eğitim Sisteminin Yapısı

Tema	f	%
A. Öğretmen		
1.1.Etkili eğitim tam gün eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır	4	7,4
1.2.MEKB'na göre müfredat, sınav tarihleri, akademik çizelgeler takip edilmektedir	12	22,2
1.3.MEKB'nin resmi kolejlere IGCSE, AS ve A Level derslerini veren öğretmenlerin yeterli düzeyde atanmaması	1	1,9
1.4.Okul örgütündeki işbirliğinin öğrenciye etkisi	15	27,7
1.5.Okullar arası işbirliği	1	1,9
1.6.Okullar arasındaki sisteme yönelik sıkıntılar	2	3,7
1.7.Sınıftaki mevcut öğrenci sayısının akademik başarıya etkisi	1	1,9
B. Yönetici		
1.1.Etkili eğitim tam gün eğitim verilmesiyle sağlanmaktadır	2	3,7
1.2. MEKB tarafından yeterli denetim ve kontrolün yapılmaması	2	3,7
1.3. MEKB'na göre müfredat, sınav tarihleri, akademik çizelgeler takip edilmektedir	6	11,1
1.4. Okul örgütündeki işbirliğinin yönetime etkisi	3	5,5
1.5. Performans standartlarının oluşturulması	5	9,3
Toplam (Öğretmen + yönetici)	54	100

Tablo 29’da belirtildiği gibi öğretmenler tarafından belirtilen 7 alt tema içerisinde en sık olarak görülen, 15 frekansla (%27,7) “okul örgütündeki işbirliğinin öğrenciye etkisi” alt temasıdır. Yine Tablo 29’da öğretmenler tarafından belirtilen 3. alt tema “MEKB’nin resmi kolejlere IGCSE, AS ve A Level derslerini veren öğretmenlerin yeterli düzeyde atanmaması”, 5. alt tema “okullar arası işbirliği”, 7. alt tema “sınıftaki mevcut öğrenci sayısının akademik başarıya etkisi” 1’er sıklıkla (%1.9) gerçekleşmiştir.

Aynı şekilde yöneticilerle ilgili olarak Tablo 29’da belirtildiği üzere 3. alt tema 6 sıklıkla (%11.1) en yüksek, 1. ve 2. temalar 2’şer sıklıkla (%3.7) en düşük olarak yer almaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin 36 ve yöneticilerin 18 alt teması, toplam olarak 54 alt tema Tablo 29’da alt temalar ve alt temalara ait frekans ve yüzdelikler olarak görülmektedir. Birinci alt problem ile ilgili olan “Eğitim alanındaki örgütlenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin hali hazırdaki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” 1. Görüşme sorusuna dönük olarak eğitim sisteminin yapısı teması bağlamında yöneticilerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı yönetici görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“MEB’na bağlı olarak hareket etmek gerekir. Müfredat, uygulamalar olsun, sınav tarihleri, akademik çizelge olsun, ona uygun olarak hareket edilmesi gerekir. Subjektif olarak, tamamen açıklama olabilir. Eğitim alanındaki örgütlenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkili olduğunu düşünmüyorum. Araştırma yapılmadığı sürece bunun ne kadar etkili olduğunu göremeyiz.” OY1

“Okul örgütlerindeki işbirliğinin öğrencilerin akademik başarısına çok düşükoranda bir katkısı olduğunu düşünüyorum.” OY8

“Kurumsalaşmanın örgütlenme etkisi dolayısı ile akademik başarıya etkisi olur.

MEB bağlı ile birlikte hareket ediyoruz. İç dinamik olarak farklıyız. Hem Türkiye’ne eğitim sistemi hemde Avrupa’nın IGCSE eğitim sistemini bir arada yönetiyoruz.” OY10

“Örgütlenme açısından ön hazırlıklarımız yapılır. Yurt dışı koordinatörlüğü ve okulidaresi tarafından yönetici listeleri yapılacak olan sınav alanının, sınıfının

hazırlığıve heran denetlenenecekmiş gibi öğretmenlerin hazırlıkları yapılır. MEB'ninmüfredatlarına uymaktayız.” OY14

Aynı şekilde yine birinci alt problem ile ilgili olan “Eğitim alanındaki örgütlenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin hali hazırdaki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” 1. görüşme sorusuna dönük olarak eğitim sisteminin yapısı teması bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

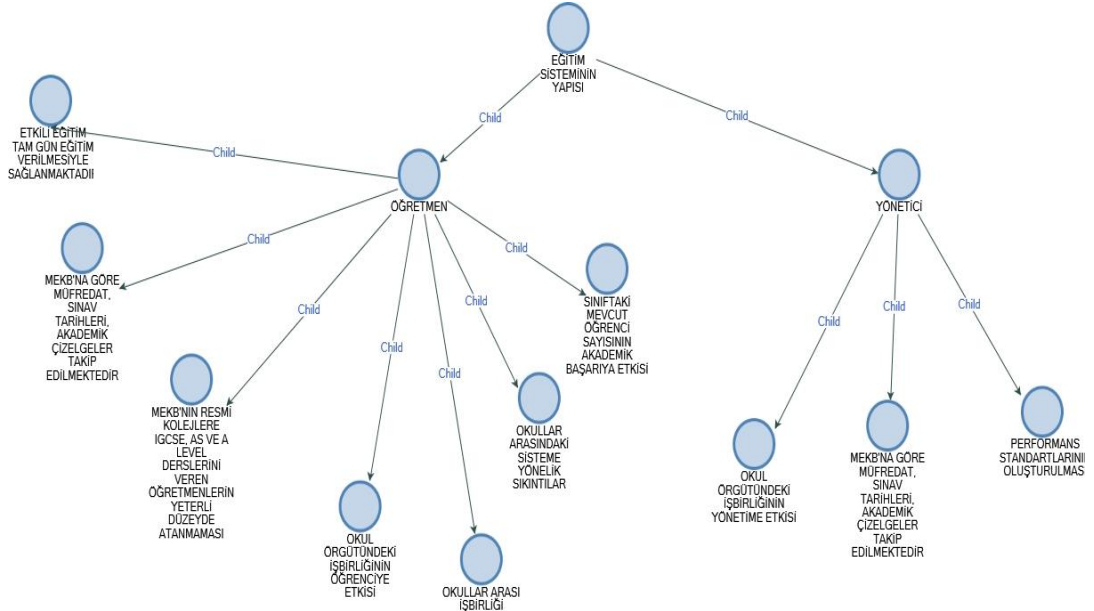
“Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı olarak hareket ediyoruz fakat bazı farklılıklar söz konusudur. Okulumuz farklı bir ders seçme sistemi uygulamaktadır.Bunun yanı sıra tüm gün eğitim verdiğimiz için ders saatlerimizde farklılıklar vardır. Tam gün eğitimin öğrencilerin başarısına pozitif olarak yansıdığını düşünüyorum çünkü öğrenciler ile haftalık program doğrultusunda daha fazla ders saatimiz vardır. Ayrıca gün boyunca okulda olduğumuz için, öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında bize kolaylıkla ulaşabiliyorlar ve ekstra olarak dersler ve kurslarla çocukların eğitimini destekleyebiliyoruz.” OĞ1

“Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile hareket ediyoruz. Tam gün eğitim yaptığımız için bu verilerin eğitimin üzerinede çıkarabiliriz. Kendi okulumuzda öğretmenler ve yöneticilerin örgütlenme içerisinde olduğundan dolayı öğrencilerin akademikbaşarısına olumlu etkiler yansıdığını görebilmekteyiz.” OĞ9

“Benim kanaatime göre örgütlü çalışmanın her alanda faydası bulunmaktadır. Özellikle kolej, IGCSE, AS ve A Level alanında eğitim veren öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerinde birbirleri ile örgütlenirlerse öğrencilere daha da faydalı oldukları gözlemlenmektedir.” OĞ27

“Ders saatlerinde sıkıntılar mevcuttur. 11. Sınıfta matematik ve istatistik saatleri yeterli değildir. Ancak bazı diğer okullarda istatistik dersi 6 saattir. Bir okul tamamen kurallara uyar iken bir diğer okul kendi menfaati doğrultusunda hareket eder. Örgütlenme bakımından en temel sorun budur.” OĞ32

4.9.1.1.Birinci Alt Probleme Ait Eğitim Sisteminin Yapısı'na Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 12.Eğitim Sisteminin Yapısı'na Yönelik Alt Tema Dağılımları

Yukardaki Şekil 12 incelendiğinde eğitim sisteminin yapısı öğretmen ile yönetici olarak ikiye ve çeşitli alt başlıklara ayrılmaktadır. Şekilde öğretmenlerin görüşlerinin sınıflandırılmasının 7, yöneticilerin görüşlerinin sınıflandırılmasının ise 3 başlık altında ele alındığı görülmektedir.

Tablo 30.

Etkili Bir Okul Örgütü Yönetimi

Tema	Görüşme soruları					
	2		3		4	
	f	%	f	%	f	%
A. Öğretmen						
2.1. Demokratik ve olabildiğince adil					10	16,9
2.2. İletişim içinde					12	20,3
2.3. Katı kurallar olmamalı					4	6,8
2.4. Motive edici					9	15,4
2.5. Okul yönetiminin etkililiği	14	20,6				
2.6. Öğretmen-veli-yönetci ve öğrenci işbirlikli olmalı					2	3,4
2.7. Performans standartlarının devamlılığının olumlu yönleri			19	38		
2.8. Performans standartlarının devamlılığının olumsuz yönleri			12	24		
2.9. Problem çözmeye odaklı					2	3,4
2.10. Sosyal ortam ve etkinlikler düzenlenmeli					4	6,8
2.11. Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır	27	39,7				
B. Yönetici						
2.1. Demokratik ve olabildiğince adil					3	5
2.2. Eğitimdeki yeniliklere açık					2	3,4
2.3. İletişim içinde					1	1,7
2.4. Motive edici					2	3,4
2.5. Okul yönetiminin etkililiği	10	14,7				
2.6. Öğretmen-veli-yöneti ve öğrenci işbirlikli olmalı					4	6,8
2.7. Paylaşımçı ve yapıcı olmalı					3	5
2.8. Performans standartlarının devamlılığının olumlu yönleri			15	30		
2.9. Performans standartlarının devamlılığının olumsuz yönleri			4	8		
2.10. Saygıya dayalı					1	1,7
2.11. Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır	17	25				
Toplam (Öğretmen+ yönetici)	68	100	50	100	59	100

Genel Toplam	68	+	50	+	59 =177
--------------	----	---	----	---	---------

Yukarıdaki Tablo 30’da görüşme formunda yer alan 2. 3. ve 4. sorularına katılımcıların görüşlerini bildiren alt temalar 2. Alt problem olan etkili bir okul örgütü yönetiminin tablosunda yer almaktadır. Bu tabloda öğretmenler tarafından belirtilen 13 alt tema içerisinde en sık olarak katılımcıların 2. görüşme sorusuna “Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılık” yönelik görüş bildirmişlerdir. Yine Tablo 30’da öğretmenler tarafından belirtilen 3. görüşme sorusuna katılanların 6. alt tema “Öğretmen-veli-yönetici ve öğrenci işbirlikli olmalı” ve 9. alt tema “Problem çözmeye odaklı” ikişer sıklıkla görüş bildirmişlerdir.

Yöneticilerle ilgili olarak Tablo 30’da 11 alt tema içerisinde en sık olarak katılımcıların 2. görüşme sorusunda ifade ettikleri gibi 17 sıklıkla en yüksek “Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine Tablo 30’da yöneticiler tarafından belirtilen 3. görüşme sorusuna katılanların 3. alt tema “İletişim içinde” ve 10. alt tema “Saygıya dayalı” birer sıklıkla görüş bildirmişlerdir.

“Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır düşüncesine kesinlikle katılıyorum. Başarının artabilmesi önce öğrencilere verilecek hazırlıkların takım çalışması olarak hazırlanılmasını gerektirmektedir. Başarı bir sistem işidir. Öğrenciden yönetime kadar birbiriyle bağlantılıdır. İyi yönetim ile ancak verim sağlanabilir. Etkisi çok önemlidir. Etkili bir okul örgütü hep beraber hareket ederek olur. Birçok şeyi beraber karar vererek, tartışarak, eleştirerek, eksikleri söyleyerek ve yeri geldiğinde ödüllendirerek başarı artırılır.” OY7

“Evet. Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır düşüncesine kesinlikle katılıyorum. Eğitim bir ekip işidir. Devlet okullarında yöneticilerin birbirini seçme hakkı yoktur. Öğretmenlerin birlikte çalışması. Mikro düzeydedir. Kuruma bağlılık çok ön boyutta değildir. Ancak sağlayan var. Takım çalışması, şeffaflık doğrultusunda yapılmalı. Vizyoner bir okul, alınacak olan kararı zamanında alır ve uygular. Okul müdürü vizyoner olacak. Etkili bir okul örgütü bürokrasi içinde olmalı, ileriye bakmak gerekir. Okul müdürünün vizyoner olması gerekir. Zümre başkanlarının, müdür, müdür müavininin ve rehber öğretmenlerinin bir birinden haberdar olması ve işbirliği içerisinde olmaları gerekir.” OY 10

“Evet. Takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır düşüncesine kesinlikle katılıyorum. Devlet kurumlarında maalesef takım çalışmalarından uzak hareket ediliyor. 60 öğretmen den 2 veya 3 kişiden 1'nin tükenmişlik sentromu vardır. Kayıp derslerin giderilmesinde sıkıntı var. 4 kişi var ise zümrede yedek öğretmen kavramı yoktur. Öğretmenin tam anlamıyla o sorumluluk yoktur. Okulumuz etkili okul bağlamında sınırlıdır. Önce atanacak olan müdür ve yöneticilerin çok donanımlı olmaları gerekir. Sadece denetmenlere bırakılan bir yönlendirmenin yeterli olmadığını dolayısıyla müdürün bütün bu yetkilere sahip olması gerekir. Müdürün de dersleri yönlendirmesi gerekir.” OY12

“Etkili bir okul örgütü yönetimi, paylaşımcı, yenilikçi, beklentilere açık olmalıdır. Dönemimiz arz ve talep dönemidir. Paylaşım ortaklarının her birinin hedeflerini beklentilerini dikkate alarak hareket etmek zorundayız. Ortak motivasyonu sağlamak ancak böyle mümkündür. Bireysel yada bütünlükçü hedefler olmadan başarılar mümkün değildir. Etkili bir yönetimde hem bireysel farklılıklara hemde bütünsel hedeflere varmak zorundayız. Okulda farklı farklı hedefler var, bu hedeflere yürürken atılacak adımlara, planlı ve programlı olmak zorundayız. Bunun birde MEB kararı var.” OY24

Aynı şekilde yine ikinci alt problem ile ilgili olan “Başarıyı arttırmadaki en büyük etkenlerin “takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır” düşüncesine katılıyormusunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayabilirmisiniz? Okulunuzun yönetimini etkili okul bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce etkili bir okul örgütü nasıl olmalıdır?”, “Okul örgütünün amacı belirli performans standartlarının devamlılığını sağlamaktır” ifadesinden yola çıkarak, sizin okulunuzdaki olumlu ve olumsuz örnekleri bizlerle paylaşmısınız?” ve “Etkili bir okul örgütü yönetimi sizce nasıl olmalıdır? Örnek vererek anlatabilirmisiniz?”

2., 3. ve 4. görüşme sorularına dönük olarak etkili bir okul örgütü yönetimi bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Takım çalışması bir dili etkin olarak öğretmek için çok önemli bir faktördür. Öğretmenlerimizin birbirinden destek olarak yürüttüğü çalışmalar, sınıf içerisinde

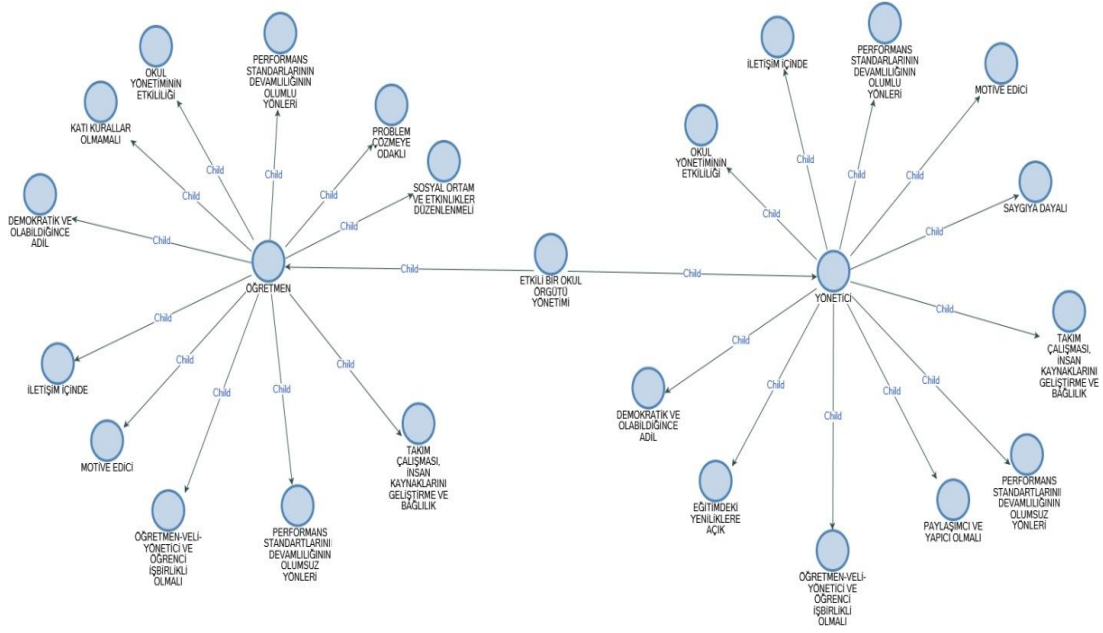
daha etkin bir rol oynamamıza neden olmaktadır. Her öğrencinin öğrenme, algılama kapasitesi farklıdır. Bundan ötürü biz öğretmenler keşfettiğimiz bu yöntemleri birbirimizle paylaşarak daha geniş kitlelere yardımcı oluyoruz. Etkili bir okul yönetimi iletişim ile ilişkilidir. Bir öğretmeni dinlemek, isteklerine saygı ile yaklaşmak, öğretmeni motive etmek aslında okuldaki bağı güçlendirmek için yeterlidir.” OÖ3

“Okulumuz IGCE sistemi uygulandığından dolayı sürekli olarak öğrenciler ile IGCE sınavlarına yönelik geçmiş sınav kağıtlarını öğrencilerimiz ile birlikte çözüyoruz. Bunun yanısıra sınav dönemlerinde öğrencilerimiz ile ekstra kurslar yapıyoruz ve bu onların hem motivasyonlarının hem de başarılarının devamlılığını sağlıyor. Bunun yanısıra gruplarda az öğrenci bulunması da, öğrencilerimiz ile birebir ilgilenme imkanı sağlıyor ve başarılı yada başarısız oldukları alanları kolaylıkla analiz edip anında müdahale edebiliyoruz. Kimi zaman IGCE sınavlarına girmeyecek olan öğrencilerin de sınıfta bulunması ufak tefek problemler yaşıyor fakat ‘study leave’ uygulamamız sayesinde sınavlar yaklaştığında yalnızca sınava girecek öğrenciler ile kurs yapıp, bu problemi de çözebiliyoruz.” OÖ11

“IGCSE ve A Level öğrencilerinde başarı yıldan yıla değişebilmekte ve bunda etkinin okul örgütü dışındanda kaynaklanan sebeplerden olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin genel sınıf yapısı, veli dayanışması ve A Level sınıflarına gelene kadar hangi öğretmenler tarafından eğitildiği başarıyı etkilemektedir. Standart olabilmesi için uzun yıllar gerekmektedir.” OÖ24

“Etkili bir okul örgütü yönetimi hedeflenen faaliyetlerin programlanmasını sağlar, programlanan faaliyetlerin zamanında ve yerinde yapılabilmesi için hedef kitleye önceden duyurulmasını sağlar. Yönetimin ayrıca görev dağılımında adaletli olması gerekir.” OÖ30

4.9.2.1. İkinci Alt Probleme Ait Etkili Bir Okul Örgütü Yönetimine Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 14. Etkili Bir Okul Örgütü Yönetimine Yönelik Alt Tema Dağılımları

Yukardaki Şekil 14 incelendiğinde etkili bir okul örgütü yönetimi öğretmen ve yönetici olarak ikiye ayrılmakta. Öğretmenlerin ve yöneticilerin ayrı ayrı alt temaları onbire ayrılmakta dır.

4.9.3. Üçüncü Alt Problem İle İlgili Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Tablo 31.

Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Tema	Görüşme soruları			
	5		9	
	f	%	f	%
A. Öğretmen				
3.1. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım			22	25,9
3.1.1. Yönetim fonksiyonlarını artırıcı hizmet içi eğitimlere katıldım			6	7
3.1.2. Yönetim fonksiyonlarını artırıcı hizmet içi eğitimlerin dışında katıldım			17	20
3.2. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadım			10	11,7
3.5. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir	19	44,2		
3.6. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereksizdir	7	16,3		
B. Yönetici				
3.1. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım			14	16,5
3.1.1. Yönetim fonksiyonlarını artırıcı hizmet içi eğitimlere katıldım			9	10,6
3.1.2. Yönetim fonksiyonlarını artırıcı hizmet içi eğitimlerin dışında katıldım			5	5,9
3.2. Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmadım			2	2,4
3.3. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir	14	32,5		
3.4. Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereksizdir	3	7		
Toplam (Öğretmen + yönetici)	43	100	85	100
Genel Toplam	43	+	85	= 128

Yukarıdaki Tablo 31’de Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi temasına ait olan alt temalar, öğretmen ve yönetici başlıkları altında verilmektedir.

Tablo 31’de görüşme formunda yer alan 5. ve 9. sorularına katılımcıların görüşlerini bildiren alt temalar 3. Alt problem olan hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi tablosunda yer almaktadır. Bu tabloda öğretmenler tarafından belirtilen 4 alt tema içerisinde en sık olarak katılımcıların 5. Görüşmesorusuna “Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir” yönelik görüş bildirmişlerdir. Yine Tablo 31’de öğretmenler tarafından 9. görüşmesorusuna “Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım”a yönelik görüş bildirmişlerdir.

Yöneticilerle ilgili olarak Tablo 31’de 4 alt tema içerisinde en sık olarak katılımcıların 5. görüşme sorusunda ifade ettikleri gibi 14 sıklıkla en yüksek “Sürekli hizmet içi eğitimlere katılmak gereklidir” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine Tablo 31’de yöneticiler tarafından belirtilen 9. görüşme sorusuna katılanların 1. alt tema “Akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım” dokuzar sıklıkla görüş bildirmişlerdir.

