



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ÖRGÜTSEL ŞEFFAFLIK, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜT
SAĞLIĞININ OKUL ETKİLİLİĞİNE ETKİSİ**

ALİ TOSUN

DENİZLİ-2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ÖRGÜTSEL ŞEFFAFLIK, ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜT
SAĞLIĞININ OKUL ETKİLİLİĞİNE ETKİSİ**

ALİ TOSUN

Danışman

Prof. Dr. KAZIM ÇELİK

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ali TOSUN

TEŞEKKÜR

Ülkeme ve insanlığa fayda sağlamak nihai hedefiyle çıktığım bu yoldaki doktora eğitim sürecimin her aşamasında desteğini hissettiğim, akademik ve insani duruşu ile kendisini her zaman örnek aldığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışmanım Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Akademik danışmanlığın ötesinde birey olarak varlığıma gösterdiği değeri, tüm yaşamım boyunca örnek alacak olmaktan gurur duyuyorum.

Lisansüstü eğitimimin ilk gününden Dr. unvanı ile taçlanan son gününe kadar ilgisi ve bilgisiyle daima destek olan, akademik olarak hissettiğim güvenin mimarı, kıymetli hocam Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI'ya sonsuz teşekkür ederim. Hayatım boyunca ailem gibi yanımda olacağını bilmekten güç aldığımı ifade etmek isterim.

Doktora sürecim boyunca akademik olarak tüm gücüyle desteğini yanımda hissettiğim, süreç boyunca zorlandığım her an kıymetli dokunuşlarıyla yoluma devam etmemi sağlayan, akademik duruşumun en önemli mimarlarından olan değerli hocam Doç. Dr. Seval KOÇAK'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim sürecinde bilgisi ve tecrübesiyle gelişimime katkı sağlayan, çalışmamın teorik olarak sağlam bir zemin üzerine inşa edilebilmesi için tüm içtenliğiyle destek olan, değerli hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e; doktora sürecimde ders alma şansına erişemesem de tez sürecinde sağladığı katkılarla desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Funda NAYIR'a; içtenliği, samimiyeti ve akademik desteğiyle sağladığı katkılardan dolayı değerli hocam Doç. Dr. Aydan ORDU'ya teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Eğitim sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Dr. Ümit KAHRAMAN, Dr. Tamer SARI, Yusuf GİDİŞ, Ömer DOĞAN ve Mustafa Hami AY'a kıymetli katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca iş yaşamımdaki destekleri ile eğitim sürecime zaman ayırabilmemi sağlayan okul müdürüm Hüseyin KOLDEMİR ve mesai arkadaşım Serhat ŞENER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, lisans eğitimimden doktora sürecimin son anına kadar varlığıyla hayatıma anlam katan ömür yoldaşım, sevgili eşim Neşe Selin TOSUN'a ve eğitimim sürecinde uykusuz kaldığım her gece uykularında izleyerek güçlendiğim canım kızlarım Zeynep ve Ekin'e sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZET

Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Okul Etkililiğine Etkisi

TOSUN, Ali

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kazım ÇELİK
Haziran 2022, 227 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre örgütsel şeffaflığın okul etkililiği düzeyine etkisinde örgütsel güven ve örgütsel sağlığın aracılık rolünü belirlemektir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algıları belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin bu değişkenlere ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut okullarındaki çalışma süreleri (öğretmen kaynaklı), çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ve okul kademesi (okul kaynaklı) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul etkililiği ile örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı arasındaki korelasyonel ilişkiler ortaya konulmuştur. Son olarak da öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı algılarının okul etkililiği üzerindeki etkileri dört farklı yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Araştırmada veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ve ilçelerindeki kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerden “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Güven Ölçeği”, Örgütsel Sağlık Ölçeği”, “Okul Etkililiği Ölçeği” ve çalışma kapsamında geliştirilen “Örgütsel Şeffaflık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çok yüksek; örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değişkenlere ve alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının araştırmada ele alınan okul ve öğretmen kaynaklı değişkenlerden bazılarına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli analizleri sonuçlarına göre örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güven tek başına aracılık rolü üstlenirken; örgüt sağlığının modele dahil edilmesiyle oluşturulan çoklu aracılık modelinde aracılık rolünü kaybederek örgüt sağlığının tam aracılık rolüne yükseldiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, okullarda örgütsel güvenin oluşumu için şeffaflık uygulamalarının önemli olduğu ve örgütsel güveni arttırmaya yönelik çalışmaların okulların etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca okulların etkili hale getirilebilmesi için şeffaf uygulamalar ile güçlendirilmiş sağlıklı örgütlere ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı, okul etkililiği

ABSTRACT

The Effect of Organizational Transparency, Organizational Trust and Organizational Health on School Effectiveness

TOSUN, Ali

Ph.D. Dissertation in Educational Sciences,

Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Kazım CELİK

June 2022, 227 Pages

The aim of this study is to determine the mediating role of organizational trust and organizational health in the effect of organizational transparency on the school effectiveness according to the perceptions of teachers. For this purpose, primarily teachers' perceptions of organizational transparency, organizational trust, organization health and school effectiveness were determined. Next, it was searched whether the perception levels of the teachers concerning these variables and their sub-dimensions differ according to the variables of gender, educational status, professional seniority, working time in their current school (teacher-based), the number of teachers in their own school and the school level (school-based). Then, the correlational relationships between school effectiveness, which is the dependent variable of the research, and organizational transparency, organizational trust and organizational health were revealed. Finally, the effects of teachers' perceptions of organizational transparency, organizational trust, and organizational health on school effectiveness were examined with four different structural equation modeling. This research was carried out with teachers working in public kindergarten, primary, secondary and high schools in the center and districts of Uşak province in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected using "the Personal Information Form", "the Organizational Trust Scale", "the Organizational Health Scale", "the School Effectiveness Scale" and "the Organizational Transparency Scale" developed within the scope of the research. According to the results of the analysis, the organizational transparency perceptions of teachers were very high and organizational trust, organizational health and school effectiveness perceptions were determined as high. Moreover, it was determined that the perceptions of teachers for variables and sub-dimensions differ significantly according to some of the school-based and teacher-based variables discussed in the research. According to the results of structural equation model analysis, while organizational trust alone plays a mediating role in the effect of organizational transparency on school effectiveness. In addition, the multiple mediation model created by including organizational health in the model, it was determined that organizational health lost its mediating role and rose to full mediation role. According to these results, it can be said that the transparency practices are essential for the formation of organizational trust in the schools and the practices to increase organizational trust contribute to the effectiveness of schools. In addition, in order to make schools effective, healthy organizations reinforced with transparent practices are required.

Keywords: Organizational Transparency, Organizational Trust, Organization Health, School Effectiveness

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	10
1.1.2. Alt Problemler.....	10
1.2.Amaç.....	11
1.3. Önem.....	11
1.4.Varsayımlar.....	12
1.5.Tanımlar.....	12
1.6.Sınırlılıklar.....	13
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1.Okul Etkililiği.....	14
2.1.1. Etkililik Kavramı	14
2.1.2. Örgütsel Etkililik	15
2.1.2.1. Örgütsel etkililik modelleri.....	18
2.1.3. Okul Etkililiği veya Etkili Okul.....	23
2.1.3.1. Etkili okulun özellikleri ve boyutları.....	31
2.2. Örgütsel Şeffaflık.....	45
2.2.1. Örgütsel Şeffaflığın İstenmeyen Sonuçları	52
2.2.2. Örgütsel Şeffaflık Sınıflamaları	53
2.2.2.1. Balkin'in örgütsel şeffaflık sınıflaması.....	54

2.2.2.2. Bushman, Piotroski ve Smith'in şeffaflık sınıflaması.	55
2.2.2.3. Rawlins'in şeffaflık sınıflaması.	55
2.2.2.4. Schnackenberg ve Tomlinson'un şeffaflık sınıflaması.....	58
2.3. Örgüt Sağlığı.....	59
2.3.1. Örgüt Sağlığı Kavramı	60
2.3.2. Örgüt Sağlığının Boyutları	64
2.3.2.1. Miles'in örgüt sağlığı boyutları.	65
2.3.2.2. Hoy ve Feldman'ın örgüt sağlığı boyutları.....	67
2.3.2.3. Akbaba'ya göre örgüt sağlığının boyutları.	69
2.3.3. Sağlıklı ve Sağlıksız Okullar	70
2.4. Örgütsel Güven.....	72
2.4.1. Örgütsel Güvenin Boyutları	76
2.4.1.1. Yöneticiye güven boyutu.	77
2.4.1.2. Meslektaşlara güven boyutu.	78
2.4.1.3. Paydaşlara güven boyutu.	79
2.4.2. Okullarda Örgütsel Güven.....	80
2.5. Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığı ile Okul Etkililiğinin İlişkisi...83	
2.6. İlgili Araştırmalar.....	89
2.6.1. Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar	89
2.6.2. Örgütsel Şeffaflık ile İlgili Araştırmalar	96
2.6.3. Örgüt Sağlığı ile İlgili Araştırmalar	100
2.6.4. Örgütsel Güven ile İlgili Araştırmalar.....	105
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	111
3.1. Araştırmanın Modeli.....	111
3.2. Evren ve Örneklem.....	113
3.3. Veri Toplama Araçları.....	115
3.3.1. Örgütsel Şeffaflık Ölçeği:.....	115

3.3.2. Örgütsel Güven Ölçeği	118
3.3.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği	119
3.3.4. Okul Etkililiği Ölçeği.....	121
3.4. Verilerin Toplanması.....	123
3.5. Verilerin Analizi.....	123
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	129
4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okulların Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Düzeyine İlişkin Bulgular.....	129
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular...	130
4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	131
4.2.1.1. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması.	131
4.2.1.2. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması.....	131
4.2.1.3. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması.....	132
4.2.1.4. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması.....	133
4.2.1.5. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması.....	134
4.2.1.6. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması.....	134
4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	136
4.2.2.1. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması.	136
4.2.2.2. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması.....	137

4.2.2.3. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması.....	137
4.2.2.4. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması.....	138
4.2.2.5. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması.....	139
4.2.2.6. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması.....	140
4.2.3. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	141
4.2.3.1. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması..	141
4.2.3.2. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması.....	142
4.2.3.3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması.....	142
4.2.3.4. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması.....	143
4.2.3.5. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması.....	145
4.2.3.6. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması.....	146
4.2.4. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	147
4.2.4.1. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması.	147
4.2.4.2. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması.....	147
4.2.4.3. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması.....	148
4.2.4.4. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması.....	148

4.2.4.5. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması.....	149
4.2.4.6. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması.....	149
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığı Algıları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	150
4.4. Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Değişkenleri Arasında Kurgulanan Yapısal Eşitlik Modelleri.....	151
4.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının, Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	151
4.4.2. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgüt Sağlığının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular	154
4.4.3. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güvenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular	157
4.4.4 Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular.....	160
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	165
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	165
5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okulların Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma	165
5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	167
5.1.2.1. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma.	167
5.1.2.2. Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma.	170
5.1.2.3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma.	173

5.1.2.4. Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma.	176
5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığı Algıları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkilere ve Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Sonuç ve Tartışma	178
5.2. Öneriler.....	181
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	181
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Önerileri	182
KAYNAKÇA.....	184
EKLER.....	203
ÖZGEÇMİŞ.....	227

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Örgütsel etkililik modellerinin karşılaştırması.....	23
Tablo 2. 2. Okul etkililiği çalışmalarındaki gelenekler ile yeni eğilimlerin karşılaştırması	27
Tablo 3. 1. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler (n=462)	114
Tablo 3. 2. Örgütsel Şeffaflık Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	116
Tablo 3. 3. Örgütsel Şeffaflık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri	117
Tablo 3. 4. Örgütsel Güven Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	118
Tablo 3. 5. Örgütsel Güven Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri	118
Tablo 3. 6. Örgüt Sağlığı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	120
Tablo 3. 7. Örgüt Sağlığı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri ...	120
Tablo 3. 8. Okul Etkililiği Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	121
Tablo 3. 9. Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri ..	122
Tablo 3. 10. Ölçekler Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları	124
Tablo 3. 11. Ölçek Ortalama Puan Aralıkları	125
Tablo 3. 12. Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sınırlar	126
Tablo 4. 1. Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	129
Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	131
Tablo 4. 3. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	131
Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	132
Tablo 4. 5. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	133
Tablo 4. 6. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	134
Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	135
Tablo 4. 8. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	136

Tablo 4. 9. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	137
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	138
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	138
Tablo 4. 12. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	139
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	140
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	141
Tablo 4. 15. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	142
Tablo 4. 16. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	143
Tablo 4. 17. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	144
Tablo 4. 18. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	145
Tablo 4. 19. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	146
Tablo 4. 20. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	147
Tablo 4. 21. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	147
Tablo 4. 22. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	148
Tablo 4. 23. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	148
Tablo 4. 24. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	149
Tablo 4. 25. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	149

Tablo 4. 26. <i>Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ile Okul Etkililiği Arasındaki Korelasyon Tablosu</i>	150
Tablo 4. 27. <i>Model 1'e İlişkin Uyum İndeksi Değerleri</i>	153
Tablo 4. 28. <i>Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar</i>	153
Tablo 4. 29. <i>Model 1'e Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	153
Tablo 4. 30. <i>Model 2'ye İlişkin Uyum İndeksi Değerleri</i>	156
Tablo 4. 31. <i>Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgüt Sağlığının Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar</i>	156
Tablo 4. 32. <i>Model 2'ye Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	156
Tablo 4. 33. <i>Model 3'e İlişkin Uyum İndeksi Değerleri</i>	159
Tablo 4. 34. <i>Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güvenin Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar</i>	159
Tablo 4. 35. <i>Model 3'e Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	159
Tablo 4. 36. <i>Modele İlişkin Uyum İndeksi Değerleri</i>	162
Tablo 4. 37. <i>Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar</i>	162
Tablo 4. 38. <i>Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler</i>	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Model 1	112
Şekil 3. 2. Model 2	112
Şekil 3. 3. Model 3	112
Şekil 3. 4. Model 4	113
Şekil 3. 5. Örgütsel Şeffaflık ölçeği DFA modeli	117
Şekil 3. 6. Örgütsel Güven ölçeği DFA modeli	119
Şekil 3. 7. Örgüt sağlığı ölçeği DFA modeli.....	121
Şekil 3. 8. Okul etkililiği ölçeği DFA modeli	122
Şekil 4. 1. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına İlişkin Kurgulanan Model 1	152
Şekil 4. 2. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgüt Sağlığının Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Model 2	155
Şekil 4. 3. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güvenin Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Model 3	158
Şekil 4. 4. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Model 4.....	161

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1.1.Problem Durumu

Tarih boyunca toplumsal sistemler, kendi içindeki yönetsel süreçlerde sürekli bir gelişim sağlama çabası içinde olmuşlardır. Yönetsel süreçlerin iyileştirilmesi için gerçekleştirilen bu çabanın itici gücü, örgüt amaçlarına ulaşma düzeyini ifade eden etkililiğin geliştirilmesi olmuştur. Etkililiğin geliştirilme çabası hangi yönetsel kurama dayalı olarak yönetilirse yönetilsin tüm örgütler için geçerliliğini korumuştur. Girdisi ve çıktısıyla insan unsuruna dayalı olan eğitim örgütlerinde, etkililiğe yönelik aksaklıkların toplumsal açıdan oldukça önemli sorunlara yol açabilmesi nedeniyle örgütsel etkililik kavramının daha önemli bir konumda olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim örgütlerinin toplumsal boyuttaki etkileri nedeniyle yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, diğer okul çalışanlarının ve velilerin üzerine düşen rol, görev ve sorumlulukları en etkili şekilde gerçekleştirmesi, okul etkililiğinin sağlanabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bireylerin etkili davranışlar sergilemeleri ise ilgili paydaşlara sağlanan şeffaf, sağlıklı ve güvene dayalı bir okul kültürüne bağlı görünmektedir.

İnsan unsuru üzerinde eğitim süreçleri ile kalıcı değişiklikler yapmayı hedefleyen okulların, bu amaçlara ulaşma konusunda ne kadar etkili oldukları uzun süredir tartışılan bir konudur. Bu konuda ortaya atılan ilk en geniş ve bilimsel kriterlere göre yürütülmüş çalışmanın 1960'lı yıllarında ortaya koyulan Coleman Raporu olduğu görülmektedir. Rapora göre öğrenci başarısı üzerinde ev ortamının etkisi, okulun ya da öğretmenin yarattığı etkiden çok daha yüksektir. Ortaya koyulan bu sonuç, birçok çevrenin okulların etkililiği konusunda eleştiriler yöneltmesine, dolayısıyla da okula karşı duyulan güvenin azalmasına sebep olmuştur. Okulların etkililiği ile ilgili tartışmaların başlangıcı olarak nitelendirilen bu raporla okulun varlık amacına hizmet etme durumu sorgulanmış ve dünyanın birçok yerinde etkili okullar oluşturabilmek için reform hareketlerine başlanarak okul özelinde küresel bir değişim hareketi başlamıştır (Cheng, 1996a; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Özdemir, 2018; Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens ve Townsend, 2000).

Genel anlamda tüm örgüt teorileri farklı çerçevelerden oluşsa da tamamının ulaşmak istediği hedef etkili örgütler oluşturmaktır. Her teorisinin oluşturduğu kavramsal

çerçeve örgütlenme ve eylem yolunun diğerlerinden daha etkili oluşu inancına dayanır ve örgütsel unsurlar arasındaki tüm ilişkiler, örgütsel etkililiği sağlama amacındadır. Bu nedenle örgütsel etkililik, örgütsel çalışmalarda nihai bir bağımlı değişken olarak konumlanır (Cameron, 2015). Eğitim örgütleri olan okulların da etkililiklerinin birçok değişken tarafından etkilenebileceği varsayımıyla araştırmaların şekillenmesi ve çok boyutlu bir çerçeve oluşturmasının doğal bir süreç olduğu söylenebilir. Örgütsel boyutta yaşanan reform hareketleri de okulun çok boyutlu yapısı nedeniyle geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bursalıoğlu (2000) da okulların birçok alt boyuttan oluşan açık sistemler olduğunu ve çıktısı insan olması nedeniyle değerlendirmesinin oldukça zor olduğunu ifade etmektedir.

Son yıllarda birçok alt boyutu içerisinde barındıran okulların, örgütsel etkililiğini sağlamaya dönük adımlar atılmakta ve etkili okullar oluşturma çabaları hız kazanmaktadır (Memduhoğlu ve Karataş, 2017). Etkili okul araştırmaları başlangıçta öğrencilerin akademik başarıları üzerinde en çok etkiye sahip okul değişkenleri üzerine yoğunlaşırken; zamanla okulun çok boyutlu yapısı dikkate alınarak öğrenci, öğretmen, yönetici ve çevre gibi faktörlerin de dâhil edildiği geniş bir kavramsal yapıya dönüşmüştür (Arslantaş ve Özkan 2014; Balcı, 2014; Çubukçu ve Girmen 2006; Ergin Kaplan ve Korkmaz 2018; Şişman, 2013). Bu açıdan Coleman raporu ile okulların fark yaratamayacağı düşüncesinden hareketle başlayan okul etkililiği çalışmaları (Reynolds ve diğ., 2000), günümüzde okulların çok boyutlu yapılarında gerekli düzenlemelerin yapılması durumunda etkili olabilecekleri inancına evrilmiştir.

Her okulun etkili olabileceği inancı, her öğrencinin nitelikli eğitime erişim hakkının korunması ve yetişmiş insan gücünün toplumsal gelecek açısından öneminden kaynaklanmaktadır. Bursalıoğlu'na (2000) göre de bu önem hiçbir örgütün, toplum ile okul kadar yüksek düzeyde etkileşim halinde olmamasından kaynaklanmaktadır. Etkili okulların varlığı öğrencilerin çok yönlü başarısı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitim süreçlerinin verimliliği, okul çevresinin gelişimi gibi doğrudan ya da dolaylı toplumsal etkiler yaratabilecek birçok faktör açısından oldukça önemlidir. Toplumsal açıdan böyle büyük bir öneme sahip olan etkili okulların tüm öğrenciler açısından önemli olduğunu vurgulayan Levine ve Lezotte'ye (1990) göre etkili okullardaki tüm öğrenciler uygulanan programlardan en verimli şekilde yararlanır. Etkili okullar öğrenciler için elverişli bir öğrenme ikliminin oluşturulduğu ve tüm paydaşlar tarafından başarıya olan inancın vurgulandığı örgütlerdir (Edmonds, 1979). Etkili okullardaki uygulamalar öğrencilere değer katan gözlemlenebilir değişimlere sebep olmaktadır (Reynolds ve diğ., 2000). Etkili

okullarda tesadüfi başarıya yer olmadığı gibi tüm öğrencilerin gelişimleri, güçlü liderlik özellikleri gösteren öğretmen ve yöneticiler tarafından izlenmektedir (Weber, 1971). Etkili okullardaki öğrenci izleme ve değerlendirme süreçlerinde gerek görülürse okulun tüm enerjisi ve kaynakları öğretimin daha etkili gerçekleştirilebilmesi için yönlendirilebilir (Edmonds, 1979; Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okulların etkililiği öğrenciler kadar okul işgörenleri açısından da oldukça önemlidir. Öncelikle etkili okullarda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin okullarını daha etkili yapabilmeleri adına özerk karar alma yetkileri vardır (Pukey ve Smit, 1983). Özerk karar alma yetkilerinin en büyük kaynağı ise katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olmalarıdır (Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995). Etkili okullarda iş birliği, personel geliştirme, planlama, demokratiklik gibi öğretmenleri olumlu yönde etkileyen birçok konuda uygulamalar da yürütülmektedir (Çobanoğlu, 2008). Etkili okullardaki bu uygulamalar, örgütsel anlamda etkililiğini sağlamak isteyen her okulun öğretmenlerini desteklemesine yönelik inançlarından kaynaklanmaktadır (Schein, 1980). Etkili okulların böyle ayrıcalıklı bir kültüre sahip olması, çevresini aktif etkileyen bir sistem olmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan etkili okullar öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, başarılarına olan etkilerini en aza indirmeyi amaçlar. Etkili okullar öğrencilerinin sosyo-ekonomik olarak sahip oldukları farklılıklarından etkilenmemeleri için de öğretmenlerine mesleki gelişim, materyal desteği, motivasyon gibi destekler sunarak öğrencilerin çevreden kaynaklı dezavantajlarını en aza indirerek başarılı olmalarını sağlamaya çalışırlar (Brookover, 1985; Özdemir ve Sezgin, 2002). Sonuç olarak eğitim örgütlerinin çıktıları olan insanların toplumsal geleceğin kaderini belirlemedeki rolü düşünüldüğünde Başaran'ın (1994) da dediği gibi eğitim sisteminin temel üreticisi olan okullar etkili çalışmak zorundadır.

Okulların öncelikle öğrenciler ve okul işgörenleri açısından etkili olma zorunluluğuna rağmen Türkiye'de okulların genel olarak eğitim-öğretim yönünden giderek etkisizleştiği yönünde yakınmalar sıklıkla dile getirilmektedir (Şişman, 2013). Son zamanlarda yürütülen çalışmalarda da (Cerit ve Yıldırım, 2017; Memduhoğlu ve Karataş, 2017) ortaya çıkan öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik algı düzeyleri incelendiğinde bu olgunun desteklendiği görülmektedir. Okulların etkili olmalarına yönelik çaba sadece Türkiye özelinde değildir. Dünya genelinde de okul etkililiğinin geliştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Örneğin Teddlie ve Reynolds (2000) okulların öğrencilerin gelişimleri üzerinde oldukça önemli etkiye sahip olduğunu, bu nedenle dünyadaki politika yapıcıların tüm okulların etkili olabildiğini sağlayacak kararlar alması

gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan okullarda uygulanan eğitim müfredatlarının ve eğitim ortamlarının geliştirilmesi için uluslararası düzeyde veriler toplayarak (OECD, 2018) değerlendirmeler yapan OECD' ye (2019) göre de 2018 yılında PISA sınavına giren öğrencilerin hayatlarını nasıl hissettiklerini etkileyen üç faktörden birinin okul yaşamları olduğunu belirtmektedirler. Uluslararası düzeyde de okulun öğrencilerin gelişimleri üzerindeki belirleyiciliği düşünülerek okulların etkili örgütler olması gerektiğine yönelik bir görüş birliği ortaya çıktığı görülmektedir. Bu düşüncüyü destekleyen UNESCO (2000) da son yıllarda okulların etkililiğini artırma konusunda eğitim planlamacılarının ve yöneticilerin artan bir endişesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okulların etkili örgütler olarak geliştirilebilmesi için öncelikle mevcut durumun belirlenmesi ve buradan hareketle hangi stratejik adımların atılması gerektiğinin kararlaştırılması etkili okul geliştirme süreci için bir başlangıç olarak değerlendirilebilir (Memduhoğlu ve Karataş, 2017).

Türkiye'de yürütülen okul etkililiği çalışmalarında öğretmen algılarına göre okulların yetersiz olduğu konuların; okul yöneticileri (Toprak, 2011), meslektaşlar (Oral, 2005), öğrenciler (Şişman, 2013), okul ile çevre ve aile ilişkileri (Türker, 2010) gibi etkililiği oluşturan farklı alt boyutlarda birleştiği görülmektedir. Örneğin Toprak (2011) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin sınıflarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin durumu, öğretim süreçlerinde ne tür materyallerin kullanıldığı ve eğitim süreçlerinde öğrenciler ile temasta olabilmek gibi konularda çok büyük eksiklikler yaşadıkları tespit edilmiştir. Balcı (1993) tarafından yürütülen çalışmada da okul yöneticilerinin öncelikle yönetsel işlerle ilgilendikleri, öğretim liderliğini ikinci plana aldıklarını belirlenmiştir. Oysaki etkili okullarda okul yöneticilerinin asıl işi öğretim liderliği olmalıdır (Balcı, 2014). Etkili okullar ile ilgili Kuşaksız (2010) tarafından yürütülen bir başka çalışmada da öğretmenlerin meslektaşlarının her öğrencinin öğrenebileceğine olan inançları ile her öğrenciye öğretebileceklerine dair inançlarının etkili bir okulda görev yapan öğretmende olması gereken düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Brookover'ın (1985) da savunduğu gibi etkili okulların tüm öğrencilerinin öğrenebileceğine dair inanca sahip olduğu düşüncesi ile uyumsuzdur. Okul etkililiği ile ilgili Türker (2010) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise etkili okulun tüm boyutları içinde yönetici ve öğretmenlerin en olumsuz algıladıkları boyutun velilerle ilişkiler konusunda olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar, etkili okul özelliklerinin farklı boyutlarında sorunlar yaşandığına işaret etmektedir.

Okul etkililiğine yönelik yaşanan sorunların boyutsal olarak incelenmesinin yanında, öğretmenlerin genel okul etkililiği algılarının da etkili bir okulu ifade eden düzeyin oldukça altında olduğu görülmektedir. Örneğin, Memduhoğlu ve Karataş (2017) ile Cerit ve Yıldırım (2017) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğunu; Arslan, Saticı ve Kuru (2006) tarafından yürütülen çalışmada kamuya ait okulların özel okullara göre daha etkisiz olduğu tespit edilmiştir. Cameron (1978) tarafından her ne kadar hiçbir örgütün tüm etkililik boyutlarıyla etkin bir şekilde faaliyet gösteremeyeceği, sadece belirli boyutlarda etkililiğinin vurgulanabileceği savunulsa da toplumsal sistem içerisinde çok yönlü etkiye sahip olan okulların herhangi bir boyuttan kaynaklı etkisizliğinin kabul edilmesi mümkün görülmemektedir. Balcı'nın (2014) da belirttiği gibi etkili okul alanyazında ortaya koyulan en önemli sonuç, etkili okul boyutlarının tek başına uygulanmalarının okulu geliştirmek için yeterli olmayacağıdır. Okul etkililiğine yönelik bu bütünsel yaklaşım, amaçlarına ulaşmak isteyen bir okulun tüm alt sistemlerinin etkili olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi çok yönlü bir bakış açısı ile değerlendirilen etkili okul çalışmalarında, tüm boyutlarda etkililiğin sağlanması ile nihai olarak daha fazla öğrencinin başarılı olabilmesi amaçlanmaktadır (Lazotte, 2011). Alanyazında da öğrencilerin öğretim süreçlerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan örgütsel davranışlar, örgütsel yapılar, örgütsel bileşenler gibi faktörler ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Örneğin yapılan çalışmalarda okul etkililiği ile örgütsel düzeyde önemli olduğu vurgulanan örgüt kültürü (Ayık ve Ada, 2009), okul iklimi (Şenel ve Buluç, 2016), yönetici davranışları (Kazancıoğlu, 2008), örgütsel vatandaşlık (Gökmen, 2011) ve akademik iyimserlik (Çalık ve Tepe, 2019) arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

Etkili okullar üzerine yapılan bilimsel araştırmaların neredeyse tamamında, anlaşılabilir bir vizyonun bulunması, başarıya yönelik beklentinin yüksek olması, güçlü bir öğretimsel liderlik anlayışına sahip olması, öğrenciler için takip edilen bir bireysel gelişim sisteminin olması, öğrencilere zengin öğrenme ortamlarının sunulması, okul çevresinin öğrenciler için güvenli ve düzenli olması ayrıca okul ile aile arasında sağlıklı bir iletişim kanalının oluşturulması gibi özellikler vurgulanmaktadır (Tanrıöğen, 2022). Bu bağlamda etkili okulların yaratılması için öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer tüm paydaşların okula karşı güven duydukları sağlıklı örgütlerin organize edilmesi gerekliliğinden hareketle örgüt sağlığı kavramının, etkili okulların geliştirilmesinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Örgüt sağlığı, örgütün tıpkı sağlıklı bir insanda olduğu gibi, hiçbir organın birbiriyle çatışmaya, çelişkiye düşmeden düzenli olarak çalışmasını ifade etmektedir (Başaran,1994). Örgüt sağlığı kavramı, etkili bir okul atmosferini yakalamak için önemli ve güçlü bir değişkendir. Sağlıklı bir okul, öğretmenlerin iç ve dış ortamlardan kaynaklanan zorluklarla başa çıkabilmeleri için daha iyi bir ortam sağlar (Tsui ve Cheng, 1999). Dolayısıyla okulların etkili olmaları, onların açık ve güvenli bir iklime sahip olmalarına, etkili liderlik davranışlarının sergilenmesine, paydaşlar arasında işbirliğine dayalı ilişkilerin tahsis edilmesine, çevresi ile karşılıklı gelişimi destekleyen etkileşimlerde bulunmasına, güçlü bir örgütsel kimlik algısının bulunmasına ve nitelikli çıktılar üretebilmesine bağlı olduğu görülmektedir (Altun, 2001; Balcı, 2014; Cheng, 1996; Edmonds, 1979; Lezotte, 1991; Miles, 1965; Purkey ve Smith, 1983; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995; Şimşek, 2013; Weber, 1971).

Örgüt sağlığı teorisinin temelinde, örgütün sağlığı ile başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu düşüncesi (Fairman ve McLean'den aktaran Brosnahan, 2011) yatması nedeniyle okul sağlığı, eğitsel amaçların başarılmasında önemli bir koşuldur (Başaran, 1994). Korkmaz (2005) tarafından yürütülen araştırma sonucuna göre de okul sağlığı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer şekilde Türker (2010) tarafından ilköğretim okullarında yürütülen çalışma sonucunda da yönetici ve öğretmen görüşlerine göre örgütsel etkililik ile örgüt sağlığı arasındaki tüm korelasyonların pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Dahası örgüt sağlığı ile örgütsel etkililiğin yakın ilişki içerisinde olduğu alanyazında yer alan birçok kuramsal çalışma ile de desteklenmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2007; Balcı, 2014; Cheng, 1996a; Garda, 2011; Katz ve Kahn, 1978; Şişman, 2013). Ortaya konulan bu sonuçlar okulun psiko-sosyal durumunu ifade eden örgüt sağlığının, etkili okullar geliştirme sürecinde bir ön koşul olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır (Altun, 2001). Dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların psiko-sosyal durumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmelerinin etkili okulların inşası için bir gereklilik olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında da okulların psiko-sosyal durumunu yansıtan ve okul etkililiği üzerinde belirleyici olabileceği düşünülen bir diğer faktör olarak örgütsel güven kavramının araştırılması önemli görülmüştür.

Örgütsel güven, işgörenlerin üretkenliğini desteklemesi, daha etkili çıktılar vermelerini sağlaması ve öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunması nedeniyle eğitim örgütleri için oldukça önemli bir kavramdır. Örgütsel güven duygusunun geliştirilemediği okullarda öğrenciler öğrenme süreçlerinde kullanmaları gereken enerjilerini kendilerini

korumaya ve olumsuz algılarına bağlı olarak savunma mekanizmaları geliştirmeye harcarlar. Güvensiz okul ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler arasında kızgınlık ve yabancılaşma ortaya çıkar. Dolayısıyla güvensiz ortamlarda iletişim kısıtlanır ve çarpıtılır, bu da sorunların çözülmesini zorlaştırır. Örgütsel güvenin gelişmediği okullarda ise liderler ortak bir vizyon oluşturmak için çalışsa bile, güven duygusu gelişmediği için öğretmenlerin asgari performanslarının ötesine geçmeleri için ilham veremez. Böyle güvensiz bir okul ikliminde de etkili bir okulun geliştirilmesi mümkün değildir (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998; Robbins ve Judge, 2013; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Öyle ki alanyazında yapılan araştırmalarda okulların etkililiği ile örgütsel güvenin yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Brewster ve Railsback, 2003; Bryk ve Schneider, 2003; Hoy, Tarter, ve Witkoskie, 1992; Kratzer, 1997; Mishra ve Morrissey 1990; Sandal, 2014; Yılmaz, 2015). Örneğin Bryk ve Schneider (2003) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarına göre etkili bir okulun oluşmasında ilişkisel güvenin merkezi bir rolü olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar güven duygusu veya örgütsel güvenin etkili okul göstergeleri olarak değerlendirilebilecek çalışan performansı (Kahveci ve Demirtaş, 2014); örgütsel vatandaşlık davranışı (Arlı, 2011); iş doyumunu (Bil, 2018); mesleki bağlılık (Erçek, 2018) ve verimlilik (Sandal, 2014) üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Yapılan araştırmalar, tüm okul paydaşları düzeyinde gelişmiş olan güven duygusunun okulların etkililiği üzerinde rol oynadığına işaret etmektedir. Örneğin Bryk ve Schneider (2003) yapmış oldukları araştırmada yüksek düzeyde ilişkisel güven algısına sahip olunan ilkokullardaki öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Moore (2009) ise okul ortamındaki güven duygusu ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik güven duymalarının öğrenci başarısı ile yakından ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar okulların etkili örgütler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer tüm paydaşların güven duygularının geliştirilmesinin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. O halde güven duygusunun okul etkililiği için önemi, okul yöneticileri tarafından yönetim süreçlerinin her aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Toprak (2006) da yaptığı araştırmada yöneticiye güvenin, örgütün performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Mishra ve Morrissey (1990) tarafından yürütülen çalışmada da örgütün etkisizliğinin büyük ölçüde çalışanlar arasında yönetime yönelik yaygın güvensizliğin bir sonucu olduğunu güçlü bir şekilde desteklenmektedir.

Örgütsel güven ve örgüt sağlığı farklı kavramlar olsa da örgüt içinde birbirine bağlı olarak gelişen sonuçlar üretmektedir. Söz gelimi örgütte sağlanan güven, bireylerin etkin

bir sinerji yaratacak şekilde amaç yönelimli davranışlar sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Bunun tam tersini de söylemek mümkündür. Bu nedenle örgütte oluşturulan güven ortamı, sağlıklı örgütler oluşturabilmenin ön koşullarından biri sayılabilir. Hoy, Sabo ve Barnes'ın (1996) da belirttiği gibi örgütler için güven ve sağlık birbirini tamamlayan kavramlardır.