“Evet kesinlikle etkili olduğunu düşünüyorum. Yenilikleri takip eden, yapılan değişikliklerden haberdar olan öğretmen ve yöneticiler başarıyı yakalayıp bunu aktarabilirler. Seminer ve kurs sayesinde bunu takip edebiliriz. Dünyadaki eğitimi bu şekilde görebiliriz. Yenilikçi, sürekli kendini geliştiren öğretmende öğrencisini ona göre yetiştirir.” OY11

“Okulumuz öğretmenleri ve idarecileri kurumumuzun Cambridge ve Edexcel sınav merkezleri ile birlikte hareket ederek düzenlenen seminer ve kurslara katılmaktadırlar. Bu etkinliklerin öğretmen ve idarecilerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğrencilere olumlu yönde etkilediğine kesinlikle inanıyorum.” OY12

“Evet değişik eğitim alanlarında hizmet içi eğitimler aldım. Özellikle yönetim fonksiyonları ile ilgili olanları tercih ettim. Bu eğitimlerde öğrenci merkezli eğitim ve motivasyonu artırmaya yönelik yöntemler üzerinde duruldu. Her öğrencinin öğrenim sürecine dahil edilmesi, sınıf içi etkinlikler düzenlenmesi ve bu etkinliklere her öğrencinin kendi seviyesine göre katılımının sağlanması esasen amaçlanandır. Ancak bütün bu öneriler mevcut haftalık ders

dağılımlarıyla, ki bunları Milli Eğitim Bakanlığı belirliyor ve mevcut olanaklarla takip etmektedir.” OY14

“Evet. Etkili öğrenme. Öğrencinin bilgileri akılda nasıl daha uzun tutabilir. Gittikçe artan aralıklarla bekiştirme öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Teknolojinin sınıf içerisinde kullanılması. Eğitimi gün içerisinde yaymak gerektiğini. Dört duvar arasında kalınmamalı. Öğretim metodları öğrencileri düdükleyecek şekilde öğretim ortamı oluşturmak, öğrencilerin güdümlenmeleri ile ilgili hizmet içi eğitim aldım. Bunların yanında, bekiştirme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme bilgileri değişik ortamlarda kullanma.” OY16

Aynı şekilde yine üçüncü alt problem ile ilgili olan “Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli olarak (seminer- kurs) yetiştirme programlarına katılmaları öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?” ve “Öğrencilerin akademik başarılarını artırma yöntemleriyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Eğer bu konuda eğitim aldıysanız bu eğitimde akademik başarıyı artırma ile ilgili hangi yöntemler üzerinde duruldu? Bu konudaki bilgilerinizi bizlerle paylaşmışsınız.”5. ve 9. görüşme sorularına dönük olarak hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi teması bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“İngiltere’de Cambridge üniversitesinin düzenlediği CELTA adı altında bir programa katıldım. Bu programda çocukların, yetişkinlerin aktif öğrenimi üzerinde neler yapılacağı ile ilgili bilgiler veriliyor. Her bir skill’in nasıl daha etkili bir şekilde anlatılacağı öğretiliyor. Özellikle küçük gruplar halinde, bireysel öğretimin ne kadar olumlu sonuçlar alacağı üzerinde duruluyor bu programda. Bununla birlikte ergenliğin başarı üzerindeki etkisi ve nasıl yaklaşılacağı üzerinde kurslarda yapılmıştır okulumuz tarafından.” OĞ20

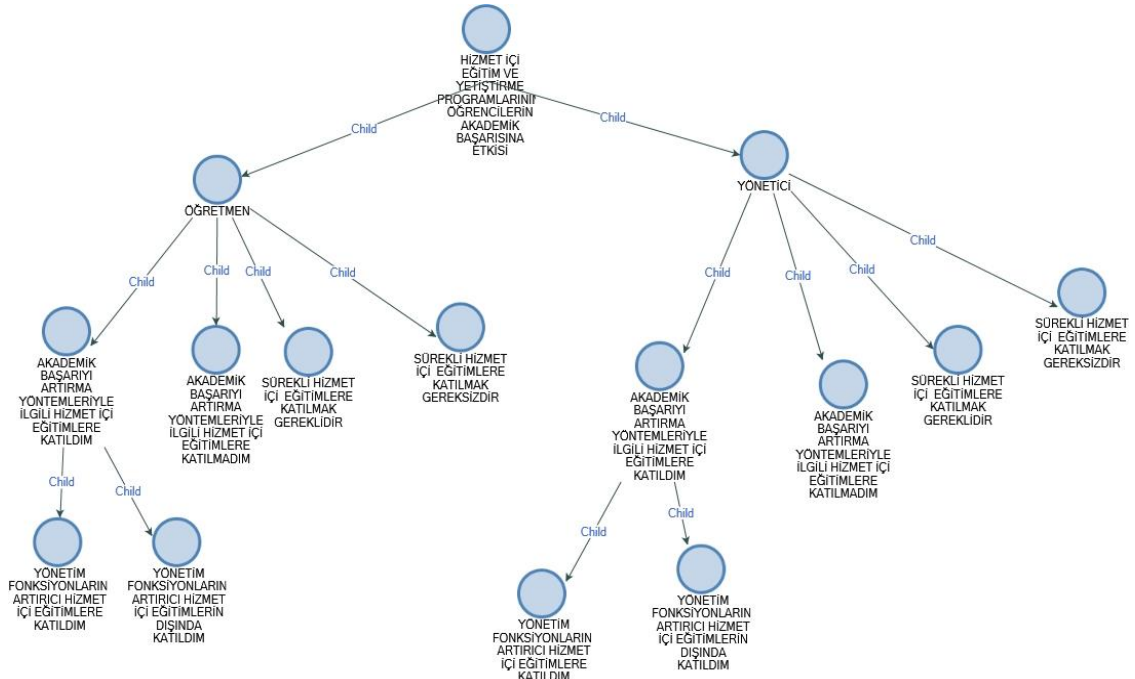
“Evet. Sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme. Burada öğrendiklerimizi sınıf içerisinde uyguladığımızda, öğrencilerin başarılarının arttığını

görmekteyiz. Ancak kontrol sınıf içerisinde çok önemlidir. Örneğin, sınıf içerisinde yürüyerek öğrencilere sorular sormak. Her sınıf içerisinde olumlu sonuç aldım.” OĞ25

“Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amaçlı katıldıkları seminerlerin kesinlikle öğrencilere de pozitif anlamda yansıdığını düşünüyorum. Öğretmenler bu tarz seminerlerde hem kendi eksikliklerini görüp düzeltebiliyorlar, hem de farklı öğrenci grupları ile daha etkili bir çalışmayı nasıl yapabileceklerini öğreniyorlar, kendi deneyimlere göre, bu kurslar kesinlikle öğretmene farklı bir bakış açısı kazandırıyor ve bu da öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlıyor.” OĞ30

“Kesinlikle öğrencilerin başarılarını etkilediğini düşünüyorum. Tüm yeni yöntemi öğretmen ve yöneticilerin bunu iyi kavrayıp, bunu öğrencilere iyi bir biçimde sunmalığı başarıyı arttırabilsin. IGCSE sınavlarında sözel soruların arttırılması, bizim öğrenciler için ingilteredeki öğrencilere göre bir dez avantajdır. Süre bakımından, soruları okuyup kavramada, buda soruyu çözerken öğrencilerimizin yanıtlama sürelerini etkilemektedir.” OĞ32

4.9.3.1.Üçüncü Alt Probleme Ait Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 16. Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Programlarının, Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Yönelik Alt Tema Dağılımları

Yukardaki Şekil 16 incelendiğinde hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi'nin hem öğretmen hemde yönetici için aynı alt temalara ayrıldığını görebilmektedir. Ancak her iki görüştede akademik başarıyı artırma yöntemleriyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılım ayrı iki alt başlık altında ele alınmaktadır.

4.9.4. Dördüncü Alt Problem İle İlgili Olan Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılması

Aşağıdaki Tablo 32’de okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması temasına ait olan alt temalar, öğretmen ve yönetici başlıkları altında verilmektedir.

Tablo 32.
Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılması

Tema	f	%
A. Öğretmen		
4.1. İş bölümünün adil yapıldığına inanıyorum	24	41,4
4.2. İş bölümünün adil yapıldığına inanmıyorum	7	12
4.3. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanıyorum	3	5,2
4.4. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanmıyorum	1	1,7
B. Yönetici		
4.1. İş bölümünün adil yapıldığına inanıyorum	14	24,2
4.2. İş bölümünün adil yapıldığına inanmıyorum	4	6,9
4.3. Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanıyorum	5	8,6
Toplam (Öğretmen+ yönetici)	58	100

Tablo 32’de görüldüğü gibi okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması öğretmenler tarafından belirtilen 4 alt tema içerisinde yer almaktadır. En sık olarak 24 frekansla (41,4)“İş bölümünün adil yapıldığına inanıyorum” alt temasıdır. Yine Tablo 32’de öğretmenler tarafından belirtilen 4. alt tema “Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanmıyorum” ifadesi en az kullanılan görüş olarak belirlenmiştir.

Aynı şekilde yöneticilerle ilgili olarak Tablo 32’de görüldüğü gibi 1. alt tema 14 sıklıkla en yüksek olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin aksine 4. alt tema “Yeterli ve etkili bir örgüt yapısı kurulduğuna inanmıyorum” ifadesine yönelik yöneticiler görüş bildirmemişlerdir.

“Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki işbölümü ve örgütsel yapılanma kapsamında, yeterli ve etkili bir örgüt yapısının gittikçe geliştiğine inanmaktayım. Elde bulunan,

öğretmen ve yönetici eleman sayısına göre yeterince adil iş bölümü olduğuna inanmaktayım. Ancak özellikle okul büyüdükçe, idari kadrodaki eleman sayısının artırılması gerektiği konusundayım.” OY3

“Evet. Ciddi bir işbölümü yapılmaktadır. Zümreler arasındaki işbirliği ve işbölümü çok önemlidir. Takım çalışmasının olması adil ve daha yapıcı olmasını sağlar. Buda vizyonel olmayı sağlar. Araştırmacı bir okuluz. Gerek adada gerekse yurt dışında neler yapıldığını herkes takip ediyor.” OY10

“Çok inanmıyorum. İşbölümü adil olabilir ancak branç itibarı ile ders saatleri arasında farklılıklar ister istemez vardır. Bazı öğretmen arkadaşlarımızın ders saatleri az olmasına rağmen bişey yaptırılmıyorsunuz. İş ola nöbet yapıyorlar. Sistemden kaynaklanan olumsuzluklar oluyor buda okul iklimini etkiliyor.” OY12

“Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki işbölümü ve örgütsel yapılanma kapsamında,yeterli ve etkili bir örgüt yapısının kurulduğuna inanıyorum. Eski bir kurum olmasından dolayı, oturmuş bir sistem var. Her dersin farklı boyutları vardır. Tamamı ile eğitimde dengeyi sağlamak mümkün değildir. Yasal çerçevede herşey adil gidiyor.” OY14

Aynı şekilde yine dördüncü alt problem ile ilgili olan“Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki işbölümü ve örgütsel yapılanma kapsamında,yeterli ve etkili bir örgüt yapısının kurulduğuna inanıyormusunuz. Bu kapsamda iş bölümünün yeterince adil yapıldığını düşünüyormusunuz? Bu konuya ilave görüşleriniz var mı?”6. görüşme sorusuna dönük olarak Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılmasiteması bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Okuldaki örgütsel yapılanmanın zümreler arasında değil zümreler içerisinde olmasından dolayı adil bir şekilde iş bölümü yapıldığını düşünüyorum. Yöneticiler yani zümre başkanları sıklıkla adil bir şekilde iş bölümü yapmaya çalışmaktadırlar, herkese adil bir şekilde davranmaktadırlar ve bu da okulumuzda genel olarak herkesin oluşan örgütlemenden memnun olmasını sağlamaktadır.”

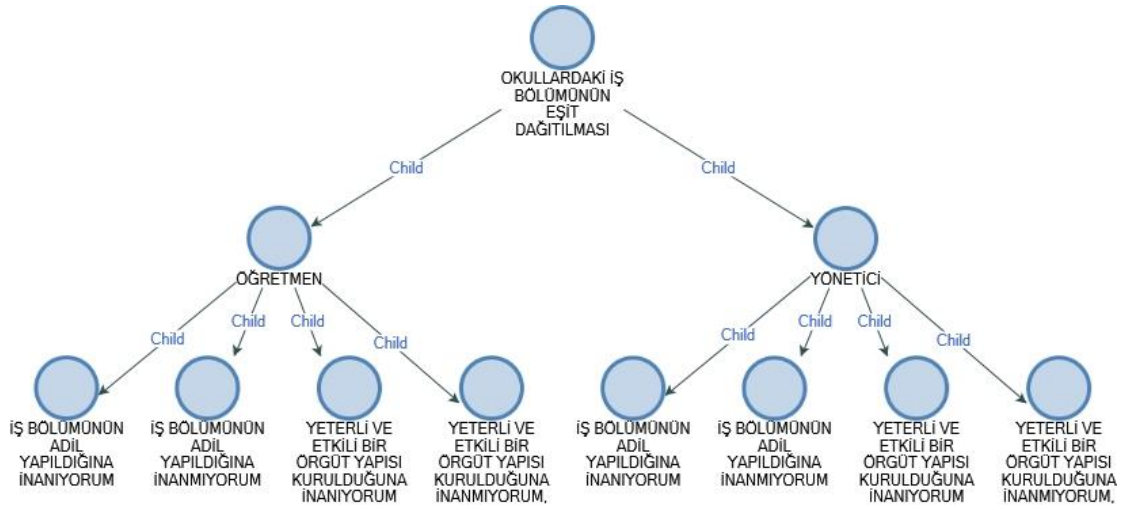
OÖ5

“Okulumuzda işbölümü yapılmıştır ve yıllardır oturmuş bir düzen mevcuttur. Bu düzenin devamlı değişmemesi sürdürülebilirlik açısından etkilidir. Fakat ne yazık ki işbölümünün etkili yapıldığını düşünmüyorum. Mesela herkesin ders saati aşağı yukarı aynıdır. Ancak herkesin ders yükü aynı değildir. Ortaokula giren bir öğretmenle A Level sınıflarına giren öğretmenin yükü aynı değildir. A Level a giren öğretmenin extra work’u çok daha fazladır o yüzden ders saatleri daha az olmalıdır.” OÖ14

“Kıdemliler ile daha az kıdemlilerin ders saatleri arasında farklılıklar var. Fakat yeni öğretmenler bunu anlayış ile karşılamaktadırlar. Kıdemlilerden idareye yakın olanlar zaman zaman daha ayrıcalıklı iş bölümü sağlanmaktadır. Nöbet saatleri hep eşittir. Gözcülükler eşittir. Ders saatleri kıdeme göre düzenlenmiştir.” OÖ22

“Çok fazla inanmıyorum çünkü iş bölümleri yapılırken, okullara nakil sırasıyla gönderilen öğretmen ve yöneticilerin özellikle kolejlere uygun nitelik taşıyıp taşımadığına bakılmıyor buda örgütlenmeyi ve iş bölümünü olumsuz etkiliyor. Sınavlar ile öğretmen alınmalı. Bu yüzden adalet tam yerini bulmuyor. Okul idaresi iyi olmasına rağmen her işi yapabilecek bireylere, bilgili insanlara daha fazla iş düşüyor.” OÖ26

4.9.4.1. Dördüncü Alt Probleme Ait Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılmasına Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 18. Okullardaki İş Bölümünün Eşit Dağıtılmasına Yönelik Alt Tema Dağılımları

Yukardaki Şekil 18 incelendiğinde okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması öğretmen ve yönetici görüşlerine göre her ikisinde de dört ayrı alt tema altında ele alınmaktadır.

4.9.5. Beşinci Alt Problem İle İlgili Olan Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşler

Aşağıdaki Tablo 33’de okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşler’e yönelik temasına ait olan alt temalar, öğretmen ve yönetici başlıkları altında verilmektedir.

Tablo 33.

Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşler

Tema	f	%
A. Öğretmen		
5.1. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir	22	37,9
5.2. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilmez	3	5,3
4.9. Etkililik kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir	8	13,8
B. Yönetici		
5.1. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir	18	31
5.2. Etkililik kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir	7	12
Toplam (Öğretmen+ yönetici)	58	100

Tablo 33’de okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşler ifade edilmektedir. Alt temalar incelendiğinde öğretmenlerin (% 37,9) ve yöneticilerin (%31) her ikisinde de en fazla 1. tema olan “Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yalnızca öğretmenlerin belirtmiş oldukları alt temalarda yer alan 2. tema “Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilmez” şeklinde en az bildirilen görüş olarak belirlenmiştir.

“Evet verilmektedir. Öğrenci profili değişmesine rağmen kaliteli ve nitelikli öğrenci yetiştirme. Misyonumuz 10 yıl önceden bir üst eğitim kurumuna nitelikli öğrenci yetiştirmek olduğunu belirtmiştik. Vizyon ise her 5 yılda bir değişir.

Akademik hayatı sürdürürken, 5 alanda daha (çevre ve kaynakların etkili kullanılması, kültürel değerler ve insanlık mirasının korunması, İngilizce dilinde gereken önem, Sporun sağlık için olmazsa olmazıdır, müzik ve resim konularında öğrencilerin yetiştirilmesi (Batı ve Türk müziği)) kısacası öngörülebilir bir mesafede bşeyler kazandırmak. Bu doğrultuda kaliteli ve nitelikli öğrenciler yetiştirdiğimize inanıyorum.” OY3

“Evet. Mezun olan öğrencilerimizin nerede, ne yaptıkları biliniyor. Aldığımız geribildirimler doğrultusunda. Etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürütmesi açısından bu durum çok önemlidir. Vizyonumuz; kendi ayakları üzerinde durabilen, başarıyı yakalamada, motivasyonu olan öğrenciler yakalayabiliyor.” OY7

“Tabiki, vizyonunu kaliteli öğrenci yetiştirmek, en üst düzeydeki okullara yetiştirmek, kaliteli bireyler yetiştirmek. Bilginin çoğaltılması ve paylaşılmasıdır. Standartları yükseltmek için hep hedefler konulmaktadır. Kontrol, denetleme her zaman yapılmalıdır. Denetim mekanizması, bakanlıkta eksiktir. Denetmen bulmak çok zordur. Kontrol müdürlerin elindedir. Hergün yapılmaktadır.” OY14

“Kesinlikle çok önemli. Başarıyı tesadüflerle yürütemezsiniz. Kontrol ve etkililik önem az eder. Toplumun başarı etkisi açısından baktığımızda başarılıyız. Sosyal sorumluluk projelerine oldukça önem vermekteyiz. İyi insan yetiştirmek ve onları iyi yerlerde görmek. Sportif faaliyetlerde de bunu görebilmekteyiz. Spor dalında da başarılıyız. Çok yönlüyüz. Ancak yönetim desteklerse başarının artacağına inanıyorum.” OY18

Aynı şekilde yine beşinci alt problem ile ilgili olan “Çalışmakta olduğunuz okulun vizyonu düşünüldüğünde, eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilirmi? Sizce etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürütmesi açısından bu durum ne derece önemlidir?”7. görüşme sorusuna dönük olarak okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşlerteması bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Okulumuzun vizyonu başarılı, daha çok yurtdışına eğitim almaya gitmek isteyen öğrenciler yetiştirmek üzerine kurulmuştur ve bunu sağlamak için öğretmenler

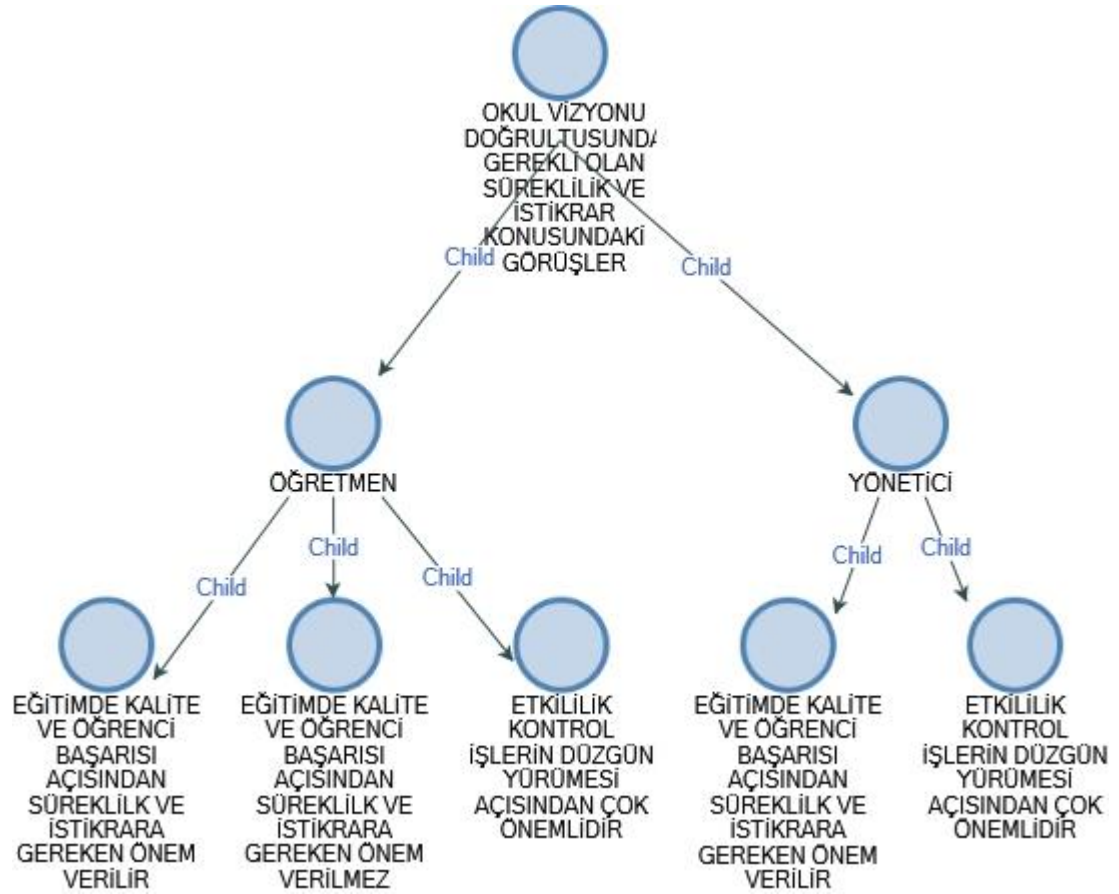
hedef odaklıdır, kontrol genellikle öğretmen ve yönetimdedir. Bu da öğretmenin zorlandığı durumlarda yöneticilerin dahil olarak problemleri çözüp kontrolü tekrardan ele almamıza yardımcı oluyor. Öğrencilerimizin hedeflerini gerçekleştirmeleri hem öğretmenlerimiz hem de yöneticilerimiz için birinci önceliktir ve bu doğrultuda tüm okul gereken çabayı sarf etmektedir.” OÖ2

“Vizyonumuz, A Level sınıflarındaki öğrencilerin bir kısmı Avrupa da okumak ister diğer kısmı Türkiye 'ye gitmek ister. Hemen hemen tüm öğrenciler iyi üniversitelere yerleştiriliyor. Etkililik ve kontrol hem öğrencileri hemde öğretmenleri bir disiplin altına tutmalarını sağlar. Öğrencilerimizin çoğu yüksek eğitimlerine devam ederler ve iyi yerlerdedirler.” OÖ8

“Başarılı öğrencilere onur sertifikası verilir. Geçen yıl çok başarılı öğrencilerimiz oldu buda diğer öğrencilerimizi olumlu yönde etkilemektedir. Başarılı olan öğrencileri gören diğer öğrenciler daha fazla performans sergilemektedirler. Yalnızca IGCSE ve A Level sınav ücretleri çok yüksektir, birtek burada sıkıntı mevcuttur. Öğrenci sınava girmek isterse girebilir. Hem başarılı hemde başarısız öğrenciler sınava girebiliyorlar. Başarısız olanlar, soru türlerini, zaman ayarlamasını sağlamak adına girip denemek isterler. Başarısız olan öğrencilerimiz, bir sonraki denemede tekrardan sınava giriyorlar.” OÖ11

“Çalışmakta olduğum okulda eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı açısından istikrara ve sürekliliğe gereken önemin verildiğine inanıyorum. Bu durum etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi açısından son derece önemlidir. Eğitim disiplininin ve istikrarının, akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini düşünüyorum.” OÖ18

4.9.5.1. Beşinci Alt Probleme Ait Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşlere Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 20. Okul Vizyonu Doğrultusunda Gerekli Olan Süreklilik ve İstikrar Konusundaki Görüşler

Öğretmen ve yöneticilere okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar konusundaki görüşleri sorulmuş, Şekil 20’de görüldüğü gibi öğretmenler üç ayrı alt kategori altında görüşlerini bildirmişlerdir. Bu alt kategoriler sırasıyla, eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir, eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilmez ve etkililik kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir. Yöneticiler iki alt kategori altında görüşlerini bildirmişlerdir. Eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir ve etkililik kontrol işlerin düzgün yürümesi açısından çok önemlidir. Model de görüldüğü gibi

4.9.6. Altıncı Alt Probleme Ait Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Yönelik Alt Tema Dağılımları

Tablo 34.

Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Tema	f	%
A. Öğretmen		
6.1.Doğru örgütlenme akademik başarıyı etkilemez	3	5,8
6.2. Doğru örgütlenme	13	25,5
6.3.Eğitim paydaşları arasındaki işbirliğinin önemi	12	23,5
6.4.İletişim		7,8
B. Yönetici		
6.1.Doğru örgütlenme	10	19,7
6.2.Eğitim paydaşları arasındaki işbirliğinin önemi	7	13,8
6.3.İletişim	2	3,9
Toplam (Öğretmen+ yönetici)	51	100

Tablo 34’de örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi konusundaki görüşler ifade edilmektedir. Alt temalar incelendiğinde öğretmenlerin (% 25,5) ve yöneticilerin (%19,7) her ikisinde de en fazla alt tema olan “Doğru örgütlenme” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler (7,8) yöneticilerin (3,9) iki katı daha fazla alt tema olan “İletişim” görüş bildirmişlerdir.

“Planlı bir hayatı getirir. Ne kadar planlı bir şekilde ilerlersek başarı o derece artacak. Örgütsel yapının planlılığı, örgütlülüğü herkesin hayatını kolaylaştırır. Öğretmen, öğrenci buda herkesin eğitimini kaliteli kılar. Diğer okullar la da çok değişik işbirliği içerisindeyiz. Rehberlik servisi, benzeri türlerle işbirliği içerisindeyiz ve bilgiyi paylaşma mevcuttur.” OY1

“Sosyolojik olarak insan gruplarının kümelenildiği yerlerde kanun ve yasalar konmaktadır. Okullarda eğitim ve öğretim işlerin düzenli ve işlevsel olabilmesi için düzgün bir örgütlenme akademik başarıyı artıran etkinliklerden bir tanesidir.”

OY6

“İletişimi yüksek faydalı ve her yönü ile açık olan idare, zümre, öğretmen ve velilerin bir birlik ve istişare içinde çalışması her yönde öğrenciye olumlu yönde yansıyacaktır.” OY9

“Öğrenci, öğretmen ve veli işbirliği öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı hedefe doğru hareket eden öğrenci + öğretmenler akademik başarıya daha kolay ulaşırlar.” OY15

Aynı şekilde yine altıncı alt problem ile ilgili olan “Örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısındaki önemi hakkındaki düşünceniz nelerdir?”8. görüşme sorusuna dönük olarak örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisine teması bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

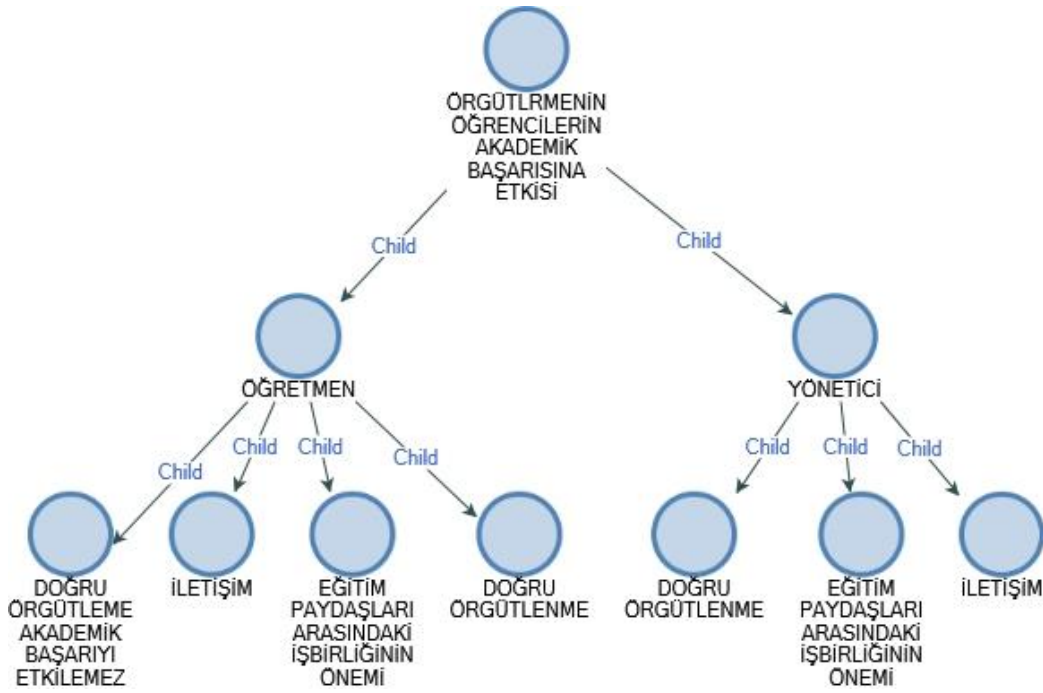
“Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki pozitif bağların bunun yanısıra öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin kesinlikle öğrencilerin başarısını etkilediğini düşünüyorum. Velilerin de her ne kadar bu örgütlemenin bir parçası olduğunu düşünsemde çoğu zaman maalesef ki velilerden bu özveriye göremiyoruz ve bu da örgütlemenin zarar görmesine ve öğrencilerin motive olmakta zorlanmasına sebep oluyor.” OÖ2

“Örgütlemenin öğrencilerin akademik başarılarındaki önemi çok büyük. Personel yeterli ise, program net ise, öğretmenini yeterince destekleye biliyorsa. Öğretmeni denetleme, öğrencilerin ders saatleri, ekstra kurs almaları gerekiyorsa bunları okul organize edebilir. Özel okullarda ek ders konuları devlet okullarında da yapılabilir. Materyaller hazırlanmalı.” OÖ14

“Tabi ki bir bütün olmayı başarabilmek her zaman başarıyı da beraberinde getirir. Ama her çalışanın bu ortak düşünce altında birleşmesi lazım. Kuralların, sistemin çok iyi belirlendiği örgütlerde başarı kaçınılmazdır. Herkesin ne yapmasını iyi bildiği ve bu bildiklerini de uygulamaya geçirdiği eğitim kurumları, akademik başarı açısından her zaman en üst düzeylerdedir.” OÖ22

“Okul olarak, zümreler ile birlikte çalışıp birlikte karar vermek tabiki başarıya etkisi vardır. Öncelikle yönetim- zümre ilişkisi önemlidir ve en önemlisi, zümre içinde çalışan öğretmenlerin de doğru örgütlenmesi, kesinlikle başarı getirir. Zümreler arasında da örgütlenmeler olmalıdır. Zümrelerin birbirleri ile iletişim içinde olmaları akademik başarıyı etkiler.” OÖ32

4.9.6.1.Altıncı Alt Probleme Ait Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisine Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 22. Örgütlemenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Yukardaki Şekil 22 incelendiğinde örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi konusundaki görüşleri incelendiğinde öğretmen ve yöneticiler ortak görüş olarak “doğru örgütlenme, eğitim paydaşları arasındaki iş birliğinin önemi ve iletişim” alt temalarına hem fikirken öğretmenler yöneticilerden farklı olarak “doğru örgütlenme akademik başarıyı etkilemez” şeklindeki görüşlerini de ifade etmişlerdir.

4.9.7. Yedinci Alt Probleme Ait Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamalarına Yönelik Alt Tema Dağılımları

Tablo 35.

Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamaları

Tema	f	%
A. Öğretmen		
7.1. Ekstra kursların düzenlenmesi	23	44,2
7.2. Soru kamplarının yapılması	1	1,9
7.3. Soru kitapçıklarının hazırlanması	3	5,8
7.4. Sosyal etkinliklerin yapılması	7	13,5
B. Yönetici		
7.1. Ekstra kursların düzenlenmesi	8	15,4
7.2. Soru kamplarının yapılması	4	7,7
7.3. Sosyal etkinliklerin yapılması	6	11,5
Toplam (Öğretmen + yönetici)	52	100

Tablo 35’de görüldüğü gibi okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları öğretmenler tarafından belirtilen 4 alt tema içerisinde yer almaktadır. En sık olarak 23 frekansla (%44,2)“Ekstra kursların düzenlenmesi” alt temasıdır. Yine Tablo 35’de öğretmenler tarafından belirtilen 2. alt tema “Soru kamplarının yapılması” ifadesi en az kullanılan görüş olarak belirlenmiştir.

Aynı şekilde yöneticilerle ilgili olarak Tablo 35’de görüldüğü gibi 1. alt tema 8 sıklıkla en yüksek olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin aksine 3. alt tema “Soru kitapçıklarının hazırlanması” ifadesine yönelik yöneticiler hiç görüş bildirmemişlerdir.

“Evet. Sosyal, spor, kültürel çalışmalara ağırlık verilmektedir. Tekrar haftası, sorular, laboratuvar kullanma konusu, alan gezilerine göndermek. Son dönemlerde orta sınıflarda kurslar düzenlemek. İki kişi bile olsa yapılmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için sosyal etkinlikleri arttırmak gerekir.” OY5

“Bilginin alınması ve aktarılması. Sosyal yapılanmanın önemi. Teksir hizmetlerinin öğrencilerin üzerinde çok büyük etkileri mevcuttur. Labaratuar inceleme, gezi faaliyetleri, psikolojik, sosyolojik ve sanatsal olarak.” OY9

“Evet vardır. Okula kayıt yaptıktan sonra öğrencilerimizi seviye düzeylerine göre sınıflandırıyoruz. Bu uygulamada amacımız benzer düzeyde olan öğrencilerin derste olan dikkatlerini ve algılarını artıracak düzeylerine göre eğitim verip başarılarını arttırmaktır. Bu uygulamada ilkokulda yeterli düzeyde eğitim ve öğretim alamayan bazı öğrencilerimiz de önemli bir ilerleme gözlemlenmiştir.” OY13

“Okul saatleri içerisinde öğrenciye yönelik yapılan etütler, sportif ve sanatsal etkinlikler ve hafta sonu kursların öğrencinin akademik başarısını arttırmaya yönelik okul yönetiminin öğrenciye sunduğu olanaklardandır”. OY15

Aynı şekilde yine yedinci alt problem ile ilgili olan okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik uygulamaları var mı? bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını yeterince etkilediğini düşünüyor musunuz? 10. görüşme sorusuna dönük olarak eğitim sisteminin yapısı teması bağlamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından kaydedilen bazı öğretmengörüşleri aşağıda belirtilmiştir:

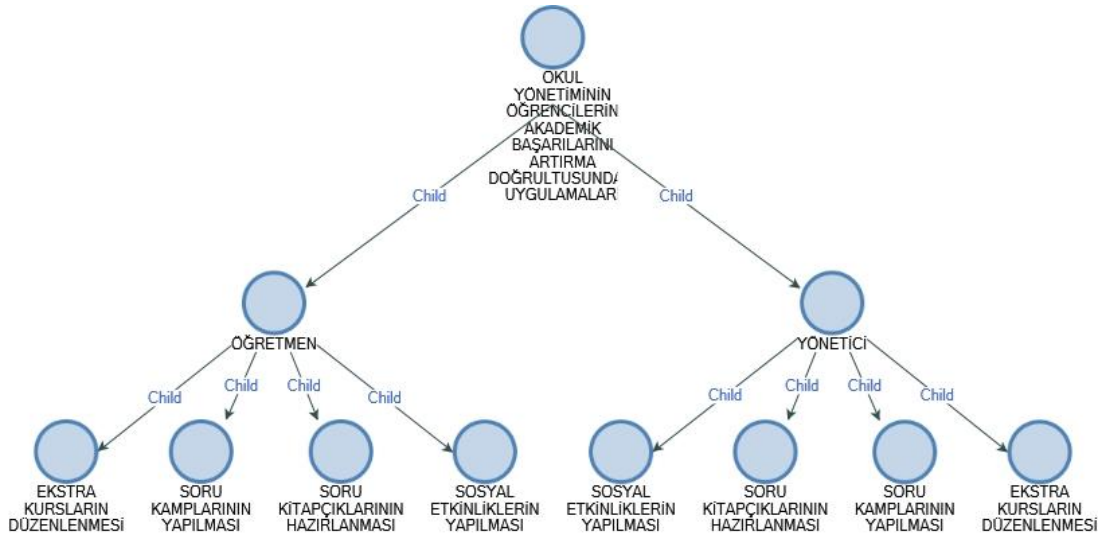
“Düzenli olarak yapılan kurslar öğrencilere önemli katkı sağlamaktadır. Özellikle sınavlardan önce yapılan hızlandırılmış kurslar bilgileri taze tutmak adına önemli bir rol oynamaktadır. Ama öncelikle 4’e kadar eğitim vermek ve ders sayılarının yeterliliği bu başarıya yeterince yardım etmektedir.” OÖ3

“Öğrenciler için okul saatleri dışında ekstra olarak ücretsiz kurslar düzenliyoruz. Bu kurslarda öğrencilerin zorlandıkları konuların üzerinden geçiyoruz ve ekstra aktiviteler yapıyoruz. Bunun akademik başarıya çok fazla etkisi olduğunu düşünüyorum.” OÖ9

“Öğretmenin kendine bağlıdır. Okul yönetimi yap yada yapma demez. Öğleden sonra öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik kurslar var. öğretmen-öğrenci, okul yönetimi sadece destekliyor.” **OÖ27**

“Evet. Rehberlik; Öğrenciler ile ilgili aile iletişimini denetlemede, özel durumlarda da mudahale eder. Etüt; hafta içi, hafta sonu, destek amaçlı ve geliştirici olarak iyi amacı var. iyi öğrenciler için ilerleme, zayıf öğrenciler için de destekleyici nitelikte yapılıyor. Laboratuvarlar; çok yeterli değil alt yapı olarak. Okulun geliştirme çabaları var. istenileni dedarik etmeye çalışılıyor. Sosyal sorumluluk; çeşitli aktiviteler, seminerler yardım toplama kampanyaları yapılmaktadır.” **OÖ30**

4.9.7.1. Yedinci Alt Probleme Ait Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamalarına Yönelik Alt Tema Dağılımları



Şekil 24. Okul Yönetiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırma Doğrultusundaki Uygulamaları

Yukardaki Şekil 24 incelendiğinde okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırma doğrultusundaki uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin her ikisinde dört ayrı alt tema altında ele almaktadırlar.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma KKTC’de IGCSE, AS ve A Level 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenime devam eden öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koyması açısından büyük bir öneme sahiptir. Aşağıda önce nicel ardından da nitel bulgulara ilişkin tartışma yer almaktadır:

5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Bu araştırma kapsamında, öğretmen ve yöneticiler için araştırmacı tarafından okul örgütü ölçeği hazırlandıktan sonra anket ile aranan değişkenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisine bakılmıştır. Verilerin sınıflandırılması ve çözümlenmesinde, iki adımlı kümeleme analizi ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri SPSS 23 sürümü kullanılarak uygulanmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

“Yöneticilerin okul örgütü algısı eğilimi nedir?”

Araştırmaya katılan yöneticilerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde yöneticilerin 4.48 olan ortalama puanlarının “kısmen katılıyorum” likertine cevap verdikleri, bu sonuç doğrultusunda yöneticilerin okul örgütü algılarının üst seviyede olduğunu göstermiştir. Yöneticilerin bu likerte verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok “okulumuzu bir arada tutan bağ, sadakat ve karşılıklı güvendir”, “okulumuzda yeni ortaya çıkan durumlar ile ilgili yönlendirme yapılıır”, “okul yöneticileri yöneticilik bilgi-becerisi yönünden yeterlidir” maddelerini vurguladıkları görülmüştür. Hoy ve Miskel, (1987); Hoy ve diğerlerinin, (1991) yaptıkları araştırmalarında okul iklimi açık ve kapalı olarak tanımlanabilmektedir. Açık iklime sahip bir örgütte, güven çok yüksek, işten kaçma ise çok düşük seviyede olur. Buna ilaveten etkili çalışma ortamlarının oluşmasının’da sağladığını bildirmişlerdir. Açık okul ikliminde okul yöneticileri öğretmenlerine arka çıkarak etkili bir liderlik rolü göstermiş olurlar. Ornstein (1990) özendirilen ve arka çıkılan bir öğretmeni, öğrencilerine inanan ve

onları destekleyen bir kişi olarak tanımlamaktadır. Tüm bunların okul örgütü algısı yüksek yöneticiler tarafından yapılması gerektiğine inanılmaktadır.

“Yöneticilerin okul örgütü alt test puanlarına dayalı algıları nasıl değişmektedir?”

Yöneticilerin okul örgütü alt test puanlarına dayalı algılarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. “Etkili okul örgütü yönetimi”, “okul başarısı” ve “ölçme ve değerlendirme” olarak üç alt başlıkta incelenmiştir. “Etkili okul örgütü yönetimi” ile “ölçme değerlendirme” arasında çok ciddi bir boyutta fark görülmemiştir. Topçu’ya (2010) göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik belgeler incelendiğinde resmi okullarda daha çok yasal form ve dökümanların doldurulmasının yeterli olduğu ancak özel okullarda bu yasal formlara ilaveten yıl boyunca yapılan çalışmaların ve belgelerin birlikte değerlendirilmesinin yapıldığını vurgulamıştır. Hem resmi hemde özel kolejlerin yöneticileri “okul başarısının” önemini vurgulamışlardır. Buda her iki okul türünün okulların başarı durumlarını belgeleyen belgeleri beyan ederken ölçme ve değerlendirmeye ne kadar çok önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

“Akademik başarı puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?”

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın görülmemesinin nedenlerini bu okullarda eğitim gören öğrencilerin aynı eğitim programını takip etmelerine, okul ve eğitim koşullarının benzerliğine, sosyo-ekonomik özelliklerinin farklı olmamasına, kültürel yapının homojenliğine, çevre özelliklerinin farklılık göstermemesine, sınıf içerisindeki öğrenci sayılarının az olmasına, planlı çalışmaya, öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin sorumluluklarını bilme ve yerine getirmeye ve ailenin niteliğine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda alanyazın taraması yapıldığında, alanyazında bu olası etkenler konusunda araştırmacı tarafından ileri sürülen görüşleri ve araştırma bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bacanlı (2000), Kaya (1993), Yenilmez ve Duman (2008) öğrencilerin akademik başarısını ya da başarısızlığını ailenin eğitim durumlarının, öğretmenlerin imkanlarının ve ailelerin çocuklarına sundukları eğitim olanaklarının etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Şama ve Tarım (2007) da sosyo-ekonomik farklılıklarla birlikte değer, ilgi ve tutumun öğrencilerin akademik

başarılarında etkili olduğunu belirtmektedirler. Demirtaş ve Çınar (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da başarılı bir öğrencide bulunan en önemli ilk özelliğin “sorumluluklarını bilmek ve yerine getirmek” olduğu vurgulanmıştır.

“Resmi ve kolej öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark varmıdır?”

Yapılan çalışmanın sonuçları analiz edildiğinde araştırmaya dahil edilen resmi kolej öğrencilerinin akademik başarı puanlarının özel kolej öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek olmasının nedenlerinden birinin ise kolej eğitimine devam etmek isteyen öğrencilerin ilköğretim 5. sınıf sonunda MEKB tarafından düzenlenen kolej giriş sınavlarını geçme koşulu ile eğitimlerini 6. sınıftan itibaren resmi kolejlerde devam ettirebilmeleri olduğu düşünülmektedir. İkinci en önemli etken ise, kolej müfredatlarına hakim kıdemli öğretmenlerin çoğunun resmi kolejlerde eğitim vermeleri olabilir. Özel kolejlerde verilen maaşların düşük olması nedeni ile öğretmenlerin resmi okullarda eğitim vermeyi tercih ettikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla, özel kolejlerde eğitim veren bir çok öğretmen genç nesillerden oluşmakta iken, resmi kolejlerdeki öğretmenlerin birçoğu IGCSE, AS ve A Level alanlarında belli bir tecrübeye sahiptir. Genç nesiller adaptasyon dönemi yaşar iken, deneyimli öğretmenler bildiklerine ek olarak kendilerini her yıl düzenlenen IGCSE, AS ve A Level sınavlarına daha güncel nasıl kalmaları gerektiği ile ilgilenirler. Bir başka araştırmacının Balcı (2000)’da belirttiği gibi, işe yeni başlayan bir öğretmen, çalıştığı kurumun değerlerini ve normlarını öğrenme sürecini yaşamaktadır.

“Resmi ve özel kolej öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?”

Elde edilen bulgular ve analizler sonucunda, resmi kolej 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir fark görülmemiştir. Ancak özel kolejlerde sınıf düzeylerine bakıldığında 12. sınıf öğrencilerinin 10.sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Resmi kolejlerde başarı puanları arasında farkın olmayışı öğrenimlerine devam eden öğrenci sayılarının hemen hemen aynı olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Ancak özel

kolejlerde bundan söz etmek neredeyse mümkün değildir, çünkü IGCSE, AS ve A Level sınavlarında başarısız olan öğrenciler eğitimlerine kolaylıkla ÖSS bölümlerinde yada resmi okullarda, kısacası kolej müfredatı takip edilmeyen okullarda eğitimlerini sürdürmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bir başka bakış açısı ise 12. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarının daha yüksek olması öğrencilerin lise eğitimlerinin son yılında meslek belirlemeleri gerektiğinden 12. sınıfta gördükleri derslere ve girecekleri sınavlara daha fazla önem gösterdikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Meslek tercihlerinde çok sayıda faktör yer almaktadır. Ancak, meslek algısının oluşması ve meslek tercih aşamasında özellikle okul öğretmenlerinin önemli etkisinin olduğu saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, meslek seçimlerinde bireyin hangi alanda tercih yapabileceğini etkileyen birden çok etken olduğu görülmektedir. Bunların başında yetenek, kabiliyet, alaka, kıymet, görüş ve ruhsal etmenler yada kişisel hususiyet (Savickas, 1991; Kuzgun, 2009; Hamamcı, 2005; Pişkin, 2011; Perna, 2006; Korkut-Owen, 2008), aile faktörü (Savickas, 1991; Kuzgun, 2009; Hamamcı, 2005; Pişkin, 2011; Korkut-Owen, 2008; Perna, 2006) ve kişinin yaşadığı çevre (Savickas, 1991; Pişkin, 2011; Korkut-Owen, 2008; Perna, 2006) yer almaktadır.

“Akademik başarı puanları ilçelere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?”

Araştırmaya dahil edilen ilçelerdeki okullar incelendiğinde, Gazimağusa öğrencilerinin hem Lefkoşa hemde Girne ilçelerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerden daha az akademik başarı puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Ancak Girne ve Lefkoşa ilçelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Gazimağusa ilçesindeki öğrencilerin başarı puanlarının daha düşük olmasının bir nedeni araştırmaya dahil edilen 2 okuldan bir tanesinin resmi kolej olmasıdır. Nitel araştırmada öğretmen ve yöneticilerle birebir yapılan görüşme sonuçlarına dayanarak rahatlıkla “bu okulda IGCSE, AS ve A Level sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin birçoğu genç nesilden oluşmaktadır” denilebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu alanda yeterince deneyime sahip olmamasının, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz olarak etkileyen bir etken olduğu düşünülmektedir. Resmi okullarda öğretmen atamaları gerçekleştirilirken, öğretmenler uzaktan yakına ilkesine göre önce uzak ilçelere atanmaktadır. Uzağa atanan öğretmenler atandıkları yerlerdeki görev sürelerini

tamamladıktan sonra, kendileri talep ettikleri takdirde merkeze yakın bölgelere yada merkeze tayinlerini aldırabilmektedirler. Bu durumun da, bir bölgede belirli bir süre çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları okulda belli bir deneyim kazandıktan sonra başka bir bölgedeki okula gitmeleri, ayrıldıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarılarını doğal olarak olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Batur ve Balcı (2013), öğretmenlerin mesleklerinde öğrencilerine daha fazla katkı koyabilmeleri ve rehberlik edebilmeleri için kendi alan bilgileri ve genel kültür seviyelerini geliştirmeleri ve bu gelişimi öğrencilerine en iyi bir şekilde sunabilmeleri durumunda öğrencilerine daha fazla yardımcı olabileceklerini belirtmektedir.

“Akademik başarı puanları okullara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?”

Gerçekleştirilen analizler sonucunda başarı puanlarının okullara göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. A bölgesi resmi ve özel kolejleri ile B ve D bölgesi remi kolejlerinin, D bölgesi özel koleji ve A bölgesi kolej türünden olmayan okulların başarı puanlarından daha yüksek olduğu SPSS analizlerin sonucunda bulunmuştur. Bunun yanı sıra A bölgesi okullarından A2 ve A3 ün başarı puanları en yüksek okul olarak belirlenmiştir. Ayrıca okullar arasındaki bu başarı farklılıklarının, nitel araştırma çerçevesinde yapılmış olan birebir görüşmeler doğrultusunda belirlenen farklılıkların oluşmasının nedenlerinden bazılarının; okullar arası bir kısım ders saatlerinin farklı oluşundan, okul paydaşları arasındaki ilişkiden, bireysel farklılıklardan, okullarda mevcut olan araç-gereçlerin farklı miktarlarda oluşundan ve laboratuvar eksikliği gibi faktörlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Buna ilaveten, bu farklılığın okulların tam gün olup olmamasından kaynaklanabileceği de vurgulanabilir. Yapılan araştırmalara C1 okulunun dahil edilmeme nedeni bu okula devam eden öğrenci sayısının yetersiz oluşudur. Öyle ki, C1 okulunda 10. ve 11. IGCSE, AS ve A Level sınıflarında eğitimlerine devam eden hiç öğrenci yok iken, 12. sınıfta öğrenimlerine devam eden de yalnızca 4 öğrenci bulunmaktadır. C1 okulundaki IGCSE, AS ve A Level sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrenci sayısının azlığının bu okulun bir sınav merkezi olmamasından kaynaklanabileceği nitel görüşmelerden elde edilen sonuçlara dayanarak ifade edilebilir. C1 okulunun bulunduğu ilçede yaşayan öğrencilerin bir kısmının Lefkoşadaki resmi kolejde eğitimlerine devam ettikleri nitel görüşmelerde öğretmen ve yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Bunun yanında, yapılan nitel görüşmelerde öğretmen ve yöneticiler C1 okulunun bulunduğu ilçede yaşayan velilerin IGCSE, AS ve A-Level ile ilgili eğitim hakkında genel

anlamıyla tam donanımlı bilgi sahibi olmamasından ve bu nedenle çocuklarını ÖSS sınıflarına yönlendirmelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Alanyazında da belirtildiği gibi günümüz koşullarında teknoloji'nin imkanlarına sahip olmayan bir okul örgütü toplumsal ve ferdi ihtiyaçlara cevap veremez (Toprakçı, 2005). Dolayısı ile bu araştırmanın bulguları literatürdeki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Günümüzde bireylerin bilgiye erişmesi, eriştikleri bilgiyi değerlendirmesi, bu bilgiyi doğru yönde kullanması ve iletişim becerilerine hakim olması gerekmektedir. Okullarda mevcut olan teknolojik eksikliklerin giderilmesini sağlamak, öğretimlerinde teknolojiyi kullanmalarına yönelik teşviklerde bulunmak, öğrenme sürecinin teknoloji ile bütünleşmesini kolaylıkla sağlamaktadır (Hew & Brush 2007). Bu sonuçlar alanyazın ile desteklendiği gibi, öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanabilmelerine olanak sağlandığı takdirde öğrencilerin başarılarının daha da artabileceğine, öğrencilerin kendi bulundukları ilçelerde tüm bu imkanlara sahip bir okulda eğitimlerine devam edebilme şansı yakalamış olmaları halinde başka ilçelerdeki okullara gitmelerinin önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

“Katılımcılar okul örgütü algısı ölçeği maddelerine nasıl yöneldi?”

23 maddeden oluşan okul örgütü algısı ölçeği katılımcılar tarafından nasıl cevaplandırıldığı ile ilgili test χ^2 sonuçları incelendiğinde en çok “çalışanların yasal haklarının korunması gerektiği”, “çalışanlarını motive etmeli”, “yeni düşüncelere açık olmalı”, “çalışmalarda plan ve program yapmalı” maddelerinin yer aldığı görülmektedir. Literatür ile desteklendiğinde ise Sözer (2006), Nnadozie (1993), Aladağ (2007), Tanrıverdi (2007), Kavi (2006) ve Şahal (2005), okul örgütü algısının çalışanların motivasyonunu etkilediğini savunmuşlardır. En düşük χ^2 test sonuçlarına göre ise “okulumuzda, yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili yönlendirme yapılır”, “okul yöneticileri yöneticilik bilgi-becerisi yönünden yeterlidir” ve “okulumuzu bir arada tutan bağ, sadakat ve karşılıklı güvendir” yer almaktadır. Bu görüşler incelendiğinde okul yöneticilerinin bazı durumlarda eksik kaldıkları ifade edilebilir.