Örgüt sağlığı ile örgütsel güvenin okul etkililiği için önemine rağmen Gören ve Özdemir'e (2015) göre alanyazında öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini inceleyen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güven algılarının yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Bu düşüncenin yakın tarihte öğretmen algılarına dayalı olarak incelenen örgütsel güven çalışmaları tarafından da desteklendiği görülmektedir (Bil, 2018; Güteryüz, 2017; Ismayılov, 2019; Kayısı, 2016). Araştırmanın bir diğer değişkeni olan örgüt sağlığı ile ilgili alanyazında yürütülen çalışmalar incelendiğinde de okulların yeterince sağlıklı olmadığı görülmektedir (Bülbül, 2005; Karakuş, 2008; Kıvrak, 2013; Kotbaş, 2018; Ordu, 2011; Özdemir, 2006; Tacar, 2013; Tan, 2017; Tekel, 2019; Uras, 1998;). Örneğin, Kotbaş (2018) ve Tekel (2019) tarafından yürütülen her iki çalışmada da örgüt sağlığı ile ilgili olarak, okul yönetimi ile öğretmenler arasında oluşan iletişim ve iş birliğini temsil eden kurumsal bütünlük boyutuna yönelik öğretmen algılarının yeterince yüksek düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Özdemir (2006) ise okul sağlığına yönelik çalışmasında öğretmenlerin çalışmalarının sonucunda çabalarının karşılığını alamadıklarını düşünmeleri ve öğretmenler arasında yaşanan sorunların çözüme ulaştırılamaması gibi sebeplerden kaynaklı olarak örgütsel sağlık algılarının düştüğünü belirtmiştir.

Okullarda örgüt sağlığı ve örgütsel güvene yönelik yapılan çalışmalar, her iki kavramın da eğitim örgütleri olan okullarda geliştirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu noktada ise örgütsel şeffaflık kavramı, öğretmenlerin sağlık ve güven algılarını geliştirebilmek için bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. En genel anlamda örgütsel şeffaflık kavramı, paydaşlar açısından değerli olan bilgilerin doğru zamanda erişilebilirliğinin sağlanarak karar vericilerin örgüt içerisindeki hesap verebilirliği ile ilişkili olarak tanımlanmaktadır (Balkin, 1999; Pirson ve Malhotra, 2011). Bu bağlamda örgütsel şeffaflık, örgüte karşı geliştirilen güven duygusunun güçlenmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Örgütsel şeffaflığın örgütsel güven oluşumundaki önemi alanyazında da tartışılmaktadır. Örgütsel boyutta da sonuçları ne olursa olsun örgüte ilişkin raporların ya da bilgilerin şeffaf bir şekilde sunulması hesap verebilirliğin oluşturulması, örgüte karşı

güven duygusunun gelişmesini sağlar (Grossman, 2019). Diğer bir ifadeyle örgütlerde hataların kabul edilerek tartışmaya açılması, diğer işgörenlerde güven duygusunun gelişmesine neden olur. Paydaşların beklentilerine cevap veren hesap verebilirlik yükümlülüklerinin tamamını yerine getirerek oluşturulan şeffaflık süreci de örgütsel güven için kritik öneme sahiptir (Eijffinger ve Hoeberichts, 2002; Jahansoozi, 2006). Heise'ye (1985) göre de örgütlerin paydaşlarının güvenini sağlayabilmesi için en önemli faktör; doğası gereği olumlu ya da olumsuz olması önemsenmeksizin yasal olarak açıklanabilecek tüm bilgilerin halka açık hale getirilmesidir.

Şeffaflığı liderlerin taşıması gereken bir özellik olarak nitelendiren Walumbwa, Luthans, Avey ve Oke (2011), liderin gerçek duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmesinin güveni teşvik eden bir lider davranışı olduğunu belirtmektedir. Jahansoozi'nin (2006) ve Rawlins'in (2008) ampirik araştırma bulguları, şeffaf iletişimin çalışanların güveniyle pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Norman, Avolio ve Luthans (2010) örgüt yöneticilerinin şeffaf olmalarının, takipçilerinin yöneticiye duyduğu güveni olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. İlgili araştırma bulgularına paralel olarak Pirson ve Malhotra (2011) şeffaflığı örgütsel güvenin bir boyutu olarak ele almış; Fung (2014) ise şeffaflık olmadığında güvensizlik oluşacağını ileri sürmüştür. Kaldı ki örgütsel alanyazında teorik olarak güven arttırmak için örgütlerin iletişimleri konusunda daha açık ve şeffaf olmaları gerektiği öne sürülmektedir (Rawlins, 2008). Bu yüzden örgütsel güven ile örgütsel şeffaflık arasındaki ilişki, şeffaflık hakkındaki tartışmaların merkezinde yer almaktadır (Meijer, 2009). Şeffaflık, örgütsel güvenin oluşması için en önemli faktörlerden biri olarak görülür (Grogan ve Shakeshaft, 2011). Dolayısıyla teorik ve ampirik çalışmalarda elde edilen sonuçların desteğiyle de örgütlerin şeffaf hale geldikçe daha güvenilir örgütler olabileceği öngörülebilir. Dahası, örgütsel şeffaflığın bilgi paylaşımındaki açıklık nedeniyle örgütün sağlığını da olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Şeffaflık ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi ele alan Baltzley ve Lawrence'e (2016) göre örgütler şeffaf olduklarında paydaşların elde etmek istedikleri bilgileri doğru zamanda sağlayarak sağlıklı bir kültür oluştururlar. Jahansoozi'ye (2006) göre ise örgütlerin şeffaf olmaları paydaşlar ile ilişkilerinin sağlıklı olması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla bilgileri şeffaf olarak paydaşlarının erişimine açan, eylemleri ile ilgili hesap verebilir olan, alınan kararlar ve örgüt içerisindeki yönetim süreçleri ile ilgili açıklığı yaratan örgütlerin örgütsel sağlıklarının olumlu yönde etkileneceği öngörülebilir.

Teorik ve ampirik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, zengin bir güven iklimi (Meijer, 2009), sağlıklı bir okul kültürü (Baltzley ve Lawrence, 2016) ve etkili bir örgütsel performans oluşturulabilmesi için çeşitli şeffaflık biçimlerinin kullanılmasının bir gereklilik olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütlerin etkili olabilmeleri için yüksek düzeyde örgütsel sağlık (Fairman ve McLean'dan aktaran Brosnahan, 2011; Korkmaz, 2005; Miles, 1965; Tsui ve Cheng, 1999; Türker, 2010) ve örgütsel güven (Brewster ve Railsback, 2003; Bryk ve Schneider, 2003; Hoy, Tarter ve Witkoskie, 1992; Kratzer, 1997; Mishra ve Morrissey 1990; Sandal, 2014; Yılmaz, 2015) duygusuna ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Sonuç olarak buraya kadar ele alınan kuramsal tartışmalar ve ampirik araştırma sonuçları, okul etkililiğinin geliştirilmesi için örgütsel güven ve örgüt sağlığının; örgütsel güven ve örgüt sağlığının geliştirilmesi için ise örgütsel şeffaflığın oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla eğitim örgütleri olan okulların da etkililiğinin geliştirilebilmesi için hangi öncüllerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesinin gerekliliği kaçınılmazdır. Bu bağlamda okullarda örgütsel şeffaflığın, örgütsel güvenin ve örgüt sağlığının geliştirilmesi yoluyla okul etkililiğinin de geliştirilebileceği düşünülebilir. Öğrenci başarısı, öğretmen ve yönetici memnuniyeti gibi birçok açıdan önemli olan okul etkililiği üzerinde örgütsel şeffaflığın doğrudan etkisini ve örgütsel sağlık ile güveni geliştirme yoluyla oluşturduğu dolaylı etkileri test etmenin önemli olduğu söylenebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı algılarının okul etkililiğine etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği algı düzeyleri cinsiyet, okul kademesi, kıdem, okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı algıları ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Örgütsel şeffaflık, okul etkililik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının okul etkililiğine etkisine örgütsel güvenin aracılık rolü var mıdır?

6. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının okul etkililiğine etkisine örgüt sağlığının aracılık rolü var mıdır?
7. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının okul etkililiğine etkisine örgütsel güven ve örgüt sağlığı değişkenlerinin birlikte aracılık rolü var mıdır?

1.2.Amaç

Eğitim sisteminin en önemli alt sistemi olan okulların etkili örgütler olabilmeleri için hangi değişkenlerden ne düzeyde etkilendiklerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu açıdan alanyazında, etkili okullar için hangi örgütsel davranışların ya da hangi örgütsel yapı tasarımlarının daha faydalı olabileceğine ilişkin yürütülen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle okul etkililiği ile başka bir değişken arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemektedir. Halbuki okul etkililiği kavramı birçok öncül değişkenden etkilenen geniş bir kavramsal çerçeveyi ifade etmektedir. Bu nedenle alanyazındaki mevcut çalışmalar ışığında okulların etkililiklerini geliştirdiği tespit edilen bazı kavramların birlikte etkilerinin tespit edilebilmesi için kuramsal bir zemin üzerine inşa edilen bir yapıya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okulların etkililiğine olan etkisini ölçmek ve örgütsel şeffaflığın okul etkililiği düzeyine etkisinde örgütsel güven ve sağlığın aracılık rolünü belirlemektir.

1.3. Önem

Eğitim örgütleri olan okulların etkililik düzeyine etki eden etkenlerin tespit edilmesi okulların hedeflerine ulaşabilmesi açısından önemli görülmektedir. Okulların hedeflerine ulaşabilmesi durumu sadece okul örgütü için sonuçlar ortaya koymamaktadır. Bu durumun sebebi okulun insan çıktısı ile toplumsal anlamda sonuçlara sebep olabilen bir örgüt olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda okulların etkililiği üzerinde şeffaflık, güven ve sağlık kavramlarının etkilerinin incelenmesinin etkili okulların geliştirilmesi için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Şeffaflık kavramı örgütsel anlamda kasıtlı olarak bilgilerin açıklanması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bir kasıtlılık gerektiren bu eylemin okullarda uygulanabilmesi için en önemli faktörün okul yöneticileri olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri eylemleri ile şeffaflığı sağladığını düşünse de şeffaflık için en önemli faktör izleyicilerin örgütün şeffaf olup olmadığı ile ilgili algıdır. Bu nedenle örgütler, şeffaflık için sadece bilgilerin açıklığının ötesinde katılım ve hesap verebilirliği de sağlamaları gerekmektedir. Bu

noktadan hareketle çalışma kapsamında öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Okul etkililiği üzerinde belirleyici olduğu düşünülen bir diğer kavram ise örgütsel güvendir. Güven, kişisel anlamda birey için psikolojik bir iyi olma durumunun belirleyicisi olarak nitelendirildiği gibi örgütsel anlamda da elverişli bir çalışma ortamının öncülü olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle okulların etkililiği için öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin belirleyici olacağı düşünülmektedir.

Etkili bir okul yaratabilmek için önemli görülen bir diğer kavramda örgütsel sağlıktır. Örgütleri canlı bir organizma olarak gören çağdaş yaklaşımlar, tıpkı bir canlıda olduğu gibi örgütlerin de etkili bir yaşam sürdürebilmeleri için çevrelerinde oluşan değişimlere zamanında uyum sağlayabilmelerinin önemli olduğunu savunmaktadır. Okul örgütü bağlamında da etkililiğin sağlanabilmesinin ancak çevresel değişimlere gelişim yönünde uyum sağlanması ile mümkün olabileceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarının belirlenmesinin okul etkililiği için belirleyici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca örgütsel şeffaflık kavramının okul etkililiği üzerinde doğrudan belirleyici olacağı gibi güven ve sağlık kavramlarının örgüt içerisinde gelişiminde belirleyici olacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle çalıştıkları örgütleri şeffaf olarak algılayan işgörenlerin örgütlerine karşı güven duygusu geliştirdikleri ve örgütlerini sağlıklı olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma ile öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, güven ve sağlık algılarının okul etkililiğine etki edip etmediğinin belirlenmesi, okulların hedeflerine ulaşma düzeylerinin geliştirilebilmesi açısından yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4.Varsayımlar

Bu çalışmada okul etkililiği için örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının gerekli öncüller olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Tanımlar

Okul: Kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren okullar.

Öğretmen: Kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler.

Örgütsel Şeffaflık: Örgüte ait bilgilerin kasıtlı ve sistematik olarak paydaşların erişimine açmaktır.

Katılım: Karar alma süreçlerine paydaşların dahil edilmesidir.

Bilgi Şeffaflığı: Örgüte ait yasal olarak açıklanabilen tüm bilgilerin paydaşların erişimine açılmasıdır.

Hesap Verebilirlik: Eylemlerin sonuçlarının sorumluları tarafından üstlenilmesidir.

Örgütsel Güven: Çalışanların yöneticilerine, meslektaşlarına ve paydaşlarına karşı duydukları güven algılarının toplamını ifade eder.

Yöneticiye Güven: Çalışanların yöneticilerine karşı duydukları güven algılarını ifade eder.

Meslektaşına Güven: Çalışanların meslektaşlarına karşı duydukları güven algılarını ifade eder.

Paydaşa Güven: Çalışanların örgütün paydaşlarına karşı duydukları güven algılarını ifade eder.

Örgüt Sağlığı: Canlı bir organizma gibi örgütün de tüm sistemlerinin uyumlu olarak çalışma durumudur.

Örgütsel Liderlik: Okul müdürünün sergilediği liderlik özellikleridir.

Örgütsel Bütünlük: Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki eşgüdümü ifade eder.

Örgütsel Kimlik: Okulun paydaşları ile birlikte oluşturduğu özgün kimliği ifade eder.

Örgütsel Ürün: Okulun girdisi olan öğrencilerin mezun oluncaya kadarki süreci ifade eder.

Çevresel Etkileşim: Okulun çevresi ile oluşan etkileşimi ifade eder.

Okul Etkililiği: Okulun hedeflerine ulaşabilme durumudur.

Etkili Okul: Hedeflerine en etkili şekilde ulaşan okuldur.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma, Uşak ili merkez ve ilçelerinde 2020-2021 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri yanıtlar ve ölçme araçlarının maddeleriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Okul Etkililiği

Okul etkililiği kavramının inceleneceği bu bölümde kavramın anlaşılabilirliği ve diğer kavramlar (etkinlik, verimlilik) ile olan anlam kargaşasını gidermek amacıyla öncelikle etkililik kavramı incelenmiş; ardından örgütsel etkililik kavramından okul etkililiği özeline doğru bir geçiş ile etkili bir okulun özellikleri ve tüm boyutları ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Etkililik Kavramı

Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda etkinlik ve etkililik kavramlarını eşanlamli olarak kullanıldığı (Yükçü ve Atağan, 2009); bazı araştırmalarda da örgütsel sonuçlar açısından etkililik, etkinlik, verimlilik, performans, başarı, yararlılık, karlılık gibi bazı kelimelerin anlam olarak birbirlerinden farklı olmalarına rağmen zaman zaman birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir (Şişman, 2013). Fakat tüm bu kavramların yüklendiği anlamlar, örgüt için farklı sonuçları ifade etmektedir. Bu nedenle etkililik kavramını açıklamadan önce alanyazında etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramları konusunda oluşan kavram kargaşasını açıklamak yerinde olacaktır.

Etkililik (effectiveness) oldukça eskilere dayanan bir kavramdır. Bernard 1930’larda etkililiği örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlarken; etkinliği (Efficiency) de örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi olarak tanımlamıştır (akt. Balcı, 2014). Verimlilik (*productivity*) ise Hesapçioğlu’na (2009) göre etkililik kavramının içerisinde yer alır ve etkililiğin bir ölçütü olarak ve etkililiği tanımlamada kullanılır. Yükçü ve Atağan’ a (2009, s.2) göre ise “etkililik, daha çok planlara ulaşmanın; etkinlik bir girdi-çıkı mekanizması aracılığı ile işleri doğru yapabilmenin; verimlilik ise belli bir çıktının en az maliyetle üretilmesi kabiliyeti” olarak tanımlanabilir.

Eğitimde maliyet-etkililik çalışmaları, mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanıldığı uygulamalara veya politikalara öncelik verecek şekilde tasarlanmıştır. Eğitimin etkililiğinin belirlenebilmesi için sadece öğretmen özellikleri, kullanılan öğretim stratejileri veya yönetsel özerklik gibi faktörlerin etkililiğinin tespit edilmesi yeterli değildir; aynı zamanda bu faktörlerin maliyetlerinin de bilinmesi gerekir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerindeki kaynaklar da sınırlıdır. Okul örgütünün mevcut kaynaklarını en etkili uygulamalarda kullanması yeteneği verimliliği için belirleyicidir (Scheerens, 2016).

Verimlilik kavramı bir okulun etkililiğini oluşturan etkenlerden biridir. Bir okulun ya da eğitim örgütünün verimli olmasının anlamı, eğitilen öğrencilerin sayısı ve niteliği yükselirken maliyetinin düşürülmesidir (Başaran,1994). Katz ve Kahn'a (1977) göre de verimliliğini arttıran bir örgüt, yaşayan bir sistem olarak etkililiğini de kesinlikle arttırmaktadır. Bunun yanında, verimlilik göstergelerinin örgütsel etkililiğin sadece bir yönünü ifade etmesi nedeniyle örgütsel çözümleme için sadece verimlilik ölçeğinin kullanılması yetersizdir.

Balcı (2019) eğitim örgütlerinin verimliliğini iç ve dış verimlilik olarak ayrı ayrı tanımlamaktadır. Buna göre ekonomik ve toplumsal talep ile eğitim arasındaki ilişkiden hareketle eğitimin toplumun bugünkü ve gelecekteki gereksinimlerini karşılama yeteneği eğitimin dış verimliliğini ifade ederken; eğitim sistemine yeni girenlerle sistemden mezun olanlar arasındaki sayısal ilişkinin değerlendirilmesi eğitimin iç verimliliğini ifade etmektedir. Katz ve Kahn'a (1977) göre ise verimlilik örgütün teknik ve ekonomik yönleriyle ilgilidir ve verimlilik genellikle maliyetlerin bazı çıktılara oranı veya örgütsel çıktı üretiminde kaybedilen enerji miktarı olarak tanımlanmaktadır. Etkililik ise daha çok örgütün hedeflerine ulaşma düzeyi ile ilgilenmektedir (Henri, 2004).

Sonuç olarak bir örgüt, etkin olmakla birlikte etkili çalışmayabilir. Mal üreten örgütlerde, örgütün etkinlik durumunu anlatmak için verimlilik kavramı da kullanılmaktadır. Verimlilik, elde bulunan kaynaklardan optimum çıktının sağlanması, etkililik ise, kaynakları en iyi şekilde değerlendirerek mümkün olan en iyi sonucun alınması biçiminde alanyazında yer almaktadır (Yükçü ve Atağan, 2009). Bu bağlamda etkililik, etkinlik ve verimlilik kavramlarının birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğu; ancak birbirlerinin yerine kullanımının örgütsel süreçlerin değerlendirilmesinde aynı sonuçları ifade eden anlamları taşımadıkları söylenebilir.

2.1.2. Örgütsel Etkililik

Etkililik kavramı İkinci Dünya Savaşını izleyen yıllarda örgüt kuramlarındaki gelişmelerle birlikte örgüt bağlamında kullanılmaya başlanmış ve giderek artan bir ilgi ile günümüze değin çalışılmaya devam etmiştir. Örgütsel etkililiğin belirlenmesi için oluşan bu ilgi, insanın çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek için kendi yarattığı örgütlere büyük oranda bağımlı olmasından kaynaklanmaktadır. Örgüt kuramlarının hepsi etkililiği kendi kuramsal çerçevesi sınırlarında belirledikleri değişkenlere göre tanımlamaya çalışsa da örgüt kuramlarının hemen hemen tümü etkililiği artırma ya da açıklamayı hedeflemektedir (Balcı, 2019; Tosun, 1981).

Örgütler, toplumun gereksinim duyduğu mal, hizmet ve bilgiyi üreterek örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Bu bağlamda örgütler amaçlarına ulaşabildikleri oranda örgütsel etkililiğini sağlamış olur. Bu nedenle örgütlerle ilgili olarak yapılmış ve yapılmakta olan çalışmaların temel amacı örgütü etkili kılmaktır. Örgütsel etkililik örgütün niteliğinin yükseltilmesi için yürütülen tüm çabaları içermektedir (Akan, 2007). Bu açıdan sosyal organizasyonların incelenmesinde ele alınan örgütsel etkililik kavramının açıklanması en karmaşık kavramlardan biri olduğu söylenebilir (Georgopoulos ve Tannenbaum, 1957).

Örgütsel etkililik çeşitli şekillerde tanımlanmıştır, ancak evrensel olarak hiçbir tanım genel bir kabul görmemiştir. Bunun nedeni, örgütsel etkililiğin doğası gereği bir kuruluşun ne olduğunun tanımına bağlı olmasıdır. Örgütlerin kavramsallaştırılması değiştikçe, etkililiğin tanımı, etkililiği ölçmek için kullanılan kriterler ve onu açıklamak ve tahmin etmek için kullanılan çerçeveler ve teoriler de değişir (Cameron, 2015). Bu bağlamda örgüt teorilerinin belirlediği değişkenler, etkililiğin belirlenebilmesi için birer ölçüt olmuştur. Dolayısıyla bu ölçütler her örgüt teorisi için farklılık göstermektedir. Örneğin klasik dönem örgüt teorilerinin benimsediği değişkenlerin sınırlılığı araştırmacıları, etkililiği sadece örgüt içi değişkenler düzeyindeki ölçütlere göre tanımlamaya ve esas olarak verimlilik açısından ele almaya yöneltmiştir. Klasik kuramların bu sınırlılığının baskısından kurtulabilen araştırmacılar, dikkatlerini örgütü çevresine bağlayan değişkenlere çevirince, örgütsel etkililik verimlilikten daha farklı, ama onu da kapsayan bir anlam kazanmıştır (Balcı, 2019; Georgopoulos ve Tannenbaum, 1957; Tosun, 1981).

Etkililik kavramının sadece verimlilik ve karlılık penceresinden değerlendirilmesinin dar bir çerçeve olduğunu savunan Schein'e (1980) göre de rasyonel olarak faaliyetlerine devam eden birçok örgüt sadece yüksek verim ve karlılık açısından değerlendirdiğinde, etkili olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum örgütlerin çok yönlü amaçlara sahip olduğu ve çok yönlü fonksiyonlar yürüttüklerinin farkına varılmasına sebep olmuştur. Örneğin bir eğitim örgütü olan üniversitelerin hem öğretim yapmak hem de araştırma yoluyla önemli bilgileri bilim dünyasına kazandırmak gibi çok yönlü hedefleri vardır.

İnsanın ihtiyaçlarını karşılama mücadelesi onu diğer insanlarla iş birliği yapmaya yöneltmiştir. Bu iş birliği bireyin kendi güç ve yetenekleri ile yapamadıklarını, başkalarının güç ve yetenekleri ile birleştirerek yapmaları şeklinde sonuçlanmıştır. Ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen ve iş birliği içerisindeki bireylerin

oluşturduğu örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için var olan güçlerini ortak amaçları doğrultusunda kullanmaları gerekmektedir. Bu gerekliliğin sebebi ise örgütlerin varlıklarını sürdürebilirlik oranlarının sahip oldukları etkililik düzeylerine bağlı olmasıdır (Akan, 2007). Bu anlamda iş birliği içerisinde ortak amaçlarını gerçekleştirmek isteyen örgütlerin, amaçlarını planladığı düzeyde gerçekleştirmesine örgütsel etkililik denir (Başaran, 1991).

Georgopoulos ve Tannenbaum'a (1957) göre örgütlerin sahip oldukları canlı ve cansız tüm varlıklarını kullanarak hedeflerine ulaşma amacıyla oldukları varsayımı göz önüne alındığında, örgütsel etkililiğin tanımı; örgütlerin amaçlarına ve amaçlarına ulaşmak için işlevsel olarak kullandıkları örgütsel araçlara dayandırılmalıdır. Örgütlerin en genel ve en önemli amaçları: (a) nicel ve nitel olarak ulaşılması tasarlanan amaçlara erişmek için yüksek verimliliği sağlayabilmek; (b) örgütün bir bütün olarak değişime ayak uydurabilmesi ve (c) örgütsel kaynakların korunmasıdır. Örgütlerin bu amaçlarına ulaşabilmek için kullandıkları araçlar ise: (1) örgütsel verimlilik; (2) örgütsel esneklik ve (3) gruplar arasında örgütsel çatışmanın olmamasıdır. Kısacası örgütsel etkililik, sosyal bir sistem olan örgütlerin amaçlarına ulaşmak için kullandıkları araçlarını ve kaynaklarını etkili olarak kullanarak hedeflerini gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanır.

Örgütsel etkililik için işgörenlerin davranışlarının da önemine vurgu yapan Katz ve Kahn'a (1977) göre ise örgütlerde üst düzey etkililik elde etmek için üç tip davranış gerekmektedir. Buna göre kişiler, (1) örgüte girmeli ve kalıcı olmalıdır; (2) örgüt içerisindeki görevlerini güvenilir biçimde yerine getirmelidir; (3) örgütsel amaçlara hizmet eden yaratıcı ve iş birliğine yönelik rol ötesi davranışlar sergilemelidir.

Etkililik kavramının hem örgütsel hem de yönetsel açıdan kullanıldığını ifade eden Başaran'a (1994) göre ise örgütsel etkililik, örgütün var olan kaynakları ile amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmesidir. Yönetsel etkililik ise örgüt yönetiminin faaliyetlerini örgütsel etkililiğe ulaşmak için gerçekleştirmesi ve sürdürmesidir. Bu anlamda etkililik kavramının yönetsel açıdan kullanımının da nihai amacının bir bütünü ifade eden örgütsel etkililiğe hizmet etmeyi amaçladığı görülmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi alanyazındaki örgütsel etkililik tanımlarının her biri, verimlilik, karlılık, iş birliği, ortak amaçlar, işgören davranışları, yönetim faaliyetleri gibi etkililiği sağlayabilmek için farklı odak noktalarını işaret etmektedir. Şişman'a (2013) göre de alanyazındaki örgütsel açıdan yapılan etkililik tanımlarının her biri kaynaklar, amaçlar, işlevler, süreç, çevre ve sonuçlar açısından farklı yaklaşımlar geliştirmesi nedeniyle yapılan tanımların her birinin odak noktası farklıdır. Bu açıdan örgütsel etkililiğin

belirlenebilmesi için etkililiğin hangi kriterlere göre değerlendirileceği üzerinde fikir birliğinin sağlanması önemlidir. Örgütün etkililiği hakkında fikir verecek olan bu kriterlerin özellikle değerlendiricilerin değer ve tercihleri ile uyumlu ve ölçülebilmesi için sınırlarının belirlendiği bir yapı içerisinde olması gerekmektedir (Cameron, 2015). Bu bağlamda örgütsel etkililiğin ifade edilebilmesi amacıyla etkililik için kullanılacak kriterlerin belli bir yapı içerisinde sunulduğu modeller geliştirilmiştir.

2.1.2.1. Örgütsel etkililik modelleri. Model, bir amaç için gereken parçaların arasında düzenli ilişkiler oluşturarak ortaya çıkarılmış bir bütündür. Bir modelde bütünü oluşturan parçalar; bunların birbiriyle ilişkilerini düzenleyen kurallar, modelin işlemesi için gereken aşamalar bulunur. Modelin parçaları, ilişki kuralları ve işleme aşamaları tek tek açıklandığında, karmaşık sürecin anlaşılması kolaylaşır (Başaran, 1994). Etkililik, örgüt teorilerinin belirlediği değişkenlere göre değişmektedir. Bu nedenle her örgüt teorisi için etkililik, farklı değişkenlerin sağlanmasına göre değişmektedir. Herhangi bir modele dayanmayan etkililiğin ölçülmesi mümkün değildir. Bu nedenle oluşturulan bu modeller ancak etkililiğin teorik yapısını, yani hangi değişkenlerin nasıl ölçüleceğini, nasıl ilişkilendirileceğini gösterir (Balcı, 2019).

Etkililiğin ölçülmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda etkililiğin belirlenmesi için kullanılan ölçütleri bir teori ile çerçevelemeden ve bir yapı olarak görmeden sağlıklı bir çalışma yapması mümkün değildir. Herhangi bir yapı ya da teori olmadan bir örgütün diğerinden daha etkili olduğunu söylemek ya da X değişkeninin örgütsel etkililiğin bir ölçüsü olduğunu ve Y değişkeninin olmadığını ölçmek mümkün değildir (Campbell, Bownas, Peterson ve Dunnette, 1974). Unutulmamalıdır ki etkililiğin belirlenebilmesi için önerilen her modelin güçlü ve zayıf yönleri mutlaka vardır (Katz ve Kahn, 1977). Ayrıca etkililik değerlendirmelerinde kullanılan kriterler örgütlerin yaşam evrelerinde değişebilir ya da mevcut kriterlerin kapsamı farklılaşabilir (Cameron, 1978). Modeller örgütsel etkililiğin açıklanmasında bir çerçeve ya da bir yapı olarak görülür. Bunun yanında örgüt teorilerine dayalı olarak oluşturulan bu modeller, temel varsayımlarına göre belirledikleri kriterler aracılığı ile örgütlerin etkililik düzeylerini belirleyerek diğer örgütlerle ya da ideal durumları ile mevcut durumları arasında kıyaslamalar yapılmasına olanak tanır.

Alanyazında ortaya konulan örgütsel etkililik modellerinin her birinin belirli bir odak nokta çevresinde geliştirildiği ve öncüllerinin eksikliklerini eleştirerek ortaya çıktıkları görülmektedir. Örneğin amaç modeline göre bir örgütün etkililiğinden söz edebilmek için hedeflere ulaşma düzeylerinin belirlenmesi gerekirken; sistem modeline

göre ise karmaşık hedefler bütünü içerisinde örgütlerin hedeflerine ulaşma düzeylerinin belirmenin mümkün olmadığı bunun yerine örgütlerin etkililiğinin belirlenebilmesi için rakipleri ile rekabet edebilme yeteneklerinin belirlenebilmesinin gerektiği savunulmaktadır. Bir diğer örgütsel etkililik modeli olan süreç modeli ise diğer iki model ile örgütlerin etkililiğinin belirlenemeyeceğini belirterek örgütlerin etkililiğinin belirlenebilmesi için girdilerin işlendiği süreçlere vurgu yaptığı görülmektedir (Balcı, 2014; Cameron, 1978; 2019; Şişman, 2013). Bu açıdan alanyazında yaygın olarak kullanılan amaç, sistem ve süreç modelleri açıklanarak örgütsel etkililik modellerinin bakış açıları arasındaki farklılığın ortaya konması, ileriki bölümlerde ele alınacak olan okul etkililiği kavramına bakış açısının anlaşılması açısından yerinde olacaktır.

2.1.2.1.1. Amaç modeli. Örgütsel etkililiğin geleneksel modelidir. Bu modele göre örgüt amaçlarını gerçekleştirdiği ölçüde etkilidir (Hoy ve Ferguson, 1985). Amaç, örgütlerin gelecekte gerçekleştirmek istediği durum olarak tanımlanır. Amaçlar, örgütlerin oluşmasının ve faaliyetlerinin organize edilmesinin nedeni olarak nitelendirilir ve bu yüzden örgütler için en önemli unsurlardır (Eren, 2016). Amaç modelinde örgütsel etkinliğin belirleyici özelliği olarak hedeflere ulaşılma düzeyi belirlenir (Cameron, 1978). Bu bağlamda modele göre örgütsel etkinliği değerlendirmenin yolu, hedeflere ulaşılma durumunu tespit etmek için ölçütler geliştirmektir (Campbell, Bownas, Peterson ve Dunnette, 1974). Bu nedenle amaç modeli iki temel varsayıma dayanır. Birincisi, örgütün ulaşmayı planladığı hedefleri az sayıda ve yeterince olmalıdır. İkincisi ise az sayıda belirlenen bu hedefler, katılımcıların anlayabileceği ve benimseyebileceği şekilde açık ve anlamlı olmalıdır. Bu modele göre ancak bu iki koşulun yerine getirilmesi durumunda, amaçlara ne kadar ulaşıldığını belirlemeye yönelik olarak örgütsel etkililik değerlendirilebilir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Örgütler belirledikleri hedefleri resmi (kanunlara göre belirlenen) ve işlevsel hedefler olarak ele almaktadır. Resmi hedefler örgütün misyonuyla ilgili resmi amaç beyanlarıdır. Örneğin; bir eğitim örgütü olan okulların resmi hedefleri, her öğrenciyi yeteneğine göre en iyi şekilde yetiştirmektir. İşlevsel hedefler ise örgütün resmi hedefine ulaşması için gerçekleştirmesi gereken görev ve faaliyetleri belirler. İşlevsel hedefler örgütün başarısını değerlendirmek için kullanabilecek somut ve ölçülebilir hedeflerdir. Örneğin bir okulun işlevsel hedefi, öğrencilerin %80'inin son sınıfta yapılan merkezi sınavı başarı ile geçmesi olabilir. Bu bağlamda bir örgütün amaç modeline göre etkili olarak nitelendirilebilmesi için yani resmi olarak belirlediği hedefine ulaşması ile ilgili

yorum yapılabilmesi için işlevsel hedeflerinin değerlendirilmesi gereklidir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Sonuç olarak bir örgüt olarak okulun var olması ve yaşamını sürdürebilmesi için gerçekleştirmesi gereken örgütsel amaçları vardır (Başaran, 1994). Amaç modeli, eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, okulların açıkça ifade edilmiş ve genel olarak kabul edilmiş hedefleri olduğunu varsayar (Cheng, 1996a) ve okulların planlarında yer alan bu hedeflerinin işlevselliğinin ölçüsünün okulun etkililiğini ifade ettiğini savunur (Balcı, 2014).

2.1.2.1.2. Sistem modeli. 1950'lerde geliştirilmiş olup 1980 yılına kadar oldukça ilgi görmüş olan sistem ya da kaynak-girdi modeli olarak bilinen modele göre; her örgütte sayısız, karmaşık ve dinamik istekler vardır ve bu nedenle uygun bir spesifik amaç belirlemek mümkün değildir. Örgütlerin ilgisinin odak noktası yaşamak ve büyüme. Bu açıdan örgütün etkililiği, örgütün iç tutarlılığını sürdürmesi, etkin olarak kaynakları kullanması, uyum mekanizmalarının başarılı olması ve kıt kaynaklar için diğer örgütlerle rekabet edebilmesi yeterliliğidir. Kısacası bir örgütün etkili olabilmesi, ihtiyacı olan kaynakları çevresinden sağlayabilme ve özellikle de çevresinde kıt olan kaynaklar için diğer örgütlerle rekabet edebilme yeteneğine göre belirlenir (Balcı, 2014, 2019; Şişman, 2013).

Sistem modeli, örgütlerin dinamik ve karmaşık olduğunu varsayarak, az sayıda ve anlamlı hedeflerin belirlenemeyeceğini; bunun yerine her örgütün zaman içerisinde canlılığını ve varlığını sürdürme genel hedefini benimsediğini savunur. Bu nedenle bir örgütün etkililiğini değerlendirmek için, kendi içerisindeki tutarlılığına, kaynakların makul bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığına ve mevcut kaynakların olması gerekenden daha hızlı tüketilip tüketilmediğini belirlemeye çalışır (Campbell, Bownas, Peterson ve Dunnette, 1974). Aslında sistem modeline göre örgütsel etkililiği ölçme çalışmaları, örgütün iç ve dış çevresiyle ilgili öğelerin birbirleriyle ilişkileri üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda model örgüt ve çevre arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Modele göre bir örgütün, çevresinden sağladığı kaynaklara karşılık çevresine mal ya da hizmet olarak çıktılar sunmaya yönelik bir sözleşme içerisinde olduğu kabul edilir (Şişman, 2013).

Sistem modeli tipik olarak kuruluşu girdiler, dönüşümler ve çıktılarla açık bir sistem olarak görür (Hoy ve Ferguson, 1985). Her sistemin çok yönlü fonksiyonlarının olduğu ve önceden tahmin edilemeyen bazı girdileri de işleyen bir çevre içerisinde yaşamını sürdürdüğü düşünülürse, sistemin etkililiği, yerine getirilen belirli fonksiyonlar hesaba

katılmaksızın, yaşamını sürdürme, uyum sağlama, eksikliklerini tamamlama ve büyüme kapasitesi olarak tanımlanır (Schein, 1980). Tolbert ve Hall'a (2016) göre de bu yaklaşım, bir örgütün uzun bir süre boyunca değerlendirilebilen nihai etkililik ölçütünün, temel amacı olan "hayatta kalmak" olduğunu varsayar.

Sistem modeli bir örgütün etkililiğini değerlendirirken tek bir fonksiyonu yerine getirme şekline göre mi; birden fazla fonksiyonu ayrı ayrı yerine getirme şekline göre mi; yoksa birkaç fonksiyonun belirli şekilde bütünleştirilerek yerine getirilmesine göre mi saptanacağına belirsizliğinin ortadan kaldırılması için kullanılan yaklaşımdır (Schein, 1980). Örgütsel etkililiğin değerlendirilmesi, sistemin hangi parçasını ele aldığınızla da ilgilidir. Örneğin, en üst sistem olan toplumsal sistemin etkililiğin değerlendirilmesi toplumun yaşam sürdürme gücünün değerlendirilmesi ile belirlenebilirken, alt sistemde yer alan organizasyonların etkililiğinin değerlendirilebilmesi için üyelerin bireysel görüş açısından doyum düzeyinin değerlendirilmesi ile belirlenebilir. Bu bağlamda sistemin hangi parçasının etkililiğinin değerlendirileceği ve o boyuta uygun ölçütlerin belirlenmesi önemlidir (Katz ve Kahn, 1977). Ayrıca alt sistemlerin birbirleri ile iyi bir iletişim içerisinde, örgüte bağlı, esnek ve yaratıcı oldukları takdirde bütünü oluşturdukları genel sistem daha etkili olacaktır (Schein, 1980).

Sistem modeli çıktılarından ziyade girdilerle ilgilenen bir modeldir (Hoy ve Ferguson, 1985). Sistem modeline göre örgütsel girdiler olan kaynakların elde edilebilmesi, etkililiğin temel ölçütüdür. Eğitim örgütleri bağlamında sistem modeli, okulların daha etkili olabilmesi için daha az ve değerli kaynak girdilerine ihtiyaç olduğunu ve bu nedenle okulun gerekli kaynaklarını elde edebilmesi durumunda etkili olduğunu varsayar. Bu anlamda okulların etkililik göstergelerine örnek olarak öğrenci girdisi, tesisler, kaynaklar ve dışarıdan sağlanan finansal destek kalitesi gösterilebilir (Cheng, 1996a). Hatta bu modele göre girdilerin artırılması örgütün uygulama amacı olup; çıktıdan çok girdiye önem veren bir modeldir. Bu bağlamda okulun etkililiği, kaynakların okul fonksiyonları için kullanılmasına bağlı olarak değerlendirilir (Balcı, 2014).

2.1.2.1.3. Süreç modeli. Örgütsel etkililiğin belirlenebilmesi için oluşturulan başka bir model de etkinliğin tanımlayıcı özellikleri olarak örgütün iç süreçlerine odaklanan süreç modelidir (Cameron,1978). Süreç modeli bir örgütün etkili olabilmesi için iç süreçlerinin planlı ve sağlıklı olması gerektiğini savunur (Cheng, 1996a). Ayrıca model, örgütün iç süreçlerine odaklanarak bu sürecin kontrolüne ve istikrarına vurgu yapar (Balduck ve Buelens, 2008).

Süreç modeline göre örgütlerin kaliteli çıktılar elde edebilmeleri için sadece kaliteli girdilere sahip olmasının yeterli olmadığı; aynı zamanda girdilerin işlendiği örgüt içi süreçlerin kalitesinin de önemli olduğu savunulmaktadır (Şişman, 2013). Bu bağlamda örgütsel etkililiğin belirleyicisi olan örgüt içi süreçler ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken göstergeler liderlik, katılım, iletişim kanalları, koordinasyon, uyarlanabilirlik, planlama, karar verme ve sosyal etkileşim gibi değişkenler olabilir (Cameron, 1978). Balduck ve Buelens (2008) ise süreç modelini yönetim ve program olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Buna göre örgütün etkililiğini değerlendirirken, (1)yönetim düzeyinde istikrar, iletişim ve bilgi akışı gibi iç süreçlerin ne ölçüde düzenlendiğinin belirlenmesi; (2)program düzeyinde iletişim ve bilgi akışı gibi süreçlerin hangi düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Süreç modeli, örgüt içi süreçlerinin onun temel fonksiyonları ile ilişkisini esas alır. Eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında süreç modeline göre okulun amaçlarına dönük etkinlikleri, onun süreçlerini belirler. Bu süreçler okulun bireysel, örgütsel, toplumsal, ulusal ve uluslararası düzeydeki etkinlikleri ile ilişki yeterliliği, okulun etkililiğini gösterir (Balcı, 2019). Bu bağlamda okulda gerçekleştirilen dahili faaliyetler veya uygulamalar genellikle okulun etkililiğini belirleyen kriterler olarak ele alınır (Cheng, 1996a). Ayrıca süreç modeli, okuldaki eğitim, öğretim ve yönetsel süreçlere odaklanır (Balcı, 2014). Okul örgütü için bu süreçlerde kullanılan göstergeler liderlik, karar verme, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, sosyal etkileşim, okul iklimi, uyum, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenme stratejileri gibi süreçlerdir (Şişman, 2013).

Sonuç olarak süreç modeli örgütün düzgün ve sağlıklı iç süreçlere sahip olması gerektiğini belirterek (Balcı, 2019) okulun iç işleyişi düzgün ise etkili bir örgüt olduğunu varsayar (Cheng, 1996a). Cameron'a (1978) göre süreç modelinde örgütsel amaçlardan çok araçlara aşırı vurgu yapılmıştır ve örgütsel süreçleri izleme ve bu süreçler ile ilgili verileri toplamak oldukça zordur.

Örgütsel etkililiğe yönelik yukarıda bahsedilen modellerin her birinin etkililik için belirlemiş olduğu ölçütlerin, benimsedikleri varsayımların ve amaçlarının farklı olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan bu açıklamalar ışığında üç örgütsel etkililik modelini ölçüt, varsayım ve amaçları özelinde kıyaslayabilmek amacıyla modellere ait özellikler Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2. 1. *Örgütsel Etkililik Modellerinin Karşılaştırması*

Örgütsel Etkililik Modeli	Örgütsel Etkililiğin Ölçütü	Varsayımlar	Amaç
Amaç Modeli	<ul style="list-style-type: none"> • Hedeflere ulaşma düzeyi 	<ul style="list-style-type: none"> • Hedefler az sayıda ve yeterince olmalı. • Hedefler açık ve anlamlı olmalı. 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgütün hedeflerine ulaşabilme düzeyini belirlemek
Sistem Modeli	<ul style="list-style-type: none"> • Kaynakların tedarik edilebilmesi • Kaynakların etkin kullanımı • Örgütün dahil olduğu sisteme uyum yeteneği • Diğer örgütlerle rekabet edebilme yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Az sayıda ve anlamlı hedefler belirlenemez. • Örgütler dinamik ve karmaşıktır. • Örgütler açık sistemlerdir. • Her örgütün genel hedefi canlılığını ve varlığını sürdürmektir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgütün sistem bütünlüğü içerisindeki uyum yeteneğini belirlemek
Süreç Modeli	<ul style="list-style-type: none"> • Girdilerin işlendiği süreç bölümünün kalitesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaliteli girdiler etkililik için yeterli değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Girdilerin işlendiği süreç bölümündeki uygulamaların kalitesini belirlemek.

Örgütsel etkililiğe yönelik yukarıda açıklanan üç modelde de bir örgütün etkili olup olmadığının belirlenebilmesi için her modelde farklı çerçevelerin ve odak noktalarının belirlendiği görülmektedir. Her model, örgütün etkililiğini ancak kendi belirlediği çerçeve dahilindeki kriterlere göre tanımlamaktadır. Ayrıca her modelin savunucularına göre de etkililiği belirlemenin en mükemmel yolu, kendi belirledikleri çerçeve olduğu savunulmaktadır. Sonuç olarak her modelin etkililik için belirlediği kriterler farklı olsa da nihai hedefleri örgütlerin mevcut etkililik durumlarını tespit ederek örgütlerin faaliyetleri ile ilgili dönüt almalarını sağlamak olduğu görülmektedir.

2.1.3. Okul Etkililiği veya Etkili Okul

Okul etkililiğinin kavramsallaştırılması ve bu etkililiğin ölçümü, araştırmacılar arasında tartışmalı bir konu olmuştur. Her araştırmacının belirlediği kriterlere göre okul etkililiğinin tanımı çok farklı olabilir (Cheng, 1996a). Okul etkililiği araştırmaları 1960'lı yılların ortalarından itibaren başlayarak zamanla eğitim alanında derinlemesine çalışmaların yapıldığı konulardan biri olmuştur (Şişman, 2013). Bu çalışmaların geçmişten günümüze yolculuğu, daha fazla okulun daha fazla öğrencinin başarılı olmasına yardım

etmede, daha etkili olmasına yardımcı olan bir başarı geçmişini temsil etmektedir (Lazotte, 2011).

Etkili okul ile ilgili başlangıç çalışmaları olarak değerlendirilen Coleman Raporu'ndan itibaren etkili okul ya da okulun etkililiği konusunda yapılan araştırmalar, geçmişten günümüze kadar her dönemde farklı teorik çerçevelerde, farklı araştırma yaklaşımları ve etkililik ölçütleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Şişman, 2013). Okul etkililiği ile ilgili olarak 1960'lı yılların ortaları ve 1970'lerin başında öğrenci başarılarına etki eden faktörleri de inceleyen tarihteki en geniş ölçekli eğitim araştırmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar o güne kadar öğrenci başarısı üzerinde etkili olan faktörler ile ilgili genel kabul gören tüm bilinenlerin aksine, okulların çocukların akademik başarıları üzerinde oldukça düşük etki yarattığını ortaya koymuştur. 625 000 çocuğu ve 4000 okulu kapsayan Coleman Raporu bu dönemde yürütülen en geniş kapsamlı eğitim araştırmasıdır. Bu rapora göre öğrenci başarısı üzerinde ev ortamının etkisi, okulun ya da öğretmenin yarattığı etkiden çok daha yüksektir. Coleman Raporu'na göre okulların ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde etkisi çok azdır. Öğrenci başarısı ile ilişkili başlıca iki değişken ise ev özellikleri ve arkadaş gruplarının etkisidir. Raporda ortaya konulan bulgular sonucunda, düşük akademik başarı probleminin ortadan kaldırılması için öğrenci başına yapılan harcamaların artırılması, öğretmen maaşlarının yükseltilmesi gibi geleneksel iyileştirmelerin yapılmasının görünürde bir etkisinin olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Coleman Raporu'nda ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçların etkisiyle oluşan okula yönelik artan eleştiriler, 1970'li yıllarda kamu eğitimine yönelik güvenin azalmasına sebep olmuştur. Bu durum araştırmacıların okulların etkililiğini değerlendirdiği çalışmaların artmasına sebep olmuştur (Özdemir, 2018). Devam eden yıllarda da dünyanın farklı bölgelerinde okul gelişimi ve eğitim reformları konusunda büyük çabalar sarf edilmiştir (Cheng, 1996a). Etkili okul hareketi olarak da isimlendirilen bu çalışmalar genel olarak; ilk zamanlarda okulun öğrenci başarısı üzerine etkilerinin bilimsel özelliklerini incelerken zamanla sıra dışı okullar ile ilgili vaka çalışmaları ve iyi örneklerden elde edilen bulguların etkili bir okul modeli oluşturma amacı için kullanılacak süreçleri ifade eden çalışmalara odaklanılmıştır (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens ve Townsend, 2000).

Coleman Raporu ile başlayan ve günümüzde de devam eden etkili okul hareketi süreci, tarihsel olarak her dönemde farklı açılardan okulları ele aldığı ve her dönemde farklı odak noktalarına yoğunlaştığı görülmektedir. Lezotte (2011) etkili okul hareketinin günümüze kadar uzanan yolculuğunu beş evrede incelemiştir:

- Tanımlama Evresi (1960'lar-1970'lerin ortaları): Bu evrede okul etkililiği ile ilgili yapılan çalışmalar, sosyo-ekonomik durumu bakımından dezavantajlı öğrenciler için fark yaratan okulları tanımlamak üzerine odaklanmıştır.
- Betimleme Evresi (1970-1980): Betimleme evresindeki çalışmalar, bir önceki evrede belirlenen etkili okulların bu farkı nasıl yarattıklarını açıklanması üzerine odaklanarak bu okulların diğer okullardan hangi açılarından farklı olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır.
- Kuralları Belirleme Evresi (1985-1995): Bu dönem araştırmaları daha çok bir okulu etkili hale getirmek için kuralların belirlendiği, bu kuralların bir reçete gibi sunulduğu çalışmalardır.
- Okul Çevresine Odaklanma Evresi (1985-Günümüz): Etkili okul liderliği ile okulun çevresinin de geliştirilmesine yönelik çalışmaların yoğunluk kazandığı dönemi ifade etmektedir. Bu dönem çalışmaları etkili okulların liderleri değişse bile performanslarının korunabilmesi için okul düzeyindeki işbirliği ekiplerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur.
- Sistem İş Birliği Evresi (1995-Günümüz): Okul bazındaki etkililiğin genel eğitim sistemine yayılabilmesi için okulun, girdisini aldığı kaynak ve çıktılarını gönderdiği paydaşlar gibi sistemsal olarak etkileşimde bulunduğu diğer öğelerinin de uyum içinde olması üzerine yoğunlaşan çalışmaların olduğu bir dönemi ifade etmektedir.

Okul etkililiği araştırmalarında, okulun stratejik yönetiminde meydana gelen değişimlerin ilişkili diğer birimlerle tutarlı bir şekilde nasıl eş güdümleneceği ve eğitim kalitesi ile okul gelişiminin sürekli takibi için bir mekanizmanın nasıl kurulacağı, sorunsalları etkili okul hareketinin her döneminde cevaplanması gereken en kritik sorulardır (Cheng, 1996a). Etkili okul başlığı altındaki araştırmalar, okulların etkililiği ile ilgili benzer ya da birbirinden farklı göstere ya da sonuçlardan yola çıkmıştır. Bu süreçte öğrenciler üzerindeki etkiler ile ilgili olarak ortaya iki farklı bakış açısı çıkmıştır. Birincisi, öğrenciler üzerinde okul dışı çevre ve aile gibi arka plan faktörlerin daha etkili olduğunu savunurken; ikinci görüş okullarında öğrencilerin gelişimlerinde etkili olabileceğini savunmaktadır. Etkili okul hareketi akımının çıkış noktası da bu yaklaşımlardan ikincisidir (Şişman, 2013). Purkey ve Smith'e (1983) göre de okul etkililiği çalışmaları, okullar arasındaki farklılıkların öğrencilerin akademik başarısı üzerinde çok az etkisi olduğu varsayımına meydan okuyarak ortaya çıkmıştır.

Geleneksel anlamda okul etkililiği çalışmaları, etkililiği genellikle "okulun verimliliği" ile eş anlamlı olarak kullanarak daha çok okulun verimliliğini arttırmak için

evrensel prosedürler hazırlamaya çalışmışlardır. Fakat sosyal bir örgüt olan okulun sadece verimli olarak işleyip işlemediğine bakılarak etkililiği hakkında karar vermek, onun mal ya da hizmet üretme dışında bir amacı olmadığı düşüncesine dayanır. Eğitim örgütü olan okulların çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan oldukça işlevsel ve toplumsal bir birim olması nedeniyle böyle bir düşüncenin odak noktasında yapılan etkililik tanımlamaları oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu anlamda okulun topluma karşı duyarlılığı, çalışan memnuniyeti gibi alternatif kriterler de okul etkililiğinin belirlenmesi için kullanılması gereken ölçütler olmalıdır (Cheng, 1996a; Tosun, 1981; Scheerens, 2016).

Okulların etkililiği ile ilgili değerlendirmeler sadece öğrencilerin belirli derslerde elde ettikleri puanlara bakılarak belirlenemez. Birçok ülkede eğitim felsefesi, okulun ürünlerinin daha geniş bir perspektiften görülmesi gerektiğini savunur. O halde “Okulların etkililiğini belirlemek için hangi çıktılara bakılmalıdır?” sorusu okul etkililiği ile ilgili çalışmaların tartışılan konusu olmuştur (Balcı, 2014). Okul etkililiğine farklı bakış açıları sadece araştırmacıların okuldan beklentilerini değil; aynı zamanda eğitimle ilgili tüm kesimlerin beklentilerinin dikkate alındığı düşünüldüğünde, okuldan beklentilerin aslında etkililiği belirleme ölçütlerinin oluşmasında oldukça etkili olduğu görülebilir (Şişman, 2013). Bu açıdan okul etkililiği ile ilgili çalışmaların dönemsel olarak da farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Cheng’e (1996b) göre geleneksel olarak, okulun etkililiği tartışması genellikle okul işlevlerinin basit anlayışına, özellikle de sadece bireysel ya da kurumsal düzeylerde teknik ve sosyal işlevlere dayanır. Bu durum geleneksel anlamda okul etkililiğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için büyük bir sınırlama getirmektedir. Bu nedenle sosyal bir örgüt olan okulun doğasındaki çokluğun ve karmaşıklığın farkında olarak hem kısa vadeli hem de uzun vadeli zaman dilimlerini kapsayan daha geniş bir okul etkililiği yelpazesi göz önünde bulundurulmalıdır. Cheng ortaya koyduğu bu fikre dayalı olarak geleneksel anlamda yürütülen okul etkililiği çalışmaları ile çoklu bakış açısına dayalı olarak yürütülen yeni çalışmalarını çeşitli boyutlarda Tablo 2.2’de karşılaştırmaktadır:

Tablo 2. 2. *Okul Etkililiği Çalışmalarındaki Gelenekler ile Yeni Eğilimlerin Karşılaştırması*

	Yeni Eğilimler	Eski Gelenekler
Okul Etkililiğinin Doğası	<ul style="list-style-type: none"> Okulun teknik, sosyal, politik, kültürel ve eğitimsel işlevlerinin çoklu bakış açısıyla kavramsallaştırılması Bireysel, kurumsal, sosyal, ulusal ve uluslararası düzeyde kavramsallaştırma Hem uzun ve hem de kısa vadeli düşünme 	<ul style="list-style-type: none"> Okulun işlevlerinin sadece teknik ve sosyal işlevler olarak basit kavramsallaştırılması Sadece bir, iki düzeyde (bireysel ya da kurumsal düzey) kavramsallaştırma Çoğunlukla kısa vadeli düşünme
Okul Etkililiği Beklentileri	<ul style="list-style-type: none"> Farklı yerlerde farklı okul etkililiği tipleri İkilemlerin varlığı 	<ul style="list-style-type: none"> Beklentiler arasında büyük fark olmadığını varsayarak, esas olarak teknik veya sosyal etkinliği vurgulamak İkilemlerin yok sayılması
İlişkiler Hakkındaki Varsayımlar	<ul style="list-style-type: none"> Okul türleri arasındaki karmaşık ilişkiler Okul düzeyleri arasındaki karmaşık ilişkiler Etkililik ve etkinlik arasındaki karmaşık ilişkiler İlişkiler mutlaka pozitif değildir; araştırılmalı ve yönetilmelidir 	<ul style="list-style-type: none"> Okul türleri arasındaki pozitif ilişkiler Okul düzeyleri arasındaki pozitif ilişkiler Etkililik ve etkinlik arasındaki pozitif ilişkiler İlişkiler arasında çalışmaya ve yönetmeye güçlü bir ihtiyaç yoktur
Araştırma Disiplinleri	<ul style="list-style-type: none"> Disiplinler arası iş birliği ve çabalara ihtiyaç vardır 	<ul style="list-style-type: none"> Temel olarak tek bir disipline dayalı farklı çabalar gösterilir.
Tartışma ve Çalışmaların Odağı	<ul style="list-style-type: none"> Çok yönlü etkililik Çok düzeyli etkililik Türler arasındaki ilişki Düzeyle arasındaki ilişki Etkinlik ve etkililik arasındaki ilişki 	<ul style="list-style-type: none"> Ayrı / tek etkililik türü Ayrı / tek etkililik düzeyi
Yönetim ve Politika İçin Doğrular	<ul style="list-style-type: none"> Farklı düzeylerdeki farklı türdeki etkililiği en üst seviyeye çıkarmak Farklı düzeylerdeki farklı türdeki etkinliği en üst seviyeye çıkarmak Türler ve düzeyler arasındaki uyumdan emin olma Etkililik ve etkinlik arasındaki uyumdan emin olma 	<ul style="list-style-type: none"> Tek düzeydeki farklı türdeki etkililiği en üst düzeye çıkarma Tek düzeydeki farklı türdeki etkinliği en üst düzeye çıkarma Türler ve seviyeler arasında uyum sağlamaya gerek yoktur Etkinlik ve etkililik arasında uyum sağlamaya gerek yoktur

Kaynak: Cheng, Y. C. (1996b). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development. s:16.*

Geleneksel bakış açısına sahip çalışmalarda öğrenci, öğretmen, veli gibi farklı düzeylerdeki paydaşların okuldan beklentileri arasında herhangi bir farklılık olmadığı varsayılır. Okul örgütünün birbiriyle ilişkili birçok disiplinin karmaşık ilişkileri ile oluşan bir yapı olması nedeniyle böyle bir varsayım oldukça problemlidir. Bu yüzden okul etkililiği çalışmaları eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi, antropoloji, örgütsel teoriler gibi disiplinler arası iş birliğini inceleyen desenlerde tasarlanmalıdır (Cheng, 1996b).

Eğer okullar etkili olacaksa, değişim süreçlerini de disiplinler arası bir anlayışla organize etmelidir. Bir okulun değişimi, iş görenlerinin değişimine eşittir ve organizasyon yapısındaki değişim, okulun etkililiği ile ilgili bir değişimin öncüsü olacaktır. Bu nedenle

etkili olmak isteyen bir okul, öncelikle işgören davranışlarını ve mevcut sistem anlayışını belli bir dereceye kadar değiştirmesi gerekebilir (Lezotte, 2011). Bu bağlamda etkili okullar her yönüyle etkililiğini aynı anda sağlayamayabilir; ancak etkililiğini tüm alanlarda en üst düzeyde sağlayabilmek için gereken eş güdümü oluşturabilir. Diğer bir ifadeyle çoklu bakış açısıyla etkililiğini geliştirmek isteyen okullar, uzun vadede gelişimlerini sağlayarak tüm organlarıyla gelişime uyum sağlaması mümkündür (Cheng, 1996a).

Coleman raporundan itibaren okulların etkililiğine ilişkin olarak yapılan çalışmalar en genel anlamda, eğitim programlarının geliştirilerek nitelikli çıktılarının elde edilmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda büyük bir çoğunluğu yerel ölçekte yürütülen bu çalışmaların nitelikli okullar için birer reçete ortaya koydukları görülmektedir. Küreselleşmenin eğitim sistemine yoğun olarak yansıdığı 2000'li yıllardan itibaren ise İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) gibi uluslararası kuruluşların eğitim sistemlerini küresel ölçekte değerlendirdiği uygulamaların ortaya çıktığı görülmektedir.

Küresel boyutta bugüne kadar yapılmış en kapsamlı eğitim araştırması (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) PISA'dır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). PISA, araştırmaya katılan ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinliği ve etkililiği üzerine değerlendirmeler yaparak hem eğitimci ve araştırmacılara hem de politikacılara sistemin geliştirilebilmesi için önemli bilgiler sunmaktadır (OECD, 2017). OECD tarafından uygulamaya konulan PISA değerlendirmelerinin amacı; öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek, ülkelerin uygulamış oldukları eğitim politikalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini görmek, mevcut eğitim sistemlerinin daha işlevsel hale gelmesini sağlamak ve uluslararası düzeyde eğitimin kalitesini yükseltmektir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Ülkeler arasında uygulanan eğitim politikalarının etkililiğine yönelik değerlendirmeler yapabilme olanağı sunan PISA'ya Türkiye de 2003 yılından itibaren eğitim alanındaki konumunun hangi seviyede olduğunu görmek ve mevcut eğitim politikalarındaki eksiklikleri gidermek için OECD üyesi ülke olarak katılmaktadır (Ayyıldız ve Aktaş, 2022). Türkiye'nin 1990'lı yıllarda hızlanan Avrupa Birliği (AB) üyelik süreciyle birlikte AB, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların yayınladığı raporların Türk eğitim sistemi üzerindeki etkisinin arttığı görülmektedir (Akyüz, 2022).

Uluslararası boyutta katılımcı ülkelerin temel öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini izleme olanağı sağlayan PISA'ya 2018 yılında 37 OECD ülkesinin tamamı ve 42 ortak ülkenin katılımıyla kapsam genişliği (OECD, 2020) bakımından küresel boyutta en kapsamlı değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca PISA gibi uluslararası düzeyde uygulanan

PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması), TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) uygulamaları ile elde edilen karşılaştırılabilir bilgiler sayesinde de öğrenme ortamlarının kalitesi, eğitim çıktılarının niteliği ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi gibi etkili eğitim politikaları geliştirmeye katkı sunan çalışmalar da bulunmaktadır.

Sonuç olarak uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan değerlendirmeler sayesinde, çok boyutlu karşılaştırılabilir veriler elde edilmiş olur (OECD, 2019). Böylece okulların etkililiğine yönelik hem mevcut durumun tespiti yapılmış olur hem de diğer ülkelerin eğitim politikaları ile karşılaştırma fırsatları elde edilir. Bu bağlamda günümüzde okul etkililiğine yönelik çalışmaların geçmiştekilere göre daha geniş kapsamlı ve daha çok boyutlu gerçekleştirildiği söylenebilir.

Eğitim sistemini üreten temel sistem olan okul, etkili çalışmak zorundadır (Başaran, 1994) ve istenilen çıktıyı elde etmek için belli süreçler dizisi ile girdi üzerinde etkinlikte bulunmak üzere planlanır (Baştepe, 2009). Bu anlamda okulların çıktıları olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde, belirlenen hedeflere göre donatılarak etkili mezunlar olmaları etkili olmak isteyen her okulun amacıdır. Etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalara göre, etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır (Özdemir, 1998). Bu felsefi temele dayalı olarak, tüm boyutlarıyla sistematik olarak etkili bir okulun yaratılabilmesi için Stringfield ve Teddlie (1987) takip edilmesi gereken yedi aşama olduğu belirtmiştir:

1. Aşama: Bir öğretim liderinin ya da liderlik grubunun ortaya çıkması.

Ortaya çıkan liderin ya da grubun tanımlanabilir belirli özellikleri vardır. Öncelikle okul ve öğrenciler için bir vizyona sahiptirler ve bu vizyona ulaşabilmek için yıllarca özveriyle çalışmaya hazırdırlar.

2. Aşama: Yeni öğretmen ve yardımcıları seçilmesi.

Bu aşamada lider(ler) seçecekleri personelin sahip oldukları ileri dereceyle ya da deneyimle ilgilenmezler. Onların aradıkları personeldeki “ışık” ve “enerjinin” derecesidir.

3. Aşama: Öğretim lideri(leri) tek başına ya da personelinin yardımıyla okulun öğretiminin doğru ilerlemesinin denetimini yapar.

Bu denetimlerin belirli bir sıra içerisinde yapılması okulun durumunun tespit edilebilmesi açısından önemlidir. Bu denetim süreci için takip edilmesi gereken bir dizi adım vardır. Bunlar: (1) Öncelikle okulun çocuklar ve personel için doğru bir yer olup olmadığı belirlenmelidir. (2) Öğrenciler için güvenli bir ortam olma durumu belirlenen okulun sağlıklı ve düzenli işleyen bir yapısının mevcut durumu belirlenmelidir. (3) Okulun

çocukların dünyada gereksinim duydukları ihtiyaçları kendilerinin karşılayabilmesi için temel becerileri kazandırabilme durumları için bir merkez olma durumu tespit edilmelidir.

(4) Öğretim materyalleri, müfredat, yönergeler ve öğrenciler için hazırlanan ödevler incelenmelidir. (5) Okulun öğrenciler için ek, zenginleştirici, teşvik edici faaliyetleri içerme durumu belirlenmelidir.

4. Aşama: Personelin kariyer gelişiminin hedeflenmesi.

Birden fazla kaynağa sahip olan etkili müdürler, tüm çalışanların kariyer gelişimi için giderek daha aktif hale gelirler.

5. Aşama: Öğretim liderinin öğretmen etkililiği üzerine yapılan araştırmalardan haberdar olması.

Tüm öğretim liderleri sıkı çalışmanın başarıyı getireceğine inandıkları için sınıf ziyaretlerinde öğretmenleri, öğrencilerin başında görevlerini yaparken görmek ister. Yeterli öğretim standartlarını karşılayamayan öğretmenler gözetim altında tutulmalı ve gerekli yardımlar öğretim lideri tarafından sağlanmalıdır. Eğer öğretmen gelişim sergiliyorsa devam edilmeli; gelişim sergilemiyorsa ya başka bir okula gönderilmeli ya da işine son verilmelidir.

6. Aşama: Öğrencilere günlük olarak ödevler verilmesinin sağlanması.

7. Aşama: Özel olarak belirlenen eğitim programlarının düzenli programlar ile koordine edilerek yürütülmesi.

Stringfield ve Teddlie'a (1987) göre yukarıda belirtilen ilk aşamada ortaya çıkan öğretim liderleri yedi adım sürecinde okullarını her nerede görürlerse tatmin olmazlar. Onlar öğrencileri ve okulları için sürekli olarak daha fazlasını isterler. Öğrencilerinin gelişimini, okulun hedeflerinin bir parçası, kendi saygınlıklarının neredeyse tamamı olarak görürler.

Özet olarak; okul etkililiğinin belirlenmesi için sadece bir boyuta odaklanması disiplinler arası ilişkilerin yoğun olduğu eğitim örgütleri için doğru sonuçlar üreten bir yaklaşım olmayacağı açıktır. Lezotte'ye (1991) göre okul gelişimi sonsuz bir yolculuğu ifade eder. O halde bu sonsuz yolculuğun tüm boyutları ile ele alınarak disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirilmesi okul etkililiği için en gelişimsel yaklaşım olduğu söylenebilir. Yukarıda okul etkililiğinin kavramsallaştırılması ile ilgili bazı ön fikirler önerilmiş olsa da Cheng'e (1996a) göre hangi okul etkililiği kategorilerinin seçileceği ve seçilen değişkenlerin hangi bağlamsal düzeyde ilişkilendirileceği daima tartışılacaktır. Bu anlamda yukarıda da görüldüğü gibi alanyazında birçok çalışmada araştırmacılar etkili okullar ile ilgili çerçeveler belirlemeye çalışmış ve her bir çalışmada farklı özellikler üzerinde

odaklanılmıştır. Şişman'a (2013) göre bu durum okullar için etkililiğin tanımlamasının ülkeler arasında hatta aynı ülke içerisinde kademeler arasında değişebilmesinden kaynaklanmaktadır ve etkili okul araştırmalarının sonuçlarının genellenebilmesi, sosyal bilimlerde yapılan bütün araştırmalarda olduğu gibi birtakım sınırlılıklar taşır. Okulların etkililiklerinin hangi kriterlere göre belirleneceğine yönelik farklı bakış açıları olsa da araştırmacıların bir okulun etkililiğinin belirlenebilmesi için incelenmesi gereken boyutlar konusunda birleştiği ortak özellikler de bulunmaktadır.

2.1.3.1. Etkili okulun özellikleri ve boyutları. Etkili okullara yönelik çalışmaların başlangıcı olarak kabul edilen Coleman Raporu, okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin öğrenci başarısı üzerinde ev ve sosyal çevre kadar etki yaratamadığını vurgulamaktadır. Okul değişkeninin öğrenci başarısı üzerindeki düşük etkisine karşı çıkan birçok araştırmacı (Cheng, 1996; Edmonds, 1979; Lezotte, 1991; Purkey ve Smith, 1983; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995; Weber, 1971) okulların öğrenci başarısındaki etkilerini belirlemek için çalışmalar yürütmüştür. Weber (1971) öğrencilerin geçmiş yaşantılarının ve sosyal çevrelerinin başarıları üzerinde belirleyici ana aktör olmayacağını savunarak, programları incelenerek başarılı olduğu kabul edilen dört okul üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, bu okulların bazı özelliklerinin diğer okullardan farklı olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmaya göre başarılı olan okulların yöneticilerinin güçlü liderlik özellikleri taşıdığı, öğrencilerden yüksek beklenti içerisinde bulunduğu, eğitim süreçlerinde yoğun materyal kullanımına özen gösterildiği, bireysel eğitim programlarına yer verildiği, okuma becerilerini geliştirmeye güçlü vurgu yapıldığı, öğrenci çalışmalarını destekleyen ek personelin bulunduğu, öğrenci gelişimlerinin izlendiği ve iyi bir okul iklimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenci başarısında okulun etkililiğine inanan bir diğer araştırmacı olan Edmonds ise yapmış olduğu çalışmada etkili okulu diğer okullardan ayıran 6 özelliğın olduğunu birleştirmiştir. Edmonds'a (1979) göre etkili okullar (1) güçlü yöneticilere sahiptir; (2) tüm öğrenciler için başarıyı arttıracak yüksek beklentilerin olduğu bir öğretim yaklaşımı vardır; (3) öğretim süreçlerine yardımcı baskıcı olmayan bir okul atmosferi vardır; (4) öğrencilerin temel okul becerilerinin kazanılmasının diğer tüm okul faaliyetlerine göre daha öncelikli olduğu açıkça belirtilerek tüm faaliyetler buna göre düzenlenir; (5) gerektiğinde okulun tüm kaynakları ve enerjisi, temel hedeflerin gerçekleştirilmesi için yönlendirilebilir; ayrıca (6) öğrencilerin gelişimleri sıklıkla ve sürekli izlenir.

Öğrenci başarısı üzerinde okulların aile ve sosyal çevreye göre daha belirleyici olduğunu savunan araştırmacılar etkili okullar üzerine birçok araştırma yürütmüştür. Bu

çalışmalar incelendiğinde etkili okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin okulun akademik başarısını arttırmak için özerk karar verme yetkisine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca etkili okulların yöneticilerinin yönetim süreçlerinde katılımcı bir anlayışı benimsedikleri belirtilmektedir. Bu okullarda görev yapan yöneticiler üst yönetim tarafından daima desteklenir. Etkili okullarda görev yapan öğretmenler arasında iş birliğine dayalı, birlikte ve sürekli gelişimi destekleyen bir anlayış bulunmaktadır. Etkili okullarda okulun gelişimine katkı sağlayan personelinin istikrarını sağlamak etkililiğin devamı için oldukça önemlidir. Etkili okullardaki eğitim müfredatları ise her öğrencinin başarıya ulaşabilmesi için gerektiğinde bireysel olarak tasarlanabilen esnek programlardır. Bu eğitim programlarının kesintiye uğramasına izin verilmez ve müfredatın tamamlanabilmesi için gerekli zaman diliminin sağlanmasına özen gösterilir. Pozitif okul ikliminin hakim olduğu ve herkes için çekici eğitim ortamları olarak nitelenen etkili okulların öğrencilerinin de ortak paydaları başarıdır. Bu öğrencilere eğitim süreçlerinde sorumluluklar verilerek okul hayatlarında aktif rol almaları sağlanır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları her okulun kendine ait ritüelleriyle kutlanarak okulun kendine özgü sembolik çerçevesi oluşturulur. Bu okullar yüksek başarı beklentilerini öğrenciler ile paylaşarak öğrenci başarılarını iyileştirmeye yarayan pozitif destek araçları (ödül, takviye, başarının duyurulması vb.) kullanırlar. Öğrenci başarıları da eğitim süreçleri boyunca sürekli olarak izlenerek değerlendirilir. Etkili okulları diğer okullardan ayıran bir diğer özellik de aile desteğidir. Bu okullar ailenin okul süreçlerine katılımını destekleyerek okul-aile iş birliği daima güçlü tutmayı ve okul ile aile arasında karşılıklı güvene dayalı bir iletişimin sağlanmasını hedefler. Etkili okullarda istenmeyen davranışları ortadan kaldırmanın ötesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenmeleri gerçekleştirdiği güvenli ve düzenli bir okul ortamı vardır. Sonuç olarak “öğretim” yerine “öğrenme” üzerine tasarlanmış bu okulların paydaşları ile birlikte kabul görmüş gelişime yönelik vizyonları bulunmaktadır (Lazotte, 1991; Pukey ve Smit, 1983; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995).