“Akademik başarı puanları öğretmenlerin okul örgütü algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?”

Yapılan analizler sonucunda “yüksek” okul örgütü algısına sahip öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci akademik başarıları “düşük” ve

“orta” düzeyde okul örgütü algısına sahip olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci başarılarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. η^2 etki büyüklüğü değerinin 0.01 olması da gözlenen farkın çok fazla olmadığını göstermektedir. Yine yapılan analizler “düşük” ve “orta” düzeyler arasında da herhangi anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yapılan nitel görüşmelerde, eğitimde var olan sorunların başında nitelik sorununun geldiği vurgulanmıştır. Okul yönetiminin en önemli görevlerinden birinin okulun belirlenmiş hedeflere ulaşmasını sağlamak olduğu bilinmektedir. Eğitimin kalitesi ancak iyi yönetilebildiği sürece arzu edilen seviyede artış gösterebilmektedir. Bu nedenle Okutan (2003), okullarda var olan sıkıntıların genel anlamda okul müdürlerine mal edildiğini belirtmektedir. Buna ek olarak nitel görüşmeler sürecinde elde edilen bir bulguya göre ise, bir örgüt olarak okulda olması gereken iki temel etkenin yer aldığıdır. Bu etkenler; okul örgütü içerisinde okul paydaşlarının birbirleriyle iletişimde bulunmaları ve bir amaç gerçekleştirileceğinde o amaca yönelik birlikte hareket edilmesi gerektiğidir. Okul örgütünde yöneticilerin bilgileri, becerileri ve yetenekleri önemli bir yer tutmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve diğer okul paydaşlarının motivasyonlarını arttırmaları, okul yöneticilerinde olması gereken özelliklerdir. Bu özellikleri taşıyan okul yöneticileri kurumun ihtiyaçlarını kolaylıkla tespit edebilmekle beraber kurumun daha başarılı olabilmesi adına planlama yapıp değişiklikleri kolaylıkla sağlayabilmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Sonuç olarak, yöneticinin yeniliklere açık olması, inancının ve alınan kararların arkasında durması, iletişimi etkili bir biçimde sağlaması, motivasyona gereken önemi göstermesi, öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için stratejik planlama yapması, toplam kaliteye önem vermesi, öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için okul misyonu ve vizyonu çerçevesinde hareket etmesi vb. tüm bu özelliklere sahip olan bir yönetici, öğretmenlerin okul örgütü algılarını olumlu yönde etkilemekle birlikte, öğrencilerinde akademik başarılarını olumlu etkilediği öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan özelliklerin örgütteki yaratıcılık ve yenilikçilik olduğunu ifade etmek mümkündür. Yenilikçiliği kolaylıkla benimseyen ve uygulayan örgütler etraflarında olup biteni kolay bir şekilde takip edipuyum gösterebilmektedirler. Erdoğan’a (2012) göre yenilik, örgütlerin hem başarılı olmalarını hemde devamlılıklarını sağlayabilmeleri için büyük bir önem teşkil etmektedir.

“Resmi ve özel kolej öğretmenlerinin okul örgütü algıları ne şekilde değişim göstermektedir?”

Elde edilen bulgulara göre, özel kolejlerde görev yapan öğretmenlerin, devlet kolejlerinde görev yapan öğretmenlerden daha fazla okul örgütü algılarına sahip olduğu görülmüştür. Sonucun bu şekilde çıkmış olması özel kolejlerdeki yönetim ve yönetim kadroları ile alakalı olduğu yapılan birebir nitel görüşmeler sonucu doğrultusunda söylenebilmektedir. Özel kolejlerde yöneticilik yapan kişinin yada yönetici pozisyonunda olan kişilerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri gerektiğini aksi halde hoş olmayan durumlarla örneğin; görevden alınma gibi bir durum ile karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, özel kolejlerde çalışan yöneticiler okulun daha başarılı ve diğer okullar ile rekabet edebilmesi açısından yöneticinin daha deneyimli ve girişimci olması öngörülmektedir. Ancak resmi kolejlerde bundan söz etmek neredeyse mümkün değildir. Çünkü yöneticilerin rolü, yetkileri yok gibi görünmektedir. Okullarda uygulanacak olan kararlar MEKB tarafından belirlendiği için okul yöneticileri alınan bu kararları sadece uygulamak ile mükelleftirler. Holly ve Southworth (2005), okul yöneticilerinin okullarda beklenen değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesi için çok önemli rol oynadıklarını bildirmişlerdir. Okul müdürlerinin yenilikçiliğe düşük seviyede benimsemeleri, istemeleri, okullarda değişim ve dönüşümün yaşanmasında sıkıntılar yaratmaktadır. Ayrıca, resmi kolejlerdeki yöneticilerin baskın ve hırslı olmamaları, okulun ve okul paydaşlarının gelişme arzusunu ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle, resmi kolej öğretmenlerinin okul örgütü algılarının daha düşük olduğu söylenebilmektedir. Özel okullarda ise okul yöneticileri kendi misyon ve vizyonları doğrultusunda karar aldıkları için ve alınan kararlara tüm okul paydaşlarının uymaları gerektiğinden, okul örgütü algılarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin belirlenen misyona sadık kalarak okul yönetimine ilişkin ideallerini ortaya koyma arayışı içinde olduklarını ifade etmiştir (Grace, 2005). Dolayısıyla, tüm bunlar dikkate alındığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul örgütü algılarının daha yüksek olmasının sebepleri olarak söylenebilmektedir. Buna ilaveten, özel okullarda yatay ve dikey toplantıların düzenli yapılması, iş bölümünün daha adil bir biçimde dağıtılması, zümre başkanları ile sürekli istişarelerde bulunabilme, toplantıların sistematik bir şekilde düzenlenmesi, okulda görevini iyi bir şekilde sürdüremeyen başka bir deyişle,

sınıf ortamında yararlı olamayan ile yararlı olan, yapılması ön görünenleri yapmaktan hoşlanmayan ve yapmaktan hoşlanan öğretmenlere ödül ve ceza sisteminin uygulanması, öğretmenlerin, yöneticilerden beklentilerinin başında yönetimin ilk evre değerlerine sadık kalarak hareket etmeleri başka bir ifadeyle, adil yönetim, motive edici ve donanımlı olmaları, iletişimi iyi bir şekilde sağlamaları ve vizyon sahibi olmaları gerektiğini bildirmiştir (Adair, 2007). Tüm bunlar yapıldığı takdirde öğretmenlerin okul örgütü algılarını daha iyi benimsemelerine etken olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul örgütü algılarının daha fazla olduğu düşünülmektedir.

“Akademik başarı puanları öğretmenlerin etkili okul örgütü yönetimi algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?”

Bulgulara ait temaincelendiğinde, etkili okul örgütü algısı “düşük” olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin başarı puanlarının, “yüksek” algıya sahip olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarından daha düşük olarak bulunmuştur. Ancak Cohen r etki büyüklüğü değerinin 0.14 oluşu aslında gözlenen farkında çok fazla olmadığı söylenebilmektedir. Yapılan nitel gözlemlerin sonuçlarına dayanarak “performans değerlendirmesinin” eğitim kurumları açısından önemi vurgulanmıştır. Alanyazın taraması yapıldığında da performans değerlendirilmesinin eğitim kurumlarının önemli bileşenlerinden bir tanesi olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenin, öğrencinin akademik başarısını veya başarısızlığını belirleyen en önemli faktörlerin başında olduğu literatürde yapılan diğer araştırmalara da dayanarak söylenebilmektedir.

Bir diğer önemli etkenin ise “denetim” olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Akşit (2006) yapmış olduğu çalışmada, denetlemenin ne kadar çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireyin hem kendisini hemde bağlı olduğu eğitim kurumunun amaçları yönünde ilerlemesi için denetleme sisteminin var olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğretmen performanslarının artmasını sağlamak için denetlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Erdem (2006), öğretimde verimliliğin artırılabilmesi için denetimin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, denetimin; eğitimde var olan eksikliklerin bulunması ve giderilmesi açısından önemli bir yer aldığını belirtmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda, örgütlenme algısı yüksek olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul sınavlarını hazırlama aşamasında iken, ölçme ve değerlendirmelerde yapılması ön görüldüğü gibi zümre başkanlarının kendi branş öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olmaları, sınıf yönetimi çerçevesinde birlikte hareket etmeleri sonucunda, ulaşılmak istenen hedeflere daha başarılı bir şekilde ulaşabilmektedirler. Bunun sonucunda da öğrencilerin akademik başarı anlamında daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin ve denetlemelerinin düzenli olarak yapılması, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Hem resmi hemde özel kolejlerde bu konuya ilişkin yönelimde artış olduğunun gözlemlenmesi, etkili okul örgütü algısı “düşük ve yüksek” olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında pek çok fark görülmemesine neden olmuştur.

“Akademik başarı puanları öğretmenlerin okul başarısı yönetimi algılarına göre ne şekilde değişim göstermektedir?”

Elde edilen bulgular incelendiğinde, “düşük” okul başarısı yönetimi algısına sahip olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarının “yüksek” okul başarısı yönetimi algısına sahip olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin akademik başarı puanlarından daha düşük olduğu görülmüş ancak Cohen r etki büyüklüğü 0,1 olduğundan bu farkın aslında küçük olduğu söylenebilmektedir. Yapılan nitel görüşmeler neticesinde okul kültürünün, hem okul organizasyonunun oluşturulması aşamasında hemde geliştirilmesi süreçlerinde önemli bir yer aldığını söylemek mümkündür. Msila (2014), etkili bir okul yaratmak için, okul müdürlerinin okul kültürünü göz önünde bulundurmaları ve değer kazandırmaları gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca, okul liderlerinin de, okulun gelişimini sağlamak için destekleyici ve palasımcı liderlik özelliklerini göstermeleri gerektiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, örgüt içerisinde paylaşılan vizyon ve değerler, okul paydaşlarının devamlı olarak daha ileriye gidebilmelerine olanak tanımaktadır. Chang, Devos, & Li, (2011), okul kültürünün oluşturulması sürecinde, okul hedeflerinin belirgin ve anlaşılır olması, vizyonunun benimsenmesi ve yeniliklere açık olması öğrencilerin okul ile bağlılıklarını önemli derecede etkilemektedir. Ohlson, Swanson, Manning, & Byrd (2016), bir okulda işbirlikçi okul

örgütünün olması, öğrenme becerilerinin olumlu yönde geliştirilmesine ve öğrencilerin okula devam etme isteklerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Chang, Devos, & Li, (2011), okulun inovasyon algılarının belirgin olmasının öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını arttırdığını saptamışlardır.

Sonuç olarak, okul kültürünün oluşması ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin büyük sorumluluk taşıdıkları söylenebilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin okul kültürünü oluşturan ve etkileyen faktörler konusunda bilgili olmaları gerekmesi ile birlikte bu bilgilerini kendi görev yaptıkları okullarda nasıl uygulayabilmeleri üzerinde çalışmalarını sürdürmeleri gerektiğine inanılmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda ve doğru bir şekilde uygulandığı sürece öğretmenlerin okul başarı yönetimi algılarını arttırabileceği ve bunun da öğrencilerin akademik başarı puanlarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Buna ilaveten belirlenen hedeflere vizyon, misyon, ölçme ve değerlendirmeler çerçevesinde ilerlenirse, tüm okul paydaşlarının okul başarı yönetimi algılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

“Akademik Başarı Puanları Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Algılarına Göre Ne Şekilde Değişim Göstermektedir?”

Analizler incelendiğinde, “düşük” ölçme –değerlendirme algılarına sahip öğretmenlerin eğitim verdikleri okullarda bulunan öğrencilerin akademik başarı puanlarının “yüksek” algıya sahip öğretmenlerin eğitim verdikleri okullardaki öğrencilerinkinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cohen r etki büyüklüğü değerinin 0,07 olması aslında gözlenen farkın çok küçük olduğunu saptamaktadır. Bu sonuç doğrultusunda, okul örgütleri stratejik planlama sürecini belirlemek için, okul örgütüne ait unsurlar ve değerlerine bağlı kalarak vizyon ve misyonlarını belirlemelidirler. Vizyon ve misyon belirleme sürecinde tüm okul paydaşlarının bu sürece katkı koymaları gerekmektedir. Daha sonrasında SWOT analizi yapılarak, elde edilen bulgular çerçevesinde okul örgütünün amaç ve hedefleri belirlenmeli ve bu doğrultuda eylem planları ve stratejiler geliştirilmeli. Gerçekleştirilen planların ve stratejilerin nasıl ve ne zaman ölçüleceğine dair plan yapılmalıdır. Bir başka bakış açısından değerlendirilecek olunursa, yöneticilerin günümüzde teknolojinin hızla ilerlediğini göz önünde bulundurarak, acilen ölçme-değerlendirme yapımları ve farklı kolejlerde eğitim gören öğrencilerin arasındaeğitim alanında farklılıkların ön planda

olmaması için, okulun fiziksel yapısının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Cabı (2015) eğitim ortamlarının, öğrencileri devamlı olarak gelişen, ilerleyen ilim ve teknoloji karşısında hazır olmalarını sağlamak adına sürekli olarak düzenlenmesi gerektiğini bildirmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında, Türkiye MEB (2004), bilhassa ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecinin vazgeçilmezi olduğunu, öğrencilerin başarılarını ve başarısızlıklarını belirlediğini, öğretim sisteminin etkililiğini, takip edilen programın zayıf ve güçlü yanlarını belirlediğini bu nedenle önemli olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerin gerçek başarılarını doğru bir biçimde ifade edebilmeleri için Türkiye MEB (2004) belirlemiş olduğu eğitim programında ön gördüğü ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde kendilerini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Bu araştırma kapsamında, öğretmen ve yöneticiler için araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlandıktan sonra eğitim alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda görüşme formunun nihai hali yer almıştır. Görüşmeler birebir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar ses kaydına alındıktan sonra veriler çözümlenmiş ve analizler NVivo 12 Plus programını kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim sisteminin alt yapısı ile ilgili olan **“Eğitim alanındaki örgütlenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin hali hazırdaki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”**sorusuna 15 (%27,7) öğretmen yanıt olarak okul örgütündeki işbirliğinin öğrenciye etkisinin olduğunu bildirmiştir. Bu durum okullardaki (müdür-müdür muavini-zümre-öğretmen-öğrenci) örgütlemenin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları okuldaki paydaşlar arasındaki örgütlemenin doğru bir biçimde yapılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarının olumlu etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları aynı zamanda, MEKB’nın resmi kolejlere IGCSE, AS ve A-Level derslerini veren öğretmenleri resmi kolejlerin ihtiyaçları doğrultusunda yeterli düzeyde atamamasının, okullararası işbirliğinin yeterince iyi bir şekilde işlememesinin ve sınıflardakimevcut öğrenci sayılarının çokluğunun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde

etkilediğini ortaya koymuştur. Bu konularla ilişkili olan alanyazın taraması yapıldığında, araştırma bulgularında ortaya konan bu görüşleri destekleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. İbrahim ve diğerlerine göre (2017), nitelikli eğitimin en önemli etkenlerinden biri, deneyimli ve erdemli öğretmenlerin varlığı ve bu öğretmenlere verilen destek ve onlara sahip çıkılmasıdır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırma bulgularının, öğrencilerin akademik başarıları ve sınıflardaki öğrenci sayılarının birbirleri ile ilişkili olduğu, kalabalık sınıf ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme süreçlerinde öğrencilerin akademik başarılarının, sınıflarında daha az sayıda öğrenim gören öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarından daha düşük olduğunu gösterdiği görülmektedir (Uludağ ve Odacı (2002); Yıldırım (2003)). Araştırmaya katılan ve görüşme yoluyla görüş ve düşüncelerini belirten 18 yöneticinin 6'sı (%11,1) eğitim sisteminin alt yapısını oluşturan etkenlerin başında MEKB'nın geldiğini savunmuşlardır. Zira okullarda takip edilen müfredat, sınav tarihleri ve akademik çizelgeler bu kurum tarafından belirlenmektedir. MEKB tarafından yeterli denetim ve kontrolün yapılmaması eğitim sisteminin alt yapısında var olan eksiklikleri göstermektedir. Kayıkçı (2005) eğitim sisteminin sorunları ile ilgili yaptığı araştırmada MEB denetim sisteminin büyük ölçüde ve önemli derecede yapısal problemlerinin olduğu sonucunu belirtmiştir.

Etkili bir okul örgütü yönetimi ile ilgili soruya öğretmenler en çok takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır düşüncesinin önemini vurgulamışlardır. Takım çalışması evresinde personeller yönetimin kendilerinden isteklerinin neler olduğu ve bu isteklerin nasıl karşılanacağına ait bilgiye sahip olduklarını bildirmiştir. Bu nedenden dolayı, takım çalışmasının başarıyı arttırdığı söylenebilmektedir (Pollard, 1998). Buna ilaveten, performans standartlarının sağlanması, okul örgütü yönetimini olumlu yönde etkilediğini savunmuşlardır. Gürel (2012)'nin yapmış olduğu araştırma sonucunda, performans görevlerinin öğrenci başarılarını olumlu yönde yükselttiğini vurgulamıştır. Çetin ve Çakan, (2010); Öztürk, (2010); Şeker, (2009); Vurkaya, (2010); Yılmaz ve Benli, (2011)'in yapmış oldukları araştırmalar elde edilen sonuçlar doğrultusunda birçok araştırmada performans görevleri ölçme ve değerlendirme olarak kullanıldığında, öğrencilerin tahsillerine pozitif derecede tesir ettiğine ait bulgularla karşılaştıklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenler, iletişimin etkili bir okul örgütü yönetiminde etkileyici bir

faktör olduğunu belirtmişlerdir. Taşkaya (2012)'nin araştırmasında eğitim alanında iletişimde en mühim pozisyonun öğretmen olmasından dolayı, öğretmenlerin iletişim becerilerinin arzu edilen noktada olması gerektiğini savunmuştur. Çelik (2013) yapmış olduğu araştırmada iletişimin anlamlı derecede etkili olduğu, okul yöneticilerinin öğretmenler ile iyi iletişimde olmaları, öğretmenlerin motivasyonlarını yükselttiğini ayrıca tükenmişliklerinin de azaldığı sonucunun altını çizmiştir. Burns ve diğerleri (1992)'nin yapmış oldukları çalışmalarında ebeveynler ve öğretmenler arasında kurulacak olan sistemli iletişimin ehemmiyetinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle, öğretmen-veli-yönetici ve öğrenci işbirlikli olmalı, problem çözmeye odaklı, sosyal ortam ve etkinlikler düzenlenmeli ile katı kurallar olmamalı'yı belirten maddelerin çok az seviyede cevaplandırılması sonucu gösteriyor ki, öğretmenlerin bu alt temaları etkili bir okul örgütü yönetiminde pek çok önemsemedikleri sonucunu ortaya koymuştur. Argon, T., Kurt, A. & Yıldırım, F. (2014) araştırmalarında okul yöneticilerinin kimi zaman kişilik güçlerini kullandıklarını, zorlayıcı güce başvurmadıklarını, seyrek de olsa yasal gücü kullandıklarını bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan ve görüşlerini bildiren 17 yöneticinin etkili bir okul örgütü yönetiminde olması gerekenlerin başında takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır alt temasını vurguladıklarından, bu doğrultuda öğretmenlerle aynı görüşte oldukları görülmüştür. Ayrıca, performans standartlarının devamlılığının sağlanması ve okul yönetiminin etkililiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin hepsinden aynı performans göstermeleri beklenemez. Kişilerin becerileri, yaptıkları işe karşı duydukları ilgi ve uyumları arasında farklılıklar meydana gelmektedir. Fakat performansın değerlendirilebilmesi için bireyin beklenen mesuliyet ve vazifelerinin daha önceden belirlenmiş olması gerekmektedir (Akşit, 2006).

Öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili 2 görüşme sorusu yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; **“Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli olarak (seminer- kurs) yetiştirme programlarına katılmaları öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?”** ve **“Öğrencilerin akademik başarılarını artırma yöntemleriyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?”** Eğer bu konuda eğitim aldıysanız bu eğitimde akademik başarıyı artırma ile ilgili hangi yöntemler üzerinde duruldu? Bu konudaki bilgilerinizi bizlerle

paylaşmışsınız?” sorularına 22 öğretmen ve 14 yöneticinin hizmet içi eğitim aldığını, 10 öğretmen ve 2 yöneticinin hizmet içi eğitim almadığının cevabını vermişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin yarısından çoğu hizmet içi eğitim almalarının olumlu olduğu ancak hizmet içi eğitim başlığı altında 2 alt başlık halinde yönetim fonksiyonlarını artırıcı hizmet içi eğitim programlarına yoksa dışındakilere mi katıldıklarında öğretmenlerin çoğu yöneticilerin aksine yönetim fonksiyonlarını artırıcı hizmet içi eğitimlerin dışındakilere katıldıklarını bildirmişlerdir. Her iki katılımcı görüşlerine göre, hizmet içi eğitimlere katılmanın gerekli olduğu görülmüştür. Altunoğlu ve Atav’a (2005) göre de öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları tespit edilmeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim kurslarının niteliği ve sayısı çoğaltılmalıdır. Buna ilaveten, öğretmenlere yönelik düzenlenecek olan hizmet içi eğitimler ile üniversiteler ortak hareket etmeli. Çelikten ve diğ., (2005)’ne göre nitelikli bir öğretmen olma özelliğini taşıyabilmek için öğretmenlerin kişilik ve mesleki gelişimlerini etkili bir şekilde geliştirmeleri ve sürekliliğini sağlamaları gerektiğini savunmuştur.

“Öğretmen ve yöneticilere yönetilen okuldaki işbölümü ve örgütsel yapılanma kapsamında yeterli ve etkili bir örgüt yapısının kurulduğuna inanıyorsunuz. Bu kapsamda iş bölümünün yeterince adil yapıldığını düşünüyorsunuz” ile ilgili soru sorulduğunda araştırmaya katılan katılımcıların okullardaki işbölümünün yeterli olduğu kadar eşit ve adil dağıtıldığına inandıklarını bildirmişlerdir. Başarılı bir yöneticide bulunması gereken en önemli niteliğin başında işinde eşit ve adil davranmasıdır. Bu sağlandığı sürece okul içerisinde oluşan yada oluşacak olan sorunların üzerinden rahatlıkla gelinebileceği, disiplinli çalışma ortamlarına zemin hazırlanabileceği, okul paydaşları arasındaki iletişimin daha güçlü olmasını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucunda okullarda adil olmayan uygulamaların başında görevlendirmeler, nöbet saatleri, ders saatleri arasındaki farklılıklar ve yönetici-öğretmen arasındaki ilişkiler olarak vurgulamışlardır. Okullardaki iş bölümünün eşit dağıtılması ile ilgili temaya ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri neticesinde ulaşılan sonuçlar, ilgili alanyazın taraması yapılmış ve tutarlı olduğu görülmüştür. Adalet faktörünün önemini vurgulayan Tan’a (2006) göre ders, ödül ve sosyal etkinliklerin dağıtılmasında okullarda adaletsiz bir yapı var ise tüm okul paydaşlarının performansını olumsuz etkilemektedir. Bir diğer araştırma sonucunda, okul

çalışanlarının idarenin almış oldukları kararları adil bir şekilde aldıklarına ve uyguladıklarına inandıkları takdirde, yöneticilere daha fazla güven duyduklarını ve örgüte sadakatın arttığı vurgulanmıştır(Özgan & Bozbayındır, 2011).Yerlikaya'ya (2008) göre personelin iş doyumu artışının, örgütsel adalet algılarının artması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılara **“çalışmakta olduğunuz okulun vizyonu düşünüldüğünde, eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilirmi? Sizce etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi açısından bu durum ne derece önemlidir?”** görüşme sorusu kendi içinde 2 alt soru içermektedir. Katılımcıların 1. alt soruya “okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrar’a gereken önemin verilir verilmemesi” ile ilgili düşünceleri incelendiğinde hem öğretmenlerin hemde yöneticilerin bu soruya büyük oranda eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önemin verildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan 3 öğretmen eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilmez ifadesini cevaplarında en az düzeyde belirtmişlerdir. Vizyon önemli bir kavramdır. Çünkü okulun vizyonu düşünüldüğünde gelecekle ilgili tahminler yürütmek değil, gelecekle ilgili kararlar almaktır. Dolayısıyla, vizyon okulların içinde bulundukları şartlar ile uzun süreli hedefler birbirleri ile birleştirilerek yapılmak istenen en uygun olanını yapma imkanı yaratır. Farklı araştırmacılar tarafından vizyon, kuruma ilişkin hayal edilen geleceği planlayabilme (Erçetin, 2000); ileride neler gerçekleştirmek istediğimizi temsil eden ileriye ait bir betimleme (Özevren, 2000) olarak tanımlanabilir. Bryson (2004) stratejik yönetimin bir parçası olan stratejik planlama bir kurumun amaç ve hedeflerine nasıl varabileceğini belirler. Bu nedenle kurumu ileriye taşıyacak stratejilerin ortaya konmasında, kurumun vizyon, misyon ve değerleri çok fazla önem taşımaktadır.Katılımcılara 2. Alt soru **“sizce etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi açısından bu durum ne derece önemlidir?”** yönlendirildiğinde, katılımcıların ilgili cevapları incelendiğinde büyük oranda etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi açısından son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen ve yöneticilere örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ile ilgili soruya büyük bir çoğunlukla doğru örgütlemenin akademik başarıyı etkilediğini buna karşın, yalnızca 3 öğretmen doğru örgütlemenin akademik başarıyı

etkilemediğini vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak eğitim paydaşları arasındaki işbirliğinin ve iletişimin de akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucu ortaya konulmuştur. Somech ve Drach-Zahavy (2004) yapmış oldukları araştırmada örgütteki bütün çalışanlar arasında sağlanacak olan ilişkinin alt yapısında iyi bir iletişimin, iyi bir iletişimin de alt yapısında itimatın yatmakta olduğunu belirtmişlerdir. Fournier (2008) araştırma sonucunda yetersiz sağlanan iletişimin örgüt içinde belirsizliklere hem yol açabileceğini hemde belirsizlikleri arttırabileceğinden, çalışanların hislerinde şüphe ve stresin çoğalmasına sebepiyet gösterebilmektedir. Yeterli düzeyde iletişimin sağlanamaması halinde, çalışanlarda tükenmişlik, stres veya işten ayrılma durumlarına neden olmaktadır.

“Okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik uygulamaları var mı? Bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını yeterince etkilediğini düşünüyor musunuz?” ile ilgili soruya katılımcılar çoğunlukla evet cevabı verdiler. Bu durum öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin akademik başarılarını ne kadar önemsediklerini ortaya koymaktadır. Özellikle ekstra kursların hemen hemen her okulda düzenlenmesi ve sosyal etkinlik faaliyetlerinin yapılması, katılımcılar tarafından en çok vurgulanan maddelerdi. Gökbayrak ve Karışan’a (2017) göre sosyal etkinlik faaliyetlerine katılan öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri sorunlarla farkına varabilmelerine, özellikle fen dersleri ile daha kolay ilişkilendirebilmelerini, teknolojiyi nasıl daha etkin kullanabilmelerine yönelik deneyim kazanmalarına yönelik öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının sağlanabilmesi için soru kamplarının yapılması ve soru kitapçıklarının hazırlanması maddelerine katılımın çok az olduğu görülmüştür. Yöneticilerin ise soru kitapçıklarının hazırlanmasının akademik başarıyı etkileyeceğini düşünmedikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ve bulgularına ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak nicel ve nitel sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

6.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

1. Yöneticilerin okul örgütü algılarının üst düzeyde oldukları görülmüştür.
2. Yöneticilerin okul örgütü alt test puanlarına dayalı algılarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğrencilerin akademik başarıları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılık göstermemektedir.
4. Resmi ve Özelkolejlerde eğitimlerini sürdüren öğrencilerin akademik başarı puanları incelendiğinde ‘resmi kolejlerde’ eğitim gören öğrencilerin başarı puanlarının ‘özel kolej’ öğrencilerinden dahayüksek olduğu saptanmıştır.
5. Resmi ve Özel 10.,11. ve 12. sınıf kolej öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalamaları karşılaştırıldığında Resmi kolej öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ancak Özel kolej 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Özel kolejlerdeki 12.sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanları 10. sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu görülmüştür.
6. İlçelere göre akademik başarı puanları karşılaştırıldığında, Güzeyurt ilçesinde araştırma kapsamında eğitimlerine devam eden öğrenci sayısının 4 olmasından dolayı, bu ilçe araştırma dışı tutulmuştur. Bu nedenle, araştırma Girne, Lefkoşa ve Gazimağusa ilçelerini içerdiğinden *Kruskall-Wallis* testleri kullanılmıştır. Araştırma Lefkoşa ve Girne ilçelerinde eğitim gören öğrencilerin akademik başarı puanları arasında farkın görülmediği ancak

Gazimağusa ilçesindeki öğrencilerin akademik başarı puanlarının, Lefkoşa ve Girnedeki öğrencilerinkinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

7. Okullara göre öğrencilerin akademik başarı puanları incelendiğinde, *Kruskall-Wallis* test sonuçlarına göre, D2 okulunun başarı puanının A1, A2, A3, A5, B1 ve D1 okullarinkinden daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, A4 ve D1 okullarının her ikisinde A2, A3 ve A5 okullarından daha düşük başarı puanına sahip oldukları gözlemlenmiştir. A1 okullunun başarı puanının A2 ve A3 okullarinkinden daha düşüktür. Son olarak, C1 okulunda öğrenci sayısının yetersiz oluşundan (4 öğrenci) analizlere dahil edilmemiştir.

8. Okul örgütü ölçeğinde yer alan 23 maddeye araştırmaya katılan her bir öğretmenin cevapları bulunmaktadır. χ^2 testi kullanılarak Likert değerlerinin manidar farklılıkları bulunmuştur. Buna göre, ‘çalışanların yasal haklarını korumalı’, maddesine katıldıkları, ‘okulumuzu bir arada tutan bağ, sadakat ve karşılıklı güvendir’ maddesine katılımın en az olduğu görülmektedir.

9. Öğretmenlerin okul örgütü algılarının akademik başarı puanına etkisi incelendiğinde, yüksek düzeyde algıya sahip olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin başarı puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10. Resmi ve Özel kolej öğretmenlerinin okul örgütü algıları arasında fark olduğu tespit etmek amacıyla ağaç diyagramı kullanılmıştır. Ağaç diyagramı sonuçlarına göre, özel kolejlerde eğitim veren öğretmenlerin okul örgütü algılarının daha fazla olduğu görülmektedir.

11. Etkili okul örgütü yönetimi analizleri incelendiğinde, etkili okul örgütü yönetimi algısı düşük ve yüksek olarak 2 alt gruba ayrıldığını, ‘düşük’ algıya sahip öğretmenlerin okullarında eğitimlerini sürdürmekte olan öğrencilerin akademik başarı puanlarının yüksek olduğu, bunun tam tersine yani ‘yüksek’ algıya sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12. Okul başarısı algısı yüksek ve düşük olarak 2 alt gruba ayrılmaktadır. Okul yönetimi başarısı sonucuna göre, yüksek okul yönetimi algısına sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin başarı puanları yüksek olarak görülmektedir. Okul yönetimi algısı düşük olanlar öğrencilerin başarı puanları düşük olarak görülmektedir.

13. Ölçme ve değerlendirme analiz sonuçları incelendiğinde ‘yüksek’ algıya sahip öğretmenlerin bulunduğu okullardaki öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

6.1.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmen ve yöneticilerin eğitimin alt yapısı ile ilgili düşünceleri incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin MEKB tarafından belirlenen müfredatlara uyumlu olarak dersleri yürüttükleri, belirlenen sınav tarihleri ve akademik çizelgeleri takip ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. MEKB tarafından okullarda yeterli düzeyde denetim ve kontrollerin yapıldığının yanı sıra okullararası işbirliği ve ilişkilerinde oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir.

2. Etkili bir okul örgütü yönetimi hiçbir gaye sarfetmeden, rasgele oluşmaz. Burada en büyük etkenlerin başında okul müdürleri gelmektedir. Onlara birçok görev düşmektedir. Özellikle, karar verme süreci önemlidir. Zira, verilen kararın takip edilmesi, yerine ulaşip ulaşmadığı son derece önem teşkil etmektedir. Okulun hedeflerini iyi tanımlamak, okulda paydaşlar arasında sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına imkan tanımak, takım çalışmasına ve yapıcı olmaya gayret etmek gerekmektedir.

3. Hizmet içi eğitim ve yetiştirme programlarının, öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelendiğinde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin aldıkları veya alacakları hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Alınan hizmet içi eğitimin öğretmen veya yöneticilerin branşlarıyla ilgili olması, hem kendi alanlarındaki yenilikleri daha kolay takip edebilmelerini

hemde aldıkları eğitimi öğrencilerine daha nitelikli bir biçimde aktarmalarını sağlamaktadır.

4. Okullardaki iş bölümünün çoğunlukla adil ve eşit yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı okullarda adil olmayan uygulamaların öğretmenleri olumsuz etkilediğini, bunun da olumsuz etkilenen öğretmenlerin performans düşüklüğüne, motivasyon eksikliğine, moral bozukluğuna ve zaman zaman yöneticilere karşı güven eksikliği duymalarına sebep olmaktadır.

5. Okul vizyonu doğrultusunda gerekli olan süreklilik ve istikrara gereken önemin verildiği vurgulanmıştır. Buna ilaveten etkililik, control, işlerin düzgün yürümesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Görüşmeler incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmı vizyon görüşlerini çok yakın ifadeler kullanarak belirtmişlerdir. Bir çok katılımcı okullarında öğrenim gören öğrencilerin yüksek öğrenimlerini iyi üniversitelerde eğitimlerine devam edebilme şansı yakaladıklarını bildirmişlerdir.

6. Doğru örgütlemenin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Doğru örgütleme okul paydaşları arasında örgütsel güvenin de artmasına neden olmaktadır. Roxane (2004)'nın yapmış olduğu araştırma sonucunda örgütsel güvenin, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Ayrıca okul paydaşları arasındaki ilişkinin ve iletişimin de öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği söylenmiştir. Örgütte alınan doğru kararların hem örgüt hemde çalışanları için etkili olduğu söylenebilir. Kısacası, yöneticiler okul paydaşları ile iyi ilişkiler ve iletişim içerisinde oldukları sürece, doğru ve etkili karar alabilmelerini sağlayacaktır. Bu da yalnızca okul yöneticilerinin başarısını artırmaz, öğretmenleri motive eder bu doğrultuda da öğrencilerin başarısı olumlu yönde etkilenir.

7. Okul yönetimi ekstra kurslar ve sosyal etkinlik faaliyetleri düzenleyerek öğrencilerin akademik başarılarını sağlamaya çalışmaktadır. Okullarda sosyal etkinliklerin artırılması eğitim-öğretimde daha sorgulayıcı ve duyarlı kişilerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Düzenlenen ekstra kurslarda aranan şartlar en az

5 öğrenci olmasıdır çünkü bu kurslar çok cüzi bir miktar karşılığı düzenlenmektedir.

6.2.Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına bağlı olarak belirlenen öneriler nicel ve nitel bulgulara yönelik olarak aşağıda verilmiştir.

6.2.1. NicelBulgulara Yönelik Öneriler

1. Ölçme ve değerlendirmelerin her zaman yapılması eğitim kalitesine olumlu bir dönüt olarak yansıyacaktır.
2. Özel okullarda IGCSE, AS ve A Level sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin kıdemini sağlamak.
3. 10.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırabilecek sosyal etkinlikler ile öğrencilerin motivasyonları arttırılarak derslere daha fazla önem göstermeleri sağlanmalıdır.
4. Tüm okullarda öğretmen ve yöneticilerinin eğitimlerini teknoloji eğitim-öğretim sürecinde daha fazla kullanmalarına teşvik edilmelidir.
5. Bu araştırmada yalnızca 10., 11., ve 12. Sınıflarında IGCSE, AS ve A Level derslerini takip eden öğrencilerin akademik başarı puanları ile okul yönetimi algı düzeyleri belirlenmiştir. Bu çalışma farklı sınıf düzeylerine uygulanarak KKTC de eğitim gören farklı sınıf öğrencilerine uygulanabilir.

6.2.2. NitelBulgulara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmanın sonucunda daha etkili bir eğitim sisteminin yapısı için öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda onların beklentilerini karşılamaya yardımcı olacağı düşüncesiyle aşağıda belirtilen bazı öneriler sunulmuştur:

- a. MEKB tarafından eğitim hedefleri tekrardan revize edilmeli.
- b. Öğretiminin yapılması istenen alanlardaki eksikliklerin eğitim araç gereçlerinden mi, laboratuvar eksiklerinden mi yoksa belirli alanlardaki ders saatlerinin yetersizliğinden mikaynaklandığı önceden belirlenmeli ve

eksikliklerin giderilmesine dönük çözümler üretilmelidir. Ayrıca, bu ihtiyaçların yeni eğitim ve öğretim yılı başlamadan önce tedarik edilmesinin olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca, resmi ve özel okul müfredatları arasında farklılık veya tutarsızlıklar giderilmeli, büyük ölçüde farklılıklar var ise bunların önceden araştırılıp düzeltilmesi yoluna gidilmiş olunmalıdır.

2. Öğretmen-veli-yönetici-öğrenci ilişkileri rastlantıya bırakılmamalı. Etkili bir okul örgütü yönetiminde okul paydaşlarının sürekli iletişim içerisinde olmaları gerekmektedir. Toplantılar haftalık, aylık düzenlenebilir. Sosyal etkinliklerin her okulda düzenlenmesine gayret edilmeli.

3. MEKB hizmet içi eğitimleri her okulun ihtiyaçları doğrultusunda tespit edip düzenlemeli. Gerekirse ada genelindeki üniversitelerden de hizmet içi eğitim programları ile ilgili çalışmalarda bulunmalarını talep etmeli.

4. Okullardaki iş bölümünün yeniden gözden geçirilip en azından nöbet saatleri konusunda fazla ders yükü olan öğretmenler değil az ders yükü olan öğretmenler tarafından nöbet tutulması sağlanabilir.

5. Her okulgerçek anlamda vizyon ve misyona sahip olmalı ve bunu uygulayabilmeli.

6. Örgütlemenin yalnızca okul içerisinde bireysel olarak değil, okullar arasında da yapılmasına gayret edilmeli.

7. Okul yönetimi öğrencilerin akademik başarılarını arttırma konusunda yalnızca ekstra kurslar yada sosyal etkinlikler düzenleyerek değil, okullarası deneyler yada işbirlikli çalışmalar düzenleyerek de arttırabilmeli.

8. Bu araştırmanın sonucunda özel kolejlerde eğitim veren öğretmenlerin iştatminsizliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği görülmüştür. Bu yüzden Özel kolejlerde çalışanların iştatminlerini nasıl yükseltebileceği ile ilgili ileriye dönük çalışmalar yapılmalıdır.

6.3. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. KKTC MEKB tarafından resmi kolejlerde eğitim veren öğretmenlerin performans standartlarının nasıl değerlendirildiği ile ilgili önerilerin yer alması.
2. Resmi ve kolej okulları dışındaki tüm liselerde benzer konunun araştırılması, alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
3. Güzelyurt TMK öğrencilerinin kendi ilçelerinde eğitimlerine kolej bölümlerinde sürdürebilmeleri için değerlendirmelerin yapılması.

6.4. MEB Dönük Öneriler

1. MEKB tarafından yöneticilere dönük olarak yönetim fonksiyonları ve örgütlenme konusunda kurslar düzenlenmeli.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2007). *Develop Your Leadership Skills*. (First Edition). 525 South 4th Street, 241, Philadelphia, PA 19147, USA.
- Adıgüzel, O. (2008). Türkiye'de Gençlerin Kariyer Planlamasını Etkileyen Faktörler ve Üniversite Hazırlık Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adler, P. S. & Kwon, S. (2002). Social capital: prospects for a new concept. *Academy of Management Review*.27(1), 17-40.
- Adler A. (2014). Yaşamın Anlam ve Amacı. İstanbul Say Yayınları.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akbıyıklı, R. ve Koç, S. (2016). Frederick Winslow Taylor Ve Henri Fayol'un Yönetim Modellerinin Günümüz İnşaat Yönetim Prensipleri Ile Karşılaştırılması-Sakarya İli İncelemesi. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Akdemir, A. (1995).*İşletme Bilimine Giriş*,Kütahya; Abacılar Ofset, 1995, s. 95.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002).*İşletme Yönetimi*, 4. Baskı, İzmir, Barış Yayınları.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Akyar, A. (2014). Etkili Yönetim ve Yöneticilik-I (4. Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Aladağ, Ö. (2007). Örgüt Kültürü İle Motivasyon Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Eskişehir Sarar A.Ş. Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Alıcı, A. (2004). Hayata Yön Veren Sözler (2. Baskı). İstanbul: Epsilon.

- Altinkurt ve Yılmaz (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Journal of Human Sciences*. 10. No. 1.
- Altunışık, R, Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Adapazarı: Sakarya.
- Ali, Ş. (2010). Örgüt Kültürü, Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Faaliyet. *Maliye Dergisi*. Sayı 159.
- Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005). Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 19-28.
- Anameriç, H. (2005). Yönetim Bilgi Sistemlerinin Yönetim Fonksiyonları Üzerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* ,45,(2): 25-43.
- Argon, T., Kurt, A. ve Yıldırım, F. (2014). Yöneticilerin Sahip Olduğu Güç Stilleri ve İş Çevrelerine Uyuma İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Bartın University Journal Of Faculty Of Education Uluslararası Hakemli Dergi / International Refereed Journal*,3(2), Kış/Winter.
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2000). *Eğitimde Verimlilik*, MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Eylül Sayısı), S.8, Ankara.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (4), 449-472, 2005
- Arslan, N. T. (2010). Klasik-Neo Klasik Dönüşüm Süreci: Yeni Kamu Yönetimi. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 21-38.
- Asunakutlu, T. ve Coşkun, B. (2005). Frederick Winslow Taylor ve Fizyolojik Örgüt Kuramı. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yay.

- Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Çağ Matbaası Ankara.
- Aydın, A. H. (2001). Yönetimin Fonksiyonları, Güney, Salih (ed) *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel, ss.57-86.
- Aydın, İ. P. (2003). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Aydın, M. (2007). Eğitim yönetimi (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, M. (2013). Çağdaş eğitim denetimi (7. bs). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*, 10. Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Bacanak, A. ve Celeb, A. (2013). Yüksek Lisans Yapan Öğretmenlerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Kazandırılması Hakkındaki Görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Bacanlı, H. (2000). Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.255.
- Bacıoğlu ve Özdemir (2012), “İlköğretim Öğrencilerinin Agresif Davranışları ve Yaş, Cinsiyet, Başarı ve Öfke ile İlişkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Uluslararası E-Dergi*, 2(2).
- Bakan, İ. ve Doğan, İ., F. (2013). Liderlik Güncel Konular ve Yaklaşımlar (1. Baskı). Ankara: Gazi.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul, Ankara:Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara:Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma (üçüncü bası). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).

- Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2010). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 27–28.
- Baltacı, A. (2017). Avrupa Okullarında Dini Simgelerin Yasallığı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21 (1), 45-80.
- Baltaş, A. ve Sevil, İ. (2007). İşinin Lideri Olmak (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi. Üniversitesi Basımevi.
- Baltaş, A. (2008). Ekip çalışması ve liderlik. İstanbul: Remzi Kitabevi 8. Baskı.
- Baran, H. (2015). Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Lisansüstü Programının Okul Yöneticisi Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Barclay, D. W., Higgins, C. A. ve Thompson, R. (1995). The partial least squares approach to causal modeling: personal computer adoption and use as illustration. *Technology Studies*, 2 (2), 285–309.
- Barnard, C. (1966). The Functions of the Executive, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Collier Macmillan.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:135. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Gül Yayınevi. Ankara.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11).

- Bayram, Ş. (2013). Liderlik Kavramı ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. ve Perry, J. D. (1997). Theory into practice: How do we link? [Online]. Available: http://ithaca.icbLhw.ac.uk/pub/nato_asi/dufl.txt.gz.
- Bell-Gredler, M. E. (1986). Learning and instruction: Theory into practice. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Berkin, C. T. (1974). Öğrenci Problemleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Black, E. (1997). Behaviorism as a learning theory [Online]. Available: <http://129.7.160.115/inst5931/Behaviorism.html>. Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 2(1), 32-42.
- Bolat, Ö. (2009). Liderlik Gönül İşidir (1. Baskı). İstanbul: Hayat.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation To Continue: Enhancing Literacy Learning For Struggling Readers And Writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257–277.
- Bozdemir, R. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. Ankara: Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Bozkurt, S. (2015). Instructional Leadership Behaviors of Principals in Terms of Teaching Process and Students Retrieved from [www: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/210386](http://dergipark.gov.tr/download/article-file/210386).
- Bradley, S.P., Hausman, J.A. ve Nolan, R.L. (1993). Globalization, Technology And Competition, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. ve Long, J.S. [Eds.] *Testing structural equation models*. Newbury Park .

- Bryson, J. M. (2004). Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement. San Francisco: JosseyBass.
- Buldioski, G., Grimaldi, C., Mitter, S., Titley, G. ve Wagner, G. (2002). T-Kit 6 on training essentials. Council of Europe publishing. <http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/tkit6-2.pdf> adresinden elde edildi.
- Bulduklu, E. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Öğretmen Öz-Yeterliği Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Buluç, B. (1996). *Yönetimde Örgütlenme Süreci*. Ligi T Im Yönetimi Yıl 2, Sayı 4, Güz 1996, S.S.513-522.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlrerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 273-290.
- Burns, C.P., ROE B.D. ve ROSS E.P. (1992). Teaching Reading in Today's Elementary Scchools. Boston Houghton Mifflin Company.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: A.Ü.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları. Yayın No:9. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem A Yayınları. 15. Basım. Ankara.
- Bush, T. (2007). Educational Leadership And Management: Theory, Policy, And Practice. *South African Journal Of Education EASA*, 27(3)S. 391–406 .

- Bush, T. (2007). *Leadership and Management Development in Education*. London.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç (Çakmak), E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling With Lisrel, Prelis And Simlis: Basic Concepts, Applications And Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabı, E. (2015). The Comparison Of Academic Locus Of Control And The Perceptions Of Self Efficacy Of Teacher Candidatesı, *International Journal Of Innovative Research In Education*. 2(1), 10-15.
Doi: <https://doi.org/10.18844/Ijire.V0i0.251>
- Cafoğlu, Z. (1993).Başarılı okul yönetiminde liderlik.*Eğitim Dergisi*, 49-57.
- Cambridge. (2015). Syllabus Cambridge IGCSE® First Language English.
<http://www.cambridgeinternational.org/images/128458-2015-syllabus.pdf>
- Campbell, R. (1983). *Introduction to Educational Administration*. Boston: Allyn and Bacon.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000).Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 50-55.
- Can, H. (2005), *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carlson, E. (1999). Early Environment Support and Elementary School Adjustment In Middle Adolescence. *Journal of Adolescent Research*. 14(1), 72-94.
- Cascio, Wayne F. (2010). *Managing Human Resources* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Casse, P. (1994). *Liderlik Öğrenilebilir*. Stratejik Yönetim ve Liderlik. İstanbul:İz Yayıncılık.
- Cerny, C.A. ve Kaiser, H.F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43-47.
- Certo, S. (2003). *Modern Management*. New Jersey; Pearson Education Inc., 2003, 9.Baskı, s. 7.

- Cheng, Y. C. (1996). School effectiveness and school-based management. A Mechanism for Development, London: The Falmer Press.
- Chisholm, L. (2006). European Youth Research: Development, Debates, Demands. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 11, 11-21.
- Chiu, T. - Fang, D.- Chen, J. - Wang, Y. - Jeris, C. (2001). A Robust and Scalable Clustering Algorithm for Mixed Type Attributes in Large Database Environment. Proceedings of the seventh ACM SIGKDD international conference on knowledge discovery and data mining, San Francisco, CA: ACM, 263–268.
- Choi, N. (2005). Self-Efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in The Schools*, 42(2), 197-205.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. California: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed method research (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B Demir). Ankara: Siyasal.
- Crow, G.M., Hausman, C.S. ve Scribner, J.P.(2002). Reshaping the Role of the School Principal. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1):189–10.
- Crystal, D. (2005). Samuel Johnson A Dictionary of the English Language: An Anthology. London: Penguin Books. p.xxviii, ISBN 978-0-14-144157-3.
- Coşkun (2006). *Okul yöneticilerinin Okul Müdürleri Görüşleri*.
- Cunningham, D. J. (1991). In defense of extremism. *Educational Technology*, (9), 26-27.
- Çağlar, M. (2018). Kitlelere Ulaşma Aracı Olarak İletişim (Kitap Bölümü). Eğitimde Etkili İletişim (Editör: Yazgın, Y.). Eğiten Kitap Yayınevi: Ankara. S. 37-69.

- Çağlar, M. ve Gerçel, E. (2016). Karma Araştırma Yöntemi (Kitap Bölümü). Bilişim ve Teknoloji Çağında Araştırma ve Proje Yönetimi (Editör: Altınay, F., Altınay, Z., Silman, F.). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). Eğitimde Paradigmal Dönüşümler Sürecinde Çağdaş VeKüryerel Eğitim Planlamasi, PegemA Yayıncılık, Ankara, Türkiye.
- Çelik, M. (2013). İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans Tezi*.
- Çelik, V. (2011). Eğitimsel Liderlik (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, M. O. ve Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 93-99.
- Çınar, İ. (2000). *Okulda Değişim ve Toplam Kalite: Bir Değişim Öyküsü*. Öğretmen Dünyası. 248, S.19-23.
- Çınkır, Ş. (2012). Örgütlerde personel geliştirme. C. Elma ve K. Demir (Ed.). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar (s. 91-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dadlı, G. (2015). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterlikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Dağdelen, S. (2013). Biyoloji Derslerinde Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışı, Sınıf Öğrenme Ortamı ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlı ve diğerleri, (2009). KKTC'de Bir Müfredat Laboratuvar İlkokulunda Okul Gelişim Modelinin Uygulanabilirliğine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(1), 153-167.