Birçok yönü ile muadillerinden ayrılan okulların özelliklerini nitelendiren “etkili” kavramı, bir eylemin, bir nesnenin ya da bir düşüncenin hedeflenen sonuca ulaşmasını ifade eder. Örneğin içilen bir ağrı kesici ilacın baş ağrısını kesmesi onun etkililiği olarak ifade edilebilir. Bu örnek basit yapılı ve belirli bir çıktısı olan sistemler için uygun olabilir; ancak karmaşık sistemler olan toplumsal örgütlerde istenen ve istenmeyen çıktılarının sayıca fazlalığı, etkililiğin çok boyutlu bir kavram olarak ele alınması gerekliliğini göstermektedir. Bu nedenle sadece belirli bir boyut üzerinde etkili olan örgüt, ondan

bağımsız olan diğer boyutlarda etkili olmayabilir (Tosun,1981). Sosyal bir sistem olan okulun da etkililiğini oluşturan çok sayıda faktör vardır (Şişman, 2013). Yukarıda bahsedilen okul etkililiği özellikleri birçok araştırmacı tarafından listelenerek farklı sayılarda sunulmuştur. Aslında bu özelliklerin sayıca çokluğu ve farklı açılardan ele alınması okulun çok boyutlu bir yapı ile tasarlandığını göstermektedir. Bu bağlamda etkili okulların özelliklerinin sadece tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmasının imkansız olduğu söylenebilir. Doran'a 2004 göre okul etkinliği, birçok değişkenden oluşan karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır. Bu nedenle okul etkililiği çalışmalarında karmaşık ilişkinin göz ardı edilmesi ve araştırma ya da politika formülasyonunda yalnızca bir etkililik kategorisine aşırı vurgu yapılması, araştırma bulgularının ya da politika uygulamasının çok sınırlı yararlılığına neden olabilir (Cheng, 1996a). Bu anlamda okul etkililiği ile ilgili oluşturulan çok boyutlu yapılar, boyutlar arası ilişkilerinin ortaya koyulması ve sonuç olarak bir okulun etkililiği ile ilgili bütünsel bir yaklaşımla sunulması, okulun tüm faktörleriyle etkililiğe hizmet etmesini kolaylaştıracaktır.

Türkiye'de de okul etkililiği konusundaki ilk çalışma Balcı (1988) tarafından kavramın alanyazın taramalarına dayalı olarak tanımlanarak çalışılmaya başlanmıştır. Kültürel farklılıkların göz önüne alınarak Türkiye evreninde yapılan çalışmalarda da etkili okul kavramının özellikleri ve bu özelliklere dayalı olarak oluşturulan çok boyutlu yapısı zamanla ortaya çıkmaya başlamıştır. Yine Balcı (2014) tarafından ilk basımı 1993 yılında yapılan "Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma" isimli kitapta yer alan "Türkiye'de İlköğretim Okullarının Etkililiği" isimli çalışmada etkili okulun boyutları; (1) okul yöneticisi, (2) öğretmenler, (3) okul ortamı, (4) öğrenciler ve (5) veliler olarak belirlenmiştir. Ardıl çalışmalarda Şişman (2013) ise etkili okulun boyutlarını (1) okul yöneticisinin liderliği, (2) öğretmen davranışı, (3) program ve öğretim-öğrenme süreci ve öğrenci, (4) okul kültürü ve iklimi, (5) okul çevresi ve aile ile ilişkiler olarak incelemiştir. Alanyazında yer alan diğer çalışmalarda da (Akan, 2007; Çobanoğlu, 2008; Sivri, 2011; Suna, 2018; Tepe, 2018; Yıldırım, 2015) okul etkililiği boyutlandırmalarının farklı isimlerde olsa da anlam bakımından benzer yapılarda boyutlandırıldığı görülmüştür. Bu bağlamda okul etkililiğinin boyutları (1) yönetici, (2) öğretmen, (3) öğrenci, (4) okul çevresi ile veli ve (5) okul kültürü boyut isimleri altında açıklanmıştır.

2.1.3.1.1. Yönetici boyutu. Eğitim yönetimi, toplumsal anlamda eğitim gereksinimlerini karşılamak için önceden belirlenen hedefler doğrultusunda örgütü etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir. Yönetimsel anlamda etkililiğin amacı yönetim faaliyetlerinin örgütsel etkililiği sağlamak amacıyla organize edilmesini ifade etmektedir. Bu anlamda okul yönetimi, okulun üreteceği eğitimi, nitelik olarak arttırdığı oranda okulun etkililiğine katkı sağlayabilir. Bu anlamda bir okul yöneticisi, okulun eğitim programlarının, öğrenci hizmetlerinin, işgören hizmetlerinin, genel hizmetlerin ve eğitim bütçesinin işlerini planlanan düzeyde yapabildiğinde okulunu etkili yönetebilir. Böylece okulun eğitsel, örgütsel ve yönetimsel amaçlarını gerçekleştirebilir (Başaran, 1994).

Okul yöneticileri, örgütsel etkililik ile ilgili sorunların yönetim faaliyetleri için sürekli ve temel bir problem olduğunu uzun zamandır kabul etmektedirler. Bunun en iyi örneği olarak farklı okulların benzer öğrencilere sahip olmalarına rağmen farklı düzeylerde başarılı olduğu hem okul yöneticileri hem de kamuoyu tarafından ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015). Bu anlamda okullar, belirlenen vizyona ulaşmalarını sağlayabilecek etkili okul yöneticilerine ihtiyaç duyarlar. Etkili okul yöneticileri, okulun misyonunu kalıcı olarak güçlendirerek, tüm paydaşlar arasında ortak bir amaç duygusu yaratır. Bu ortak amaç duygusu beraberinde ortak değerleri oluşturur. Böylece okul yöneticisi belirlenen ortak amaçlar ve değerlere uyum sağlayabilen çalışanlarına rehberlik ederek okulun etkililiğini kalıcı olarak devam etmesini sağlar (Kirk ve Jones, 2004).

Araştırma alanyazınına bir bütün olarak bakıldığında, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ve yönetim stratejileri ile okulların etkililiğinin ilişkili olduğu görülmektedir (Cameron, 1986; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995) Bazı yönetim stratejileri, örgütlerin etkililiğini zaman içerisinde arttırırken (Cameron, 1986); yönetim süreçlerinde kullanılan uygun olmayan güç formları da örgütün etkililiğini olumsuz yönde etkiler (Tolbert ve Hall, 2016). Örneğin, etkili bir okulda benimsenmesi gereken liderlik stillerinden biri olarak nitelendirilen öğretimsel bir lider, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklerken, onlara güven veren ve aynı zamanda öğrencilerin başarıya odaklanarak başarı duygusunu tatmaları için uygun ortamı yaratmalıdır (Yılmaz ve Kurşun, 2015a). Cheng'e (1996a) göre de okul yöneticileri, eğitimin yönünü açıklığa kavuşturmayı; uygun çevre, teknoloji ve kaynakları sağlamayı; öğretmenler için kendilerini geliştirebilecekleri öğrenme ve öğretmeye motive olacakları ortamlar yaratmayı amaçlamalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili okullar yaratabilmeleri için ulaşması gereken beş hedef tanımlanmaktadır (Başaran, 1994):

- a. Verimliliği arttırmak: Öğrenci başına yapılan harcama girdisini azaltarak öğrencinin eğitsel niteliğini arttırmak.
- b. Eğitim işgörenlerinin iş doyumunu sağlamak: İşgörenlerin okula harcadığı emeğin karşılığını almasını sağlayarak onun işten haz duymasını sağlamak.
- c. Okulun sağlığını korumak: Eğitim işgörenlerinin bir arada olduğu, çatışmaların en az düzeyde görüldüğü bir ortamda, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmek.
- d. Okulu dirik bir yapıya ulaştırmak: Eğitim bilimlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen değişiklikleri takip ederek toplumun değişen eğitim gereksinimleri ile eşgüdümlü bir şekilde ve kararlılıkla uygulamak.
- e. Okulu çevresine yararlı kılmak: Okulun çevreye duyarlı, sağlık koşullarını geliştiren, toplumun gereksinim duyduğu eğitim hizmetlerini sunan ve yeterli olduğu konularda topluma öncülük etmek.

Sonuç olarak okul yöneticilerinin okul etkililiğinde anahtar rol oynadıkları görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir ve okulların etkililiğinin değerlendirilebilmesinde yöneticilerin bireysel olarak kaliteleri ya da yönetim süreçlerinde benimsedikleri bireysel özellikler önemli faktörler olarak görülmektedir. Unutulmamalıdır ki liderlik, sadece bir kişiye ait nitelik olmaktan ziyade, örgüt içerisinde bir fonksiyondur ve bu fonksiyon örgütün üyeleri arasında dağıtılmış bir özelliktir. Bu nedenle etkili bir örgütte liderlik ile üyelik iç içe geçmiş durumdadırlar. Bu anlamda hem formel olarak belirlenen yöneticinin hem de örgüt üyelerinin örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için sorumlulukları vardır. Okul yöneticilerinin böyle paylaşılmış bir sorumluluk ortamını yaratabilmeleri için etkili bir vizyona ve diğer işgörenler için destek sağlayan bir politikaya ihtiyaçları vardır. Bu nedenle okul yöneticilerinin bireysel olarak bu durumun farkında olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarının etkililiğini arttırmak ve bu etkililiğin sürekliliğini sağlayabilmeleri için işbirlikçi ve geniş tabanlı bir katılımın sağlandığı yönetim anlayışını benimsemeleri gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2015; Lazotte, 2011; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995; Schein, 1980).

2.1.3.1.2. Öğretmen boyutu. Örgütlerde oluşan iklim, çalışma ortamı ve performans üzerindeki en büyük etkiyi yaratan, işgören kalitesidir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de örgütler için en büyük endişelerden biri, işgörenlerin verimliliğinin nasıl artırılacağı ve verimlilik artışının nasıl sürdürülebileceğidir (Adjibolosoo, 2018). En genel tanımıyla işgören, kendi ihtiyaçlarını karşılamanın karşılığında, üyesi olduğu örgütün

amaçlarına ulaşması için çalışan kişidir. Eğitim işgörenleri olan öğretmenler de kendi ihtiyaçlarının bir kısmını doyurmanın karşılığında, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için çalışır. Eğitim sistemi içerisinde doğrudan eğitim hizmetlerini üreten kişiler öğretmenlerdir (Başaran, 1994).

Örgütsel etkililiğinin devamını sağlamak isteyen örgütler, örgütsel amaçlara bağlı ve bu amaçlara değer veren işgörenlerini destekleyerek sağlayabilir (Schein, 1980). Eğitim hizmetlerinin doğrudan uygulayıcısı olan öğretmenler sağladıkları uygun öğrenme ortamında, uygun öğretim stratejilerini kullanarak öğrencilerinin motive bir şekilde öğrenmelerine ve gelişmelerine yardımcı olur (Cheng, 1996a). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin baş aktörleridirler. Her ne kadar sınıfın fiziksel özellikleri ve örgütlenme biçimi öğretim üzerinde etkili olsa da sınıf içi süreçlerde temel belirleyiciler öğretmenlerdir. Öğretmen faktörünün eğitim süreçlerinin uygulama boyutunda böyle önemli bir görevi olması nedeniyle, okul etkililiği için önemli bir boyutu oluşturmaktadır (Şişman, 2013).

Öğretmenler tarafından oluşturulan mükemmel öğrenme ortamları, öğrenciler için mükemmel öğrenme süreçlerini yaratmaktadır (Kirk ve Jones, 2004). Bu anlamda örgütlerde işgörenlerin sadece iş sözleşmelerinde belirtilenleri, güvenilir bir şekilde yapmalarının ötesinde rol ötesi davranışlar sergilemeleri de beklenir (Katz ve Kahn, 1977). Balcı'ya (2014) göre etkili okullar ile etkili öğretmenler arasında sıkı bir bağ vardır. Bu sıkı ilişkinin sebebi de etkili okulun özünü oluşturan en temel kavramın öğretmen faktörünün olmasından kaynaklanmaktadır. Tabii ki etkili okul, salt sınıftaki öğretimin geliştirilmesiyle sınırlı tutulamaz. Daha geniş bir bakış açısıyla sınıf ile okulun tamamının geliştirilmesinin eşgüdümlemesi gerekmektedir. Sınıf geliştirme kavramı özünde, öğretme beceri ve stratejilerinin, program geliştirme ve sınıf yönetiminin iyileştirilmesiyken, okul geliştirme ise okul yönetim düzenlemelerini, yapılarını, rollerini ve gerekli birlikte çalışmayı geliştirmek olarak tanımlanabilir. O halde okul geliştirme ile sınıf geliştirmenin bağlantı halkasını, öğretmen sağlamaktadır. Bu yüzden etkili okulların sınıf düzeyinde etkililiği sağlayarak tüm okula yayılması etkili öğretmenler ile sağlanabilir. Nasıl ki etkili okulların özellikleri diğer okullardan farklı ise ve bu farkları onların etkililiğini sağlıyorsa etkili öğretmenlerinde özellikleri vardır. Joyce ve Showers (1988) etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili yapmış oldukları çalışma sonunda, onları diğer öğretmenlerden ayıran bazı özellikler olduğunu belirlemişlerdir Buna göre etkili bir öğretmen (akt. Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995):

- Sınıfı bir bütün olarak görüp tamamına öğretmeyi hedefler

- Öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve becerileri açık bir şekilde ve canlandırmalarla sunar

- Görev odaklı bir öğrenme ortamı oluşturur
- Değerlendirici değildir; yönlendirmeler yapar
- Başarı için yüksek beklentilere sahiptir
- Öğrencilerle rahat ilişki ortamı yaratır.

Özetle etkili öğretmen, tüm öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmendir (Şişman, 2013). Bu başarıyı elde etmek için öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantıları düzenler. Etkili öğretmen öğrencilerine olan sorumluluğunun yanında birlikte çalıştığı öğretmenlere karşı da sorumlulukları olduğunu farkındadır (Can, 2004). Bu bağlamda etkili bir öğretmenin okulun birçok yönden gelişmesine ve etkililiğini arttırmasına katkı sunması nedeniyle, okul etkililiğinin sağlanabilmesi için geliştirilmesi gereken en önemli kaynaklardan birinin öğretmen olduğu söylenebilir.

2.1.3.1.3. Öğrenci boyutu. Okul, eğitim hizmetlerinin niteliğini sürekli olarak yükselterek nitelikli öğrencilerin yetiştiği ve eğitim hizmetlerinin üretildiği temel sistemdir (Başaran, 1994). Okullar insan kaynaklarının güce dönüştürülebileceği sistemlerdir. Bu dönüşümü girdisi olan insan kaynaklarını nitelikli çıktılar olmaları için nitelikli süreçlerden geçirerek yapabilirler. İnsan kaynağının nitelikli insan gücüne dönüşüm sürecinde okullar, bireyi merkeze alarak toplumsal ihtiyaçları göz önünde bulundurdukları ölçüde başarılı olabilirler (Akan, 2007). Bireyin merkezde olduğu bu okullarda öğrenciler, bireysel yeteneklerine göre en iyi eğitimi almaları hedeflenir (Hoy ve Ferguson, 1985).

Öğrencilerin bilişsel olarak gelişimlerini etkileyen en önemli faktörlerden biri okuldur (Purkey ve Smith, 1983). Etkili okullardaki öğrenme süreçleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre planlanarak, öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda sosyal, eğitsel ve bedensel gelişimlerini de destekleyici etkinlikleri içerecek şekilde planlanır. Böylece etkili okullardaki öğrenciler ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini geliştirme fırsatı elde edebilir (Baştepe, 2009). Bu anlamda etkili okullar öğrencilere başarı için gerekli her türlü eğitim araç gerecini, uygun fiziksel ortamları ve okulun tüm kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma fırsatı sunar (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu okullarda öğrenciler kendileri için tasarlanmış ve en etkili olduğu düşünülen eğitim içeriklerine göre öğrenme fırsatları elde eder (Cheng, 1996a).

Etkili okullar öğrenciler arasında cinsiyet, ırk ya da sosyoekonomik olarak herhangi bir ayırım olmadığını savunarak, tüm öğrencilerin yüksek başarı standartlarına ulaşabileceğini savunur (Brookover, 1985). Bu başarı standartları kimi etkili okul çalışmalarında sadece öğrencilerin standart testlere dayalı olarak elde ettikleri akademik başarıya indirgenmiştir (Edmonds, 1979). Böyle dar bir kapsam, birçok araştırmacı (Cheng, 1996; Edmonds, 1979; Lezotte, 1991; Purkey ve Smith, 1983) tarafından eleştirilerek çok boyutlu okul etkililiği ölçüm modelleri geliştirilmiştir. Etkili okulların çok boyutlu yapısının fark edilmesi ile öğretmen, yönetim, aile gibi birçok faktörün tek başına ve birbirleri ile ilişkileri incelenmiştir. Bu faktörlerin değerlendirilmesinde de öğrenci değişkeni daima merkezi bir konumda tutulmuştur. Öğrencinin merkezde olduğu bu değerlendirmelerde öğrencinin mutluluğu, fiziksel ve duygusal olarak kendilerini güvende hissetme durumları, akademik olarak seviyeleri ve iyi bir vatandaş olmak için elde ettikleri kazanımlar okul etkililiği düzeyleri için belirleyici faktörler olduğu görülmektedir (Doran, 2004). Bu faktörlerin okulların etkililiği için belirleyici özellikte olmalarının sebebi de okulların akademik yönden başarılı bireyler yetiştirme hedeflerinin yanında kendisiyle ve çevresiyle barışık, hayattan zevk alan, kendisine ve topluma yararlı, mutlu bireyler yetiştirme gibi önemli hedeflerinin olmasından kaynaklanmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okul çalışmalarında tarihsel olarak her dönemde farklı boyutlar ele alınarak çalışılsa da nihai olarak daha fazla öğrencinin başarıya erişebilmesi amaçlanmıştır (Lazotte, 2011). Etkili okullar, sadece sınıf düzeyinde başarıya erişmiş çocukların yetiştiği değil; aynı zamanda başarı için gerekli olan bilgi ve beceri yeterliliklerini de kanıtlamış bir nesil yaratan okullardır (Kirk ve Jones, 2004). Eğitim-öğretimin ham maddesi olan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum, davranış değişikliği ve sosyal gelişimi nitelikli eğitim ortamlarında gerçekleştirilebilmesi nedeniyle öğrencilerin donanımlı bireyler olarak yetiştirildiği okulların eğitim öğretim süreçleri ve ortamı, etkililik için oldukça önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğrenci merkezli bir yapıya sahip olan etkili okullar, öğrencinin ilgisini çeken ve başarılı olabileceği alanları belirleyip, gerekli yönlendirmeler ile en üst seviyede gelişimlerin sağlandığı ortamlardır. Unutulmamalıdır ki etkili okulları diğer okullardan ayıran temel özellik sadece bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş eğitimsel amaç ve işlevlere sahip olmaları değildir (Baştepe, 2009). Çubukçu ve Girmen'e (2006) göre etkili okul düşüncesinde, okulların farklılıklar yaratabileceği inancı egemendir. Okul etkililiği konusundaki temel vurgu, öğrenci başarısındaki değişimlerin bağımsız olarak okulların gayreti ile gerçekleşebileceği

düşüncesidir. Ayrıca etkili okul olmak daha fazla kaynağa sahip olma anlamına gelmez; mevcut kaynaklar ile daha iyi sonuca ulaşabilmeyi ifade eder.

Sonuç olarak etkili okul çalışmalarının başlangıcı olarak kabul edilen Coleman'ın çalışmalarının amacı öğrenci başarısına etki eden faktörleri tespit etmektir. İlk dönemlerinde daha çok verimlilik ile eş anlamlı olarak kullanılan okul etkililiği çalışmaları, odak noktalarına öğrenciyi koyarak onun başarısına etki eden diğer faktörleri belirlenmeye çalışmıştır. Bu çaba zamanla okulun sadece öğrenci başarısına göre değerlendirilmesinin yetersiz olduğu düşüncesi ile genişletilse de okul etkililiği ile ilgili çalışmaların her döneminde öğrenci boyutu en çok vurgu yapılan ve diğer boyutlarla ilişkileri incelenen faktör olmuştur. Sonuç olarak etkili okullarda öğrencilerin çok yönlü olarak gelişimlerinin sağlanabilmesi için öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamları, eğitim programları ve okul ortamlarının belirli özellikler taşıdığı belirtilmiştir (Balcı, 2014; Baştepe, 2009; Brookover, 1985; Cheng, 1996; Doran, 2004; Edmonds, 1979; Hoy ve Ferguson, 1985; Lezotte, 1991; Purkey ve Smith, 1983; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995; Şişman, 2013; Weber, 1971):

Öğrencilere yönelik öğrenme ortamı özellikleri:

- Öğrencilerin iş birliği içerisinde öğrenmeleri teşvik edilir.
- Öğrenciler gelişimleri sıklıkla ve sürekli olarak izlenir.
- Öğrenciler kendi gelişimlerini gösteren verilere ulaşabilir.
- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrılır ve aktif öğrenme için sınıfta geçen süre herhangi bir sebepten kesintiye uğratılmaz.
- Öğrenciler için zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları oluşturulur.
- Öğrenme süreçleri öğrenci ilgi ve yeteneklerine göre planlanır.
- Öğrencilerin bilişsel öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğu okul ortamında gerçekleşir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğrenme süreçleri için belirleyici özelliktir.
- Her öğrencinin öğrenebileceğini savunarak öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak öğretme stratejileri belirlenir.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine yardımcı olacak materyal kullanılır.
- Okul yaşantıları öğrencilerin sadece bilişsel yönden değil, aynı zamanda sosyal ve bedensel gelişimlerini de destekleyecek şekilde planlanır.
- Öğrenci başarıları ödüllendirilerek, yeni başarılar ve diğer öğrenciler için teşvikler sağlanır.

Öğrencilere yönelik eğitim programı özellikleri:

- Okulun temel amacı öğrenci gelişimi için doğru planlanmış akademik programın uygulanmasıdır.
- Eğitim programları öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantıları için gerekli becerileri kazanabilecekleri şekilde planlanır.
- Öğrencilerin gelişimleri sadece akademik test sonuçlarına göre değil; çok yönlü gözlem ve değerlendirmelere göre yorumlanarak belirlenir.
- Öğrencilerin iyi bir vatandaş olmaları önemlidir.
- Öğrenme süreçlerinde öğrenciler aktif rol alır.

Öğrencilere yönelik okul ortamı özellikleri:

- Öğrencilerin mutlu olacakları bir okul ikliminin oluşmasına önem verilir.
- Öğrenciler arasında cinsiyet, dil, din, ırk ya da aile gelir düzeyi gibi farklılıklar nedeniyle ayırım yapılmaz.
- Öğrenciler için baskıcı olmayan bir disiplin uygulanır.
- Öğrencilere okul işleri ile ilgili sorumluluklar verilir.
- Öğrencilerin okulu güvenli bir alan olarak algılamaları sağlanır.
- Öğrencilerin kütüphane, laboratuvar, atölye gibi alanları kullanmalarını teşvik edilir.
- Öğrenciler okul yönetimi ve öğretmenleri ile rahat ilişkiler kurabilir.
- Okulun tüm kaynakları, öğrencilerin öğrenme süreçleri için kullanıma açılabilir.
- Öğrenciler ile ilgili beklentiler kendilerine açıklanır.
- Öğrenciler demokratik uygulamalarla karar alma süreçlerine katılır.

2.1.3.1.4. Okul çevresi ve aile boyutu. Çevre kavramının psikolojide ifade ettiği anlam tartışılan bir konudur. Gelişim psikolojisinde bireyin gelişimini etkileyen ve kalıtsal olmayan her şeyi ifade eden çevre kavramı, sosyal psikolojide ise bireyin etrafındaki insanlarla oluşturduğu sosyal çevre ile olan kişilerarası etkileşimi ifade etmektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Canlı bir varlık gibi her okul sisteminin de içinde yaşadığı bir çevre vardır. Bir sistem olarak okul, çevresi ile uyumlu olduğu ölçüde yaşamını sürdürebilir. Okulun çevresi, girdilerini alarak belirli işlemler sonucu çıktı olarak yine aynı çevreye gönderdiği alandır. Okullar girdi alarak bu çevreden etkilendiği gibi, verdiği çıktılarla da çevresini etkilemekte ve dönüştürmektedir (Başaran, 1994). Bir sistem olarak ele alındığında okul ile çevrenin karşılıklı olarak birbirini etkilemesi, aynı hedeflere yönelik çalışması, birlik ve bütünlük özelliği göstermesi ve birinde meydana gelen değişimin diğerini de etkilemesi beklenir. Bu etkileşim sürecinde okul ya da çevrede olan

değişim, aralarındaki ilişkinin değişmesine sebep olacaktır. Okul bu değişim sürecinde çevrede meydana gelen değişimlerden amaçlarına uygun olanlara uyum sağlayacak, aykırı olanları ise amaçları yönünde düzeltmeye çalışacaktır (Bursalıoğlu, 2014).

Etkili okullar, çevresindeki değişimlerin farkındadır (Cheng,1996) ve mevcut etkililiklerini koruyarak devam ettirebilmeleri çevrelerinde meydana gelen sorunları doğru bir şekilde ele almalarına bağlıdır (Schein, 1980). Aslında tüm okullar, eğitim faaliyetlerini yürütürken ortaya çıkan sorunları çözemezse eğitim için gereken ortamı oluşturamazlar. Bu yüzden etkili okullar da amaçlarına ulaşabilmek için çevresel değişimlere uyum sağlamak zorundadır (Başaran, 1994). O halde okulların çevrelerinde meydana gelen değişimleri, örgütsel amaçları ile uyumluluğunu değerlendirerek, uyum sağlayabilmeleri ya da uyumsuzluk durumlarında çevrelerinin değişimi için çaba harcamaları okulların varlıklarını devam ettirebilmeleri için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Okulların çevrelerini oluşturan toplumsal yapılar homojen bir yapıda değildir. Özellikle Türkiye özelinde kamuya bağlı okulların kayıt bölgelerinde yaşayan halkın eğitim düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları ya da okuldan beklentileri gibi faktörler birbirlerinden çok farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Brookover'a (1985) göre etkili okullarda bu durumun farkında olunmasına rağmen, öğrencilerin sahip oldukları dezavantajların onların gelişimlerini olumsuz etkilemesini en aza indirmek için çalışılarak, tüm öğrencilerin kabul edilebilir bir başarı seviyesine ulaşmaları sağlanır. Reagle'a (2006) göre de okulların en değerli görevi ayrım gözetmeksizin tüm öğrencilerin öğrenebileceği ortamlar oluşturmaktır. Bu açıdan etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için eğitim ortamlarının fiziksel olarak uygun, teknolojik olarak yeterli durumda olmaları önemlidir (Baştepe, 2009). Ayrıca etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalar bir okulun fiziksel ortamının öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerinde de etkisi olabileceğini göstermektedir (Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995). Hallinger ve Murphy (1986) ise sosyoekonomik olarak farklı okullarda yürüttükleri çalışma sonuçlarına göre ebeveyn katılımının genellikle sosyoekonomik faktörlerle yüksek oranda ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre sosyoekonomik olarak yüksek düzeydeki öğrenci velileri, eğitim programının birçok yönüne yoğun bir şekilde dahil olmuş ve okullara çeşitli türlerde destek sağlamıştır. Bu ebeveynler okulun işleyişine kimi zaman sınıf yardımcıları olarak kimi zaman ise okul çapında yürütülen çalışmaların organizasyonu ile ilgilenerken dahil olmuştur. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çevrelerde okul, topluma entegre edilmiş, çok değerli ve toplumun merkezi bir parçası olduğu belirtilmiştir.

Etkili okulların yaratılması için yapılan çalışmalarda üzerinde durulması gereken konulardan biri de “ailenin okula katılımı” olmalıdır (Şişman, 2013). Çünkü eğitim sadece okulla sınırlanmış bir süreç değildir. Okul dışı öğrenmelerin oldukça önemli bir boyutunu oluşturan aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir. Çocuğun eğitiminde tek başına önemli bir yeri bulunan aile aynı zamanda çocuğun eğitimiyle doğrudan ilgilenen okulunda önemli bir partneridir. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemlidir (Erdoğan, 2000). Demokratik karar alma süreçlerinin gelişmesi okul ile aile arasındaki iş birliğini güçlendirmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Ailelerin çocuklarının eğitimlerine dahil edilme çabalarının temelinde, okul ile aile iş birliğinin öğrencilerin başarılarını arttıracacağı beklentisi vardır (Tschannen-Moran, 2001). Etkili okullarda öğrenci velileri okul yönetimi ve öğretmenlerle iyi bir ilişki içerisinde öğrencilerin sorunlarını tartışabilir ve okulun kendilerinde beklentilerini öğrenebilirler. Bu okullardaki ebeveynler okulu sıklıkla ziyaret ederek okul etkinliklerine katılmaya isteklidirler. Bu katılım yoluyla ebeveynler öğrencilerin başarılarında rol oynamak isterler. Bu nedenle okula birçok konuda destek olurlar (Balci, 2014). Okullarda ailelerin gönüllü olarak okul faaliyetlerine dahil olmaları durumunda genel öğrenci performansının olumlu yönde etkileneceği beklenmektedir. Etkili okul araştırmalarının da neredeyse tamamı, bir okulda ne kadar çok aile katılımı gerçekleşirse, öğrencilerin eğitim deneyimlerinin o kadar başarılı olduğunu vurgulamaktadır (Zigarelli, 1996).

Sonuç olarak etkili okulların çevre ve aile ile olan ilişkileri diğer okullardan farklıdır. Bu özellikler (Şişman, 2013):

- Okul ile toplum arasında açık bir ilişki biçimi vardır.
- Okul ile aile karşılıklı olarak beklenti içerisinde olup, bu beklentilerinden karşılıklı olarak haberdardır.
- Okulda güvenli bir çevre oluşturulabilmesi için aile ve toplum ile iş birliği yapılır.
- Okul programları ve amaçları hakkında ailelere bilgiler verilir.
- Okul çevreden alacağı desteği belirler.
- Toplum ve aile okulun karar süreçlerine katılır.
- Ailelerin okul ile iş birliği sonucunda okuldaki bilgi ve güç paylaşılır.
- Öğretim süreçlerinde aileler aktif rol alır ve sürecin bir parçası olurlar.
- Aile katımlı öğrenme süreçleri sonucunda öğrenci başarı düzeyleri artar.
- Aile ve okul arasındaki iş birliği sürekli ve düzenlidir.
- Okul, ailenin desteğine ihtiyacı olduğu gibi ailelerinde ana-babalık becerilerinin geliştirilmesine destek olur.

2.1.3.1.5. Okul kültürü boyutu. Örgütsel anlamda kültür, örgütü bir arada tutan ve ona özgün bir kimlik veren değerlerdir (Hoy ve Miskel, 2015). Örgüte dahil olan bireyler, kültürleriyle birlikte gelirler. Bu nedenle kültürü oluşturan bu değerlerin gelişmesi, bireylerin toplu yaşamlarının bir sonucudur. Doğumdan itibaren yaşayarak kazanılan kültür, birey istese de istemese de örgüt içerisindeki davranışlarına yansır. Bu doğal oluşumdan kurtulmanın herhangi bir yolu yoktur. Bu noktada önemli olan, bireylerin yanlarında getirdikleri kültürleri çatışmalara dönüşmeden değerli bir güç girdisi olarak değerlendirilmesidir (Başaran, 1991).

Okul kültürü, eğitim örgütlerinin başarısında en kritik faktörlerden biridir. Okul ortamındaki örgütsel davranışların sembolik boyutuna açıklık getiren okul kültürü kavramı, insan boyutunun ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde, başarının en açık göstergelerinden biridir (Çelik, 2000). Ayrıca başarı için oldukça önemli olan kültür kavramının ortak değerler etrafında oluşmuş olması nedeniyle değerli bir kavramdır. Şişman'a (2013) göre de okul sistemi içerisinde yer alan bireyler, sosyal etkileşim süreçlerine eşit koşullarda katılabildikleri ölçüde ortak bir okul kültürü oluşabilir. Eğer bu ortak kültür oluşturulamazsa, okul içerisinde baskın alt kültür, diğerleri üzerinde egemenlik kurma eğiliminde olabilir. Böyle bir durumda örgütsel çatışmaların oluşması kaçınılmazdır.

Okulun etkililiğini geliştiren unsurlar sadece maddi imkanlar olarak görülmemelidir. Bunun aksine bu ana unsurlar, soyut faktörlerin birleşimi olan okulun kültürü ile ilgilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Zigarelli (1996), etkili okulu oluşturan birçok faktör ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrenci başarısı üzerindeki en etkili özelliğin başarıya yönelik bir okul kültürünün olduğu belirlenmiştir. Çubukçu ve Girmen'e (2006) göre de etkili okullar sadece öğretmenlerin verdiği kaliteli eğitimler ya da öğretime adanmışlıkları ile oluşmaz. Bu etkililik ancak sağlıklı bir okul kültürünün eseri olabilir.

Okul ortamındaki bireylerin değerleri, hedefleri, vizyonları gibi birçok faktörün etkisiyle oluşan okul kültürü, okuldaki bütün süreç ve uygulamalar üzerinde etkili olan bir faktördür. Yani bir okulda egemen olan kültür, o okuldaki tüm bireylerin davranışları üzerinde etkili olur. İşbirlikçi ve olumlu bir kültürüne sahip olan okullarda, öğrenciler okulun amaçlarına daha çok bağlanır ve bunun sonucunda başarıları yükselir. Aksi durumlarda ise öğrencilerin başarılı olmaları oldukça zorlaşır (Demirtaş, 2010; Sammons, Hilman ve Mortimore, 1995; Şişman, 2013).

Etkili okulun en kritik etkenlerinden biri de eğitim-öğretim süreçlerini destekleyen bir okul kültürünün olmasıdır. Okul kültürünü okulda zamanla oluşan yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarihi, gelenekleri, personelin birikimleri ve karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okulun kendisine özgü bir kültürünün oluşmasını sağlar. Oluşan bu kültür nelere önem verildiği, nelerin değersiz olduğu ve nasıl hareket edilmesi konusunda bireyler arasında bir ortak kabul sisteminin oluşmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimle ilgili öğrencilerden ve öğretmenlerden nelerin beklenmesi gerektiğini ve nelerin özellikle vurgulanması gerektiğini okulun kültürü belirlemektedir. Bu anlamda etkili okullarda oluşan kültür, eğitim-öğretim süreçlerini destekleyerek bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını destekleyici niteliktedir (Balcı,2014). Zigarelli'ye (1996) göre de etkili okullarda başarı, okulun hakim normudur ve bu okulların kültürünün kabul edilen bir değeridir. Zigarelli'ye (1996) göre etkili okulların kültürünün 5 özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- Öğrencileri için yüksek beklentiler,
- Öğrenci gelişiminin sürekli olarak izlenmesi,
- Temel becerilerin kazanılmasına vurgu,
- Öğrenme için sınıfta geçen sürenin öneminin farkında olunması,
- Başarıya dönük okul misyonu,

Etkili okulu oluşturan birçok faktörün belirli başlıklar altında oluşturulması ile ortaya çıkan boyutların her birinin okul etkililiği ile ilgili iş birliğini ve başarıya dönük olmayı vurguladığı görülmektedir. Ayrıca okulların etkililiğinin belirlenmesi için sadece öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilemeyeceği, bunun yerine sosyal bir örgüt olan okulların toplumsal sorumluluklarının da göz önüne alınması gerektiği görülmektedir. Okulların çok boyutlu yaklaşımla değerlendirmelerinin sebebi olarak, okulların aslında çok yönlü hedeflerinin olması, karşılıklı ilişkilerin yoğun yaşanması ve toplumsal yapının mimarisinde önemli bir rol oynaması gerekçe olarak gösterilebilir. Sonuç olarak bir okulun etkililiği ile ilgili belirleyici yorumlar yapabilmek için, okulun çok yönlü olarak analiz edilmesi ve bu analizlerin çok yönlü ilişkiler göz önünde bulundurularak, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyacaktır.