- Dalin, P. (1993). *Chaning the School Culture*. London: Cassell.
- Dawson-Saunders, B. ve Trap, R. G. (1994). *Basic And Clinical Biostatistics*. London: Prentice-Hall International Inc.
- Decenzo, D.A. ve Robbins, S.P. (2010). *Fundamentals of Human Resource Management (4th Edition)*. Hoboken: Wiley.
- Demirbilek, T. (1992). Verimlilik Yaratılması ve Geliştirilmesinde Yüksek Öğretim Kurumlarının İşlevleri, MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Temmuz Sayısı), S.8, Ankara.
- Demircioğlu, M.A. (2007). Öğrencilerin Çalışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 291-321.
- Demirel, R. (2015). The Effect of Individual and Group Argumentation on Student Academic Achievement in Force and Movement Issues. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 11(3), 916-948 ISSN: 1304-9496.
- Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). *Öğretmen Komitelerinin Toplantılarının Etkinliğinin Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). *Yönetici, öğretmen veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Demirtaş, H. ve Günes, H. (2002). Üçüncü Bin Yılda Üniversiteler ve Toplumsal Kalkınma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), INASED.
- Deniz, Ö. (2006). An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara. Doctorate thesis.

- Dickey, D. (1996), *Testing The Fit of Our Models of Psychological Dynamics Using Confirmatory Methods: An Introductory Primer*. (Advances in Social Science Methodology, 4 içinde. Editör: Bruce Thompson). London: JAI press Ltd.
- Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin Bakış Açlarıyla Kuantum Fiziği: Nitel Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 86-94.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. K. (2007). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 1.
- Dillon, K. N. (1999). İşbirliği Süreçleri ve İşbirliğini Algılama. *International Journal of Science*.
- Dinçer, Ö. (1992). Örgüt Geliştirme, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Dinçer, Ö. (1996). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Dinçer, Ö. (1997). Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 4. Baskı, İstanbul.
- Doğan, M. (2002). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, 2.Baskı, İzmir, Anadolu Matbaacılık.
- Doğan, S. (2007). Vizyona Dayalı Liderlik. İstanbul: Kare Yayınları.
- Driscoll, M. P. (1995). *Psychology Of Learning For Instruction* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Duban, N. (2008). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinin Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Duman, T., Yavuz, N. ve Karakaya, N. (2010). İnsan Hakları Ve Demokrasi (Vatandaşlık Bilgisi). Ankara: Data Yayınları.
- Durna, U. (2005). Bilgiye Dayalı Örgütlerin Temel Örgütsel Nitelikleri ve Yetenekleri, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(2), 71-96.

- Edmonds, R. (1979). Effective School For the Urban Poor, Educational Leadership: 15-24.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel.
- Erbaşı, A. (2012). *Ahi Teşkilatında Yönetim Fonksiyonlarıyla İlgili Uygulamalar*. Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(2) 1321-1331.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 275-294.
- Erden, H. (2013). *Identifying Professional Teaching Standards Using Rasch Model Analysis: The Case of Northern Cyprus*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53.175-196.
- Erden, H. (2013). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi*. Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (Balcı A Ed) s593-621, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, H. T. (2009). *Bireysel kariyer Planlama ile Kişisel Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik* Dumlupınar Üniversitesinde Bir Uygulama Yüksek Lisans Tezi Kütahya s:6.
- Erdoğan, İ. (2004). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Kitle İletişimi ve Reklamcılık Bağı*. <http://www.irfanerdogan.com/intro2com/reklammedia.htm>.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. (Üçüncü Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. (1993), Yönetim ve Organizasyon, Beta Basın Yayın ve Dağıtım A.Ş., İstanbul, ss:85.
- Eren, E. (1993). Yönetim Psikolojisi, Genişletilmiş Dördüncü Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E., (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım A.Ş. İstanbul.

- Eren, E. (2005). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları, 6. Baskı.
- Ergün, T. ve Polatoğlu, A. (1992). *Kamu Yönetimine Giriş*, Ankara.
- Erkan, H. (1998). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*. (4. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erkan, S. (1996). “Geleceğin Eğitim Sisteminde Sınıf Öğretmenliği”, Sempozyum 96, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve ilerlemeler.
- Eroğlu, K. (2011). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler. Kuramsal Bir İnceleme. 11. 1. 21-136. Ege Academic Review.
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde “Program” Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınevi.
- Everard, B. ve Morris, G. (1990). *Effective School Management*. Paul Chapman Publishing Ltd, London. Second Edition.
- Everitt, B.S. (2002) *The Cambridge Dictionary of Statistics*, 2nd Edition, CUP. ISBN0-521-81099-X.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*, Pitmann Press, 3. Baskı, London.
- Fedai, L. (2012). KKTC Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bakanlık Denetmenlerinin Liderlik Davranışlarına Bakış Açıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. II: 205-215.
- Ferguson (1999). *Birlikte Çalışmak Üzerine Grup Çalışması, Takım Çalışması Ve Eğitimciler Arasındaki İşbirlikçi Çalışma, Eğitimde Önemli Konuların Kısaca Tartışılması*. University Of California Press.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. (1. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Kitapevi, İstanbul.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Finn, D.W. ve Lamb, C.W. (1991). An Evaluation of the SERVQUAL Scales in a Retailing Setting. *Advances in Consumer Research*, 18, 483- 490

- Finnigan, K. S. (2010). Principal Leadership And Teacher Motivation Under High-Stakes Accountability Policies. *Leadership And Policies In Schools*, 9 (2), 161-189.
- Fişek, K. (1975), Yönetim, Ankara: AÜ SBF Yay. No:387.
- Fournier, W. H. (2008), Communcation Satisfaction, Interactional Justice, and Organiational Citizenship Behaviours: Staff Perseptions in a University Environment, Ph. D. Thesis, Ohio University.
- Fuat, M. ve Turgut, (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Matbaası, Ankara.
- Fuller, B. ve Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture - local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review Of Educational Research*, 64, 119-57.
- Gagne, R. M. & Drisscoll, M. P. (1988). Essentials of learning for instruction (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gedikoğlu, T. (2015). Liderlik ve Okul Yönetimi (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Gelbal, S. Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Genç N. (2005). Yönetim ve Organizasyon, 2.b., Seçkin Yayıncılık., Ankara.
- Grace, G. (2005). *School Leadership: Beyond Education Management*. The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007, USA.
- Gredler, M. E. (1992). Learning And Instruction: Theory into practice (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Grimmett, P.P. (1996). The Struggles Of Teacher Research In A Context of Education Reform: Implications For Instructional Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 37-65.

- Gottfried, A. W. (2001). Continuity Of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Göçer, A. (2007). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. (Ed: Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM Temelli Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)* 3(1).
- Gökıyer, N. (2011). İlköğretim Okulu Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarında Görüşülen Konuların Gerçekleşme Düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Gulick, L. ve Urwick, L. (1937). Papers on the Science of Administration, Institute of Public Administration, New York.
- Gunter, H. M. (2002). Purposes and positions in the field of educational management. *Educational Management and Administration*, 30(1), 7–26.
- Guttman, N. (1977). On Skinner and Hull: A reminiscence and projection. *American Psychologist*, 32, 321-322.
- Gül, İ. (2017).Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.*Journal of Human Sciences*.14,(2).
- Gülmez, M. (1975). Weber ve İdeal Tip Bürokrasi Anlayışı, *Amme İdaresi Dergisi*, Ss. 47-73.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Kuram Ve.Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531–548.
- Günel, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Günlü, E. (2012). Stratejik Yönetimde Liderlik ve Motivasyon. (Editör: Celalettin Serinkan). Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar. Ankara: Nobel, 179-205.
- Gürel, N. (2012). “Performans görevlerinin öğrencilerin matematik başarısına ve tutumuna etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Gürel, P. A. ve Yılmaz, R. (2014). Liderlik ve Çağdaş Boyutları (1. Baskı). İstanbul: Derin Yayınları.
- Gürgen, H. (1997). “Örgütlerde İletişim Kalitesi”, Der Yayınları, Yayın No:221, İstanbul, S.31.
- Gürol, M. ve Turhan, M. (2004).Yönetim Fonksiyonları Bağlamında Uzaktan Eğitim Yönetimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2).– TOJET April 2005 ISSN: 1303-6521 Article 10.
- Halis, M.(2000). “Örgütsel İletişim ve İletişim Tatminine İlişkin Bir Uygulama”, *Atatürk Üniv. İibf Dergisi*, 14, 1, S.218, Erzurum.
- Hair, J.F. Jr. , Anderson, R.E.,Tatham, R.L.& Black, W.C. (1998). Multivariate Data Analysis, (5thEdition) . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hamamcı, Z. (2005). Çocuğunuzun Meslek Gelişimine Nasıl Yardımcı Olabilirsiniz? Anne Baba El Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hébert, M., DelphineCollin-Vézina, D., Daigneault, I., NathalieParent, N. &Tremblay, C. (2006). Factorslinkedtooutcomes in sexuallyabusedgirls: a regressiontreeanalysis. *ComprehensivePsychiatry*, 47, 443-455.
- Hellriegel, D., Jackson, S.E. ve Slocum, J.W. (2002) Management: A Competency Based Approach, South Western Thomson Learning, USA.
- Hesapçioğlu, M. (1991). Etkin Okul Araştırmaları. Özel Kültür Okulları EğitimAraştırma-Geliştirme Merkezi Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul.

- Hew, K. F. ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research Development*, 55, 223–252.
- Holly, P. ve Southworth, G. (2005). *The Developing School*. (First Edition). The Falmer Press, Falmer House, Barcombe, Lewes, East Sussex, BN8 5DI. UK.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Howie, S. J. ve Pietersen, J. J. (2001). Mathematics literacy of final year students: South African realities. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 7-25.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1987). Educational administration: Theory, research, and practice (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate. Newbury Park: SAGE Publications.
- İlgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İbrahim G. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*.14(2).
- İbrahim, Y., Arshad, R. ve Salleh, D. (2017). Stakeholder perceptions of secondary education quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 248-267.
- İnanır, T. (2012). Konaklama İşletmelerinde İşgörenlerin Kişilik Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- İşman, A. (1998). Uzaktan Eğitim, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- İşman, A. (2001). Türk Eğitim Sistemi'nde Ölçme ve Değerlendirme, Adapazarı: Değişim Yayınları.

- Jonassen, D. H. (1991a). Evaluating constructivist learning. *Educational Technology*, 11(9), 28-33. (1991b). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational Technology Research & Development*, 39(3), 5-14.
- Kalkandelen, H. (1986). Hayrettin. Hedeflere Yönelik Sevk ve İdare. İm Eğitim Araştırma ve Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara.
- Kalla, H. K. (2005). "Integrated Internal Communications: A Multidisciplinary Perspective", *Corporate Communications: An international Journal*, 10(4): 302-314.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2007). An Analysis Of Changing Roles of School Administrators In Forming A New School Culture In Learning Organizations. *World Applied Sciences Journal*, 2, 734-740.
- Kara, M. (2006). Eğitimde Takım Çalışması ve Okul Başarısı (İstanbul Okullarında Ampirik Bir Çalışma), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karagözoğlu, G. (1997). Teacher education reform in Turkey. *Action in Teacher Education*. XIII, 3, 26-29.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, M. K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini İlişkisi Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim*, 67.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (Çev: H. Can, Y. Bayar) Ankara: Todeaie.
- Kavi, E. (2006). İşgörenler Açısından Örgüt Kültürünün Motivasyona Etkisi: Özel ve Bankacılık Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, Y. K. (1991).*Eğitim Yönetimi*. Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış: eğitimde model arayışı. Bilim Yayınları, Ankara, s.174.
- Kaya, İ. (2008). *Lise Öğretmen ve Yöneticilerin Takım Algıları Üzerine Bir Araştırma*. Ege Üniversitesi.
- Kaya, İ. (2010). Konaklama İşletmeciliğinde Stratejik Yönetim Süreci: Kavramsal Bir Yaklaşım. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(1), 27-35.
- Kaya, N. ve Selçuk, S. (2007). "Bireysel Başarı Güdüsü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki" *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8 (2) 175-190.
- Kaykçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, ss: 507-527.
- Kılınç, T. (2009). *Etkin liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Kızıldağ, S. (2009). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kim, H. ve Yukl, G. (1995). Relationships of self-reported and subordinate reported leadership behaviors to managerial effectiveness and advancement, *Leadership Quarterly*, 6, 361-377.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.
- Koçak, S. Y. (2010). Kamu Yönetiminde Açıklık İçin Bilgi Edinme Hakkı/The Right Of Information Acquirement For Openness In The Public Administration. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 115.
- Koçel T. (1993). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Koçel, T., (2003), *İşletme Yöneticiliği*. 9. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayın, ss:30.

- Korkut Owen, F. (2008). Mesleki Seçimleri Etkileyen Ana Etmenler, (R. Özyürek Ed). Kariyer Yolculuğu. Ankara: Ulusal Ajans.
- Koutsoulis, M. K. ve Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8, 108–127.
- Köroğlu, Ç. ve Tuğba, U., (2006), “İşletmelerdeki İç Kontrol Sisteminin Etkinliği ve Dış Denetimdeki Önemi”, *Mevzuat Dergisi*, 8(3).
- Köprülü ve Öznacar, (2017). 2009-2017 Yılları Arasında Yapılan Liderlik ve Etkili Liderlik Alan Çalışması. *Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Kreps, G. L. (1990). Organizational communication: Theory and practice. 2nd Ed. New York: Longman.
- Kreps, G. L. (1998). The History and Development of the Field of Health Communication Research: A Guide to Developments and Directions. L. D. Jackson ve B. K. Duffy (der.) içinde. USA: Greenwood Press. 1-15.
- Kurtuluş, Sümeyra A. ve Kutanis, R. Ö. (2015). Dönüştürücü Liderlikte Hangisi Daha Etkili: Erillik Mi, Dişillik Mi? *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 235-254.
- Kuş, E. (2006). Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, E. (2009). Nicel-nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi? Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2009). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.

- Lawrence, P. ve J. Lorsch (1967). *Organization and Environment* (Harvard University Press).
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). The Effects Of Transformational Leadership On Organisational Conditions And Student Engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Lezotte, L. W. (1991). Correlates Of Effective Schools: The First And Second Generation.
(<https://www.effectiveschools.com/Images/Stories/EsCorrelates.Pdf>).
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, X.& Koirala, H. (2009). The Effect Of Mathematics Self-Efficacy On Mathematics Achievement Of High School Students. Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut, Connecticut.
- Lois (2014). *New York Devlet Öğretmenliği Değerlendirme Politikasının Etkisi*. Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership versus Management: A Key Distinction-At Least in Theory. *International Journal Of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-4.
- Lüle, M. E. (2009). Anadili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Söz Varlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve “Deyim” Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Önerileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2),83-93.
- MacDonald, K. & Tipton, C. (1996). *Using Documents*, N.Gilbert (ed.), Researching Social Life. London: Sage içinde 187-200.
- Marlow, S. E.& Minehira, N. J. (1996). Principals As Curriculum Leaders: New Perspectives for the 21st Century. Retrieved on June 16, 2011 from <http://www.prel.org/products/Products..pdf>, 1-18.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding In Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 979- 1000.
- McGregor, D. (1960). Theory X and Theory Y. *Organization Theory* 358, 374, 1960.

- Megginson, D.(2006).Mentoring In Action: A Practical Guide For Managers, London, GBR: Kogan Page.
- Mehmet, G. ve Muhammed, T. (2004). *Yönetim Fonksiyonları Bağlamında Uzaktan Eğitim Yönetimi*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 10.
- Memduhoğlu, H., B. ve Turhan, M., (2016).Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri.*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences Issue: 44 ss/pp. 73-89 • ISSN: 1300-8889 • DOI: 10.15285/maruaebd.286486.*
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 87-97.
- Merriam, S. B. (2013).*Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Merrill, D. M. (1991).Constructivism And Instructional Design. *Educational Technology*, 2(5), 45-52. Newby, T. J..
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994).*Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, R.L., Griffin, M.A. ve Hart, P.M. (1999). *Personality And Organizational Health: The Role Of Conscientiousness, Work & Stres*, 13,(1), Ss. 7-19.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB., 2004). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB., 2005). KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı web adresi <http://www.mebnet.net>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB., 2017). MEB 2017-2018 Eğitim İstatistikleri Lefkoşa.
- Morgan, G. (1986). Image of Organization, Sage: CA.
- Msila, V. (2014). ManipulatingSchool Culture for Effective leadership. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (25), 5-13.

- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I.* (Çev. :S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Neuman, W. L.(2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar III. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D.& Russell, J. D. (1996). Instructional technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers and using media. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Newman, W. H. (1979). *Yönetim Sevk ve İdare*, Doğan Basımevi. Ankara.
- Nnadozie, C. A. (1993). A Study of the Relationship Between Participation in Decision-Making and School Culture and Perception of Job Satisfaction Among Teachers. Morgan State University School of Graduate Studies, Maryland.
- Ohlson, M., Swanson, A., Manning, A. A.& Byrd, A. (2016). A Culture of Success—Examining School Culture and Student Outcomes via a Performance Framework. *Journal of Education and Learning*, 5 (1).
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin liderlik davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 157.
- Onur, B. (2014). Gelişim Psikolojisi. Ankara: İmge Yayınevi.
- Ornstein, A. C. (1990). Foundations of education. New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Ouchi, W. (1981). *How American Business Can Meet The Japanese Challenge*, Addison Wesley Publishing, Com., California.
- Öcal, M. (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Bursa: Uludağ Üniversitesi
- Önder, N. K. (1992). Öğretimde Program İlke ve Yöntemler, 4.Basım, S.20, İstanbul.
- Özalp, İ. (2000), İşletme Yönetimi, 1.Basım, Birlik Ofset, Eskişehir, ss:582.
- Özalp, İ. (2010). İşletmelerde Yönetim Fonksiyonlar ve Organizasyon. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir Yayınevi.
- Özçelik, D. A. (1987). Eğitim Programları ve Genel Öğretim Yöntemi. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.

- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar Ile Istatistiksel Veri Analizi*. Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden ve Demir (2013). *Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi: Niteliksel Bir Çalışma*.
- Özel, M. (1998). *İş Hayatında Liderlik ve Strateji* (1. Baskı). İstanbul: Datateknik.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin Fen ve Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özevren, M. (2000). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemleri)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2011) 66-85.
- Özgü, T. (1996). *Kaynak Yönünden Eğitim Sorunumuz Ve Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi*. 4. Ulusal Kalite Kongresi, Özgeçmişler Ve Tebliğler. İstanbul: Kader Yayınları.
- Özkan, E. ve Yıldırım, S. (2013). Geometri Başarısı, Geometri Öz-Yeterliliği, Ebeveyn Eğitim Durumu Ve Cinsiyet Arasındaki İlişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 249-261.
- Öztürk, P. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Paksoy, M. (2012). Küreselleşme, Liderlik ve Liderlik Teorileri. (Editör: Celalettin Serinkan). Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar. Ankara: Nobel, 1- 32.
- Papa, R. (2009). The Discipline Of Education Administration: Crediting The Past.
- Park (2004). *Takım Çalışmasının Öğretmen Ekiplerini Güçlendirmek ve Bağlılık Üzerine Etkilerinin Araştırılması*. George Washington University.
- Patterson, M., Perry, E., Decker, C., Eckert, R., Klaus, S. & Wendling, L.(2003). Factors Associated With High School Mathematics Performance In The United States. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 91-108.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün Ve S. B. Demir). Ankara: Pegem A.
- Pehlivan, İ. (1999). Eğitim Ve Okul Yönetimi. *Yönetici Adaylarının Eğitim Semineri (22.11-10-12.1999)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Perna, L.W. (2006). Studying College Access And Choice: A Proposed Conceptual Model. J. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook Of Theory And Research. Dordrecht: Springer.
- Perry, J. L. & Kraemer, K. L. (1983). Public Management: Public And Private Perspectives. California: Mayfield Publishing Co.
- Pişkin, M. (2011). Kariyer Gelişim Sürecini Etkileyen Faktörler. B. Yeşilyaprak (Ed.). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Polatcan, F. (2014). Kavram Haritalarının Türkçe Dersi Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2014.
- Pollard, C., William (1998). Paylaşılan Bir Amaç Yaratmak. (Editör: Robert H. Rosen) İnsan Yönetimi MESS, İstanbul.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Purdue, N.&Hattie, J. (1999). The Relationship Between Study Skills And Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *Australian Journal Of Education*, 43(1), 72-86.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1985). School Reform: The District Policy Implications Of The Effective Schools Literature. *Elementary School Journal*, 85, 353-38.
- Ramazan, Ş. (2007). Henri Fayol'un Yönetim Düşüncesi Üzerine Notlar. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. *Manisa. Yönetim ve Ekonomi*.14(2).
- Riley, J. F. (1999). Collaborative Planning and Decision Making: Preliminary Conclusions from an Ongoing Case Study of Elementary School Team Teaching. *Journal of Construction Engineering and Management*.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006).Qualitative Research in Social Sciences. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Robbins, S. ve Coulter, M., (2003).*Management*, New Jersey; Prentice Hall, 2003, 7. Baskı, s. 176.
- Robbins, P.S. & Coulter M. (2003).*Updates Management 2003*, New Jersey, Prentice Hall.
- Roethlisberger, F. J. ve Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press)
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a Graphical Aid to the Interpretation and Validation of Cluster Analysis. *Computational and Applied Mathematics*.
- Sabuncuoğlu, Z. (1991). *Personel Yönetimi*, İstanbul.
- Sadık, F. (2002). Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 106-115.
- Sadıkoglu, G. (2002). *Aile Psikolojisi Ve Eğitimi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Salazar, P. (2007). The Role of The Secondary School Leader-The Current Reality, Ed. (Tirozzi, G.N.) *Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future*, National Association of Secondary School Principals (NASSP), 5-17.

- Sanders, R. D., Allen, D. N., Forman, S. D., Tarpey, T., Keshavan, M. S. ve Goldstein, G. (2005). Confirmatory factor analysis of the neurological evaluation scale in unmedicated schizophrenia. *Psychiatry Research*, 133, 65-71.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 3-16.
- Savickas, M. L. (1991). The meaning of work and love: Career issues and interventions. *Career Development Quarterly*, 39, 315-324
- Serinkan, C. (2008). Liderlik ve Motivasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sertoğlu, R. (2010). Stratejik Liderlik (1. Baskı). İstanbul: Etap.
- Sezer, T. A. (2015). Hemşire Adaylarının Düzey ve Akademik Başarı Değişkenleri Açısından İkili Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. 25. Sayı Issue 4. 146-151.
- Schein, E. H. (1985). Organizational Culture Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schreglmann, S. ve Fadime, M., (2013). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 21-33.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). Motivation In Education: Theory, Research, And Applications.
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy As A Predictor Of Job Stress And Burnout: Mediation Analyses. *International Association of Applied Psychology, Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Sergiovanni T. J., Burlingame, N., Coombs, F. S., ve Thurston, P. W. (1987). *Educational Governance And Administration (2nd ed.)*. New Jersey: Prentice- Hall Inc.
- Serinkan, C. (2008). Liderlik ve Motivasyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sertoğlu, R. (2010). Stratejik Liderlik (1. Baskı). İstanbul: Etap.
- Sharma, R. (2012). Üvansız Lider. (Çeviren: Filiz Gülerkaya). İstanbul: Pegasus.

- Sheldon, S. B. ve Van Voorhis, V. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: eir development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 125-148.
- Shockley-Zalabak, P. (1999). Fundamentals of Organisational Communication: Knowledge, Sensitivity, Skills, Values, Longman: New York. 4th ed.
- Simon, H. (1976). Administrative Behaviour, A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization, Third Ed., USA: The Free Pres.
- Simon ve Schuster Macmillan.McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., ve Lin, Y. (1985).Teaching leaming strategies.*Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.
- Simon, H. (1989). The Scientist as Problem Solver, Complex Information Proces-sing, The Impact of Herbert A. Simon, Ed. David KLAHR – Kenneth KOTOVSKY, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 370-389.
- Simon ve Schuster Macmillan. Collins, A. (1991). Cognitive apprenticeship and instructional technology. In L. Idel & B. F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction: Implications for Reform. NJ: Erlbaum.
- Simon, H. (1996). Models of My Life, Cambridge, Massachusetts, USA: The MIT Press.
- Simsek, O. F. (2007). *Yapısal esitlik modellemesine giris temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara:Ekinoks
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Slavin, R. E. (1994). Educational psychology: Theory and practice (4tb Ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, P. L. ve Ragan, T. J. (1993). Instructional design. New York: Macmillan.
- Somech, A.; Drach-Zahavy, A. (2004), “Exploring Organizational Citizenship Behaviour From An Organizational Perspective: The Relationship Between Organizational Learning And Organizational Citizenship

- Behaviour”, *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 77 (3): 281–298.
- Soylu, C., H.(2011). *Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Kavram Karikatürleri Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri*. 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications Bildiri Kitabı, (Ss 1445-1456).
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Z. (2006). *Örgüt Kültürünün İşgören Motivasyonu ile İlişkisi ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schoen L. T. ve Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity”, *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Snyder, D. (1996). Cognitive perspectives in psychology.In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan .
- Synder (2006). *Karma Yöntem*.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Dergipark.
- Stake, R. E. (1995).*The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stamper, C. E. (1991). The paradigm wars: Three methodological views as a base for the incorporation of instructional technology. Unpublished manuscript.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Educational Research Association, Reports-Evaluative (142), Speeches / Meeting Papers (150).
- Stone, J. A. F. ve Wonkel, C.(1986). *Management*. Prentice Hall International. Third Edition.
- Strang, K. D. (2003). Achieving organizational learning across projects. Paper presented at the PMI North America Global Congress, Baltimore, MD, USA.

- Şad, S.N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' turkish, math, and science & technology achievement. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173- 196.
- Şahal, E. (2005). Akademik Örgütlerde Örgüt Kültürü ve İş Tatmini Arasındaki İlişki: Akdeniz Üniversitesinde Doktora Yapan Araştırma Görevlilerinin Örgüt Kültürüne ve İş Tatminine Yönelik Algı ve Kanaatleri. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, A., (2010).Örgüt kültürü- yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye dergisi*. 159, ss. 21-35.
- Şahin, B. (2009).Örgütsel Gelişmenin Sağlanması Dönüşümcü Liderlerin Rolü. <https://dspace.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/5651>.
- Şahin, B. ve Akkoyun (2011). A ve B Tipi Kişilik Tiplerindeki İş Stresi Algısı, İş Stresi, Öfke Kontrolü ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Yönünden Farklılıkları.*Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (68), 31-44.
- Şahin, E., Maden, S., ve Gedik, M. (2011). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Erzurum İl Örneği), *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 155-172.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007).Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 135-154
- Şeker, M. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeylerine arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şen, S. (1981). İşletme Yönetimi, Emel Matbaası, Ankara.

- Şengül, R. (2007).Henri Fayol'un Yönetim Düşüncesi Üzerine Notlar.*Yönetim ve Ekonomi*, 14, 2.
- Şenol, S. (2013).Değişim Sürecinde Okul Yöneticilerinin Benimsediği Yönetimsel Paradigmalar Ve Okul Yönetimine Uygulama Stillerinin Yönetim Kuramları Açısından Değerlendirilmesi. Doktora tezi.
- Şenol, H. (2017). Ortaöğretim Kurumlarında Kalite Gelişimi: Okul Öz Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Şevik, Y. (2014). İlköğretim Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri İle Akademik Başarısına Katkıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, M. Ş.; Akgemici,T. ve Çelik,A. (1998). “Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış”, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No:56, S.81, Ankara.
- Şimşek, M., Ş. ve Çelik, A. (2009). Yönetim ve Organizasyon (1. Vaskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Şimşek, N. ve Fidan, M. (2005). Kurum Kültürü ve Liderlik (1. Baskı). Konya: Tablet Basım Yayın.
- Şişman. M. (1996). Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuranundaki Yansımaları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3).
- Şişman, M. (2011).Öğretim liderliği (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn & Bacon.
- Tan, Ç. (2006). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tanrıöğen, A. (1988). Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan (2007). *Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması*
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 33(2) (283-298 s.)
- Tekin, H. (1996). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Ankara. Yargı Yayınları.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24): 23-45.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. (8. Baskı). Ankara.
- Thompson, A D., Simonson, M. R. & Hargrave, C. P. (1996). Educational technology: A review of the research (2nd Ed.). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Tortop, N. (1983). *Yönetim Bilimi*. S Yayınları. Ankara.
- Tortop, N., İsbir, E., G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M., A., (2007). *Yönetim Bilimi*, Ankara: Yargı.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretimin Denetimi Görevlerini Yerine Getirme Biçimleri. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 34,(2), 31-39.
- Toprakçı, E. (2005). Türkiye’deki Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Evlerindeki Bilgisayarı Mesleki Amaçlı Kullanım Profilleri (Sivas İli Örneği). *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, (4) 2.
- Tosun, K. (1986). İşletme Yönetimi. Venüs Matbaası. İstanbul.
- Tosun, K. (1990). İşletme Yönetimi. Genel Esaslar, İstanbul.

- Turgut, M. F. (1995) Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları (10. Baskı), Ankara, Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. (1997). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Gül Yayınevi.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K.(2003). “Genel İletişim”, Nobel Yayın Dağıtım, 3.Baskı, Ankara, S.127.
- Tümkiye, S. ve Asar, Ç. (2017). İlkokul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 243-258.
- Uğurluoğlu, Özgür ve Çelik, Yusuf (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 11(2), 121-156.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002).*Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân*. Millî Eğitim, 153-154
- Urhan, B. (2012). İşçilerin Sendikaya Üye Olma Nedenleri ve Sendikaların Yeni Üye Kazanmaya Yönelik Stratejileri., 14,2, Sayfa: 33-56 ISSN: 1303-2860, DOI: 10.4026/1303-2860.2012.0198.x.
- Üzbe, N. (2013). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Viera, A. J. ve Garrett, J. M. (2005). Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic.*Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Vural, B. (2004), Eğitim- Öğretimde Planlama- Ölçme ve Stratejiler, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vurkaya, G. (2010). Alternatif Değerlendirme Etkinliklerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Wager, W. W. (1988). Principles Of instructional Design (3rd Ed.). Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston. 195.

- Wagner, P., Schober, B. ve Spiel, C. (2008). Time Investment And Time Management: An Analysis Of Time Students Spend Working At Home For School. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 139-153.
- Wang, D. B., (2004). Family Background Factors And Mathematics Success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, 41, 40–54.
- Weber, M. (1986). Sosyoloji Yazıları, 1. Baskı, Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Wendel, F.C. (1977). Trait Perceptions Of Public School Principals. *Industrial Relations*, 16(1), 101-104.
- Werner, İ. (1993). Liderlik ve Yönetim. (Çeviren: Vedat Üner). İstanbul: Rota Yayın.
- West, C. K., Farmer, J. A. ve Wolff, P. M. (1991). Instructional design: Implications from cognitive science. Needham Heights, MA.
- Wiersma, W. ve Jurs, S. G. (2005). Research Methods In Education: An Introduction.
- Wilson, B., Teslow, J.&Osman-Jouchoux, R. (1995).The Impact Of Constructivism (And Postmodernism) On ID Fundamentals. In B. B. Seels (Ed.), *Instructional Design Fundamentals: A Review An Reconsideration* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Witkin H. A, Moore, C. A, Goodenough, D. R. ve Cox, P. W. (1977). Fielddependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.
- Wong, K. (1996), School Effectiveness in East Asia , *Journal of Educational Administration*, 34,(5), s.32-39.
- Woodward, J. (1965). Technology. *American Sociological Review*.
- Wooffitt, R. (1996). Analysing Accounts. N.Gilbert (ed.), *Researching Social Life*. London: Sage içinde 287-305.
- Yerlikaya, A. (2008). İş Yerlerindeki Örgütsel Adalet Algısının Duygular Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Yamauchi, K., Ono Y., Baba, K. ve Ikegami, N. (2001). The actual process of rating the global assessment of functioning scale. *Comprehensive Psychiatry*, 42, 403-409.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268
- Yenipınar, Ş., Göksoy, S., Songül ve Kusnacı, B., (2017). *Okullarda Stratejik Yönetim Uygulamaları*. DergiPark.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2003). *Sosyolojik yapı ve öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde, (Ed.) M.D. Karşı*. Ankara: Öğreti.
- Yıldırım, C. (1983). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Ankara, Ösym Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2008). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 125-150.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim 1. kademedeki verilen performans görevlerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30

- Yousef, D.A. (1998). Satisfaction With Job Security As a Predictor of Organizational Commitment and Job Performance in a Multicultural Environment. *International Journal of Manpower*. 19 (2), 184–194.
- Yukl, G. (2002). Leadership In Organization, Fifth Edition, Prentice Hall, New Jersey: Academic Press, 254-276.
- Yukl, G. (2013). Leadership in Organizations. (8th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Yüksel, Ö. (1990). Personel Organizasyonu, G.Ü., L.I.B.F. Yay., Ankara.
- Zigarelli, M. A. (1996), An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools *Journal of Educational Research*, 90,(2), s. 103-111.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?*, İstanbul, Cem Yayınevi.
- Zhu, C., Devos, G. & Li, Y. (2011). Teacher Perceptions of School Culture and Their Organizational Commitmen and Well-being in a Chinese School. *Asya Pacific Educ.Rev.*12:319-328 DOI 10.1007/s12564-011-9146-0 .

EKLER

EK 1 : KKTC MEKB'na Bağlı Resmi Okulların Listesi, Öğrenci ve Şube Sayılımları

ORTAOKUL ÖĞİ						
	OKUL ADI	6. SINIF				ŞB
		ŞB	E	K	T	
1	Atleks Sanverler Ortaokulu	5	74	75	149	5
2	Bayraktar Türk Maarif Koleji	7	126	121	247	8
3	Bayraktar Ortaokulu	6	87	84	171	5
4	Demokrasi Ortaokulu	4	49	41	90	3
5	Şht. Hüseyin Ruso Ortaokulu	7	111	73	184	8
6	Değirmenlik Lisesi	4	74	52	126	4
7	LAGSL	1	5	7	12	1
8	Türk Maarif Koleji	5	76	73	149	5
9	Hala Sultan İlahiyat Koleji	4	68	61	129	4
LEFKOŞA TOPLAM		43	670	587	1257	43
1	Canbulat Özgürlük Ortaokulu	8	124	125	249	7
2	Çanakkale Ortaokulu	7	128	101	229	7
3	Şht. Zeka Çorba Ortaokulu	2	11	26	37	2
4	G/mağusa Türk Maarif Koleji	4	51	48	99	3
5	Polatpaşa Lisesi	5	64	73	137	5
6	Cumhuriyet Lisesi	2	26	22	48	2
GAZİMAĞUSA TOPLAM		28	404	395	799	26
1	Esentepe Ortaokulu	1	10	10	20	1
2	Oğuz Veli Ortaokulu	8	145	113	258	8
3	Lapta Yavuzlar Lisesi	6	101	71	172	4
4	Anafartalar Lisesi	3	55	44	99	3
5	19 Mayıs Türk Maarif Koleji	4	56	47	103	3
GİRNE TOPLAM		22	367	285	652	19
1	Şht. Turgut Ortaokulu	7	98	95	193	7
2	G/yurt Türk Maarif Koleji	3	38	39	77	2
GÜZELYURT TOPLAM		10	136	134	270	9
1	Lefke Gazi Lisesi	3	36	23	59	3
LEFKE TOPLAM		3	36	23	59	3
1	Dipkarpaz Recep Tayyip Erdoğan O.	1	9	15	24	1
2	Mehmetçik Ortaokulu	3	34	16	50	2
3	Bekirpaşa Lisesi	6	101	78	179	5
4	Erenköy Lisesi	4	48	42	90	4
İSKELE TOPLAM		14	192	151	343	12
ORTAOKULLAR GENEL TOPLAM		120	1805	1575	3380	112

RENCİ VE ŞUBE SAYILAMALARI

7. SINIF				8. SINIF				TOPLAM	
E	K	T	ŞB	E	K	T	ŞB	E	K
90	62	152	5	82	88	170	15	246	225
127	112	239	8	133	110	243	23	386	343
63	61	124	5	78	65	143	16	228	210
37	40	77	4	48	50	98	11	134	131
108	94	202	6	82	84	166	21	301	251
59	58	117	4	75	46	121	12	208	156
4	7	11	1	3	10	13	3	12	23
69	69	138	5	78	83	161	15	223	225
51	72	123	4	58	63	121	12	177	196
608	575	1183	42	637	599	1236	128	1915	1760
101	95	196	8	103	120	223	23	328	340
120	120	240	7	131	122	253	21	379	343
16	29	45	2	19	15	34	6	46	70
54	29	83	4	46	56	102	11	151	133
66	62	128	5	68	59	127	15	198	194
36	25	61	2	39	20	59	6	101	67
393	360	753	28	406	392	798	82	1203	1147
14	16	30	1	15	12	27	3	39	38
142	121	263	8	122	101	223	24	409	335
56	55	111	5	98	69	167	15	255	195
49	35	84	3	60	44	104	9	164	123
41	36	77	3	37	47	84	10	134	130
302	263	565	20	332	273	605	61	1001	821
86	96	182	7	95	63	158	21	279	254
19	40	59	2	30	29	59	7	87	108
105	136	241	9	125	92	217	28	366	362
40	27	67	2	34	17	51	8	110	67
40	27	67	2	34	17	51	8	110	67
7	9	16	1	9	5	14	3	25	29
26	18	44	3	27	24	51	8	87	58
63	72	135	5	70	61	131	16	234	211
67	49	116	4	54	45	99	12	169	136
163	148	311	13	160	135	295	39	515	434
1611	1509	3120	114	1694	1508	3202	346	5110	4591

T
471
729
438
265
552
364
35
448
373
3675
668
722
116
284
392
168
2350
77
744
450
287
264
1822
533
195
728
177
177
54
145
445
305
949
9701

LİSE ÖĞRENCİ VE ŞUBE SAYILAMALARI												
OKUL ADI		9.SINIF				10.SINIF				11.SINIF		
		ŞB	E	K	T	ŞB	E	K	T	ŞB	E	K
1	Değirmenlik Lisesi	2	20	36	56	2	13	19	32	2	8	17
2	LAGSL	1	10	15	25	1	8	12	20	2	12	21
3	Türk Maarif Koleji	6	72	78	150	6	67	87	154	6	69	84
4	Lefkoşa Türk Lisesi	9	121	141	262	6	96	104	200	6	86	104
5	20 Temmuz Fen Lisesi	5	68	72	140	3	38	55	93	5	53	58
6	Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	6	63	99	162	6	70	93	163	6	79	79
7	Hala Sultan İlahiyat Koleji	7	89	120	209	7	79	99	178	5	66	75
LEFKOŞA TOPLAM		36	443	561	1004	31	371	469	840	32	373	438
1	G/mağusa Türk Maarif Koleji	5	49	48	97	5	43	45	88	4	27	49
2	Polatpaşa Lisesi	4	37	41	78	3	30	27	57	5	31	45
3	Cumhuriyet Lisesi	2	16	16	32	2	12	8	20	2	11	13
4	Namık Kemal Lisesi	9	115	142	257	8	100	131	231	8	74	110
GAZİMAĞUSA TOPLAM		20	217	247	464	18	185	211	396	19	143	217
1	Lapta Yavuzlar Lisesi	5	50	70	120	3	25	36	61	3	25	26
2	Anafartalar Lisesi	6	76	72	148	5	58	70	128	5	38	52
3	19 Mayıs Türk Maarif Koleji	2	29	29	58	3	21	25	46	3	22	27
GİRNE TOPLAM		13	155	171	326	11	104	131	235	11	85	105
1	G/yurt Türk Maarif Koleji	3	20	30	50	2	10	21	31	3	12	22
2	Kurtuluş Lisesi	3	35	40	75	3	25	40	65	3	28	40
GÜZELYURT TOPLAM		6	55	70	125	5	35	61	96	6	40	62
1	Lefke Gazi Lisesi	4	12	16	28	4	18	16	34	4	22	15
LEFKE TOPLAM		4	12	16	28	4	18	16	34	4	22	15
1	Bekirpaşa Lisesi	5	58	58	116	4	35	43	78	5	38	54
2	Erenköy Lisesi	3	35	37	72	3	34	44	78	3	26	44
İSKELE TOPLAM		8	93	95	188	7	69	87	156	8	64	98
LİSELER GENEL TOPLAM		87	975	1160	2135	76	782	975	1757	80	727	935

12.SINIF					TOPLAM			
T	ŞB	E	K	T	ŞB	E	K	T
25	2	15	23	38	8	56	95	151
33	1	18	12	30	5	48	60	108
153	6	60	74	134	24	268	323	591
190	7	110	95	205	28	413	444	857
111	5	42	72	114	18	201	257	458
158	6	68	88	156	24	280	359	639
141	5	36	89	125	24	270	383	653
811	32	349	453	802	131	1536	1921	3457
76	5	31	46	77	19	150	188	338
76	4	34	46	80	16	132	159	291
24	2	9	13	22	8	48	50	98
184	8	99	116	215	33	388	499	887
360	19	173	221	394	76	718	896	1614
51	3	30	40	70	14	130	172	302
90	5	44	63	107	21	216	257	473
49	4	22	22	44	12	94	103	197
190	12	96	125	221	47	440	532	972
34	3	19	22	41	11	61	95	156
68	5	22	60	82	14	110	180	290
102	8	41	82	123	25	171	275	446
37	4	15	21	36	16	67	68	135
37	4	15	21	36	16	67	68	135
92	4	26	47	73	18	157	202	359
70	3	28	42	70	12	123	167	290
162	7	54	89	143	30	280	369	649
1662	82	728	991	1719	325	3212	4061	7273

EK 2 : Taslak Ölçek Soruları

EK-2

TASLAK ÖLÇEK SORULARI

248

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Örgüt içinde takım çalışmasına önem veririm.	()	()	()	()	()
2.Örgüt içi bölümlerde yapmam gerekeni yerine getiririm.	()	()	()	()	()
3.Mesleki bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
4.Yapılan eleştirileri dikkate alırım.	()	()	()	()	()
5.Gözlem yapar, kendimi geliştiririm.	()	()	()	()	()
6.Örgütteki branşım ile ilgili çalışmalarını izlerim.	()	()	()	()	()
7.Görev yaptığım eğitim kurumunda başarı için meslektaşlarımla işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
8.Bireysel araştırma yaparak kendimi geliştiririm.	()	()	()	()	()
9.Eğitimin kalitesi için risk alırım.	()	()	()	()	()
10.Kurslara gider kendimi geliştiririm.	()	()	()	()	()
11.Teknolojiyi, mesleki olarak etkin kullanırım.	()	()	()	()	()
12.Örgütteki meslektaşlarımdan yararlanırım, bildiğimi paylaşıyorum.	()	()	()	()	()
13.Görevim için katılımcı olurum.	()	()	()	()	()
14.Görevimde sorumluluk almaktan kaçınmam.	()	()	()	()	()
15.Görevimi yaparken sistemli çalışma planım yoktur.	()	()	()	()	()
16.Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
17.Meslektaşlarımla sıkça görüş alışverişi yaparım.	()	()	()	()	()
18.Kurum amaçları için çaba gösteririm.	()	()	()	()	()
19.Öğrenme fırsatını değerlendiririm.	()	()	()	()	()
20.Görevimi yaparken kuşkularımı söylemem beni zora sokmaktadır.	()	()	()	()	()
21.Eğitim kurumundaki problemler ve bunların çözümlerini önceden kestirmek zordur.	()	()	()	()	()
22.Kaynak eksikliği çalışmalarımı etkilemektedir.	()	()	()	()	()
23.Kendimi geliştirme çabalarımın ödüllendirilmemesi motivasyonumu azaltır.	()	()	()	()	()
24.Günlük işlerim görevimi yapmaya engel olur.	()	()	()	()	()
25.Problemlerimiz kendi uygulamalarımızdan kaynaklanmaktadır.	()	()	()	()	()
26.Eğitim kurumunda çalışanlar eğitim ile ilgili risk almaz.	()	()	()	()	()
27.Yapılan hatalardan ders alınır.	()	()	()	()	()
28.Çalıştığım kurumda, sorunlar görmezden gelinmez, çözümü için herkesin katkısı istenir.	()	()	()	()	()
29.Yöneticiler ve öğretmenler mükemmeli aramaya çalışır.	()	()	()	()	()
30.Eğitim kurumlarından kaynaklanan aksaklıklar öğrenme sürecine engel olur.	()	()	()	()	()
31.Öğretmenler ve öğrenciler arasında güçlü ve başarılı bir iletişim vardır.	()	()	()	()	()
32.Öğretmenler okul programında yeterince bilgi sahibidir.	()	()	()	()	()
33.Öğretmenler branşlarında yeterli bilgiye sahiptir.	()	()	()	()	()
34.Öğretmenler öğrencilerin seviyesi ile uyumlu dersler anlatırlar.	()	()	()	()	()
35.Öğretmenler öğrencileri derse motive edip bağlamaya çalışır.	()	()	()	()	()
36.Öğretmenler derslerde güncel olaylara bağlantı kurar.	()	()	()	()	()
37.Öğretmenler derslerde başarı etkisi için araç gereçlere de ağırlık verirler.	()	()	()	()	()
38.Öğretmenler iletişim ve algı için teknolojiyi kullanır.	()	()	()	()	()
39.Öğretmenler eğitimdeki yenilikleri ve gelişmeleri takip ederler.	()	()	()	()	()
40.Öğretmenler öğrencileri bilgilendirir.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	249	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
41.Öğretmenler derslerini öğretmede isteklidir.	()	()	()	()	()	()
42.Öğretmenler derse zamanında girer.	()	()	()	()	()	()
43.Öğretmenler ders saatini planlı kullanır.	()	()	()	()	()	()
44.Öğretmenler başarı ve motivasyon için sınıf içi disipline önem verir.	()	()	()	()	()	()
45.Eğitimde müfredat sınava odaklı olarak hazırlanır.	()	()	()	()	()	()
46.Okulda başarı seviyesini artırmak için projeye bağlı öğretime olanak tanınır.	()	()	()	()	()	()
47.Okulda müfredat eğitimdeki yeniliklere göre güncellenir.	()	()	()	()	()	()
48.Eğitimde motivasyon için ödüllendirme uygulanır.	()	()	()	()	()	()
49.Okuldaki ders programları öğrencinin başarısını arttırmak için hazırlanır.	()	()	()	()	()	()
50.Okullarda öğrenciler için sportif ve kültürel faaliyetler yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
51.Okullarda öğrencileri sportif ve kültürel faaliyetlere yönlendirmek gerekir.	()	()	()	()	()	()
52.Okulumuzda verilen yabancı eğitim uluslararası yabancı dil sınavlarında başarısı yüksektir.	()	()	()	()	()	()
53.Okulumuzda uygulanan ara ve dönem sonu sınavlarda öğrenci başarısı yüksektir.	()	()	()	()	()	()
54.Okulumuz uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE veya ÖSS) başarısı yüksektir.	()	()	()	()	()	()
55.Okul idarecileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin takipçisidir.	()	()	()	()	()	()
56.Okul idarecileri veliler ile iyi bir iletişim içerisinde.	()	()	()	()	()	()
57.Okul idarecileri öğretmenler ile iyi bir iletişim içerisinde.	()	()	()	()	()	()
58.Okul idarecileri yöneticilik bilgi-becerisi yönünden yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
59.Okul sınavlarında verilen süre yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
60.Sınav kağıtları öğrencinin okuma-anlamasında problem yaratmayacak şekilde hazırlanır.	()	()	()	()	()	()
61.Öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb) yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
62.Okulda öğrencilere sunulan kültürel faaliyetlerin (sergi, yarışma, şiir dinletisi vb) çeşidi yeterlidir.	()	()	()	()	()	()
63.Ders sorumlusunun ders anlatmaya istekli olması, öğrenciyi pozitif etkiler.	()	()	()	()	()	()
64.Derste sıcak bir öğrenme atmosferi öğrencinin başarısını artırır.	()	()	()	()	()	()
65.Derslere ilişkin yenilikleri öğrenmek isterim.	()	()	()	()	()	()
66.Öğrendikçe öğrenme isteğim artar.	()	()	()	()	()	()
67.İşbirlikli öğrenme (kubalık öğrenme) ile motivasyonum artar.	()	()	()	()	()	()
68.Takım çalışmasına bireysel çalışmalardan daha fazla önem verir.	()	()	()	()	()	()
69.Görevimde eğitimle ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçınmam.	()	()	()	()	()	()
70.Sorumlu olduğum ve görev yaptığım kurumun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba gösteririm.	()	()	()	()	()	()
71.Etkili bir örgüt yönetimi, yönetim süreçlerini etkili olarak uygulayabilmeli.	()	()	()	()	()	()
72.Yönetim örgüt ile yaklaşımları bilmeli.	()	()	()	()	()	()
73.Yönetim eğitim ile ilgili birgilere hakim olmalı.	()	()	()	()	()	()
74.Etkili bir örgüt iletişim araçlarını iyi kullanabilmeli.	()	()	()	()	()	()
75.Etkili bir örgüt yönetimi değişime karşı direçleri azaltmalı.	()	()	()	()	()	()
76.Etkili bir örgüt yönetimi işbirlikli çalışmalara önem vermeli.	()	()	()	()	()	()
77.Etkili bir örgüt yönetimi çalışmalarda plan ve program yapmalı.	()	()	()	()	()	()
78.Etkili bir örgüt yönetimi farklı görüşlere açık olmalı.	()	()	()	()	()	()
79.Etkili bir örgüt yönetimi kişilerarası çatışmaların çözülmesine rehberlik etmeli.	()	()	()	()	()	()
80.Etkili bir örgüt yönetimi çalışanlarını motive etmeli.	()	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
			250		
81.Yöneticiler çalışanların yasal haklarını korumalı.	()	()	()	()	()
82.Yöneticiler değişim için vizyon oluşturmali ve stratejilerini belirlemelidir.	()	()	()	()	()
83.Yöneticiler yeni düşüncelere açık olmalıdır.	()	()	()	()	()
84.Yöneticiler yeni fikirlerin ortaya çıkarışmasına zemin hazırlamalı.	()	()	()	()	()
85.Yöneticiler ortaya çıkan yeni durumlarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapmalı.	()	()	()	()	()
86.Örgüt yeni düşünce ve davranışlara önem vermeli.	()	()	()	()	()
87.Örgüt çalışanların problemlerine çözüm bulabilmeli.	()	()	()	()	()
88.Yöneticilerin adil olmasını sağlayabilmeli.	()	()	()	()	()
89.Örgüt yöneticilerin ve çalışanların çıkarlarını korumalı.	()	()	()	()	()
90.Çalışanlarla yöneticilerin arasındaki iletişimin yeterli olması başarıyı etkiler.	()	()	()	()	()
91.Öğretmenleri bilimsel etkinliklere katılmaya teşvik etmek başarıyı artırır.	()	()	()	()	()
92.Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli olarak (seminer- kurs) yetiştirme programlarına katılmaları öğrencilerinin başarılarını etkilemektedir.	()	()	()	()	()
93.Başarıyı arttırmadaki en büyük etkenlerin takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılık olarak tanımlanabilir.	()	()	()	()	()
94.Örgütlenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
95.Örgütlenmenin amacı belirli performans standartlarının devamlılığını sağlamak.	()	()	()	()	()
96.Örgütlenme sayesinde işler daha zevkli halde yapılır ve sonuçlar daha başarılı olur.	()	()	()	()	()
97.Okullar geniş aile gibi yerlerdir ve kişiler birçok şeylerini burada paylaşırlar.	()	()	()	()	()
98.Okulumuzu bir arada tutan bağ; sadakat ve karşılıklı güvendir. Buda okula bağlılığın gittikçe artmasını sağlar.	()	()	()	()	()
99.Okulumuz süreklilik ve istikrara önem verir. Etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi önemlidir.	()	()	()	()	()
100.Okulumuz başarıyı etkililik olarak tanımlar. Güvenilir hizmet, yolunda giden bir program ve okulun zarara uğramaması kritik noktalardır.	()	()	()	()	()
101.okullarda örgütlemelerin amacı yenilikçi düşünce teşvik edilerek, yeni fikirler ortaya çıkarılır.	()	()	()	()	()
102.Örgütlenme sayesinde okullar, bilgi üretmeye ve geliştirmeye yönelik sistemli bir biçimde çaba harcanmaktadır.	()	()	()	()	()
103.okulumuzda, yeni ortaya çıkan durumlar la ilgili yönlendirme yapılır.	()	()	()	()	()
104.Yapılacak işler sürekli olarak, örgüt üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerine göre yeniden ayarlanır .	()	()	()	()	()
105.Ayrıntılı ve dar görev tanımları yerine iş genişletmesine dayanır.	()	()	()	()	()
106.Uzmanlaşmadan çok yapılacak işin organizasyon amaçlarına göre sürekli değişmesi esastır.	()	()	()	()	()
107.Örgüt üyeleri arasındaki iletişim emir-komuta haberleşmesinden çok, danışma niteliğindedir.	()	()	()	()	()
108.Örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler, ast-üst ilişkisi şeklindeki gibi dikey ilişkilerdir.	()	()	()	()	()
109.Yalnızca yasal çerçevede yapmam gereken görevi yerine getiririm.	()	()	()	()	()
110.Bildiklerimi diğer meslektaşlarımla paylaşmaktan hoşlanırım.	()	()	()	()	()
111.Görev yaptığımız kurumun başarısı meslektaşlarımız arasındaki iş birliğine dayanmaktadır.	()	()	()	()	()
112.Diğer meslektaşlarımdan yararlanmaya ve bildiğimi paylaşmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
113.Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
114.Görevimi yaparken işlerin yürütülmesi konusundaki kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkuyorum.	()	()	()	()	()
115.Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirememektedir.	()	()	()	()	()
116.Yapılan hatalar anlayışla karşılanır ve hatalardan ders alınır.	()	()	()	()	()
117.Görev yaptığım kurumlarda sorunlar görmezden gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir.	()	()	()	()	()
118.Yönetici ve öğretmenler kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.	()	()	()	()	()
119. Kaynakların kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.	()	()	()	()	()
120.Ders sırasında ele alınan problemleri çözmekten zevk alırım.	()	()	()	()	()