2.2. Örgütsel Şeffaflık

Şeffaflık var olan gerçekliğin gizlenmediği somut bir kavramdır. Şeffaf bir madde düşünüldüğünde ardındaki gerçeklik ile ilgili herhangi bir şüphe duymayız. Ayrıca şeffaf olan maddenin arkasında var olanları gördüğümüz için zihnimiz herhangi bir şüphe duymadan gözlerimizin zihnimize aktardıklarını gerçeklik olarak kabul eder.

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre “şeffaf” kelimesinin anlamı “içinden ışığın geçmesine ve arkasındaki şeylerin görülmesine engel olmayan” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2019). Şeffaflığın bir diğer anlamı da gizlilik örtüsünün kaldırılmasıdır (Davis, 1998). En basit şekilde açıklamak gerekirse şeffaflık gizliliğin zıttıdır (Rawlins,2009). O halde “gizlilik” kavramının genişletilmesi, şeffaflığın daha anlaşılır olması açısından faydalı olacaktır. “Gizli” kavramı “başkalarından saklanan, duyurulmayan, saklı kalan” olarak tanımlanırken (TDK, 2019). “Gizlilik” ise kasıtlı olarak eylemlerinizi gizlemek anlamına gelir (Florini, 1998). Bu bağlamda gizlilik ile anlamsal olarak tam bir zıtlık ifade eden “şeffaflık” kavramının kasıtlı olarak açığa çıkarılma anlamını taşıdığı söylenebilir.

Florini (1998) şeffaflığın da tıpkı gizlilik gibi bir kasıtlılık gerektirdiğini savunmaktadır. Ona göre kişiler “Bu eylem, uygulama veya politika ile bir şeyleri gizlemeye çalışıyor muyum?” sorusuna verecekleri cevap ile şeffaflık seviyelerini belirleyebilirler. Örgütsel anlamda da şeffaflık bir kurumun pencerelerinden net bir şekilde bakma yeteneği olarak tanımlanabilir (Den Boer, 1998). Bu bağlamda şeffaflık ile ilgili oluşan genel fikir, perdelerin arkasında olanların perdeler kaldırılarak -şeffaflık sağlanarak- açıkça incelenebilir olmasıdır (Meijer, 2009). O halde şeffaflığın somut anlamda maddelerin ardındaki gerçekliği göstermesi gibi, bir metafor olarak yaşamın her alanında eylemlerin, uygulamaların veya alınan kararların görülebilir olması anlamını taşıdığı söylenebilir.

Örgütsel alanyazın incelendiğinde şeffaflığa en erken atıf, 20. yüzyılın ortalarında örgütsel rollerin ve sosyal uygunluğun sözlü açıklamalarına kadar uzanabilir (Coser, 1961). 20. yüzyılın sonlarına kadar örgüt teorisyenleri tarafından sözlü açıklamalarda kalan şeffaflık, 21. yüzyılın hemen başlarında önemli kurumsal skandalların (2001'de Enron, 2002'de WorldCom, 2008'de Lehman Brothers ve 2009'da Madoff Yatırım Menkul Değerleri) bir araya gelmesinin ardından örgütsel araştırma alanlarında artan bir hızla şeffaflığın kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Schnackenberg ve Tomlinson 2016). Rawlins'e (2009) göre de örgütsel şeffaflık kavramı, son yıllarda kapalı kapılar ardında yer alan aldatici uygulamaların ortaya çıkması nedeniyle öne çıkmıştır.

1990'larda karmaşık ve oldukça marjinal bir kavram olarak görülen (Meijer, 2013) şeffaflık, 21. yüzyılın başlarında çoğunlukla ekonomik bağlamda kullanılmaya başlanmıştır (Rawlins, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde şeffaflığı sadece finansal bilgilerin görünür hale getirilmesi olarak dar bir çerçevede tanımlamak, etik değerleri ve paydaşların ihtiyaçlarını görmezden gelmeye sebep olur. Daha da kötüsü sadece finansal anlamda yapılan şeffaflık tanımlamaları, örgüt iş görenlerine karşı şeffaf olmadan örgütü izleyenlere karşı şeffaf olunması anlayışına dayanır. Unutulmamalıdır ki örgütler kendi içerisinde şeffaf değillerse paydaşlarına karşı şeffaf olamazlar. Bu bağlamda şeffaflık geniş bir şekilde, bir kuruluş içinde, yöneticiler ve çalışanlar arasında ve paydaşlara dışarıdan bilgilerin serbestçe akma derecesi olarak tanımlanabilir (O'Toole ve Bennis, 2009).

Rawlins'e (2009) göre ise örgütsel anlamda şeffaflık, yasal olarak serbest bırakılabilir tüm bilgileri doğru, zamanında, doğru bir şekilde kullanılabilir kılmak için yapılan kasıtlı bir girişimdir. Schnackenberg ve Tomlinson (2016) da şeffaflığın kasıtlı bir eylem olduğunu vurgulayarak, örgüt içerisindeki görünürlüğün sistematik olmaması durumunda şeffaflıktan söz edilemeyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle şeffaflık, tüm paydaşların gerçek bilgilere ulaşmasını sağlamak için zamanında, dengeli (Fung, 2014) ve iyi niyetle örgütle ilgili önemli hususların açıklanmasıdır (Rawlins, 2008).

Kimi şeffaflık tanımlarında ise örgütün iyi işleyişinin gösterilmesi vurgulanmaktadır. Moser'e (2001) göre şeffaflık, bir örgütün iyi işleyişini göstermek için doğrudan dahil olmayanlar tarafından hemen görülemeyen çalışmalarını görünür hale getirmektir. Bir başka tanımda da örgütsel şeffaflığın, bir örgüt hakkında dış aktörlerin örgütün iç işleyişi ya da performansı ile ilgili bilgilerin görünürlüğünün sağlanması olduğu belirtilmektedir (Grimmelikhuijsen, 2012a). Her iki tanımda da görünürlüğün örgüt tarafından sağlanmasının şeffaflık için bir gereklilik olduğu vurgulansa da Fung'a (2014) göre örgütsel şeffaflık, bir örgütün faaliyetlerinin dışarıdakiler tarafından ne ölçüde gözlemlenebilir olduğu olarak tanımlanmaktadır. O halde örgüt tarafından görünürlüğün hangi ölçüde sağlandığının tespit edilebilmesi ancak paydaşların algıladıklarının ölçülmesi ile mümkün olduğu söylenebilir. Gower (2006) da bir örgütün tam anlamıyla şeffaf olduğunun söylenebilmesi için öncelikle paydaşlarının bilmeleri gereken her şeyin örgüt tarafından söylendiğine inandıkları bir süreç içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu anlamda bir süreç olarak şeffaflık sadece bilginin görünür olması değil, aynı zamanda bilgi edinme, dağıtma ve yaratmaya aktif katılımı içerir (Cotterell, 1999). Bu aktif katılımın gerekliliği paydaşların neyi bilmek istediklerinin tespit edilebilmesi ile ilgili bir durumdur. Rawlins'e (2009) göre de örgütlerin şeffaf olabilmesi için paydaşların neyi bilmek

istediğini öğrenmeleri gereklidir. Bu nedenle, paydaş katılımı açıklığı şeffaflığa yükseltmektedir. Bu bağlamda örgütsel şeffaflık kavramının açıklıkla bağlantılı olduğu görülmektedir (Jahansoozi, 2006). Dahası şeffaflık kavramı, açıklığın ötesinde bir kavramsal anlam taşımaktadır ve şeffaflığı açıklığın daha ötesinde bir kavram olmasını sağlayan en önemli faktör ise paydaş katılımıdır (Rawlins, 2008).

Rawlins örgütsel şeffaflık kavramını ele alırken paydaş katılımına daima vurgu yaparak örgütsel şeffaflığın önemli bir boyutu olarak ele almıştır. Dahası örgütsel şeffaflığa yönelik ortaya koyduğu boyutlandırmada bir örgütün şeffaf olabilmesi için “katılım” olarak nitelendirdiği ve paydaşların karar alma süreçlerine dahil olmalarını savunan bir boyut geliştirmiştir. Bununla birlikte Rawlins, örgütsel şeffaflık için geliştirdiği kavramsal boyutlandırmada paydaşlar ile bilgilerin doğru ve zamanında iletilmesini ifade eden “önemli bilgi” ve yöneticilerin örgütsel boyutta verdikleri kararların sorumluluğunu üstlendikleri “hesap verebilirlik” boyutlarının olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca Rawlins bu kavramsal boyutlandırma içerisinde “gizlilik” boyutunun da olduğunu belirtmektedir. Gizlilik boyutu ise açıklığın tersi olarak isimlendirilerek bilgilerin açık olarak erişilebilmesinin önemini açıklamaktadır (Rawlins, 2009). Buna göre bir örgütte şeffaflığın sağlanabilmesi için bilgilerin açık bir şekilde görünür hale getirilmesi, paydaşların karar alma süreçlerine katılımının sağlanması ve yöneticilerin aldıkları kararların sorumluluklarını üstlenmeleri gerektiği söylenebilir.

Örgütsel şeffaflık, bir örgütün zayıf yönlerini ve iyileştirilmesi gereken alanları ortaya çıkarır (Rawlins, 2009). Örgütlerin şeffaflığı sağlayabilmesi durumunda çalışanlar, davranışlarını yeniden gözden geçirerek düzenlerler (Kaptein, 2008). Böylece çalışanların verimliliği (Su, Fang ve Young, 2011) ve örgütsel bağlılıkları artar (Rawlins, 2009). Bu bağlamda şeffaflığın örgütsel bağlılığı arttırarak daha etkili bir örgüt olabilmek için ön koşul olduğu söylenebilir. Men ve Hung-Baesecke’e (2015) göre de çalışanları ile iletişimde şeffaflığın ilke olarak kabul edildiği örgütlerde örgütsel performans artar ve bu durum diğer örgütlerle kıyaslamalarda rekabet avantajı elde etmenize yardımcı olur.

Örgütsel şeffaflık, örgütsel yönetim detaylarının veya politikalarının geleceğe yönelik olası olumsuz durumlarının önlenmesini amaçlayan davranış biçimlerini de içeren kapsamlı bir kavramdır. Örgüte daha fazla sorumluluk yükleyen şeffaflık kavramı, gerçeğin sadece paydaşlara açık olmasını sağlamakla kalmaz, paydaşlarında şeffaf olmasını gerektirir. Tüm bileşenleri ile şeffaf olmayı gerektiren örgütsel şeffaflık süreci yönetim, denetim ve diğer paydaşlar arasında bir kontrol ve denge sistemi içerir (Fung,

2014). Bu bağlamda amaç odaklı bir süreç olan örgütsel şeffaflık bir değer yaratma çabası olarak tanımlanır (Su, Fang ve Young, 2011).

Şeffaflığın amacı, gerçeği doğru bir şekilde ve olduğu gibi iletme (Martinson, 1996). Gerçeği olduğu gibi aktarma çabası olarak tanımlanan şeffaflık anlayışı için Cotterrell (1999) bazı ana maddelerin kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu ana maddelerden birincisi, şeffaflık bir süreçtir ve bu süreç içerisinde yer alan konular örgütteki gerçek meselelerdir. İkincisi, şeffaflık süreci potansiyel olarak bitmez, çünkü hikayenin başka bir tarafının anlatacağı her zaman aranabilecek yeni hesaplar vardır. Üçüncüsü, örgüt içerisindeki bu hikayelerin hangi farklı taraflarının sorgulanacağı izleyicilere bağlıdır. Dördüncü ana madde ise örgütün izleyicilere sunacağı bilginin sınırları izleyiciyi etkileyip etkilemeyeceğine göre belirlenir.

Şeffaflığın çoğu tanımında bir örgütün kendi karar süreçleri, prosedürleri, işleyişi ve performansı ile ilgili bilgileri ne ölçüde ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır (Curtin ve Meijer 2006; Gerring ve Thacker 2004; Grimmelikhuijsen, 2012a; Welch, Hinnant & Jae, 2005). Bu açıdan şeffaflık; tipik olarak bir kurumun iç işleyişi ya da performansı hakkında bilgi dahil olmak üzere birden çok değişkeni içerir. Şeffaflık örgüt dışındaki bireylerin ve grupların örgüt içinde gerçekleştirilen faaliyetleri ve kararları izleme yeteneğini ifade eden gözlenebilmeyi sağlar (Grimmelikhuijsen ve Meijer, 2014). Örgüt içerisindeki faaliyetlerinin dışarıdan gözlenebildiğini bilen çalışanların kendi davranışlarını ve performanslarını değerlendirerek, bireysel anlamda gelişime yönelik bir değişim sürecini başlatacakları öngörülebilir. Grimmelikhuijsen (2012b) de şeffaflığın örgütler için değişimin güçlü bir aracı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bir örgütte şeffaflığın sağlanabilmesi için çevrede meydana gelen değişimlere eksiksiz ve zamanında uyumun gerekliliğini savunan lider yöneticilere ihtiyaç olduğu söylenebilir (Çolakoglu, 2005).

Liderler yönetim faaliyetlerinin her alanında hesap verebilirliği, şeffaflığı, adaleti ve bütünlüğü desteklemek ve geliştirmek için çalışmalıdır (Fung, 2014). Bu anlamda liderler şeffaflık anlayışı ile karar verme süreçlerinin adil olduğunu tüm taraflara gösterebilir (Klein, 2012). Örgütler kendilerine karşı dürüst ve adil değilse hiç kimseye karşı adil olamaz. Unutulmamalıdır ki bir örgütün içerisinde dürüst olmak görüldüğünden çok daha zordur. Bu zorluğun sebebi ise insanların bilgi biriktirmesi ve üstlerine sadece duymak istediklerini söylemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu doğal eğilimlere karşı koymak için liderlerin şeffaflığı destekleyen bir kültür oluşturmaları gerekmektedir (O'Toole ve Bennis, 2009).

Meijer (2013) şeffaflığın bir güç kaynağı olduğunu; gücün de daha fazla şeffaflık yaratmak için kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bir güç kaynağı olarak nitelendirilen şeffaflığın örgütsel süreçler için gerekli ve faydalı olduğu fikrinin arkasında, aslında bilginin doğru bir şekilde yorumlanıp işlenebilmesi ve bunun amaçlanan olumlu etkiyi yaratması yatmaktadır (Grimmelikhuijsen, 2012b). Bu anlamda bir bilginin etki yaratabilmesi, örgüt tarafından sağlanan bilgilerin algılanan kalitesine bağlıdır (Schnackenberg ve Tomlinson, 2016). Şeffaflık bilginin görünürlük ve erişilebilirlik derecesi olarak tanımlansa da (Gower, 2006; Zhu, 2002), aslında bu kavram sadece bilgilerin görünür hale getirilmesi değil; paylaşılan bilgilerin paydaşlar tarafından algılanma kalitesini ifade etmektedir (Rawlins, 2009; Pirson ve Malhotra 2011).

Örgütlerde şeffaflık neredeyse her zaman arzu edilir (Grimmelikhuijsen, 2012b). Liderler örgütlerini tasarlarken sürdürülebilirliği daima göz önünde tutmak zorundadırlar. Bu anlamda liderlerin sürdürülebilirlik gibi iddialı bir görevi hangi stratejiyle hayata geçirmeye çalışırsa çalışsın, şeffaflığın tüm stratejiler için temel ilk adım olduğu unutulmamalıdır (O'Toole ve Bennis, 2009). Şeffaflığın örgüt geliştirme için böyle temel bir faktör olmasının sebebi de örgütlerde daha fazla şeffaflık sağlandığında bireysel performansın artarak örgütsel hedeflere bireylerin katkılarının belirginleşmesidir. Ayrıca şeffaf hedefler, bir çalışanın kendi hedeflerinin ve performansının diğer çalışanların hedefleriyle ilişkisini anlaması açısından kritik önem taşır (Berggren ve Bernshteyn, 2007).

Çalışanlar doğru zamanda doğru bilgiye ulaşamazsa verimli bir şekilde çalışamaz. Böyle bir ortamda da örgütler yenilik yapamaz. Bu nedenle liderin işi değişen paydaş ihtiyaçlarına cevap veren samimiyet kültürünü yaratan bir örgüt ortamı inşa etmektir (O'Toole ve Bennis, 2009). Baltzley ve Lawrence'e (2016) göre de şeffaf organizasyonlar, çalışanlara doğru zamanda doğru bilgi sağladığı için sağlıklı bir kültür yaratır.

Şeffaflık kültürü oluşturmak, güven elde etmek için ilk temel adımdır. Açık ve dürüst iletişim, kişilerin güven duygularını destekler. İletişim ve şeffaflık eksikliği şüphe yaratır. Şeffaflık sadece bir samimiyet ve saygı kültürü yaratıldığında olur. Bu nedenle paydaşların yönetime gerçeği söylemekten çekinmeyecekleri bir örgüt ortamı, örgütsel bir gerekliliktir. Yöneticiler de şeffaflık kültürünün oluşabilmesi için karşıt bakış açılarını dinlemeye istekli olmalı ve başkalarının fikirlerinin değerini dikkate aldıklarını göstermelidir (Fung, 2014). O'Toole ve Bennis (2009) şeffaflık kültürünü geliştirmek isteyen kişinin öncelikle kendi davranışlarından başlaması ve daha sonra çevresindekilerin şeffaf olmaları için çaba harcaması gerektiğini belirterek örgütlerde şeffaflık kültürünü geliştirmek için sekiz adım sunmaktadır:

1. Adım: Doğruyu söyle

Tüm insanlarda doğruyu söyleme dürtüsü vardır. Doğruyu söylediğinizde insanlar size itibar edecektir. Bu yüzden bilge yöneticilerin verdiği bilgiler doğrudur.

2. Adım: İnsanları gerçeği konuşmaya teşvik edin

Bir hiyerarşi tablosunda alt sıralarda yer alan kişilerin daha üst seviyelerdekilere hoş olmayan gerçekleri söylemesi olağanüstü zordur. Bu zor durumu üst seviyedekilerin bilerek, insanların gerçeği söyleyebilecek cesarete sahip olmaları için koşullar yaratmaları gerekir.

3. Adım: Muhalifleri ödüllerin

Kendi fikirlerinizi sorgulamayı öğrenmezseniz, örgütsel değişimi gerçekleştiremezsiniz. Fikirlerinizi size sorgulatacak mesai arkadaşları bulun, onları destekleyin ve onlara herkesin içerisinde teşekkür edin.

4. Adım: Hoş olmayan konuşmalar için pratikler yapın

En iyi liderler kötü haberleri nasıl ileteceklerini öğrenirler, böylece insanlar gereksiz yere zarar görmezler. Bu kolay değildir. Bu yüzden pratik yapmak için güvenli bir yer bulun.

5. Adım: Bilgi kaynaklarınızı çeşitlendirin

Herkesin bir tarafı vardır. Kararlarınızın çok yönlü olması için farklı paydaşlarla ve rakiplerle iletişim kurduğunuzdan emin olun.

6. Adım: Hatalarınızı itiraf edin

Kişinin hatalarını kabul etmesi, çevresindekiler için örnek olacağından onlarında hatalarını itiraf etmelerini sağlayacaktır.

7. Adım: Şeffaflık için örgütsel bir dayanak oluşturun

Şeffaf olarak bilgi paylaşanları koruyacak dayanaklar oluşturun ama bununla yetinmeyin. Başka örgütlerde samimiyet kültürü oluşturanları işe alın ve bunları kendi örgütünüzdakilere koordine edin.

8. Adım: Bilgileri serbest bırakın

Birçok örgüt, stratejik veya özel olabileceği zaman bilgileri gizli tutmaktadır. Eğer açıklanabilecek bir nedeniniz yoksa bilgilerinizi paylaşınız.

Şeffaflığı ilke edinen örgütlerin kültürü dürüstlük, samimiyet ve profesyonellik üzerine inşa edilir (Su, Fang ve Young, 2011). Böyle bir ortamın ahlaki açıdan değerlendirmesi yapıldığında da şeffaf örgütlerin paydaşlara rasyonel kararlar vermeleri için bilgi sağlaması nedeniyle ahlaki sorumluluklarını yerine getirdikleri söylenebilir (Rawlins, 2009). Bu bağlamda şeffaflık yüksek ahlaki bir temeldir ve bu nedenle şeffaflık

karşıtı bir argümanı savunmak zordur (Grimmelikhuijsen, 2012b). Şeffaf olmaya çalışan örgütler, paydaşlarına karşı sorumlu tutulmaya isteklidir ve paydaşlarının örgüt ile ilgili bilgileri paylaşmasına saygı gösterir. Bu nedenle, paydaşları tarafından şeffaf sayılan örgütlerin etik olarak nitelendirileceği beklenebilir (Rawlins, 2009).

Şeffaflık, örgütü ileri görüşlü ve düşünceli olmaya zorladığı gibi bu nitelikleri herkes için görünür kılmaya çalışır. Böyle bir anlayış, paydaşları çatışmacı olmaktan ziyade işbirlikçi olmaya teşvik eder. Bu yüzden örgütlerde şeffaf olmak, paydaşlar için oldukça değerlidir (Szwajkowski, 2000). Eğitim örgütleri de topluma eğitim hizmeti sunarak ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş örgütlerdir. Toplumsal çevreden aldığı insan girdisini işleyerek, yine aynı toplumsal çevreye çıktı olarak sunan eğitim örgütlerinin toplumsal etkisi çok yüksek olduğundan amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmaları önem taşımaktadır (Polat, 2007).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim sistemleri de demokratikleşme süreçlerinden geçtikçe ve toplumsal bilgi edinme talepleri arttıkça, şeffaflığın eğitim örgütleri için de vazgeçilmez bir zorunluluk haline dönüştüğü görülmektedir. Eğitim örgütlerinin uygulayıcıları olan öğretmenler de şeffaflığı örgüt içi eşitliği destekleyen bir eylem olarak algırlar. Öğretmenlerin böyle bir eşitlikçi algıya sahip olması okul müdürü ile öğretmenler arasındaki karşılıklı ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler sahip oldukları şeffaflık algılarına göre okul içerisinde kurumsal bir ortak olarak mı yoksa sınırlı haklara sahip çalışanlar olarak mı değerlendirildikleri anlayabilmektedirler. Eğitim sistemlerinin neredeyse tamamı öğretmenler ile aralarında tam bir ortaklık inşa etmeye çalışır. Bu nedenle örgütsel şeffaflık uygulamalarının eğitim örgütleri açısından olumlu örgütsel davranışları teşvik eden bir güç olduğu söylenebilir (Klein, 2012; Mallin, 2002).

Alanyazında örgütsel şeffaflık ile ilgili örgüte ve paydaşlara olan olumlu etkileri yukarıda anlatılmıştır. Örgütsel şeffaflık çoğu durumda belirsizliği azaltacaktır, ancak aynı zamanda örgütteki bazı süreçleri karmaşıklştırabilir ve bu nedenle hesaplanamayan diğer durumlar ile ilgili belirsizliği artırabilir (Eggert ve Helm, 2003). Bu bağlamda örgütsel şeffaflığın örgütlerde yarattığı istenmeyen sonuçlarının ayrı bir başlıkta ele alınması, kavramın daha iyi anlaşılabilmesi açısından yerinde olacağı söylenebilir.

2.2.1. Örgütsel Şeffaflığın İstenmeyen Sonuçları

Örgütsel şeffaflık çalışanları daha şeffaf olabilmek için sürekli olarak motive eden bir süreç olsa da çalışanlar kimi durumlarda şeffaf olmaktan rahatsızlık duyabilir (Rawlins,2009). Şeffaflığın örgütlerde yarattığı olumsuz etkileri vurgulayan bilim adamları (Eggert ve Helm, 2003; Etzioni 2010; Grimmelikhuijsen, 2012a; Klein, 2012), şeffaflığın örgütlerde yarattığı olumlu sonuçlara karşın çalışanları şeffaf olabilmek için baskı altına alarak gerçeklerden uzaklaşmalarına ve gerçek durumları gizleyerek yanlış bilgilerin şeffaflığını sağladıklarını ya da hata yapma korkuları nedeniyle bağımsız hareket etme özgürlüklerini kaybettiklerini belirtmektedir. Örgütsel şeffaflığın çalışan bağımsızlığını sınırlandırabileceği argümanına destek olarak Max Weber'in (1946) bürokrasinin bilgileri gizli tutan profesyonellerin üstünlüğünü artırmaya çalıştığı iddiası verilebilir.

Şeffaflığın doğasında var olan avantajlara rağmen, uygulanması aşamasında bazen diğer örgütsel değerlere aykırı olduğu durumlar da ortaya çıkmaktadır. Bu durum şeffaflığa olan meşru talep ile örgütsel değerleri koruma arasında hassas bir denge gerektirmektedir (Klein,2012). Şeffaflığın istenmeyen sonuçlarının geniş çaplı etkisi derin olabilir. Örneğin, niceliksel kıyaslamalarda üstün görünmek için sahip olduğu sayısal skorları öne çıkaran örgütlerin ileride karşılaşacağı gerçeklikler örgütün hayatının sonlanmasına neden olabilir (Grimmelikhuijsen, 2012a). Şeffaflık art niyetli insanlar tarafından bazı bilgileri gizlemek için de kullanılabilir. Diğer bir ifade ile bir kimse, belirgin bir gizlilik elde etmek için gizlenenin dışındaki tüm bilgilerin görünürlüğüne sağlayarak şeffaf olduğunu savunabilir (Balkin, 1999). Asıl bilgilerin gizlenerek şeffaflık algısının oluşturulmaya çalışıldığı böyle durumlarda diğer örgütsel değerlerle çatışmalar ortaya çıkabilir (Klein,2012). Bu durumda örgütsel şeffaflığın kişilerden kaynaklı olumsuz yönde kullanımı sebebiyle uzun süre fark edilemeyen sağlıklı bir örgüt yapısı ortaya çıkabilir. Böyle bir sağlıklı örgüt yapısının ortaya çıkmaması için şeffaflığın içselleştirildiği ve bir ilke olarak kabul edildiği örgütsel kültürün yaratılması öncelikle yöneticilerin görevi olduğu söylenebilir.

Örgütsel şeffaflık kavramının istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmamasına ilişkin özen gösterilmesi gereken bir diğer konu ise kişisel bilgilerin korunmasına yöneliktir. Dünyada kişisel verilerin önemine yönelik ilk güvenceler 1948 tarihli “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi” ile ortaya koyulurken (Hoşnut, 2019) Türkiye özelinde de 2016 yılında yürürlüğe giren 6698 sayılı “Kişisel Verilerin Korunması Kanunu” ile kişilere ait özel nitelikteki bilgilerin gizliliği güvence altına alındığı görülmektedir. Bu bağlamda örgütlerin de sahip oldukları bilgilerin şeffaflığını sağlamak

adına açıkladıkları bilgilerin kişiler için olumsuzluklar yaratmamasına özen göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Alanyazında örgütsel şeffaflık ile ilgili yapılan tanımlamalarda ve örgütsel şeffaflığın özelliklerinde genellikle bilim adamlarının bilgi paylaşımı, kasıtlılık ile paydaşta oluşan algı olmak üzere üç kavram etrafında kümелendiği görülmektedir. En genel anlamda örgütsel şeffaflık, örgütün tüm süreçlerinin görünürlüğünü kasıtlı olarak paydaşlara açarak, paydaşlarında şeffaf olabilecekleri bir kültür oluşturma sürecidir. Alanyazında örgütsel şeffaflığın farklı sınıflandırmalarının olduğu görülmektedir. Hem bu sınıflandırma çeşitliliğinin tanıtılması hem de mevcut çalışmada kullanılan sınıflandırmanın diğer sınıflandırmalarla kıyaslanmasını kolaylaştırabilmek adına örgütsel şeffaflık sınıflandırmalarının yeni bir alt başlıkta incelenmesi faydalı olacağı söylenebilir.

2.2.2. Örgütsel Şeffaflık Sınıflamaları

Araştırmacılar, örgütsel şeffaflık kavramını boyutlandırmaya giriştiklerinde odak noktaları konusunda farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırmacıların bir kısmı şeffaflığı tek boyutlu bir yapı olarak ele alırken (Pirson ve Malhotra, 2011; Rawlins, 2008; Walumbwa ve diğ., 2011) diğer bir kısmı ise çok boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. (Balkin, 1999; Bushman, Piotroski ve Smith, 2004; Rawlins, 2009; Schnackenberg ve Tomlinson, 2016).

Örgütsel şeffaflığı tek boyutlu bir yapı olarak ele alan araştırmacılar, örgütlerin sadece finansal verilerinin görünürlüğünü sağladığında şeffaflık kriterlerini yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi şeffaflığın çok boyutlu bir yapı içerisinde değerlendirilmesinin doğru olduğunu savunan ardıl çalışmalar ortaya çıkmıştır. Örneğin Balkin (1999) şeffaflığı yönetim tarafından alınan kararların paydaşlar tarafından ulaşılabilmesini ifade eden “bilgi şeffaflığı”, paydaşların karar süreçlerini katılımını ifade eden “katılımcı şeffaflığı” ve örgüt tarafından alınan kararların sorumluluğunun üstlenebilmesini ifade eden “hesap verebilirlik” olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Bir diğer çalışmada ise Bushman, Piotroski ve Smith (2004) örgütsel şeffaflığı: paydaşların örgütün finansal durumunu izleyebilme olanaklarını ifade eden “finansal şeffaflık” ve yönetim süreçlerindeki karar vericilerin davranışlarının dışarıdan izlenebilmesini açıklayan “yönetişim şeffaflığı” olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Örgütsel şeffaflık kavramını çok boyutlu olarak ele alan bir diğer çalışmada da Rawlins (2009) şeffaflığı: paydaşların bilgilere erişebilme olanaklarını nitelendiren “önemli bilgi”, paydaşların karar süreçlerine dahil olabilmelerini ifade eden “katılım”, yöneticilerin

davranışlarının sorumluluğunu kabul etmelerini açıklayan “hesap verebilirlik” ve bilgilerin açıklığının tersi olarak yapılandırılan “gizlilik” boyutu olma üzere dört boyutta ele almıştır. Bir diğer ardıl çalışmada da Schnackenberg ve Tomlinson (2016) şeffaflığı örgütsel şeffaflığı bilgilerin açıkça paylaşılmasını temsil eden “açıklama”, örgüt tarafından paylaşılan bilgilerin paydaşlar tarafından anlaşılabilmesini ifade eden “açıklık-netlik” ve açıklanan bilgilerin doğruluğunu tanımlayan “doğruluk” boyutları olmak üzere üç boyutta ele alındığı görülmektedir. Mevcut çalışma kapsamında da örgütsel şeffaflığın çok boyutlu bir kavramsal çerçeveyi ifade ettiği savunulması nedeniyle örgütsel şeffaflığı çok boyutlu bir yapı olarak açıklayan çalışmalar daha detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1. Balkin’in örgütsel şeffaflık sınıflaması. Balkin (1999) birlikte çalışan ancak analitik olarak farklı üç tür şeffaflık belirlemiştir:

- **Bilgi şeffaflığı:** Bilgi şeffaflığı örgütlerin kararları hakkındaki bilgilere paydaşların erişimini ifade eder. Bilgi şeffaflığı örgütün eylem nedenlerine ilişkin paydaş talepleriyle artırılabilir.
- **Katılımcı şeffaflık:** Örgütlerin aldıkları kararlara ya da politika belirleme süreçlerine paydaşların katılımını ifade eden şeffaflık türüdür. Katılımcı şeffaflığı ancak karar süreçlerinde paydaşların adil temsili ya da paydaşların karar süreçlerine doğrudan katılımı ile mümkündür.
- **Hesap verebilirlik:** Bu şeffaflık türü örgütlerin yasal sisteme veya kamuoyuna hesap verebilme yeteneğidir. Hesap verebilirliğin değeri en çok yasalar ihlal edildiğinde ya da insanların çıkarlarını olumsuz yönde etkilediklerinde ortaya çıkar. Bu hesap verebilirlik, doğrudan hesap verebilirlik (örneğin, dava açma yeteneği), dolaylı hesap verebilirlik (yetkililerin bir kişinin temsilcilerine karşı hesap verebilme yeteneği) veya kamu mahkemeler gibi kamu yararına çalışan başka bir organa karşı hesap verebilirlik olabilir.

Balkin’e göre örgütlerin şeffaflık çabaları, paydaşlarla güven oluşturmak ve bunları geri kazanmak için her üç özelliğe de ihtiyaç duyar. Bu nedenle şeffaflık, bu üç önemli unsurun bileşiminden oluşmaktadır. Buna göre paydaşların ihtiyaç duydukları doğru, önemli ve yararlı bilgileri belirlemeye katılım ve örgütün sorumluluğundaki faaliyet ve politikaları dengeli bir şekilde raporlaması örgütsel şeffaflığı oluşturmaktadır.

2.2.2.2. Bushman, Piotroski ve Smith'in şeffaflık sınıflaması. Bushman, Piotroski, ve Smith (2004) örgütsel şeffaflığı finansal şeffaflık ve yönetim şeffaflığı olmak üzere iki faktör olarak incelemiştir:

- Finansal şeffaflık: Paydaşların örgütün finansal durumunu değerlendirmesini sağlar. Ayrıca finansal anlamdaki şeffaflık sayesinde örgütlerin mali durumları sürekli olarak göz önünde olur ve böylece örgütün finansal durumundaki bozulmalar oluşması halinde erken düzeltici önlemler alınmasını sağlar (Bushman, Piotroski ve Smith, 2004; Fung, 2014).
- Yönetim şeffaflığı: Örgütün bütün faaliyetleri konusunda şeffaf olması ve kamuyu bilgilendirmesi, kurumsal yönetimin en önemli ilkelerindedir. Günümüzde bir örgütün yönetim sistemlerinin gücü ve kamuyu aydınlatma kalitesinin önemi gittikçe önem kazanmaktadır, çünkü paydaşlar raporlananlara ve raporların içeriklerine daha fazla önem vermektedirler. Yönetim süreçlerinde şeffaflığın sağlanması durumunda yönetime katkı sunan herkesin davranışları inceleneceğinden uygunsuz ve yasa dışı davranışlar ortaya çıkmaz (Baraz, 2007; Fung, 2014).

Bushman, Piotroski, ve Smith tarafından yapılan bu sınıflamada örgütlerin finansal durumlarının herkes ile paylaşılmasının bazı durumlarda uygun olmayacağı söylenebilir. Hatta, örgütlerin ticari sır olarak nitelendirdikleri bazı bilgilerin açıklanması, rakipleri açısından kötü niyetli kullanıma sebep olabilir. Bu anlamda örgütlerin finansal bilgilerin şeffaflığını sağlarken kanuni olarak gizliliği güvence altına alınan bilgilerin, rekabet avantajı için gizlenmesine özen gösterilmelidir.