EK 3 : 50 Maddelik Anket Formu (Okul Örgütü Ölçeği)

ANKET FORMU

Değerli okul öğretmenleri ve yöneticileri,

Bu çalışma Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora programında yürütülen bir tez çalışmasıdır. Bu anket bütün resmi ve özel kolejlerin kolej programı yürütülen 10., 11. ve 12. sınıfların öğretmen ve yöneticilerine uygulanacaktır. “Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisi” konulu bu çalışmada anketdeki maddelerde yer alan görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini yazarak) belirtiniz. Seçenekler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen her maddede duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Uzm. Fatma KÖPRÜLÜ

Yakın Doğu Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Posta Adresi

İngilizce Hazırlık Okulu /
Yakın Doğu Üniversitesi - Lefkoşa
Tel: +90392 22 36464 -5390
e-posta: fatma.koprulu@neu.edu.tr

1.DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Çalıştığınız okul: _____

2. Okuldaki göreviniz: (a) Öğretmen (b) Yönetici

2. ÖĞRETMENLER VE YÖNETİCİLER İÇİN OKUL ÖRGÜTÜ ÖLÇEĞİ

Madde No	ETKİLİ BİR OKUL ÖRGÜTÜ YÖNETİMİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Yönetim süreçlerini etkili olarak uygulayabilmeli.					
2.	Okullarda örgütlemenin amacı doğrultusunda yenilikçi düşünceleri teşvik etmeli ve yeni fikirler ortaya çıkarmalıdır.					
3.	Okullarda bilgi üretmeye ve geliştirmeye yönelik sistemli bir biçimde çaba harcamaktadır.					
4.	İletişim araçlarını iyi kullanabilmeli.					
5.	Değişime karşı dirençleri azaltmalı.					
6.	İşbirlikli çalışmalara önem vermeli.					
7.	Çalışmalarda plan ve program yapmalı.					
8.	Farklı görüşlere açık olmalı.					
9.	Kişilerarası çatışmaların çözümlenmesine rehberlik etmeli.					
10.	Çalışanlarını motive etmeli.					
11.	Çalışanların yasal haklarını korumalı.					
12.	Değişim için vizyon oluşturmali ve stratejilerini belirlemeli.					
13.	Yeni düşüncelere açık olmalı.					
14.	Yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamalı.					
15.	Ortaya çıkan yeni durumlarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalı.					
16.	Takım çalışmasına önem verir.					
17.	Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışır.					
18.	Yapılacak işler sürekli olarak, okul örgütü üyelerinin birbiriyle olan ilişkilerine göre					

	yeniden ayarlar.					
	19. Yapılan hataları anlayışla karşılar ve hatalardan ders alır.					
	20. Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.					
Madde No	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
	21. Okullarında örgüt üyeleri arasındaki iletişim emir-komuta haberleşmesinden çok, danışma niteliğindedir.					
	22. Okullarında eğitim kurumlarından kaynaklanan aksaklıklar öğrenme sürecine engel olur .					
	23. Eğitim kurumlarında yapılan hatalardan ders alınır.					
	24. Eğitim kurumlarında çalışanlar eğitim ile ilgili risk almaz.					
	25. Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.					
	26. Kaynaklarının kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.					
Madde No	OKUL BAŞARISI	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
	27. Okulumuzda uygulanan ara ve dönem sonu sınavlarda öğrenci başarıları yüksektir.					
	28. Okulumuzun uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE ve IELTS) başarıları yüksektir.					
	29. Okulumuz okullar arasında yapılan sportif yarışmalarda başarılıdır.					

30.	Okulumuzun uluslararası yabancı dil sınavlarında (IELTS- TOEFL) başarıları yüksektir.					
31.	Okulumuzun öğrencilerinin üniversiteye yerleştirilme oranı yüksektir.					
32.	Okulumuz okullar arası yapılan akademik yarışmalarda (bilgi, proje vb)başarılıdır.					
33.	Okulumuzda öğrencilere sunulan kültürel faaliyetlerin (sergi, yarışma, şiir dinletisi vb) çeşidi yeterlidir.					
34.	Okulumuz başarıyı etkililik olarak tanımlar. Güvenilir hizmet, yolunda giden bir program ve okulun zarara uğramaması kritik noktalardır.					
35.	Okulumuzda, yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili yönlendirme yapılır.					
36.	Okulumuz süreklilik ve istikrara önem verir. Etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürütmesi önemlidir.					
37.	Okullar arası örgütlemenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
38.	Okulumuzu bir arada tutan bağ; sadakat ve karşılıklı güvendir.					
39.	Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin takipçisidir.					
40.	Okul yöneticileri veliler ile iyi iletişim içerisinde.					
41.	Okul yöneticileri öğretmenler ile iyi bir iletişim içerisinde.					
42.	Okul yöneticileri yöneticilik bilgi-becerisi yönünden yeterlidir.					
43.	Öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb) yeterlidir.					
Madde No	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyorum
44.	Okul sınavları (ara sınav- final) işlenen müfredata uygun olarak hazırlanır.					
45.	Okul sınavları önceden öğrencilere bildirilen tarihlerde yapılır.					

46.	Okul sınavlarında verilen süre yeterlidir.					
47.	Okul sınav sonuçları zamanında öğrencilere duyurulur.					
48.	Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilirler.					
49.	Okul sınavlarına herhangi bir hastalık veya başka geçerli bir neden ile katılamayan öğrencilere telafi sınavı yapılır.					
50.	Sınav soruları öğrencilerin seviyelerine uygun bir biçimde hazırlanır.					

EK 4 : 45 Maddelik Anket Formu (Okul Örgütü Ölçeği)

ANKET FORMU

Değerli okul öğretmenleri ve yöneticileri,

Bu çalışma Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora programında yürütülen bir tez çalışmasıdır. Bu anket bütün resmi ve özelkolejlerin kolej programı yürütülen 10., 11. Ve 12. sınıfların öğretmen ve yöneticilerine uygulanacaktır. “Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisi” konulu bu çalışmada anketdeki maddelerde yer alan görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini yazarak) belirtiniz. Seçenekler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. Lütfen her maddede duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Uzm. Fatma KÖPRÜLÜ

DoktoraÖğrencisi

1.DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Çalıştığınız okul: _____

2. Okuldaki göreviniz: (a) Öğretmen (b) Yönetici

Madde No		Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
	ETKİLİ BİR OKUL ÖRGÜTÜ YÖNETİMİ					
1.	Yönetim süreçlerini etkili olarak uygulayabilmeli.					
2.	Okullarda örgütlemenin amacı doğrultusunda yenilikçi düşünceleri teşvik etmeli ve yeni fikirler ortaya çıkarmalıdır.					
3.	İşbirlikli çalışmalara önem vermeli.					
4.	Çalışmalarda plan ve program yapmalı.					
5.	Farklı görüşlere açık olmalı.					
6.	Kişilerarası çatışmaların çözümlenmesine rehberlik etmeli.					
7.	Çalışanlarını motive etmeli.					
8.	Çalışanların yasal haklarını korumalı.					
9.	Değişim için vizyon oluşturmali ve stratejilerini belirlemeli.					
10.	Yeni düşüncelere açık olmalı.					
11.	Yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamalı.					
12.	Ortaya çıkan yeni durumlarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalı.					
13.	Takım çalışmasına önem verir.					
14.	Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya çalışır.					
15.	Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini mükemmel olarak görmezler ama mükemmeli aramaya çalışırlar.					

Madde No	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
16.	Okullarında örgüt üyeleri arasındaki iletişim emir-komuta haberleşmesinden çok, danışma niteliğindedir.					
17.	Okullarında eğitim kurumlarından kaynaklanan aksaklıklar öğrenme sürecine engel olur .					
18.	Eğitim kurumlarında yapılan hatalardan ders alınır.					
19.	Eğitim kurumlarında çalışanlar eğitim ile ilgili risk almaz.					
20.	Eğitim kurumlarında problemler ve çözümleri önceden kestirilememektedir.					
21.	Kaynaklarının kötü kullanılması eğitim kurumlarında öğrenme sürecine engel olur.					
Madde No	OKUL BAŞARISI	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
22.	Okulumuzda uygulanan ara ve dönem sonu sınavlarda öğrenci başarıları yüksektir.					
23.	Okulumuzun uluslararası sınavlarda (IGCSE-GCE ve IELTS) başarıları yüksektir.					
24.	Okulumuz okullar arasında yapılan sportif yarışmalarda başarılıdır.					
25.	Okulumuzun uluslararası yabancı dil sınavlarında (IELTS- TOEFL) başarıları yüksektir.					
26.	Okulumuzun öğrencilerinin üniversiteye yerleştirilme oranı yüksektir.					

27.	Okulumuz okullar arası yapılan akademik yarışmalarda (bilgi, proje vb)başarılıdır.					
28.	Okulumuzda öğrencilere sunulan kültürel faaliyetlerin (sergi, yarışma, şiir dinletisi vb) çeşidi yeterlidir.					
29.	Okulumuz başarıyı etkililik olarak tanımlar. Güvenilir hizmet, yolunda giden bir program ve okulun zarara uğramaması kritik noktalardır.					
30.	Okulumuzda, yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili yönlendirme yapılır.					
31.	Okulumuz süreklilik ve istikrara önem verir. Etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi önemlidir.					
32.	Okullar arası örgütlemenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
33.	Okulumuzu bir arada tutan bağ; sadakat ve karşılıklı güvendir.					
34.	Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin takipçisidir.					
35.	Okul yöneticileri veliler ile iyi iletişim içerisinde.					
36.	Okul yöneticileri öğretmenler ile iyi bir iletişim içerisinde.					
37.	Okul yöneticileri yöneticilik bilgi-beceri yönünden yeterlidir.					
38.	Öğrencilerin genel kültürlerini geliştirici faaliyetler (kitap tanıtımları, seminer, konferans vb) yeterlidir.					
Madde No	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
39.	Okul sınavları (ara sınav- final) işlenen müfredata uygun olarak hazırlanır.					
40.	Okul sınavları önceden öğrencilere bildiren tarihlerde yapılır.					
41.	Okul sınavlarında verilen süre yeterlidir.					
42.	Okul sınav sonuçları zamanında öğrencilere duyurulur.					
43.	Öğrenciler yapılan değerlendirme sonunda sınav kağıtlarını görebilirler.					
44.	Okul sınavlarına herhangi bir hastalık veya başka geçerli bir neden ile					

	katılamayan ęrencilere telafı sınavı yapılır.					
45.	Sınav soruları ęrencilerin seviyelerine uygun bir biçimde hazırlanır.					

EK 5 : Çizelge 7: Resmi ve Özel Kolejler "A Level Programı" Sınıfları

ÇİZELGE 7

RESMİ VE ÖZEL KOLEJLER "A LEVEL PROGRAMI" SINIFLARI

Classes		IX.		X.		XI.		XII.	
Subjects		ART	SCIENCE	ART	SCIENCE	ART	SCIENCE	ART	SCIENCE
Obligatory Subjects	English	6	6	5	5	4	4	4	4
	Maths	5	5	5	5	-	-	-	-
	Turkish	2	2	3	3	3	3	3	3
	P.E.	2	2	2	2	2	2	2	2
	French/German**	3	3	3	3	-	-	-	-
	Physics	-	4	-	4	-	-	-	-
	Chemistry	-	4	-	4	-	-	-	-
	Biology	-	4	-	4	-	-	-	-
	History	4	-	4	-	-	-	-	-
	Geography	4	-	4	-	-	-	-	-
	Economics	4	-	4	-	-	-	-	-
	Cyprus Turkish History	-	-	-	-	2	2	-	-
	T.C. History	-	-	-	-	-	-	2	2
	Total	30	30	30	30	11	11	11	11
Optional Subjects	Group 1	Computing	4	4	4	4	-	-	-
		Economics	-	4	-	4	-	-	-
		English Literature	4	-	4	-	-	-	-
		Grup 1 Total	4	4	4	4			
	Group 2	Computing (4)					-	-	-
		Economics (4)					-	-	-
		History (4)					-	-	-
		Geography (4)					-	-	-
		Psychology (4)					-	-	-
		Sociology (4)					-	-	-
		Art(4)					-	-	-
		Music (4)					-	-	-
	A Level Optionals	Maths AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Physics AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Chemistry AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Biology AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		History AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Geography AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Economics AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Psychology AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Sociology AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		English Literature AS+A2 Modules	-	-	-	-	9*		9*
		Religion st. and Morals(1)	-	-	-	-			
		Grup 2 Total	4	4	4	4	27	27	27
	Number of Hours Per Week		38	38	38	38	38	38	38
	Psy. Counselling and Guidance		1	1	1	1	1	1	1
	Activities		3	3	3	3	3	3	3

* Sadece üç modül seçilecektir.

** Özel okullar ikinci yabancı dil olarak Fransızca-Almanca yanında Bakanlıktan izin alınması kaydıyla diğer yabancı dilleri de ikinci yabancı dil kapsamında okutabilirler. Ancak öğrencinin lisede okuyacağı ikinci yabancı dilin öğrencinin ortaokulda okuduğu ikinci yabancı dilin devamı olması esastır.

Okullar, öğretmen kadrolarına ve imkanlarına bağlı olarak:

Fen Bilimlerinde (SCIENCE) veya Sosyal Bilimlerde (ART) öğrenim görececek olan öğrenciler yukarıdaki * ile işaretli ders gruplarından sadece üç modül veya; * ile işaretli ders gruplarından 2 tanesini seçmesi halinde aşağıda belirtilen derslerden 1'sini seçerler.

Fen Bilimlerinde (SCIENCE)
Economics, Psychology, ICT, History, Geography, English Literature, P.E, Business, Sociology ve French/German

Sosyal Bilimlerde (ART)
Maths, ICT, P.E, Business, Economics, ve French/German

EK 6 : Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcılar,

Bu görüşme formu öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisini değerlendirilmesine yönelik hazırlanmıştır.

Bu görüşmenin esas amacı, etkili okul örgütü düzeyini etkileyen faktörler, öğrencilerin akademik başarı seviyelerini anlama ve akademik başarıyı artırma uygulamaları ile ilgili olarak siz öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini almaktır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır; Çalıştığınız okul ve görevinizi belirteceğiniz Genel bilgiler başlıklı birinci bölüm ve 10 görüşme sorusunun bulunduğu örgütlenme ve akademik başarı ile ilgili olan Görüşme soruları başlıklı ikinci bölüm. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup, cevapların doğruluğu araştırmanın geçerli ve güvenilir olması bakımından oldukça önem taşımaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkacak sonuçlar, bundan sonra yapılacak çalışmaların niteliğinin artırılmasına da katkıda bulunabilecektir. Görüşme süreci yaklaşık olarak 30-40 dakika sürecektir.

İlginiz ve katkınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Uzm. Fatma KÖPRÜLÜ

Yakın Doğu Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Posta Adresi

İngilizce Hazırlık Okulu /
Yakın Doğu Üniversitesi - Lefkoşa Tel:
+90392 22 36464 -5390
e-posta: fatma.koprulu@neu.edu.tr

Bölüm 1**Genel bilgiler**

1. Çalıştığınız okul: _____
2. Okuldaki göreviniz: (a) Öğretmen (b) Yönetici

Bölüm 2**Görüşme soruları**

1. Eğitim alanındaki örgütlenmenin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin hali hazırdaki durumu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2. Başarıyı arttırmadaki en büyük etkenlerin “takım çalışması, insan kaynaklarını geliştirme ve bağlılıktır” düşüncesine katılıyor musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayabilir misiniz? Okulunuzun yönetimini etkili okul bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce etkili bir okul örgütü nasıl olmalıdır?

3. “Okul örgütünün amacı belirli performans standartlarının devamlılığını sağlamaktır” ifadesinden yola çıkarak, sizin okulunuzdaki olumlu ve olumsuz örnekleri bizlerle paylaşır mısınız?

4. Etkili bir okul örgütü yönetimi sizce nasıl olmalıdır? Örnek vererek anlatabilir misiniz?

5. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli olarak (seminer- kurs) yetiştirme programlarına katılmaları öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

6. Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki işbölümü ve örgütsel yapılanma kapsamında, yeterli ve etkili bir örgüt yapısının kurulduğuna inanıyor musunuz. Bu kapsamda iş bölümünün yeterince adil yapıldığını düşünüyor musunuz? Bu konuya ilave görüşleriniz var mı?

7. Çalışmakta olduğunuz okulun vizyonu düşünüldüğünde, eğitimde kalite ve öğrenci başarısı açısından süreklilik ve istikrara gereken önem verilir mi? Sizce etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürütmesi açısından bu durum ne derece önemlidir?

8. Örgütlemenin öğrencilerin akademik başarılarındaki önemi hakkındaki düşünceniz nelerdir?

9. Öğrencilerin akademik başarılarını artırma yöntemleriyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Eğer bu konuda eğitim aldıysanız bu eğitimde akademik başarıyı artırma ile ilgili hangi yöntemler üzerinde duruldu? Bu konudaki bilgilerinizi bizlerle paylaşır mısınız.

10. Okul yönetiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik uygulamaları var mı? Bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını yeterince etkilediğini düşünüyor musunuz?

EK 7 : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü İzinleri



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı GOÖ.O.OO-006-18-E.825

1 Mart 2018

Konu Fatma Köprülü'nün Anketi Hk.

sayın Fatma KÖPRÜLÜ

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00,03-12-18/258 sayı ve 28.02.2018 tarihli yazısı uyarınca "Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmanızın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır

Nahide YALYALI
Müdür Muavini ve Müdür (V)



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
GENEL ORTAĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı GOÖ.O.OO-006-18-E.824
Konu : Fatma Köprülü'nün Anketi Hk.

1 Mart 2018

sayın Fatma KöpRüLü

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-18/257 sayı ve 28.02.2018 tarihli yazısı uyarınca "Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi" konulu tez çalışmanızın gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak çalışmayı (görüşme soruları) uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Çalışmayı uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

e-innzalıdır

Nahide YALYALI

Müdür Muavini ve Müdür (V)

EK 8 : Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu



30.03.2018

Sayın Fatma Köprülü

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/104 proje numaralı ve "Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre Okulların Örgütlenme Düzeylerinin Kolej Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi" başlıklı proje önerisi kurumumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanoğlu

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasına taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

EK 9 : 23 Maddelik Anket Formu (Okul Örgütü Ölçeği)

ANKET FORMU

Değerli okul öğretmenleri ve yöneticileri,

Bu çalışma Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı Doktora programında yürütülen bir tez çalışmasıdır. Bu anket bütün resmi ve özel kolejlerin kolej programı yürütülen 10., 11. Ve 12. sınıfların öğretmen ve yöneticilerine uygulanacaktır. "Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okulların örgütlenme düzeylerinin kolej öğrencilerinin akademik başarısına etkisi" konulu bu çalışmada anketdeki maddelerde yer alan görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili yere X işaretini yazarak) belirtiniz. Seçenekler "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde verilmiştir. Lütfen her maddede duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz, kendinize en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

Uzm. Fatma KÖPRÜLÜ

Yakın Doğu Üniversitesi
Doktora Öğrencisi

Posta Adresi
İngilizce Hazırlık Okulu / Yakın Doğu Üniversitesi - Lefkoşa Tel: +90392 22 36464 e-posta: fatma.koprulu@neu.edu.tr

I.DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Çalıştığınız okul: _____

2. Okuldaki göreviniz: (a) Öğretmen (b) Yönetici

2. ÖĞRETMENLER VE YÖNETİCİLER İÇİN OKUL ÖRGÜTÜ ÖLÇEĞİ

Madde No	ETKİLİ BİR OKUL ÖRGÜTÜ YÖNETİMİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	İşbirlikli çalışmalara önem vermeli.					
2.	Çalışmalarda plan ve program yapmalı.					
3.	Farklı görüşlere açık olmalı.					
4.	Kişilerarası çatışmaların çözümlemesine rehberlik etmeli.					
5.	Çalışanlarını motive etmeli.					
6.	Çalışanların yasal haklarını korumalı.					
7.	Değişim için vizyon oluşturmali ve stratejilerini belirlemeli.					
8.	Yeni düşüncelere açık olmalı.					
9.	Yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamalı.					
10.	Ortaya çıkan yeni durumlarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalı.					
11.	Takım çalışmasına önem verir.					
12.	Yeniliğe ve değişime ayak uydurmaya					

Madde No	OKUL BAŞARISI	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
13.	Okulumuzda öğrencilere sunulan kültürel faaliyetlerin (sergi, yarışma, şiir dinletisi vb) çeşidi yeterlidir.					
14.	Okulumuz başarıyı etkililik olarak tanımlar. Güvenilir hizmet, yolunda giden bir program ve okulun zarara uğramaması kritik noktalardır.					
15.	Okulumuzda, yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili yönlendirme yapılır.					
16.	Okulumuz süreklilik ve istikrara önem verir. Etkililik, kontrol ve işlerin düzgün yürümesi önemlidir.					
17.	Okulumuzu bir arada tutan bağ; sadakat ve karşılıklı güvendir.					
18.	Okul yöneticileri eğitim-öğretim faaliyetlerinin takipçisidir.					
19.	Okul yöneticileri veliler ile iyi iletişim içerisinde.					
20.	Okul yöneticileri öğretmenler ile iyi bir iletişim içerisinde.					
21.	Okul yöneticileri yöneticilik bilgibecerisi yönünden yeterlidir.					

Madde	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME					
22. Okul sınavlarında verilen süre yeterlidir.					
23. Okul sınav sonuçları zamanında öğrencilere duyurulur.					

Doktora tezi

266

ORIGINALITY REPORT

6%	5%	4%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	efdergi.hacettepe.edu.tr Internet Source	1%
2	www.epodder.org Internet Source	<1%
3	docplayer.biz.tr Internet Source	<1%
4	www.researchgate.net Internet Source	<1%
5	SARIER, Yılmaz. "Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması", Hacettepe Üniversitesi, 2016. Publication	<1%
6	tr.wikipedia.org Internet Source	<1%
7	ÇETİNTAŞ, H Buluthan. "YÖNETİM YAKLAŞIMLARINDA ÖRGÜTSEL İLETİŞİM OLGUSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ", Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi,	<1%