2.2.2.3. Rawlins'in şeffaflık sınıflaması. Rawlins (2009) örgütlerin şeffaflık çabalarının paydaşlarla güven oluşturma, karşılıklı güven duygusunu sürdürme ya da kaybedilen güven duygusunu geri kazanma gibi yarar sağlayıcı etkiler yarattığını belirtmektedir. Ayrıca örgütler için yararlı sonuçlar oluşturan bu şeffaflık çabalarının sahip olması gereken bu üç özellik olduğunu ifade etmektedir. Rawlins'e göre bunlar: (1) doğru, önemli ve yararlı bilgilerin görünürlüğünün sağlanması; (2) paydaşların ihtiyaç duydukları bilgileri belirlemeye katılım ve (3) bir örgütün sorumluluğundaki faaliyetler ile ilgili politikalarının dengeli raporlanmasıdır. Rawlins (2009) şeffaflık ile ilgili birçok ifadeyi test etmiş ve örgütsel şeffaflığın boyutlarını “önemli bilgi”, “katılım”, “hesap verebilirlik” ve “gizlilik (açıklığın tersi)” olmak üzere dört başlıkta sınıflandırmıştır:

- Önemli bilgi: Şeffaflık sadece bir iletişim meselesi değil, aynı zamanda tüm bireylerin örgütsel bilgilere erişim hakkıdır (Klein, 2012). Erişilemeyen bilgiler paydaşın örgüt ile ilgili oluşturduğu algıyı eksik oluşturmasına sebep olur (Zhu, 2004). Bu nedenle

bilgiye erişim hakkına sahip olan paydaşların örgütün tüm bilgileri açıkça paylaştığına ilişkin algıları şeffaflık için belirleyicidir (Pirson ve Malhotra, 2011). Önemli bilgi boyutu, paylaşılan bilgilerin uygunluğu, açıklığı, eksiksizliği, doğruluğu, güvenilirliği ve doğrulanabilirliği ile ilgili ifadeleri içerir (Rawlins, 2008). Şeffaflık anlayışını ilke edinmiş bir örgütte her bilginin paylaşılmasından ziyade örgüt ile paydaş arasında karşılıklı yarar sağlayacak bilgilerin paylaşılması önemlidir (Lamming, Caldwell, Harrison ve Phillips, 2001). Bu nedenle örgütler, paydaşlarının bilgi ihtiyaçlarını araştırmalı ve onlarla ilişki ortamını geliştirmek için kullanılan bilgi kaynaklarını tanıtmalıdır (Su, Fang ve Young, 2011). Ayrıca Meijer'e (2013) göre şeffaf olarak paydaşlara açılan bilgiler, paydaşlar tarafından kullanılmasa dahi yöneticiler bu bilgiler kullanılmış gibi davranarak mevcut performans göstergelerini daha iyi bir duruma getirmek için çalışırlar. Örgütlerin eylemlerini ve kararlarını paydaşlar tarafından anlaşılabilir bir hale dönüştürme girişimi olarak tanımladığı bilgi şeffaflığı süreci (Gower, 2006), paylaşılan bilgilerin boyutuna göre şekillenmektedir (Lamming, Caldwell, Harrison ve Phillips, 2001).

- Katılım: Bir örgüt içerisindeki hedeflerin ne olduğu konusundaki bilgilerin şeffaflığının sağlanması, verimlilik için atılmış bir adımdır. Önemli olan sadece yöneticiler tarafından belirlenen değil, tüm çalışanların katılımı ile belirlenen hedeflerdir. Bu katılım örgütte iş birliğini teşvik eder (Berggren ve Bernshteyn, 2007). Katılım boyutu; katılım, geri bildirim, ayrıntılı bilgi ve bilgiyi bulmadaki kolaylık hakkında açıklamaları içeren bir süreçtir (Rawlins, 2008). Bu süreçte örgütlerin çalışanlarının bireysel hedefleri ile uyumlu stratejilerini şeffaf hale getirmeleri, çalışanların bireysel katkılarına alakalı ve amaca yönelik hale getirmek için çok önemlidir (Berggren ve Bernshteyn, 2007). Şeffaflık kavramı göndericiden ziyade alıcının ihtiyaçları ile ilgili olduğu için, paydaşların ne istediği ve neyi bilmek istedikleri bilinmediği sürece şeffaflık katılım standardını sağlayamaz. Bu nedenle, paydaş katılımı açıklığı şeffaflığa yükseltmektedir. Örgütlerin doğru kararlar verebilmesi için paydaşlar, ihtiyaç duydukları bilgiyi belirleme sürecine davet edilmelidir (Rawlins, 2008). Paydaş katılımının dahil edilmesi, Cotterrell'in (1999) sadece bilginin kullanılabilirliği değil aynı zamanda bilgi edinme, dağıtma ve yaratmadaki aktif katılım olarak tanımladığı şeffaflık sürecini de yerine getirmektedir.

- Hesap verebilirlik: örgütlerin şeffaf olabilmesi için hesap verebilir olması gerekir (Rawlins, 2009). Hesap verebilirlik, bireylerin ve örgütlerin eylemlerinden sorumlu tutulabilmesi için bir araç olmasının çok ötesinde, kendisini dış incelemeye açarak örgütsel hedeflere ulaşmak için örgütsel misyon ve değerleri şekillendirme sorumluluğu olan izlenebilir, karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Ebrahim, 2003). Bu süreç örgütler ve kişiler

için bir isteklilik sürecidir (Cotterrell, 1999). Hesap verebilirlik bileşeni tartışmalı konuların birden fazla tarafını kapsayan, kuruluşa zarar veren, hataları kabul eden ve örgütün standartları ile kıyaslanabilecek bilgileri paylaşan örgüt hakkında açıklamalar içermektedir (Rawlins, 2008). Bir örgütün hesap verebilir olması için karar alma ve uygulama süreçlerinin şeffaf olması gerekmektedir. Karar alma süreçlerinin şeffaf olmasıyla iç ve dış paydaşlar, sorumluluğun kimde olduğunu daha kolay ve daha doğru bir şekilde anlayabilirler (Jahansoozi, 2006). Hesap verebilirlik, yöneticilerin örgüt kaynaklarını en verimli ve arzu edilen şekilde kullanmalarını sağlarken aynı zamanda kaynakların kişisel çıkarlara hizmet edecek şekilde kullanımını da engeller. (Fung, 2014). Rawlins'e (2008) göre örgütsel şeffaflığa en fazla katkıda bulunan ve en değerli bileşen hesap verebilirliktir. Bu yönüyle şeffaflık sürecinde hesap verebilirliğin yükümlülüklerinin yerine getirilmesi oldukça önemlidir (Cotterrell, 1999). Şeffaf örgütler eylemlerinden, sözlerinden ve kararlarından sorumludur. Bu örgütlerde herkes açık bir mahkeme önünde sürekli olarak hesap veren konumundadır. Bu yüzden uygulamalarının sonunda haklı çıkmak isteyen herkes düşünerek karar almak zorundadır. Diğer bir ifadeyle şeffaf örgütlerdeki bu sürekli izlenme durumu, kişilerin davranışlarını ve kararlarını özenle düşünerek eyleme dönüştürme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Rawlins, 2008, 2009).

- Gizlilik (açıklığın tersi): Şeffaflık, bilgiyi her zaman eksik, daima sorgulanacak, genişletilecek ve geliştirilecek olarak gören bir anlayıştır (Cotterrell, 1999). Daha önce bilinmeyen veya fark edilmeyen durumların bir bedelinin olduğu aktörler tarafından bilinmediği takdirde, gizlenen bilgiler örgütler için belirsizliği artırmaya sebep olabilir. Bu nedenle bilgi, birçok durumda belirsizliği azaltmak için bir önkoşuldur (Eggert ve Helm, 2003). Gizlilik bileşeni, örgütlerin yeterince şeffaf olmadığı durumları veya bilinçli olarak yaptıkları gizlilik girişimlerini ifade etmektedir. Örgütlerin hikayelerinin sadece bir bölümünü paylaşması, paydaşların anlamasını engelleyen bir dil kullanılması ya da sadece talep edildiğinde bilgi paylaşımının yapılması durumunda; bilgilerin paylaşımını yapanların dışındaki herkeste gizlilik algısının oluşması kaçınılmazdır (Rawlins, 2008).

Rawlins ortaya koyduğu örgütsel şeffaflık sınıflandırmasıyla paydaşların yönetim süreçlerine aktif katılımını, örgüte ait açıklanabilir tüm bilgilerin şeffaflığını ve yöneticilerin verdikleri kararlara yönelik sorumluluklarını vurgulayarak çok yönlü bir yaklaşımı benimsediğini söylenebilir. Örgütsel şeffaflık kavramının tanımlarında ifade edilen kapsamın temsili açısından da bu sınıflandırmanın daha geniş bir çerçeveyi işaret ettiği anlaşılabilir. Ayrıca Rawlins tarafından yapılan bu sınıflandırma diğer

sınıflandırmalar ile kıyaslandığında da çok daha kapsamlı bir kavramsal çerçeveyi tanımladığı söylenebilir.

2.2.2.4. Schnackenberg ve Tomlinson'un şeffaflık sınıflaması. Schnackenberg ve Tomlinson (2016) şeffaflığın altında yatan özellikleri tartışan makaleleri inceleyerek alanyazında örgütsel şeffaflık ile ilgili yapılan kavramsallaştırmaların “açıklama”, “açıklık-netlik” ve “doğruluk” olmak üzere üç boyutta yapılandırıldığını belirtmektedirler. Bu boyutların her biri şeffaflığın temel bir yönünü açıklayan kritik bir ögedir. Schnackenberg ve Tomlinson alanyazında ortaya konulan bu boyutların her birinin, açıklanan bilgilerin kalitesi üzerine benzersiz bir bakış açısına katkı sağladığını belirtmektedir. Schnackenberg ve Tomlinson'a (2016) göre şeffaflığın temel yönleri olarak nitelendirilen bu boyutların hangi noktalarda birbirinden ayrıldığı ve bilgi kalitesinin sağlanabilmesi için birbiriyle nasıl bir bütünlük sağladığının iyi anlaşılabilmesi oldukça önemlidir:

- Açıklama: Bilginin şeffaf olabilmesi için açıkça paylaşılması gerekmektedir. Açıklama, ilgili bilgilerin zamanında alındığı algısı olarak tanımlanmaktadır (Bloomfield ve O'Hara, 1999; Williams, 2008). Schnackenberg ve Tomlinson'a (2016) göre paylaşılan bilginin miktarı veya paylaşılan kişiler ile alakalı olma düzeyi açıklama boyutu ile ilgilidir. Açıklama boyutu bilgilerin içeriğinden ziyade doğru zamanda ve doğru miktarda paylaşımın sağlanmasıyla ilgilidir. Paydaşlar ulaşmak istedikleri bilgiyi zamanında ve tümüyle elde edebiliyorlarsa açıklama boyutunun gereklilikleri yerine getirildiği söylenebilir.

- Açıklık-Netlik: Bu boyut bir gönderenden alınan bilginin algılanan netlik ve anlaşılabilir olma seviyesi olarak tanımlanır. Açıklık, paylaşılan bilginin miktarı veya alaka düzeyinden ziyade anlamın gönderenden alıcıya kesintisiz bir şekilde aktarılmasıyla ilgili olması bakımından açıklamadan farklıdır (Schnackenberg ve Tomlinson, 2016). Street ve Meister'a (2004) göre örgütsel bilgilerin şeffaf sayılması için başat faktör anlaşılabilir olmasıdır. Bu boyutta elde edilen bilgilerin açık ve net bir şekilde anlaşılır olması şeffaflığın sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için gerekliliktir. İlk boyutta doğru zamanda ve tümüyle sunulan bilgilerin bu boyutta paydaşlar tarafından anlaşılabilir olma durumu örgütsel şeffaflık için belirleyicidir.

- Doğruluk: Paydaşların örgüt tarafından paylaşılan bilgilere güvenmesi durumudur. Paydaşlar paylaşılan bilgileri güvenilir olarak algılıyorsa şeffaflık sürecinde bilgilerin doğruluğunun sağlandığı söylenebilir (Schnackenberg ve Tomlinson 2016). Doğruluk, gönderen ve alıcı arasındaki ilişki göz önüne alındığında bilgilerin mümkün olduğunca

doğru olduğu algısı olarak tanımlanır. Doğruluğun önemi, kasıtlı olarak manipüle edilen bilgilerin şeffaf sayılmayacağı bakış açısından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle şeffaflıktan söz edebilmek için açıklanan bilginin doğru olması gerekmektedir (Walumbwa ve diğ., 2011).

Özetle, şeffaflık teorik olarak uygulanabilir ve yönetimle ilgili açıklama, açıklık-netlik ve doğruluk boyutlarının birlikte varlığı ile sağlanabilir. Paydaşlar kendileri ile ilgili bilgiyi zamanında sahip olabildiklerini algıladıkça açıklama artmaktadır; paydaşlar bilgiyi daha anlaşılır buldukça netlik artmaktadır; paydaşlar bilgiyi daha güvenilir olarak algıladıkça doğruluk artmaktadır. Bu boyutların her biri, paydaşların kuruluştan alınan bilgilerin kalitesine olan güvenini artırarak genel şeffaflık düzeylerine benzersiz bir katkı sağlar (Schnackenberg ve Tomlinson, 2016).

Yukarıda açıklanan örgütsel şeffaflık sınıflamaları genel olarak değerlendirildiğinde her bir yaklaşımın şeffaflığın farklı yönlerine önem verdiği görülmektedir. Bushman, Piotroski ve Smith (2004) örgütsel şeffaflığı daha çok finansal bilgilerin görünürlüğünün sağlanmasının önemini vurgulayarak açıklarken Schnackenberg ve Tomlinson (2016) ise örgütün açıkladığı bilgilerin kalitesine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca bu iki sınıflamada örgütsel kararların sorumlularının belirlenmesinde oldukça önemli olan örgütsel şeffaflığın hesap verebilirlik yönüne değinilmediği görülmektedir. Örgütsel şeffaflık sınıflamaları içerisinde hesap verebilirlik kavramına değinen Balkin (1999) ve Rawlins (2009) ise bu kavramın örgütsel şeffaflığın kavramsal çerçevesinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Rawlins (2009) diğer sınıflamalardan farklı olarak açıklığın tersi olarak yapılandığı “gizlilik” boyutu ile bilgilerin açık olarak paydaşlarla paylaşılması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Tüm bu örgütsel şeffaflık sınıflamaları içerisinde Rawlins (2009) ortaya koyduğu kavramsal çerçevenin diğerlerine göre daha geniş bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

2.3. Örgüt Sağlığı

Örgütler, insanların farklı sebeplerle bir araya gelmesiyle oluşur. En temel anlamda bireysel olarak insanların yapabilecekleriyle topluluk olarak yapabilecekleri arasında oldukça büyük bir fark vardır. Bu nedenle örgütler birlikte başarabilme ihtiyacı sonucunda ortaya çıkmıştır. Toplumsal yaşam da bu birlikte başarıma ihtiyacıyla oluşmuştur. Toplumsal yaşam içerisinde bir arada olan insanlar bu birlikteliklerini geliştirmek ve diğer topluluklara karşı başarılı olabilmek için birbirinden farklı örgütler oluşturmuşlardır. Schein’e (1980) göre en büyük örgüt birimi toplumdur ve toplumlar, insanlar arasında iş

bölümü yaparak daha sistemli ve başarılı olduklarını yaşayarak öğrenmişlerdir. Örgütsel alanyazında geleneksel kuramlar insanların oluşturdukları bu örgütleri, cansız bir mekanizmaya benzeterek çevresinden bağımsız, kapalı sistemler olarak ele almıştır. Fakat bu yaklaşım, yaşamını sürdürme gayreti içerisinde olan örgütleri anlamak ve geliştirmek için yetersiz kaldığı çok geçmeden fark edilmiştir (Katz ve Kahn, 1977).

Örgüt (organizasyon) kelimesi, yaşayan en küçük varlık olan organizma kökünden türetilmiştir. Örgüt kavramı geniş anlamda ele alındığında hayati fonksiyonları olan canlı bir varlığa benzetilir (Akat, 1984). Bu anlamda örgütlerin oluşturulma sürecinden itibaren büyüme, gelişme ve hayatta kalma gayreti canlılarda olduğu gibi mücadele ile uyum gerektiren bir süreçtir. Bu hayatta kalma süreci, örgütler için de tıpkı insanlarda olduğu gibi sağlıklı süreçlere bağlıdır. Bu bağlamda “sağlık” kavramı örgütsel alanyazın araştırmacıları tarafından metaforlaştırılarak “örgütsel sağlık” ya da “örgüt sağlığı” kavramı olarak ortaya çıkarılmıştır.

2.3.1. Örgüt Sağlığı Kavramı

Örgüt sağlığı kavramının kökleri Amerika Birleşik Devletlerindeki hümanistik araştırmacıların, çalışanların iş organizasyonlarında nasıl davrandıkları ile ilgili yapılan araştırmalarına dayanmaktadır. Bu araştırmacıardan Argyris (1958, 1964), rekabetçi bir örgütün çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini sorgularken, McGregor’un (1960) X ve Y teorisi örgütsel çevrenin rolünün, işgören performansını etkilemenin yanı sıra örgütsel etkililiği belirlemede kritik olduğunu ileri sürmüştür. Herzberg ve diğerleri (1959), Maslow (1965), Porter ve Lawler (1968) ve Vroom (1964) ise bireysel motivasyon ve performans arasındaki etkileşimleri araştırmıştır. Bu çalışmalar, örgütsel sağlığın çeşitli yönlerini geliştirmeyi amaçlayan sayısız müdahale çabalarının temelini oluşturmaktadır (akt. Shoaf, Genaidy, Karwowski ve Huang, 2003).

Örgüt sağlığı kavramının 1950’li yıllarda kullanılmasına rağmen, kavramın sistemli olarak incelenerek örgütler için bir model oluşturulması 1960’lı yılların ortalarında Matthew B. Miles tarafından yapılmıştır (Akyürek, 2019; Altun, 2001; Uras, 1998). Sağlık kavramının yaygın kullanımı; bir organizmada rahatsızlık, hastalık ya da acı veren bir durumun olmayışını temsil eder. Ama organizmada herhangi bir hastalığın olmayışı, onun tüm canlılığıyla yaşam mücadelesinin üstesinden gelebileceğini ve bu mücadele ortamında büyüyebileceğini garanti etmez. Bu yüzden sağlık kavramının “hiçbir rahatsızlığı olmadan yaşam” anlamında örgüt işleyişine uygulanmasında bazı zorluklar vardır. Öncelikle canlı bir varlığa ait bir özellik olan sağlıklı olma durumunun, fiziksel olarak var olmayan bir

kavrama uyarlanması oldukça zordur. Bir diğer zorluk ise sağlığın karşıt anlamının yüklendiği “hastalık” kavramının kişileri pozitif büyüme ve gelişme kavramından uzaklaştırarak sadece bazı olumsuz durumların düzeltilmesi gerektiğini ima etmesidir. Bu anlamda örgüt süreçlerindeki “sağlık” kavramı örgütün birçok faaliyetlerinin etkili işletilebilmesi için bir ön koşul olarak görülebilmektedir (Miles, 1965).

Örgüt sağlığı ile ilgili ilk modeli oluşturan Miles (1965), örgüt sağlığının özelliklerini örgüt çatısı altında oluşan açık bir sistem olarak ele almaktadır. Bu açık sistem içerisinde oluşan alt sistemler kişiler ya da gruplar olarak değil; sistemin psikolojik bileşenleri olarak görülür. Bu bileşenlerin olağan bir hiyerarşik dizilimi yoktur ve birbirleriyle sürekli olarak etkileşim halindedirler. Bu yüzden Miles, örgütsel sağlık için değerlendirmelerde bulunurken, örgütün sadece bir günlük ya da belirli bir faaliyette elde ettiği sonuçlara bakılmasının hatalı yorumlar yapılmasına sebep olabileceğini; çünkü kısa süreli faaliyetler etkisiz olsa bile örgütün hayatta kalma mücadelesi ve büyümenin devam edebileceğini belirtir. Bu bağlamda örgüt sağlığı kavramının örgütü çok yönlü ve uzun süreli olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Miles’in örgüt sağlığı, okullar üzerinde yaptığı çalışma ile kavramsallaştırması nedeniyle kavramın yayılımı eğitim alanından diğer alanlara doğru genişlemiştir (Boyacı ve Öz, 2017). Bu genişleme sağlık kavramının örgütlerin farklı yönleri ile ilgili durumlarını ifade etmek içinde kullanımını da beraberinde getirmiştir. Örneğin örgütler finansal sağlık, stratejik sağlık, yapısal sağlık, kültürel sağlık ve/veya davranışsal sağlık gibi farklı açılardan durumlarını değerlendirmek için sağlık kavramını kullanmaktadır (McHugh, Humphreys ve McIvor, 2003). Ayrıca örgüt sağlığı kavramı ile iklim, kültür, etkililik gibi kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin; Hoy, Tarter ve Bliss (1990) örgütsel etkililiği belirlemek için örgüt sağlığı envanterini kullanırken; Camerun (1967) ise örgüt sağlığını belirlemek için örgütsel etkililik ölçeğini kullanmıştır (akt. Altun, 2001). Bu bağlamda çalışma ortamının doğasına odaklanan örgüt iklimi ve örgüt kültürü gibi kavramlar ile çok daha dar bir bakış açısıyla çıktılarının niteliğine göre yorumlanan etkililik kavramlarının, örgüt sağlığı kavramı ile yakından ilişkili olduğu ancak birbirlerinin yerine kullanılamayacağı söylenebilir. Gerekçe olarak da bu kavramların genel olarak örgüt ortamı ile ilgili bilgi vermesine rağmen her kavramın kavramsal çerçevesi birbiri ile tam olarak örtüşmediği gösterilebilir.

Örgüt sağlığının çerçevesi ya da neyi ifade ettiğine yönelik açıklamalar farklılıklar göstermektedir. Miles’e (1965) göre sağlıklı örgüt, sadece bulunduğu çevrede yaşamını sürdürmekle kalmayan, aynı zamanda uzun süre hayatta kalmak için mücadele ederek

hayatta kalma yeteneklerini geliştiren örgüttür. Hoy ve Feldman'a (1987) göre ise sağlıklı bir okul öğretim-öğrenme süreçlerini içeren teknik, idari işleri ifade eden yönetsel ve çevre ile okulu bütünleştiren kurumsal düzeyin uyumlu olduğu okuldur. Böyle bir okul, kendisini etkileyen dış yıkıcı güçlerle başa çıkarak enerjisini amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirebilir. McHugh, Humphreys ve McIvor (2003) sağlıklı örgütü yapısı, kültürü ve yönetim süreçleri ile yüksek düzeyde örgütsel performansa katkıda bulunan örgüt olarak tanımlar. Bu tanımlar ışığında sağlıklı örgüt, mevcut çevresel koşullar altında uyumlu bir yaşam sürerken oluşabilecek uyumsuzluklar ile mücadele gücünü yüksek tutar; enerjisini ve misyonunu etkili bir şekilde uygulayarak vizyonunu sürekli geliştirebilen örgüttür.

Örgüt sağlığı kavramı bireylerin sağlığı ile de yakından ilişkilidir. Bu nedenle, örgüt sağlığının göstergeleri, işgörenlerin stres düzeyi, refahı, memnuniyeti ve bağlılığı gibi işgören sağlığını ifade eden kavramlarla ilişkilidir (McHugh, Humphreys ve McIvor, 2003). Başaran (1994) ise örgüt sağlığı kavramını açıklarken örgüt ortamında alınan kararlarda ve üyeleri arasındaki ilişkide çatışmalardan kaçınmaya dikkat çekerek örgüt sağlığını, sağlıklı bir insanda olduğu gibi hiçbir organın çatışma ve çelişkiye düşmeden düzenli olarak çalışması olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin ortaklaşa belirledikleri hedeflerin rasyonel olarak gerçekleştirilebilmesi, sadece farklı kişilerin farklı işleri koordineli bir şekilde yapabilmesi ile mümkündür (Schein, 1980). Örgütsel işleyiş mevcut insan ve maddi kaynakların kullanımı ile yakından ilgilidir. Sağlıklı bir okul örgütü, amaçlarına ulaşabilmek için neye ihtiyaç duyulduğunun farkında olan yapıdır. Sağlıklı bir okul güçlü yanlarından yararlanmak ve zayıf yanlarını geliştirmek için güçlü olduğu ve zayıf hissettiği yanlarının tamamen farkında olmalıdır. Bu farkındalık okulun gelişimi için bir güçtür. Bu anlamda örgüt sağlığı konusunda yapılan betimlemeler, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır. Bu da eğitim örgütü olan okulların güçlü yönlerini daha da geliştirerek zayıf yönlerini iyileştirmelerini sağlar. Böylece okulların gelişmiş verimlilik ve üretkenlik sağlamaları, çocuklar ve toplum için daha iyi eğitim fırsatları sunabilir (Cicchelli, 1975).

Örgüt sağlığı kavramı en genel anlamda örgüt içerisindeki bir uyumu ifade eder. Okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların oluşturduğu insan kaynaklarının karşılıklı ilişkilerini betimleyen yapıya örgüt sağlığı denir. Böyle bir yapıyı okulların koruyabilmesi için çevresel koşullara uyum sağlayarak çevre desteğini kazanıp, örgüt içerisinde oluşan ortak değerleri işgörenlerin tamamına aşılıyarak, uyumlu bir süreç oluşturmalıdır. Bu uyumlu yaşam sürecini sağlayan örgütler sürekli olarak başa çıkma yeteneklerini geliştirebilirler. Böylece örgütler sağlıklı bir şekilde yaşamlarını

sürdürebilirler (Gül, 2007; Korkmaz, 2007). Diğer bir ifade ile bu uyum süreci, aslında örgütlerin sürekli olarak gelişimini gerektiren bir adaptasyon sürecidir. Bu gelişim sürecinde ortaya çıkan değişimlere uyum, örgütlerin sağlığı için belirleyici olabilir. Miles'e (1965) göre de örgütlerde planlanan başarılı değişim çabalarında birincil hedef, örgüt sağlığının iyileştirilmesidir. Bu bağlamda değişim süreçlerinin sağlıklı olarak sürdürülebilmesi, örgütler için yeni yeteneklerin varlığını gerektirecek durumlar olarak görülebilir. Bu açıdan Uras (1998) örgüt sağlığı kavramını tanımlarken yetenek kavramını vurgulayarak, bir örgütün varlığını devam ettirirken, uzun vadede de ortaya çıkabilecek problemlerle başa çıkabilme, gelişimini sürekli olarak devam ettirebilme, yaşama ve mücadele edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Okul içerisindeki müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve diğer işgörenler arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimlerin özünde; kaynak bulma, materyal temini, öğrenci başarısı, yönetimin örgütsel gelişimi destekleyen çabaları ve okulun çevreye uyumu vardır. İşte tüm bu çabalar sosyal bir etkileşimin ürünüdür. Bu nedenle de sosyal bir örgüt olan okulun içindeki sosyal etkileşim, örgütün sağlığını yansıtır (Korkmaz, 2011). Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kişilerarası dinamiklerini tanımlayan okul ortamı, genellikle örgüt iklimi olarak betimlenir. Okul ikliminin yararlı bir bakış açısı sağlıklıdır (Hoy ve Feldman, 1987). Sağlık, okul iklimini incelemek için bir başka metafordur (Hoy ve Hannum, 1997). Unutulmamalıdır ki sağlık ile iklim; öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin etkileşimleri ile sınırlı olan örgütlerin içsel işlevlerinin belirleyicileridir. Bu nedenle sağlık ile iklim arasındaki ilişki tek yönlü değildir ve karşılıklı olarak birbirine bağlıdır (Hoy, Tarter ve Kottkamp'tan aktaran Altun, 2001).

Örgüt sağlığı kavramı, örgütlerin sahip oldukları iklimi, kültürü ve etkililiği göstermesi açısından yöneticilerin örgütlerini değerlendirebilmeleri için oldukça önemlidir. Bu yüzden örgütlerinin mevcut durumlarını öğrenmek isteyen yöneticiler, sağlık envanterlerini kullanarak örgütsel sağlıklarını belirleyebilirler (Aytaç, 2003). Ayrıca örgüt sağlığı belirlenen bir örgütün sadece mevcut durumunun ortaya çıkarılması ile kalınmaz; aynı zamanda tespit edilen etkili yönleri ile örgütün zayıf yönleri geliştirilmeye çalışılır (Cicchelli, 1975). Diğer taraftan okul yöneticileri örgüt sağlığını belirleme çalışmaları sonucunda kendi örgütleri ile diğer okulları kıyaslama hatta diğer okul yöneticileri ile iş birliği yapma fırsatı da bulabilirler (Altun, 2001).

Sağlıklı bireyler ancak sağlıklı ortamlarda yetiştirilebilir. Toplumun en önemli sosyal örgütlerinden biri olan okullar da öğrencilerin yetiştirildiği yerlerdir. Bu yüzden okulların sağlıklı örgütler olmaları, sağlıklı çıktılar verebilmeleri açısından oldukça

önemlidir (Altun, 2001). Sağlıklı bir okul, eğitim faaliyetlerinin uygulayıcıları olan öğretmenler için de oldukça önemlidir. Sağlıklı okullardaki öğretmenler hem örgüt içinden hem de örgütün dışından kaynaklı zorluklarla daha etkili bir şekilde mücadele edebilirler. Sağlıklı okullar aynı zamanda etkili bir öğrenme atmosferi oluşturulabilen örgütlerdir (Tsui ve Cheng, 1999). Bir örgütün sağlığı aile, diğer örgütler, toplum, yönetim politikaları gibi oldukça geniş bir dış çevreden etkilenmektedir. Bunun yanında işgörenlerin bireysel farklılıkları, örgütün yapısı, kültürü, işgörenlerin doyumu gibi iç faktörler de örgütün performansını ortaya çıkarmaktadır (Aytaç, 2003). Dolayısıyla örgüt sağlığı kavramı örgütlerin doğasıyla ilgili farklı bir bakış açısı olarak ele alınan ve iklim, kültür, etkililik gibi örgütün doğasını betimleyen kavramlarla yakından ve karşılıklı olarak ilişkilidir (Altun, 2001). Örgüt sağlığı kavramı içerisinde; kültür örgütün değerlerini temsil ederken kültür tarafından yönlendirilen iklim, çalışma ortamındaki etkililik ve sağlık için bağımlı bir etkileşim oluşturur (Shoaf, Genaidy, Karwowski ve Huang, 2003). Bu bağlamda okulların sağlık durumlarının belirlenmesi hem öğrencilerin nitelikli eğitime erişimleri açısından hem de öğretmenlerin verimli bir işyeri atmosferinde çalışarak etkili okullar oluşturulabilmesi açısından, mevcut durumun belirlenerek zayıf yönlerin geliştirilmesi için önemli olduğu söylenebilir.

2.3.2. Örgüt Sağlığının Boyutları

Örgüt sağlığı kavramı sistemli bir yapı içerisinde ilk kez Miles (1965) tarafından modellenmesinden itibaren farklı bakış açılarıyla birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiş ya da yeni çerçeveler içerisinde yeni boyutlandırmalar ortaya konulmuştur. Miles'ten itibaren ortaya çıkan tüm ardıl çalışmalar (Hoy ve Felman, 1987; Lyden ve Klingele, 2000; Shoaf, Genaidy, Karwowski ve Huang, 2003) bu kavramın örgüt başarısı için önemini farklı açılardan vurgulayarak, iklim ve kültür gibi işyeri doğasını betimleyen kavramlardan daha geniş bir perspektiften yeni örgüt sağlığı çerçeveleri ortaya koymuştur.

Alanyazında örgüt sağlığının çerçevesini belirleyen birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın kabul görenlerden birini geliştiren Miles (1965), örgüt sağlığına yönelik her ne kadar birbirinden ayrı yapılandırılan 10 boyut tanımlasa da; bu boyutların sürekli olarak birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ve birbirlerinde kesin bir çizgiyle ayrılamayacağını belirtmiştir. Miles bu ayrılmaz yapıyı daha geniş bir açıdan ele alarak bu boyutları “görev ihtiyaçları”, yaşamı sürdürme ihtiyaçları” ile “büyüme ve gelişme ihtiyaçları” olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Bir diğer örgüt sağlığı boyutlandırması da Hoy ve Feldman tarafından ortaya konulmuştur. Hoy ve Feldman

(1987) Miles tarafından ortaya konulan 10 boyutlu örgüt sağlığı yapısının belirli bir teoriye dayanmadığını savunarak yeni bir örgüt sağlığı boyutlandırmasının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun üzerine Hoy ve Feldman (1987) okul etkililiği teorisi üzerine inşa ettikleri 7 boyutlu bir örgüt sağlığı boyutlandırması ortaya koymuştur. Türkiye özelinde ise örgüt sağlığına yönelik çalışmaları eğitim örgütlerinde yürüten Akbaba (1997), örgüt sağlığını temsil eden 5 sağlık boyutu olduğunu belirtmektedir. Buraya kadar açıklanan örgüt sağlığı sınıflandırmalarının her birinin benzer çerçevelerde tanımlandığı fakat farklı yapıları temsil ettiği söylenebilir. Dolayısıyla örgüt sağlığına yönelik boyutlandırmaların kavramsal çerçevelerinin daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda Miles (1965) ile başlayan sistemli örgüt sağlığı modellerinin boyutlarına ait detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.2.1. Miles'in örgüt sağlığı boyutları. Miles (1965) örgüt sağlığı ile oluşturduğu 10 boyutu “görev ihtiyaçları”, “yaşamı sürdürme ihtiyaçları” ve “büyüme ve gelişme ihtiyaçları” olarak üç grupta toplamıştır. Görev ihtiyaçları grubundaki boyutlar örgütsel hedefler, mesajların iletilmesi ve kararların alınma biçimlerini; yaşamı sürdürme ihtiyaçları grubundaki boyutlar sistemin içindeki durumu ve kişilerin hayatını sürdürmelerini; büyüme ve gelişme ihtiyaçları grubundaki boyutlar da örgütün ortaya koyduğu yenilikleri, çevreyi dikkate alarak gösterdiği özerkliği, çevresine uyumu ve problem çözme yeterliliğini ele almaktadır. Örgüt sağlığı için belirlenen bu 10 boyutu birbirinden ayıran kesin bir sınır yoktur. Bu boyutlar örgüt içerisinde birbirleriyle kuvvetli bir şekilde etkileşirler. Miles'e (1965) göre örgüt sağlığının 10 boyutu:

Görev İhtiyaçları

- Hedef odaklılık: Sağlıklı bir örgütte sistemin hedefleri üyeler tarafından açık olarak anlaşılabilir ve benimsenebilir olmalıdır. Ayrıca hedeflerdeki bu açıklık ve benimsenebilirliğin yanında amaçlar, mevcut kaynaklara dayalı olarak ulaşılabilir ve çevrenin talepleri ile uyumlu olmalıdır.
- İletişim yeterliği: Örgütler, küçük gruplar gibi yüz yüze ve anlık iletişimin olduğu sistemler değildir. Bu yüzden örgüt içerisinde bilginin nasıl aktığı oldukça önemlidir. Örgüt sağlığının bu boyutu, sistem içerisinde ve çevresiyle dikey ya da yatay olarak oluşan tüm iletişimin her yöne açık olarak iletilmesini vurgular. Sağlıklı örgütlerde iletişimin her yöne açık olması örgüt içerisinde oluşan gerginliklerin iyi ve hızlı bir şekilde algılanmasını sağlar. Böylelikle oluşan problemler ile ilgili yeterli bilgiye ulaşılarak soruna yönelik

doğru teşhiste bulunulabilir. Sağlıklı örgütlerde bilgi akışı açık ve her yöne olması nedeniyle insanlar, ihtiyaç duydukları bilgiyi gereksiz çaba sarf etmeden elde ederler.

- Uygun güç eşitliği: Sağlıklı bir örgütte etki dağılımı nispeten eşittir. Astlar üstlerinin kararlarını etkileyebilir ve hatta etkiledikleri üstlerinin de daha üst seviyedeki yöneticileri etkileyeceğini bilirler. Böyle bir örgütte, gruplar arasındaki güç mücadelesi çok sert olmaz. İşgörenler açık ya da örtük olarak oluşan zorlamalarla değil iş birliği ile hareket ederler. Örgüt birimleri arasındaki işleyiş tek bir kişi tarafından yönetilmez; bunun yerine birimler birbirlerine bağlı ve ilişki içerisindedirler.

Yaşamı Sürdürme İhtiyaçları

- Kaynak Kullanımı: Örgüt boyutunda “sağlık”, sistem girdilerinin (özellikle personelin) etkin bir şekilde kullanılmasını ifade eder. Örgüt içerisinde oluşturulan iş bölümünde insanlar ne kapasitelerinin üzerinde nede kapasitelerinin altında çalıştırılmalıdır. Sağlıklı örgütlerde çalışanların iş yükleri çok fazla olsa dahi bunu kendileri ya da örgüt için olumsuz bir durum olarak algılamazlar. Çünkü çalışanların kendi hedefleri ile sistemin rol talepleri arasında iyi bir uyum vardır. Bunun ötesinde işgörenler yaptıkları işlerde sadece kendilerini iyi hissetmekle kalmayıp, kendilerini gerçekleştirdiklerini de hissederler. Ayrıca işgörenler örgüte katkıda bulunurken bireysel anlamda gerçek bir öğrenme, büyüme ve gelişme hissine sahiptirler.

- Bağlılık: Sağlıklı bir insan, açık bir kimlik duygusu olan; kendisi için koyduğu hedefleri gerçekleştirmek için çabalayan; kısacası kim olduğunu bilen kişidir. Benzer bir şekilde örgütsel anlamda da sistemin sağlığı örgütün “kim olduğunu bilme durumunu” ifade eder. Sağlıklı bir örgütte üyeler, örgütün üyesi olmaktan memnuniyet duyar ve örgütte üye olarak kalmayı çekici bulurlar. Ayrıca sağlıklı örgütün üyeleri örgütten etkilendiği gibi örgüte olan katkılarını iş birliği içerisinde gerçekleştirirler.

- Moral: Örgüt düzeyinde moral ile ifade edilmek istenen bireyin memnuniyetsizlik, rahatsızlık, zorlama gibi hislerinin aksine refah, memnuniyet ve zevk duyma gibi hislerin toplamıdır. Sağlıksız bir örgütte yaşam toz pembe olarak “iyi”, ya da tüm gerçekliğiyle “kötü” olarak algılanabilirken; sağlıklı bir örgütte insanların gerçekten iyi olma durumlarından başka bir şey düşünmek mümkün değildir.

Büyüme ve Gelişme İhtiyaçları

- Yenileşme: Sağlıklı bir örgüt yeni prosedürler, yeni hedefler ve yeni ürünler ortaya koyarak kendini çeşitlendirirler. Böyle bir örgüt, rutin ve standart olarak kalmak yerine büyür, değişir ve gelişir.

- **Özerklik:** Sağlıklı bir örgüt dışarıdan gelen taleplere karşı ne pasif bir araç olarak nede talepler karşısında asi ve yıkıcı olarak cevap vermez. Sağlıklı örgütler çevreden gelen cevaplara göre hareket etmek yerine, çevrelerine karşı bir tür bağımsız olma eğilimindedirler.
- **Uyum:** Özerklik ve yenileşme kavramları sağlıklı bir insanın, grubun ya da örgütün çevre ile gerçekçi ve etkili bir ilişkisi olması ile ilgilidir. Çevreden gelen talepler ile örgüt kaynakları uyuşmadığı zaman, oluşan durum ile mücadele ederken ortaya konulan problem çözme ve yeniden yapılandırma yaklaşımları hem çevrede hem de örgütte bir miktar değişime sebep olan evrimi başlatır. Çevrede ya da sistemin belirli bir bölümünde ortaya çıkan değişime uyum sağlama süreci örgüte değişimler ile başa çıkma yeteneği kazandırır. Böyle bir sistemde, uyum sürecinde karşılaşılan problemler ile başa çıkabilmek için yeterli kararlılığa ve stres toleransı mevcuttur. Burada önemli olan şey sistemin doğasında var olan değişim döngüsünde örgütün, çevresinden daha hızlı olabilme yeteneğine sahip olmasıdır.
- **Problem çözme yeterliği:** Her sağlıklı örgütün ortaya çıkan sorunlara ve zorluklara karşı etkisiz başa çıkma anıları olabilir. Burada önemli olan problemin varlığı değil; probleme karşı ortaya koyulan baş etme çabalarıdır. Sağlıklı bir örgüt sorunların varlığını algılamak, olası çözümleri ortaya koymak, hangi çözüm yöntemini kullanacağına karar vermek, çözüm stratejisini uygulamak ve etkililiğini değerlendirmek için geliştirilmiş yapı ve prosedürlere sahiptir. Böyle bir örgüt kendi işleyişini düzenli olarak kontrol edebilir ve problemler karşısında pasif geri çekilme, görmezden gelme ya da sorumluluğu başkasına yüklemek yerine problemlerle aktif olarak rol alır.

2.3.2.2. Hoy ve Feldman'ın örgüt sağlığı boyutları. Hoy ve Feldman (1987), Miles'in ortaya koyduğu 10 boyutlu örgüt sağlığı modelinin sezgisel bir çerçeveyi ifade ettiğini ve Kimpston ve Sonnabend'in (1978) uygulama girişimlerinde olduğu gibi Miles'in belirlediği örgüt sağlığının 10 boyutunun ölçülemediğini belirterek, okul sağlığı çalışmalarına temel oluşturacak güçlü bir teori olması gerektiğini vurgulamışlardır. Hoy ve Felman okul sağlığı ile ilgili yeni bir model ortaya koymak için Parsons, Bales ve Shils (1953), Etzioni (1975) ve Parsons'ın (1976) tarafından oluşturulan okul etkililiği teorisinin kullanılabilirliğini belirleyerek, okul etkililiği alayazımında dayalı olarak okul sağlığı kavramını boyutlarıyla birlikte yeniden tanımlamıştır.

Hoy ve Felman'ın ortaya koyduğu yeni örgüt sağlığı modelinin teorik alt yapısını oluşturan Person (1976), okulların kurumsal, yönetsel ve teknik olmak üzere üç farklı kontrol düzeyinin olduğunu belirtmektedir: (a) Kurumsal düzey, okul ile çevresi arasındaki

ilişkileri temsil etmektedir. (b)Yönetmel düzey, örgütün ihtiyacı olan kaynakların tahsis edildiği, öğretmenlerin çalışmalarını koordine ederek motivasyonlarının sağlandığı, çalışanların örgütsel bağlılığının güçlendirildiği örgütün iç idari işlerinin kontrol edildiği düzeydir ve bu düzeye ait görevlerdeki en büyük sorumluluk okul müdürüne aittir. Son olarak (c)teknik düzey, okulun temel işlevinin başarılı öğrenciler yetiştirmek olduğunu savunan okulun öğretme ve öğrenme süreciyle ilgilidir (Person'dan aktaran Hoy ve Feldman, 1987).

Sonuç olarak Hoy ve Feldman (1987) sağlam bir teorik zemin üzerine inşa ettiklerini savundukları okul sağlığı kavramı ile sağlıklı-sağlıksız okulların özellikleri ve okul sağlığını ifade ettiğini belirttikleri yedi sağlık boyutu belirlemiş; bu boyutları da kurumsal, yönetmel ve teknik düzeylerde gruplandırarak örgüt sağlığının hem teorik hem de pratik çıktılarını ortaya koymuştur. Bu boyutlar:

Kurumsal Düzey

- Kurumsal bütünlük: Okulun, programlarının eğitsel bütünlüğünü koruyacak şekilde çevre ile baş etme yeteneğidir. Bu anlamda öğretmenler, ailelerin ve toplumun makul olmayan taleplerinden korunmalıdır.

Yönetmel Düzey

- Okul müdürünün etkisi: Okul müdürünün, üstlerinin eylemlerini etkileme yeteneğidir. Üstlerini ikna etme, okuluna itibar kazandırma ve hiyerarşik baskıdan etkilenmeme konusunda yetenekli olmak, okul yönetiminin önemli yönleridir.

- Saygı: Okul müdürünün arkadaşça, destekleyici, açık ve mesleki dayanışmaya uygun davranışlar sergilemesini kapsayan boyuttur. Okul müdürünün samimi ve içten davranışları öğretmen refahına yönelik iyi niyetini temsil eder.

- Teşvik edici yapı: Okul müdürünün görev ve başarıya yönelik davranışlarını kapsar. İş ile ilgili beklentiler, performans standartları ve iş prosedürlerinin, okul müdürü tarafından açıkça ifade edilmesini içerir.

- Kaynak desteği: Bir okulda eğitimle ilgili yeterli sınıf malzemelerinin bulunmasını ve talep edildiği takdirde yeni materyallerin temin edilmesini temsil eden boyuttur.

Teknik Düzey

- Moral: Eğitim işgörenleri arasında ortak bir samimiyet, açıklık, coşku ve güven duygusunun bulunmasını ifade eder. Öğretmenlerin birbirlerini ve işlerini sevmelerini, birbirlerine yardım etmelerini, okullarıyla gurur duymalarını ve işlerinde başarılı olduklarına inanmalarını temsil eden boyuttur.

- Akademik vurgu: Okulun akademik mükemmellik arayışlarını temsil eder. Öğrenciler için yüksek ancak ulaşılabilir akademik hedefler belirlendiği, düzenli ve disiplinli öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabileceğine inandığı, öğrencilerin çok çalıştığı ve akademik olarak başarılı olan arkadaşlarına saygı gösterdiği bir okul ortamını ifade eder.

2.3.2.3. Akbaba'ya göre örgüt sağlığının boyutları. Akbaba (1997) eğitim örgütlerinde yapmış olduğu çalışmada verilerin analizi sonucunda örgüt sağlığını temsil eden beş boyut olduğu belirlemiştir:

- Örgütsel liderlik: Okul müdürünün amaçlara ulaşabilmek için harcadığı çabayı, öğretmenlerle ve üstleriyle olan ilişkilerini, yönetsel deneyimini, sorunlara karşı duyarlılığını, sergilediği liderlik özelliklerinin değerlendirildiği örgüt sağlığı boyutudur.

- Örgütsel bütünlük: Bu boyutta okul müdürü ile öğretmenler arasındaki iş birliği, iletişim, eşgüdüm gibi okulun yönetiminde oluşan birlik atmosferi ele alınmaktadır. Sağlıklı bir okulda öğretmenlerin karar süreçlerine katılması ve yönetimin bu süreçlere öğretmen katılımını desteklemesi önemlidir.

- Çevresel etkileşim: Bu boyutta okul ile aile arasındaki iletişim, öğretmenlerin eğitim ve yönetim ile ilgili oluşan sorunlara duyarlılığı, öğretmenler arasındaki iş birliği, yönetimin öğretmenlere desteği, okulun toplumsal yararlılığı konuları üzerinde durulmaktadır. Çevresel etkileşim örgütün hem iç hem de dış çevresi ile olan etkileşimini temsil etmektedir.

- Örgütsel kimlik: Örgütsel sorunların çözümünde yönetim, öğretmenler ve veliler tarafından oluşturulan iş birliğinin değerlendirildiği boyuttur. Ayrıca sağlıklı örgütlerde kimlik oluşturulabilmesi için öğretmenler örgütsel amaçları bilir ve değişim süreçlerine uyum sağlar. Örgütsel kimlik bir örgütün parmak izi olarak değerlendirilebilir.

- Örgütsel ürün: Örgüt sağlığının bu boyutunda kaynakların etkili kullanımı, toplumsal taleplerin eğitim süreçlerine yansıtılması, müdürün eğitim-öğretim süreçlerini değerlendirmesi, öğretmen yeterlikleri ile ders yükü dengesi, öğretmenlerin iş doyum ve öğrenci başarılarının tanınması ve onaylanması konuları değerlendirilmektedir. Kısaca örgütsel ürün boyutunda okulun sağlıklı ürün elde etme süreci betimlenir.

Sonuç olarak örgüt sağlığı ile ilgili yukarıda verilen boyutlandırmalara benzer birçok çalışma (Cooper ve Williams, 1994; Lyden ve Klingele, 2000; Shoaf, Genaidy, Karwowski ve Huang, 2003) bulunmaktadır. Bu boyutlandırmaların her biri birbirinden farklı isimlerle sınıflandırılrsa da içerik olarak birbirleri ile benzerlikler göstermektedir.

Örgüt sağlığı ile ilgili yapılan bu boyutlandırmalarda ortaya konulan çerçevelerin iklim, kültür, etkililik gibi örgütsel kavramlar üzerine inşa edilen bir bakış açısının benimsendiği dikkat çekmektedir. Örgüt sağlığı kavramının boyutsal yapılarının ölçümlerle değerlendirilmesi Miles'in (1965) de dediği gibi, örgütler için hem hangi boyutlarda sorunların olduğunun hem de hangi boyutların güçlü olduğunun belirlenmesi açısından bir durum tespiti olanağı sağlamaktadır. Bu açıdan toplumsal geleceğin mimarı olan okulların daha etkili çıktılar elde edebilmeleri için sağlıklı örgütler olmaları oldukça önemlidir.

2.3.3. Sağlıklı ve Sağlıksız Okullar

Okulların örgütlerinin sağlığı ile ilgili yapılan çalışmaların her biri farklı kavramlar ile okul sağlığı arasındaki ilişkiyi ya da farklı açılardan okulun sağlık durumunu ortaya koymasına rağmen, yapılan tüm çalışmalarda sağlıklı okulları diğerlerinden ayıran özelliklerin belirlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu anlamda okullarda yürütülen örgüt sağlığı çalışmalarının her birinde elde edilen sonuçlar, sağlıklı bir okul portresi çizmek isteyen her bireyin paletinde olması gereken farklı bir renk gibi düşünülebilir.

Sağlıklı okulların yöneticileri, okul politikalarının uygulanmasına müdahale etmesi muhtemel olan çıkar gruplarının tüm çabalarına karşı sonuna kadar direnirler. Sağlıklı bir okulun müdürü hem göreve yönelik hem de ilişki odaklı lider davranışlarını bütünleştiren dinamik bir liderdir. Bu yöneticiler öğretmenleri destekleyerek yüksek performans için yüksek standartlar sunarlar. Ayrıca, sağlıklı bir okulun müdürü, okulun etkili çalışması için gerekli olanları elde edebilecek yetenekleriyle üstlerini etkileme gücüne sahiptir (Hoy ve Feldman, 1987).

Sağlıklı okullar, işgörenler için bulunmaktan memnuniyet duyulan çalışma ortamlarıdır. Bu okulların hedefleri ile üyelerinin kişisel amaçları uyumludur. Bu nedenle sağlıklı okulların işgörenleri, örgütsel hedefleri çekici bulurlar. Ayrıca sağlıklı örgütlerde işbirlikçi ve destekleyici bir ilişki ortamı vardır. Böyle bir ortamda çalışanların moral seviyelerinin yüksek olması nedeniyle, işgörenler zihinsel olarak da sağlıklıdır (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990).

Sağlıklı bir okul ortamında görev yapan öğretmenler, çevreden gelen zorluklarla daha kolay baş edebilirler (Tsui ve Cheng, 1999). Bunun sebebi sağlıklı okullarda çalışan öğretmenlerin örgütlerine bağlılığıdır. Güven, bağlılık, iş birliği, sadakat ve ekip çalışması sağlıklı okulları diğer okullardan ayıran özelliklerdir (Hoy ve Tarter 1992). Ayrıca sağlıklı okullar işleyişi değerlendirmek için sistematik bir süreç izlerken etkiyi kendi büyüme ve gelişmesi için geri bildirim mekanizması olarak kullanma becerisine sahiptirler (Cicchelli,

1975). Bu bağlamda olumlu örgütsel davranışların sergilendiği sağlıklı örgütler, uzun süreli olarak gelişimlerini devam ettirebilmektedirler (Miles, 1965).

Sağlıklı okullarda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve topluluk, okulun temel ihtiyaçlarını karşılamak için birlikte ve yapıcı bir şekilde çalışır. Böyle bir birlikteliğin olduğu bu okullarda yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, risk almaları ve kendileri için en önemli olan kararlarda yer almaları için çaba harcarlar. Sağlıklı okullarda öğretmenler öğrencilerine, meslektaşlarına, okula bağlıdırlar ve onlara güvenirlere. Ayrıca öğretmenler eğitim-öğretim konularında uzmandır ve sınıfları ile ilgili kararlarda söz sahibidirler (Sabo, Barnes ve Hoy, 1996).

Sağlıklı okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenciler için yüksek ama başarılabilir hedefler belirlerler, yüksek performans standartlarını korurlar, ciddi ve düzenli bir öğrenme ortamını desteklerler. Öğrenciler de yüksek bir motivasyonla okulda verilen ödevleri başarılı bir şekilde yapmak için çok çalışırlar ve akademik olarak kendilerinden daha başarılı diğer öğrencilere saygı duyarlar. Sağlıklı okullarda etkili derslerin işlenebilmesi için gerekli materyaller her zaman mevcuttur ya da ihtiyaç duyulduğunda temin edilebilir (Hoy ve Feldman, 1987).

Sağlıklı okulların hedefleri yöneticilerin ve öğretmenlerin katılımıyla belirlenir. Birlikte belirlenen örgütsel hedefler de tüm işgörenler tarafından desteklenir. Sağlıklı okullarda işgörenler arasında hem yatay hem de dikey yönlü iletişim vardır. Bu okullarda yönetim ve öğretmenler arasında güç dengesi vardır. Bu yüzden öğretmenler karar verme süreçlerinde etkili olduklarını düşünürler. Sağlıklı okullarda iş yükü dağılımı yapılırken öğretmenler aralarında iş birliği yaparlar; ayrıca yöneticiler de öğretmenlerin yeteneklerini bilir ve bu yeteneklere uygun görev dağılımları yaparlar. Sağlıklı okullarda görev yapan öğretmenler, okulun bir üyesi olmaktan memnuniyet duyarlar ve kendilerini okulun bir parçası gibi hissederler. Bu nedenle sağlıklı okullarda öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmeleri için herhangi bir zorlamaya gerek duyulmaz. Bu okullarda öğretmenler risk almak için özgürdür ve yaratıcılıkları teşvik edilir. Sağlıklı okulların işgörenleri, çevreden gelen taleplerle baş ederken kararlıdır ve oluşabilecek bir stres durumuna karşı dayanıklıdır ve problemler minimum enerji ile tanımlanır ve çözülür (Brosnahan, 2011).

Sağlıksız okullar ise çevreden gelen yıkıcı taleplere karşı savunmasızdır. Sağlıksız okullarda rutin işler bile düzensizdir ve bu okulların kesin olarak belirlenmiş kuralları bulunmamaktadır. Böyle okullarda görev yapan yöneticilerin de etkili liderler olduğu söylenemez. Sağlıksız okullarda görev yapan öğretmenler ise meslektaşları ve meslekleri hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler. Ayrıca öğretmenler arasında iş birliği

yoktur ve çevrelerine karşı şüphecidirler. Sağlıksız okullarda eğitim olanaklarına yönelik de sorunlar bulunmaktadır. Bu okullardaki mevcut materyaller kullanım için uygun değildir ve ihtiyaç duyulan materyaller genellikle temin edilemez. Dolayısıyla sağlıksız okullarda ne öğretmenler nede öğrenciler akademik süreçleri ciddiye almazlar ve akademik anlamda bir mükemmeliyet kaygıları yoktur. Dahası bu okullarda nadirde olsa bulunan akademik olarak başarılı öğrenciler, öğretmenler tarafından tehdit unsuru olarak algılanır ve akranları tarafından alaya alınırlar (Hoy ve Feldman, 1987).

Sonuç olarak örgüt sağlığı kavramının örgütleri bir sistem bütünlüğü ile değerlendirerek, örgütlerin çok yönlü yararlılık düzeyleri ile ilgilendiği görülmektedir. Sağlık metaforunun çıkış noktasına yakışır bir benzetme yapmak gerekirse; örgüt sağlığı kavramının hem duygusal hem ruhsal hem de fiziksel olmak üzere örgütlerin çok yönlü iyi oluş durumlarıyla ilgilendiği söylenebilir. Bu bağlamda böyle geniş bir değerlendirme sonucunda sağlıklı olarak nitelendirilen okulların toplumsal gelecek için en yararlı örgütler olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle sağlıklı okulların özelliklerinin belirlenerek, sağlıksız okullar için bir reçete oluşturulması eğitim sisteminin geleceği için oldukça önemlidir. Diğer bir ifadeyle hasta okulların reçetelerinin oluşturulabilmesi için sağlıklı okulların özelliklerinin belirlenmesi eğitim sisteminin geleceği için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.4. Örgütsel Güven

Toplumsal değişim süreçlerinde insan hem çevresini değiştiren hem de çevresindeki değişime yön veren en büyük aktördür. Kendisi ve çevresinin değişimi karşısında bireyin bazı temel duygu ve ihtiyaçları geçmişte olduğu gibi günümüzde de öncelikleri arasında yer almaktadır. Güven duygusu da bu temel ihtiyaçlardan biridir. Birey yaşamı boyunca gerek kendi deneyimlerinden gerekse çevresindeki deneyimlerden etkilenerek zaman zaman güven duygusunda zedelenmeler yaşayabilmektedir. Bu süreç yaşam mücadelesi içerisinde her ne kadar olağan bir durum olarak ifade edilse de bu güvensizlik duygusu bireyin başta sosyal yaşamı olmak üzere çok yönlü olarak etkilemektedir.

Güven duygusu bireye tıpkı kendi psikolojik dünyasında verimli bir atmosfer yarattığı gibi örgütsel anlamda da örgütün çalışma ortamını etkilemektedir. Klasik dönem yönetim yaklaşımlarında her ne kadar yönetimin yapısal yönü üzerinde durulmuş olsa da

bireylerin güven, motivasyon, doyum gibi duygulara olan ihtiyaçları varlığını sürdürmekteydi. Hatta insanlık tarihinin en eski dönemlerinde dahi insanların kendilerini güvende hissedebilmeleri için mağaralar gibi yaşam alanlarını organize ettikleri tarihsel kanıtlarıyla görülmektedir. Yönetim anlayışında da insanın psikolojik varlığının kabul edildiği ve önemsendiği neoklasik yaklaşım ile bireylerin fiziksel ihtiyaçlar dışında beklentilerinin ve duygularının olduğu ancak fark edilebilmiş ve önemsenmiştir.

Güven kavramı farklı yönleri ile irdelenerek sosyal bilimler alanyazınında birçok disiplin tarafından ilgi duyulan bir kavram olmuştur. İnsanların neden ve nasıl güvendikleri, bu güvenin sosyal ilişkilerin oluşumunu nasıl etkilediği; psikologlar, sosyologlar, antropologlar, ekonomistler, siyaset bilimciler ve örgütsel davranışçılar tarafından araştırmalara konu edilmiştir (Lewicki, McAllister ve Bies, 1998). Güven kavramının birçok sosyal bilimler disiplini tarafından ele alınması, yapılan tanımların da farklı odak noktalarına dikkat çekmesine sebep olduğu görülmektedir. Güven kavramını örgütsel boyutta ele almadan önce birkaç tanımla açıklamak kavramın örgütsel yaşamdaki önemini vurgulamak açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Güven kavramı, Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre "korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Deutsch'a (1958) göre güven, bireyin belirsiz durumlar karşısındaki beklentisini ifade etmektedir. Güven pratik tanımların ötesinde, derin ve duygusal bir tepki içeren (Grossman, 2019) ve tüm ilişkilerin merkezinde yer alan (Mishra ve Morrissey, 1990) bir kavramdır. Holmes ve Rempel'e (1989) göre güven, insanların umutları ve korkuları arasındaki diyalektiğin kökenleridir. Larzelere ve Huston'a (1980) göre güven bir kişinin başka bir kişinin dürüstlüğüne olan inancıdır. Benzer bir yaklaşımda bulunan Robbins ve Judge'ye (2013) göre ise bireyin karşısındaki kişinin çıkarıcı davranmayacağına ilişkin olumlu beklentisidir. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) güveni, bireyin veya grubun, diğer tarafın yardımsever, güvenilir, yetkin, dürüst ve açık olduğuna güvenerek başka bir tarafa karşı savunmasız olma isteği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Kegan ve Rubenstein'e (1973) göre güven, kişinin savunmasızlığı en az olan bir duruma dahil olmasına izin veren bilinçsiz bir durum ya da tutum olarak düşünülebilir.

Yukarıdaki tanımlar ışığında güven kavramı, bireyin diğer insanlar ya da durumlar karşısında önceki yaşantıları ile oluşan olumlu beklentileri ifade eden duyguları olarak tanımlanabilir. Bu anlamda kişiler açısından güven elde edebilmek belirli bir deneyimin

ürünüdür. O halde örgütsel anlamda güven kavramı işgörenlerin ya da yöneticilerin örgüt içi yaşantılarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Güven, bireylerin açık ya da örtülü olarak iyi niyetli çabalarına, müzakerelerde dürüst davrandığına dair inanca ve fırsatlar oluşsa bile başkalarına haksızlık etmeyeceği yönündeki inancını temsil eder. Örgütsel etkileşim sürecinin büyük bir kısmının güven kavramında yer alan bu özelliklere dayanması nedeniyle güven, örgütsel etkileşimde merkezi bir öneme sahiptir (Cummings ve Bromiley, 1996). Örgütsel etkileşim sürecinde işgörenler arasındaki iş birliği ve iletişim için güven ortamının oluşturulması oldukça önemlidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Bu bağlamda bireyler için derin ve duygusal bir anlam ifade eden güven kavramı (Grossman, 2019), örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için mutlaka göz önünde bulundurmaları gereken duygusal bir bütünlüktür.

Mishra ve Morrissey'a (1990) göre arkadaşlarımız ve ailelerimiz ile ilişkilerimizde güven duygusunu oluşturabilmek için bir ömür harcanır. Örgüte yeni dahil olan bireylerden ise kısa ve basit bir oryantasyon çalışması sonunda başarılı ve üretken olması beklenir. Bu beklentinin kısa sürede karşılık bulmasının mümkün olduğu çoğu zaman söylenemez. Ayrıca güven, kırılabilir bir duygudur ve genellikle kazanıldıktan sonra yavaş bir hızda büyümesine karşı bir anda kaybedilebilir. Bu nedenle oluşum süreci böyle uzun ve hassas olan bir duygu bütünlüğünün, örgütsel anlamda oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Günümüzde iş ortamları sürekli olarak değişmekte ve bu hızlı değişim süreci hem insanlar için hem de örgütler için daha fazla güven ihtiyacı duymasına sebep olmaktadır. Küçülen kaynaklarla iş birliği, çalışan katılımı, risk alma, yaratıcılık ve yenilik gerektiren stratejik girişimler, işgörenlerin daha azıyla daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Örgütlerin böyle bir değişim sürecine ayak uydurabilmeleri sadece üyelerinin birbirleriyle ilişki içinde çalışmalarına bağlıdır. Bu noktada unutulmaması gereken; iş, ilişkiler yoluyla yürütülür ve güven, etkili ilişkilerin temelidir. İşgörenler verimli çalışabilmek için iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerine güvenmeleri gerekir. İşgörenler kendi payına düşenleri yapmak, iş arkadaşlarının söylediklerinin doğru olduğuna inanmak, işi başarmak için gerekenlere sahip olduklarına güvenmek, işlerinin kalitesi hakkında dürüst geri bildirimler almak için birbirlerine güvenebilmeleri gerekir. Güven, enerji üreten ve ilham verendir. Bu nedenle ilişkilere güvenmek, insanların yaptıklarını iyi hissetmelerini sağlar (Reina ve Reina 2006).

İlişkilerde güven ve açıklığın oluşması, dinamik ortamlarda yaratıcılığı ve iletişimi geliştirdiğine inanılmaktadır (Kegan ve Rubenstein 1973). Bu nedenle örgütlerde iş birliği

ortamının sağlanabilmesi için işgörenler arasında karşılıklı güven duygusunun oluşması gerekmektedir (Deutsch, 1960). Örgüt içerisindeki süreçler açısından ele aldığımızda ise güven duygusunun oluşumunun bireyin deneyimlerinden bağımsız olamayacağı anlaşılmaktadır. Bu yüzden güven kavramı örgütsel boyutta ele alınırken, insanların genel yaşam deneyimlerine dayanarak genelleştirilmiş bir güven ya da güvensizlik eğiliminde olup olmadığı dikkate alınması gereken konulardan biridir (Paul, 1982).

Görüldüğü gibi güven duygusu bireylerin uzun bir süreç alan yaşamışlıkları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örgütsel anlamda da tüm üyelerin sahip oldukları güven duygularının toplamının örgütsel güveni ifade ettiği söylenebilir. Zaheer, McEvily ve Perrone'e (1998) göre örgütsel güven, bireysel düzeyli bir kavram olan güvenin örgütsel boyutta ele alınmasıdır. Kim ve Mauborgne'e (1993) göre örgütsel güven, çalışanların lidere ve örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik inancı ile örgütsel eylemlerin çalışanlar için de faydalı olacağı yönündeki inancını ifade eder. Mishra ve Morrissey'a (1990) göre ise örgütsel güvenin açık iletişim, işgörenlerin karar süreçlerine katılımı, önemli bilgilerin ve duyguların paylaşımı gibi örgütsel davranışlar sonucunda oluşan bir duygudur. Shockey-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000) da örgütsel güveni işgörenlerin örgüt içerisindeki rollere, ilişkilere, deneyimlere ve bağımlılıklara dayalı olarak birden çok örgütsel üyenin niyet ve davranışları hakkında sahip oldukları olumlu beklentiler olarak tanımlamaktadır. Gilberg ve Tang'a (1998) göre ise örgütsel güven, organizasyondaki güven ve destek hissi olmakla birlikte bireyler arasındaki taahhütlerin yerine getirileceğine dair inançtır.

Yukarıdaki tanımların ışığında işgörenler arasında güven hissi oluşturarak onları bir arada tutan örgütsel güven kavramının (Gilberg ve Tang, 1998), hem bireylerin hem de örgütün bir bütün olarak hedeflerine ulaşabilmesi açısından bir ön koşul oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca Mishra ve Morrissey'e (1990) göre de örgütsel yaşamın önemli bileşenlerinden biri olan yapıcı insan ilişkilerinin oluşabilmesin ön koşulu güvendir ve güven verici bir iklimde, insanlar fikirlerini paylaşmaktan, duygularını ifşa etmekten, ortak hedefler için katılımcı bir şekilde çalışmaktan çekinmez. Örgütsel güvenin yüksek olduğu durumlarda işgörenler, olağan iş süreçlerinin dışına çıkarak risk almak için daha cesur davranırlar. İşgörenlerin böyle cesur davranmaları da örgütsel güvenin risk almayı teşvik etmesinden kaynaklanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013).

Örgütsel alanyazında kolaylıkla tanımlarına ulaşılabilen güven kavramı, aslında kısa bir tanıma sığmayacak kadar karmaşık bir yapıdadır. Ayrıca farklı insanlar için farklı duyguları ifade eden, geliştirilmesi zaman alan bu duygunun kırılması anlaktır ve sadece bir eyleme bağlı olabilir. Bazen güven, yavaş yavaş aşındıran ve nihayetinde yok eden

küçük eylemlerle de yok olabilir. Taahhüt ettiklerimizi yapmadığımızda, başkaları hakkında dedikodu yaptığımızda, birlikte karar verilen kararları yok saydığımızda, gündemimizi gizlediğimizde, gerçeği çarpıtarak aktardığımızda ve kapalı kapılar ardında çalıştığımızda ilişkilerimize zarar vererek güvenin zamanla yok olmasına sebep oluruz. Böyle bir durumda ortaya çıkan güvensizlik ikliminde üyeler kendi çıkarlarına odaklanır, insanlar ortak amaçlarını hayallerinde canlandıramazlar, bireyler bilgi saklamaya başlar ve dolayısıyla rutin işlerde aksamalar meydana gelerek yıkıcı çatışmalara dönüşür (Reina ve Reina, 2006; Robbins ve Judge, 2013).

Örgüt ortamında güven; çalışanlar arasında gelişmiş iletişim, duygu, inanç, öngörü, açıklık, anlaşma, çatışmasızlık, eleştiriye açıklık ve iş yükünün azalması gibi olumlu süreçlerin oluşunu için avantajlar sağlamaktadır (Mishra ve Morrissey 1990). Olumlu örgütsel süreçlerin oluşması için oldukça etkili olduğu görülen güven duygusunun araştırmacılar tarafından farklı boyutsal yapılarda ele alındığı görülmektedir.

2.4.1. Örgütsel Güvenin Boyutları

Örgütsel alanyazında örgütsel güvenin boyutlarına yönelik birçok farklı sınıflamanın olduğu görülmektedir. Yaygın olarak kullanım kriteri ile incelendiğinde bazı çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan Shockey-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000) tarafından yürütülen çalışmada örgütsel güveni yeterlilik, açıklık ve dürüstlük, çalışanlara yönelik endişe, güvenilirlik ve özdeşleşme olmak üzere beş boyutlu bir yapısı olduğunu ileri sürülmektedir. Zaheer, McEvily ve Perrone'e (1998) ise örgütsel güveni kişiler arası(içsel) ve örgütler arası(dışsal) güven olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Polat (2009) kişilerin güven duyacağı tarafın niteliğine göre yaptığı boyutlandırmada özgüven, kişiler arası güven, örgüte güven ve sisteme güven olmak üzere dört boyutlu bir yapı olduğunu belirtmektedir. Yılmaz (2006) ise okul örgütlerindeki örgütsel güven kavramının yöneticiye, meslektaşlara ve paydaşlara (öğrenci-veli) güven olmak üzere üç boyutun toplamını ifade ettiğini belirtmektedir. Buna göre mevcut çalışma kapsamında Yılmaz (2006) tarafından ortaya koyulan örgütsel güven boyutlarının referans alınması nedeniyle yöneticiye, meslektaşlara ve paydaşlara güven boyutları aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.4.1.1. Yöneticiye güven boyutu. Eğitim yönetimi, bireylerin davranışları üzerinde istenilen değişiklikleri yapmak için madde ve insan kaynaklarını kullanma sürecidir. Bu süreçteki en önemli insan gücü kaynaklarından biri de yöneticidir. Eğitim yöneticisi örgütte işlenen ve işleyen insan kaynaklarının yönetiminden sorumludur. Eğitim yöneticileri hem işlenen insan kaynağı olan öğrencilerin en iyi eğitimden faydalanmasını, hem de işleyen insan kaynağı olan öğretmenlerin etkili bir şekilde eğitim hizmetlerini sunması için sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturması beklenen kişilerdir (Çelik, 2000).

Günümüzde çevresel ve rekabetçi baskıların taleplerini karşılayabilmek için çok boyutlu ve karmaşık yapılarda organizasyonlar oluşturmayı zorunlu hale getirmektedir. Böyle karmaşık yapıların ise başarı elde edebilmeleri ancak çalışanlar ile yöneticiler arasındaki güvene bağlıdır (Whitener ve ark., 1998). Yöneticiye duyulan güven, çalışanlarının yöneticilerinin tutarlı ve güvenilir olduğuna dair algılarını ifade etmektedir (Ergün, 2017). Morgan ve Hunt'a göre (1994) işgörenlerin karar mekanizmalarında rol almasına olanak sağlamak ve ödüllendirme gibi uygulamalarda adaletli davranmak işgörenlerde güven duygusunun oluşumunu önemli derecede etkiler.

Yöneticisine karşı güven duygusu yüksek olan işgörenlerin işbirlikçi, yardımsever ve paylaşımcı davranışlar gösterme eğilimi daha yüksektir. Bu nedenle işgörenlerin yöneticilerine güven duymaları örgütsel açıdan oldukça önemlidir. Okul örgütünün eğitim işgörenleri olan öğretmenlerin de yöneticilerine karşı güven duygularının oluşabilmesi için, okul yöneticilerinin dürüst, güvenilir ve tutarlı davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. İşgörenlerin yöneticilerine karşı güven duymalarının en önemli gerekliliklerinden biri ise, yöneticiye karşı oluşan güven duygusunun örgütsel başarıyı derinden etkilemesidir. Dahası güven duygusu yöneticiler ile işgörenler arasındaki ilişkide birlikteliği sağlayan yapıştırıcı bir madde olarak görülmektedir. Örgütsel güvenin inşasında en önemli belirleyicilerden birinin yöneticiler olduğu düşünüldüğünde, yöneticilerin örgüt ortamında güvenin inşası için gereken özeni göstermeleri ve işgörenler ile arasındaki güvenin daha da gelişmesi için gereken tedbirleri alması oldukça önemlidir (Yılmaz, 2009). Gören ve Özdemir'e (2015) göre de okul örgütleri içerisinde öğretmenlerin yöneticilerine yüksek düzeyde güven duygusuna sahip olmaları, okulun genel güven ortamının sağlanması açısından en önemli faktör olduğu belirtilmektedir.

Yöneticiye güven boyutu genel olarak işgörenler ile yöneticiler arasındaki ilişkilerin sonucunda oluşan bir duygudur. Bu duygunun oluşumunda yöneticilerin eylemlerinin işgörenler tarafından algılanış biçimleri oldukça önemlidir. Sosyal ilişkilerin oldukça yoğun olduğu okullarda da öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki güvenin

yönü örgütsel başarının yönü için oldukça önemlidir. Okul yöneticisine karşı güvensizlik duygusu hakim olan bir öğretmenin performansının bu duygudan etkilenmesi olasıdır. Bu bağlamda okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki güven duygusunun önemi öncelikle okul yöneticileri tarafından önemsenerek, eğitim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin yöneticileri ile güven duygusunu geliştirici davranışlarda bulunmaları okulların etkililiği açısından oldukça önemlidir. Yılmaz'a (2009) göre de öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı güven duygularını geliştirebilmeleri için okul yöneticilerinin dürüst, tutarlı, sorunlara karşı duyarlı, yönetim becerileri bakımından yetenekli ve kişisel bilgilerin mahremiyeti açısından özenli olmaları gerekmektedir.

2.4.1.2. Meslektaşlara güven boyutu. Örgütlerin varlığını tehdit edebilecek durumlardan biri de işgörenlerin birbirlerine karşı olan güvenlerini kaybetmeleridir. Güvensiz bir örgüt ortamı, işgörenler arasındaki ilişkilere önemli ölçüde zarar vermektedir (Çelik, 2000). Güvene dayalı ilişkilerin nasıl yaratılabileceği karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdır (Connell, Ferres ve Travaglione, 2003). Güvene dayalı ilişkilerin oluşumunun zor bir yapısal sürece dayalı olmasının sebebi de iletişimde mesajın yorumlanıp değerlendirilmesi üzerinde alıcının o andaki ruhsal yapısı etkili olmasıdır. Özellikle alıcının ruhsal durumunun çok iyi ya da çok kötü olduğu durumlarda mesajın amacından çok farklı bir şekilde algılanması olabilmektedir (Güney, 2017).

Örgüt içerisinde işbirlikçi ve sakin bir sosyal ortamın oluşabilmesi için işgörenler arasında güven duygusunun gelişmiş olması önemlidir (Erçek, 2018). Unutulmamalıdır ki işgörenlerin kolektif hedefleri ilerleten davranışlarda yer alma istekliliğinin belirleyicisi, sahip oldukları güven duygusudur (Bryk ve Schneider, 1996). Bu bağlamda okullardaki eğitim hizmetlerinin yürütücüleri olan öğretmenlerin de birbirleri arasındaki güvene dayalı ilişkilerin okulun vizyonuna ulaşabilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler okullarda meslektaşları ile ilişkileri sonucunda hem öğrencileri hakkında çok yönlü bilgilere ulaşabilmekte hem de mesleki anlamda oluşan yeniliklerden haberdar olma ve kendini geliştirme fırsatı yakalayabilmektedir. Bryk ve Schneider (1996) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin birbirlerine karşı güven duygularının yüksek olduğu durumlarda, yeniliklere karşı daha açık oldukları belirlenmiştir

Örgütlerde işgörenler arasında oluşan güven duygusu, örgüt açısından oldukça olumlu sonuçlara sebep oluyorsa; olası bir güvensizlik durumu da örgütler açısından oldukça yıkıcı sonuçlara sebep olabilir. Aralarında güvensizlik duygusu oluşan işgörenler birbirleri ile yardımlaşmaktan, birbirlerini desteklemekten ve sahip oldukları bilgileri

paylaşmaktan çekinmektedirler. Güvensizlik duygusunun baskın olduğu örgütlerde işgörenler birbirlerini suçlamakta, çatışma durumlarında sürekli olarak savunma mekanizmalarını geliştirmekte, sorumluluk almaktan kaçınmakta, çevresine şüphe ile bakmakta, yoğun olarak işten kaçma davranışları sergilemekte ve örgütün hedeflerini benimsememektedir (Yılmaz, 2009). Bu bağlamda okul ortamlarında öğretmenler arasında oluşacak olan olası bir güvensizlik duygusunun, örgütsel hedefler açısından oldukça yıkıcı sonuçlara sebep olması beklenebilir. Bu yüzden öğretmenler arasındaki güven duygusunun önemi ve sonuçları bakımından etkililiği, her okul yöneticisinin farkında olması gereken konulardan biri olduğu söylenebilir. Öğretmenler arasındaki güven duygusu ile ilgili olumsuz durumların fark edilmesi okul yöneticilerine ait bir sorumluluk olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğretmenler arasındaki güven duygusunun gelişmesi her ne kadar öğretmen davranışlarına bağlı olsa da okul yöneticileri tarafından önemi vurgulanan bir konu olması gerekmektedir. Grossman'a (2019) göre de bir örgütte güven ortamının yaratılması yöneticiler için üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir. Yılmaz'a (2009) göre okul örgütlerindeki meslektaşlara güven boyutu, öğretmenlerin aynı okulda görev yapan diğer öğretmenlere güvenmesi; onların sözlerine ve davranışlarına şüphe duymadan inanması; aralarındaki ilişkinin açık, tutarlı ve bağlılık duygusu içeren özelliğe sahip olduğuna inanması ile ilgilidir.

2.4.1.3. Paydaşlara güven boyutu. Sosyal ilişkilerin yoğun olduğu örgütler olan okullarda, eğitim hizmetlerini etkili olarak sürdürebilmek için öğrenci, yönetim, öğretmen ve aileler arasında etkileşim sağlanarak iş birliği ortamının oluşturulması gerekmektedir. Okulun paydaşları arasındaki etkileşim ve iş birliğinde, güven duygusu dikkat edilmesi gereken en önemli kavramlardan biridir (Cerit, 2009). Özellikle çeşitli paydaşların okulların yönetiminde aktif rol oynadığı yönetişim kavramının okul yöneticileri tarafından önemsenmesiyle birlikte okulun hem iç hem de dış paydaşları ile olan ilişkilerinin daha da önem kazandığı görülmektedir (Gören ve Özdemir, 2015).

Okullar ile iş birliği içerisinde olması beklenen paydaşlara güvenmek, okulun çevresi ile ilişkilerini sürdürebilmesi için oldukça önemlidir (Yılmaz, 2009). Gelişen eğitim programlarının işlevselliğinin artırılarak etkililiğinin sağlanabilmesi için okulların paydaşları ile iş birliği yapması gerekmektedir (Cerit, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin okulun paydaşlarına yönelik güven duygularının güçlendirilmesi için okulun karar süreçlerine öğrenci velilerinin katılımları sağlanarak, okulu daha sık ziyaret etmeleri teşvik edilebilir (Çelik ve Gencer, 2019). Gören ve Özdemir'e (2015) göre de okulların

amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlayan faktörlerden biri de paydaşlar arasındaki güven düzeyinin yüksek olmasıdır.

Okullarda da her örgütte olduğu gibi güven duygusu gelişmeden, iş birliği içerisinde örgütsel hedeflere odaklanmış öğretmenlerin çalışmasının mümkün olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri ve velilerini temsil eden okul paydaşlarına güvenmeleri, onlarla daha fazla iş birliği yapmasını sağlayacaktır. Yılmaz'a (2009) göre de paydaşlara güven boyutu öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerine, velilere, öğrencilerin eylemlerine, velilerin okula gösterdiği desteğe, öğrencilerin ve velilerinin söylediklerine inanması ve güvenmesiyle ilgilidir.

2.4.2. Okullarda Örgütsel Güven

Tüm örgütlerde olduğu gibi okulun işgörenleri olan öğretmenlerin de okullarına ilişkin güven düzeyleri hem öğretmenlerin hem de okulların eylemlerini doğrudan etkilemektedir (Artuksı, 2009). Bu nedenle eğitim örgütlerindeki öğretmenler, öğrenciler, yönetim ve paydaşlar arasındaki ilişkisel roller güveni zorunlu hale getirmektedir (Polat, 2009). Ayrıca değişen çevre koşullarına karşı sürekli olarak bir gelişim halinde olması gereken okulların hızlı değişim süreçlerine uyum sağlayabilme gayretleri, yoğun ilişkisel süreçler oluşturmaktadır. Memduhoğlu ve Zengin'e (2011) göre de okullarda öğretmen, öğrenci, yönetim ve paydaşlar arasında güven duygusunun gelişebilmesi için sağlıklı iletişim süreçlerinin yürütüldüğü bir yapı gerekmektedir. Okullarda yaratılan böyle bir yapı, güven duygusunun oluşmasına ve güçlenmesine sebep olmaktadır.

Öğretmenler, veliler ve yöneticiler arasında güvene dayalı birlikteliğin oluşmasının okulun değişimi ve gelişimi için kilit rol oynamaktadır. Bu bağlamda artan güven duygusu ile örgütsel değişimin derinleşmesinin birbirini desteklediği söylenebilir. Ayrıca birbirlerine güvenen okul işgörenlerinin daha üretken olmaları muhtemeldir. Güven duygusunun yüksek olduğu ilişki ortamlarında görev yapan öğretmenlerin aralarında oluşan etik temel, okulun değişimini başlatmak ve sürdürmek için gerekli temeli oluşturur (Bryk ve Schneider 1996, 2003).

Okula güven, öğretmenlerin herhangi bir mecburiyetleri olmadığı halde, kendiliğinden ve istekli olarak okul için yararlı olan örgütsel vatandaşlık davranışların oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Polat, 2007). Bryk, ve Schneider'a (1996) göre de öğretmenlerin örgütsel yarar sağlayan gönüllü eylemlerde bulunmaları için okulda güven ortamının yaratılması gerekmektedir. Ayrıca güvene dayalı ilişkilerin yoğun olduğu örgütlerde işgörenlerin örgütlerine duygusal açıdan bağlı olması; kendilerini örgütleri

içerisinde tanımlayabilen, işlerinden doyum sağlayan, işten ayrılma düşüncesi olmayan (Demircan ve Ceylan, 2003), değişim hareketlerine destek veren, yeni denemeler yapmak için risk almaya istekli ve iş birliğine dayalı kararlar almaya özen gösteren (Bryk ve Schneider, 2003) işgörenlerin oluşmasına sebep olur.

Güven duygusu, okullarda öğretmenlerin etkililiği ile yakından ilişkilidir. Bir okulda algılanan güvenin derecesi arttıkça, öğretmenlerin başarıya götüren eylem planlarını düzenleme ve yürütme becerisine olan inançları da o kadar güçlü olur. Güven duygusu düşük olan öğretmenlerde, güçsüzlük ve yabancılaşma duygusu gelişir. Bu durum da okul ortamında çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin güven duygusu arttıkça, çatışmaların ortaya çıkma ihtimali azalır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Bu anlamda okul yöneticileri öğretmenlerin güven, sadakat ve bağlılık duygularının gelişmesi ve onların motivasyonlarının yüksek olmasından sorumlu oldukları unutulmamalıdır (Buluç, 2008).

Okullarda güvene dayalı bir atmosferin oluşumunda okul yöneticilerinin belirleyici rolü vardır. Öğretmenler, yöneticilerin davranışlarının içtenliğine inandığı ölçüde güven duygusu geliştirebilir. Bu içtenlik ve samimiyet, okul yöneticilerinin söylemleri ve eylemleri ile kendini gösterir (Erçek, 2018). Öğretmenler okul yöneticilerine güvendiklerinde meslektaşlarına ve okulun paydaşlarına güvenme olasılıkları daha yüksektir. Ya da tam tersi düşünüldüğünde öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı oluşturdukları güven duygusu zarar gördüğünde meslektaşlara ve paydaşlara olan güven duygularının da zarar görmesi muhtemeldir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Ayrıca okullarda oluşturulan güven ortamının, okul yöneticilerinin yönetsel ve eğitsel hedeflere ulaşmasını kolaylaştırabildiği (Artuksu, 2009) düşünüldüğünde; okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini taşımalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir

Okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile okulun örgütsel güven düzeyi arasında oldukça yakın bir ilişki bulunmaktadır. Lider özelliklerine sahip bir okul yöneticisi etkili bir okul oluşturabilmek için tüm paydaşlar tarafından benimsenen bir vizyon oluşturarak, öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşabilmesi için gönüllü çabalar harcamasını sağlayabilir. Bu açıdan okul yöneticisinin okulun etkililiğini sağlamak için öğretmenlerin kendisine ve okulun tamamına yönelik güven düzeylerini geliştirebilmeleri için çaba harcaması gerekmektedir (Arabikoğlu ve Demir, 2014). Bu bağlamda okul yöneticileri sadece kendisine karşı oluşan güven duygularından sorumlu değildir. Bunun yerine güven kavramının çok yönlü ve ilişkiyel yapısının farkında olarak, tüm taraflar arasındaki güven duygularının geliştirilmesinden sorumludur. Örneğin güven kavramı okul

ilişkilerinde anne-baba iş birliği için kilit bir unsurdur. Öğretmenlerin ailelere olan güvenleri ile öğrencilere olan güvenleri eşdeğerdedir; ya da bu durumun tam tersi olarak öğretmenlerin öğrencilere olan güvenleri ile ailelerine olan güvenleri eşdeğerdir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Ayrıca örgütsel güven duygusu yüksek olan okullarda öğrenci başarılarının olumlu yönde etkilendiği (Bryk ve Schneider, 2003; Moore, 2009) düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin okulların örgütsel güven duygusunu geliştirmeden etkili okullar yaratabilmelerinin mümkün olmayacağı söylenebilir.

Güvenin eğitim örgütlerinde oluşmasını sağlamak kısa dönemde; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli ile olan ilişkileri kapsayan örgütsel işleyişi ve eğitim-öğretim hizmetlerini etkileyecek gelişmelere; uzun dönemde ise toplumsal yaşamı olumlu yönde etkileyecek gelişmelere sebep olabilir (Arlı, 2011; Artuksı, 2009). Toplumsal açıdan da oldukça önemli sonuçlar ortaya koyan okul ortamındaki güven duygusunun geliştirilmesi; okulu ilgilendirmeyen, keyfi ve okul için yararsız kararların alınması, kişiler arasındaki etkisiz iletişim, okul için yararlı olacak proje ve fikirlerin desteklenmemesi, okul kaynaklarının adaletsiz dağıtılması, okul için yarar sağlamayan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görevlerine devam etmeleri, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sık sık değişmesi, öğretmenler arasında ayrımcılık yapılması gibi sebeplerden dolayı engellenmektedir (Brewster ve Railsback, 2003).

Eğitim örgütleri olan okulların örgütsel güven düzeylerini geliştirebilmek için yöneticilerin öncelikle çalışanların örgütsel güven düzeylerini belirlemeleri gerekmektedir. Örgütsel güven düzeyinin düşük çıkması durumunda, güvensizlik kaynakları araştırılarak sorunlar tespit edilmelidir. Örgütsel güveni inşa etmek isteyen bir okul yöneticisi hiç vakit kaybetmeden öğretmenler, öğrenciler ve velilerin katılımıyla okula ait ortak bir vizyon oluşturmalıdır. Örgütsel güvenin geliştirilebilmesi için kilit rol oynayan okul yöneticileri dürüst, güvenilir, şeffaf ve tutarlı davranışlar sergileyerek etkili liderlik özelliklerini günlük işlerin yapılışına yansıtmalıdır. Böyle davranan okul yöneticileri başlattıkları sağlıklı iletişim süreçleriyle okulun tüm paydaşları arasında etkili iş birliği ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul içerisindeki eylemlerin samimiyet ve içtenlik gösterilerek sergilenmesi, olası çatışma durumlarının da önüne geçerek bireylerin birbirleriyle ayrışmasını önleyecektir. Böyle samimi ortamlarda da yapılan işler genellikle gönüllü olarak yapılan işler gibi algılanarak paydaşların daha fazla motive olmasını sağlayabilir. Gönüllü davranışların etkisiyle de okul-aile arasındaki etkileşim artırılarak, velilerin okulu ziyaret etmeleri teşvik edilebilir (Brewster ve Railsback, 2003; Bryk ve Schneider, 1996,

2002, 2003; Cerit, 2009; Çelik ve Gencer, 2019; Erçek, 2018; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Polat, 2009; Yılmaz, 2009).

Kaybedildiğinde yeniden inşası çok zor olabilen örgütsel güveni inşa etmek ve bu yapıyı korumak oldukça değerli bir eylemdir (Grossman, 2019). Öğretmenlerin okul içerisindeki ilişkileri karşılıklı bağımlılık içerisindedir. Örneğin öğretmenler, ilişki içerisinde oldukları meslektaşlarının başarılarından etkilendiği gibi kendi başarılarıyla da onları etkilemektedir. Bu bağlamda faaliyetlerin büyük bir çoğunluğunun sosyal ilişkilerle yürütüldüğü okullarda örgütsel güvenin inşa edilmesi okulların etkililiği açısından oldukça önemlidir. Sonuç olarak örgütsel güven kavramının okulu daha etkili ve daha verimli olabilmesi için başat faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul ortamlarında güven duygusunun geliştirilebilmesini sağlayacak yaklaşım ve eylemlerin okul yöneticileri tarafından bilinmesi, örgütsel güvenin sağlanabilmesi için oldukça önemlidir.

2.5. Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığı ile Okul Etkililiğinin İlişkisi

Örgüt kavramını tanımlayan her cümlenin ortak noktasının “hedeflere ulaşma amacını” vurguladığı görülmektedir. Örgütler hedeflerine ulaşma çabalarını mevcut kaynaklarını en etkili şekilde koordine ederek ve yeni kaynaklar sağlayarak gerçekleştirebilirler. Eğitim örgütlerinin uygulama alanları olan okullar açısından da hedeflere ulaşma çabası, etkili örgüt uygulamalarıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Okullar, çevrelerinden etkilendiği gibi çevrelerini de etkileyebilme gücüne sahip olmalıdır. Bu güç en genel anlamda etkililik olarak tanımlanabilir. Etkililik kavramı, verimlilik, etkinlik, niteliklilik, performans, başarı, yararlılık, karlılık gibi birçok kavramı kapsayan bir anlamı ifade etmektedir. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu ve duyguların süreç üzerinde etkili olduğu okul örgütlerinin etkililiğinin sağlanabilmesi ise birçok bileşenin uyum içerisindeki birlikteliğine bağlıdır. Cameron’a (2015) göre de örgüt teorilerinin benimsedikleri davranış biçimleri farklı olsa da odak noktaları, örgütsel etkililiği arttırmaktır. Bu bağlamda okulların etkililiğinin hangi örgütsel davranışlardan etkilendiğinin belirlenmesi, okulların nitelikli çıktılar verebilmeleri açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bireyler yaşamları boyunca her ortamda yeni bilgiler öğrenebilir. Toplumlarda gerek planlı öğrenme süreçleri sağlayabilmek adına; gerekse ekonomik ve politik kaygılar nedeniyle, bireylerin bu öğrenme süreçlerini tesadüflere bırakmamışlardır. Bu bilinçli sürecin en önemli temsilcisi olarak da okulları kurmuşlardır. Okulların yürüttükleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin en genel amacı; toplumların geleceğini inşa eden çocukların bilgi,

beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde yetişmelerini sağlamaktır (Çobanoğlu, 2008). Toplumsal açıdan böyle önemli bir görevi olan okulların etkililiğinin sağlayabilmesi, sadece okulda öğrenim gören öğrencileri değil; toplumsal yapı içerisinde yer alan her bireyi ilgilendiren bir konudur. Bu nedenle okullar sadece öğrenim gören öğrenciler ve onların ebeveynlerine karşı sorumlu değildirler. Okullar toplumun tüm bireylerine karşı sorumludurlar. O halde okullar mevcut durumları ile ilgili bilgi almak isteyen herkese karşı şeffaf bir şekilde hesap verebilir olmalıdır.

Toplumun okulu yakından izleme taleplerinin artması okulların toplumun desteğinin alınması için bir fırsat oluşturduğu gibi; okulun da topluma karşı şeffaf ve hesap verebilir olması için bir fırsat yaratmıştır (Çalık, 2007). Şişman'a (2013) göre de okulların etkili örgütler olmaları için yürütülen yeniden yapılandırma çalışmalarında hesap verebilirlik ile ilgili daha duyarlı ölçütler belirlenmelidir. Amaçlara ulaşma çabalarının kasten koordine edilerek iyileştirilme çabaları olarak tanımlanan örgütsel gelişme; örgütlerin etkili ve sağlıklı olmaları için uygulanır (Balcı, 2000). Bu bağlamda okulların daha etkili olabilmeleri için mevcut durumlarını tespit ederek, sağlıklı olan yönlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun için okulların örgütsel yenileşme çalışmalarına başlamadan önce mevcut etkililik durumlarını belirlemelerinin, etkin bir yol haritası oluşturabilmeleri açısından etkili olacağı söylenebilir.

Tek boyutlu bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapıya sahip olan örgütsel etkililiği belirlemek açık ve basit bir değerlendirme değildir (Hoy ve Ferguson, 1985). Böyle çok boyutlu kavramsal bir çerçevede öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum öğrenme çevreleri olan etkili okulların (Özdemir, 1998) etkililik ölçütü olarak kullanılan hemen hemen tüm değişkenlerin ayırt edici bir özelliği, doğrudan veya dolaylı olarak örgütsel hedeflere bağlı olmalarıdır (Georgopoulos ve Tannenbaum, 1957).

Etkili okulların önemli özelliklerinden bir tanesi de etkili öğrenme süreçlerinin oluşturulmasıdır. Öğretmenler de okullarda gerçekleşen bu öğrenme süreçlerinin etkililiği üzerinde belirleyici olan faktörlerden bir tanesidir. Öğretmen davranışları okul programının ve sınıf içerisindeki öğrenme süreçlerinin başarıya ulaşabilmesi için belirleyicisi olduğu kadar; okulun etkililiğinin açıklanması için sıkça vurgulanan boyutlardan biridir (Şişman, 2013). Klein'e (2012) göre öğretmenlerin, yönetimin kendilerine karşı şeffaf olduğu algısına sahip olmaları hem okula karşı duygusal ve örgütsel bağlılıklarını arttırmakta hem de yönetimin kararlarına katılım sağlayarak inisiyatif göstermelerine sebep olmaktadır. Daha geniş bir açıdan bakıldığında şeffaf olan örgütlerde, örgüt ile paydaşlar arasında iş

birliğinin sağlanarak karşılıklı destek mekanizmalarının oluştuğu görülmektedir (Jahansoozi, 2006). O halde okulların etkili olabilmeleri için öğretmenlerin ve tüm paydaşlarının elde etmek istedikleri bilgilere kolaylıkla ulaşabilmelerini; ayrıca okulda yürütülen tüm süreçlerin paydaşları tarafından izlenilebilir ve katkı sağlanabilir olarak tasarlamalarının yararlı olacağı söylenebilir.

Edmonds'a (1979) göre etkili okullar güçlü bir idari liderlik yapısı, öğrenmeye elverişli bir okul iklimi, ğrenci başarıları için yüksek beklentiler, ğretim hedeflerinin açık bir Şekilde belirlenerek ğrenci performanslarının izlenmesi ve temel becerilerin kazandırılması yönündeki eğitime vurgu özellikleri taşımaktadır. En genel anlamda okullar, eğitim sistemlerinin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için uygulamaların yapıldığı örgütlerdir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için okulların etkili olarak çalışması gerekmektedir (Başaran, 1994). Christman (2008) yönetsel Şeffaflığın okul etkililiği için bir ölçüt olarak algılandığını tespit etmiştir. Klein (2012) ise okul yöneticilerinin karar süreçlerinde Şeffaf olmalarının, ğretmen tutumlarında olumlu bir yönelime katkıda bulunduğunu; öğretmenler ile idareciler arasındaki karşılıklı tatmin edici ilişkinin yanı sıra öğretmenlerin okulda daha aktif olarak görev yapmaya istekli olmalarını teşvik ettiğini belirlemiştir. Bu bağlamda yönetim faaliyetlerinin Şeffaf olarak uygulandığı okulların daha etkili olacağı söylenebilir.

Etkili okullar uygun bir okul iklimine sahiptir (zdemir, 1998). Bu uygun iklimin oluşmasında ise ancak örgüt için yararlı olabilecek duygu, düşünce ve örgütsel davranışlar geliştirilmelidir. Okul rgtlerinde yürütülen sosyal ilişkiler oldukça yoğundur. Bu nedenle de bireyler birbirlerinin duygu ve düşünceleri hakkında sürekli olarak fikir sahibi olabilirler. Bu yoğun ilişki ortamlarında sağlıklı bir atmosferin oluşabilmesi ise ancak bireyler arasındaki güven duygusuyla oluşabilir.

Örgütsel güven, organizasyonların etkililiği için çok önemli bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Asunakutlu, 2001; Hoy ve Tschannen-Morgan, 1999; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Tschannen-Moran, 2004; Yılmaz, 2006). Örgüt yelerinin kendilerine, yönetime ve çalışma arkadaşlarına karşı oluşturdukları güven duyguları gelişirse örgüt içerisindeki etkinlik ve verimliliğin artması beklenebilir (Asunakutlu, 2002; Yılmaz, 2009). Öğretmenlerin eğitim-ğretim süreçlerinde yoğun ilişki içerisinde oldukları öğrenciler ile aralarında güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi de okul etkililiği için belirleyici faktörlerden biridir (Moore, 2009).

Güven ve güvensizlik kavramının kişilerin performansına olan etkilerinin anlaşılabilmesi, rekabet Şartları gelişen dünyada daha da önem kazanmaktadır (Lewicki,

McAllister ve Bies, 1998). Güven duygusu yüksek bir örgüt ortamında, üyeler birbirlerine karşı daha yardımsever olacak ve birbirleri için emek harcayacaklardır. Böyle bir örgüt ortamında üyeler daha etkin çalışarak örgütsel etkililiği geliştireceklerdir (Robbins ve Judge, 2013). Öğretmenlerin de genel olarak güven algılarının yüksek olması durumunda etkililiklerini ve okulun başarısını artırdıkları savunulmaktadır (Hoy ve Tschannen-Morgan, 1999). Bryk ve Schneider'a (1996) göre de örgüt üyeleri arasında yüksek güven duygusunun mevcut olduğu durumlarda üretken iş birlikçi eylemlerin gerçekleşme olasılığı daha yüksektir.

Günümüzde örgütsel başarının artırılması, etkililiğin ve verimin sağlanması örgütler için büyük önem taşımaktadır (Asunakutlu, 2002). Örgütsel güven düzeyinin tespit edilmesi, örgütün etkililiğini belirleyen örgütsel yapı, kontrol mekanizmaları, iş tasarımı, iletişim, iş doyumu, bağlılık gibi örgütsel karakteri belirleyen faktörler hakkında bize bilgi verebilir (Zeffane ve Connell, 2003). Güven, karşı tarafın eylemlerinin zararlı olacağından çok yararlı olacağına ilişkin beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Asunakutlu, 2001). Örgütlerin rekabet güçlerini arttırabilmek ve örgütsel açıdan etkili sonuçlara ulaşabilmek için birbirlerine güven duyan işgörenlere sahip olmaları gerekmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003). Bir örgütte güven duygusunun yüksek olması üretkenliğin, verimliliğin ve amaçların gerçekleşmesinin belirleyicilerinden biridir. Güven duygusu gelişmeyen örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme eylemlerinde mutlaka eksiklikler olacaktır (Yılmaz, 2006).

Güven kavramının sağlıklı ve etkili bir okul oluşturmadaki öneminin okul yöneticileri tarafından kavranması ve yönetsel faaliyetlerinde şeffaflık gibi öğretmenlerin güven düzeylerini geliştirici uygulamaları benimsemeleri, etkili okulların oluşumunda önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çelik'e (2000) göre okul yöneticileri etkili bir okul ortamının oluşmasını sağlayarak öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu arttırabilir; böylece de sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilirler. Güven inşa etmek isteyen bir yönetici, taahhütlerini yerine getirmenin davranışlarının özü olduğunu benimsemelidir (Grossman, 2019). Bu bağlamda örgütsel güvenin oluşumundan davranışları ile model olarak öncülüğünü üstlenen yöneticilerin, davranışları ile ilgili ortaya çıkan sonuçları şeffaf bir şekilde ortaya koyarak hesap verebilirliği geliştirmesi hem kendisine karşı olan güven duygusunun gelişimine hem de oluşan güven ortamında sağlıklı ilişkilerin kurularak örgütsel gelişime katkı sağlayacağı söylenebilir.

Güven duygusu, bireyler arasındaki itibar ve deneyime bağlı olarak kurulan ilişkiler çerçevesinde oluşur. Örgütsel güven, sadece örgüt içindeki güven ilişkilerinin toplamından

ibaret değil; gerçek iş birliğine dayalı çalışmanın ön koşullarından biri olabilecek kadar kapsamlı bir duygudur. Örgütler, üyelerinin yaratıcılığına ve iş birliğine ne kadar çok önem veriyorsa, o örgüte hissedilen güven duygusu o kadar çok önem kazanır. Ayrıca güven duygusu, kurumdaki şeffaflık anlayışı üzerinde gelişir ve ona katkıda bulunur. (Cohen ve Prusak'tan aktaran Yılmaz, 2017). Güven duygusunun şeffaflık anlayışı ile olan ilişkisini ise bireylerin eylemleri sonucunda ortaya çıkan hatalarını kabul ederek kendilerini değerlendirmeleri etkilemektedir. Yapılan hataların sorumluları tarafından kabul edilmesi, örgüt içerisindeki şeffaflık kültürüyle yakından ilişkilidir. Eylemlerinin sonuçları ile ilgili hesap verebilen yöneticiler, örgüt içerisinde sağlıklı bir güven ikliminin oluşmasını sağlayacaktır (Grossman, 2019). Ayrıca insanların paylaştığımız bilgileri nasıl kullanacaklarını garanti edemezsiniz. Dolayısıyla şeffaf olmak, savunmasız olmaya istekli olmayı gerektirir. Bu nedenle, örgütlerin şeffaf olma riskini almak için paydaşlarına güvenmeleri gerekir. Diğer bir ifadeyle şeffaflık güven gerektiren bir anlayıştır (Rawlins, 2008). Böyle bir kültürle oluşan güven ikliminin okulların etkililiği açısından alınacak kararları, uygulanacak politikaları, sergilenecek örgütsel davranışları derinden etkileyeceği açıktır.

Kavramsal olarak örgütsel kültür ile örgüt iklimi arasında farklılık olmasına rağmen iki kavram birbirleri ile yakın ilişki içerisindedir. Örgütsel anlamda iklim, daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanan işgörenlerin davranış ve tutumları olarak ifade edilirken; kültür ise grupların sahip olduğu değerleri, mesajları, düşünce ve duyguları gibi örgütün görünen öğelerini ortaya koymaktadır. Örgütsel etkililik, örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Bu nedenle verimliliğin de bir değer olarak görüldüğü kültüre sahip olan örgütlerin, diğer örgütlere göre daha etkili olabileceği söylenebilir. (Çelik, 2000). Bu bağlamda kültür ve iklim kavramlarını kapsayan geniş bir çerçeveyi ifade eden örgüt sağlığı kavramı ile etkililik arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Mal ya da hizmet üretmek için kurulan örgütlerin varlıklarını sağlıklı olarak sürdürerek hedeflerine ulaşabilmesi, toplumsal açıdan yaşamsal bir önem taşımaktadır (Tosun, 1981). Okulların toplumsal yaşamın geleceği açısından yüklendiği misyonun, sağlıklı örgütler olarak çalışmalarını gerektiren başlıca etmenlerden biri olduğu söylenebilir. Başaran'a (1994) göre de tıpkı sağlıklı bir insanda olduğu gibi okul sistemlerinde de hiçbir alt sistem çatışmaya ve çelişkiye düşmeden düzenli olarak çalışmalıdır. Bu düzenli çalışma durumu, okulların sağlıklı olarak hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracaktır.

Örgütsel sağlık kavramı, etkili bir okul atmosferini yakalamak için önemli ve güçlü bir kavramdır (Tsui ve Cheng, 1999). Öyle ki örgütlerin ve insanların sağlıklı bir şekilde hayatta kalmak ve refah içinde yaşayabilmeleri için karşılamaları gereken ihtiyaçları vardır. İnsanların bu ihtiyaçları sadece güçlü, sağlıklı ve etkili örgütler tarafından en uygun şekilde karşılanabilir (Humber, 1960). O halde bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı okulların, sağlıklı ve etkili örgütler olmaları, nitelikli çıktılar üretmeleri açısından oldukça önemlidir.

Başaran (1994) örgüt sağlığını okul etkililiğinin bir alt boyutu olarak ele almıştır ve sağlıklı bir okul için eğitim işgörenleri arasındaki çatışmaların en aza indirilmesi ve çalışanlar arasında bir güç birliğinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Okullarda da hem öğretmenler arasında hem de tüm paydaşlarla güç birliğinin eşgüdümlenebilmesi, oluşan ilişkilerin güven duygusu ile temellendirilmesi ile mümkündür. Hoy ve Tarter'a (1992) göre de sağlıklı bir okulu diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri güven duygusudur. Bu açıdan hem örgüt içi ilişkilerin hem de çevre ile ilişkilerin sağlıklı olarak geliştirilebilmesi için karşılıklı güven duygusunun oluşması gerekmektedir (Yılmaz, 2009). Ayrıca güven duygusunun oluşumu, örgütsel süreçlerde bireyler arasındaki ilişkilerin şeffaf olmasından etkilenmektedir (Rawlins, 2008).

Sonuç olarak; tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullar da belirli hedeflere ulaşmak için yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu nedenle okulların etkililikleri ile ilgili değerlendirmeler yapılırken bu hedeflere ulaşabilme yetenekleri değerlendirilmektedir (Humber, 1960). Okulların mevcut kaynaklarını en etkin şekilde kullanmaları ve yeni kaynaklar üretme bakımından verimli olmaları durumunda, hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmaları kaçınılmazdır. Unutulmamalıdır ki sosyal bağımlılığın yoğun olduğu okul örgütlerinde, bireylerin duyguları hem kendi performanslarını hem de ilişki içerisinde oldukları diğer bireylerin performanslarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle etkili bir şekilde hedeflerine ulaşmak isteyen okulların; örgütsel süreçlerini şeffaf bir şekilde yürüterek, güvene dayalı, sağlıklı bir okul atmosferi yaratmaları okul etkililiği için önemli görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Okulların etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmaların başlangıç noktası olarak Coleman ve arkadaşlarının 1960'lı yılların ortalarında yürüttükleri çalışma referans alınmaktadır. Ulusal düzeyde ABD'deki çeşitli bölge, sınıf ve ırklardan 625 000 çocuğu ve 4000 okulu kapsayan oldukça geniş ölçekli, tarama modelinde bir araştırmadır. Coleman Raporu olarak isimlendirilen bu çalışma dönemi özelinde en geniş ölçekli eğitim araştırmasıdır. Bu çalışma esas itibariyle eğitim sosyolojisi açısından eğitimde fırsat eşitliği kapsamında yürütülmüş bir çalışmadır. Coleman ve arkadaşlarına göre okulun öğrenciler ve onların başarısı üzerindeki farklılaştırıcı etkisi, okul dışı etkilerle karşılaştırıldığında çok düşük düzeydedir. Diğer bir ifadeyle okulların ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çok azdır. Öğrenci başarısı ile ilişkili başlıca iki değişken ise ev özellikleri ve arkadaş gruplarının etkisidir. Coleman Raporuna göre okulun etkisi, öğrencinin dahil olduğu toplumsal gruba göre değişmektedir. Bu durumda okulların etkililiği için yapılacak okul düzenlemeleri yine belirli gruplara mensup öğrenciler adına etki sağlayacaktır. Sonuç olarak rapora göre çocuğun okul başarısı, içerisinden geldiği toplumsal çevre ve aile tarafından belirlendiği için öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik eşitsizlikler kontrol altına alınmadan başarı yönünden okullar arasındaki eşitsizlikler giderilemez (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Şişman, 2013).

Edmonds (1979) alanyazında etkili okullar ile ilgili yayınlanan araştırmaları ve raporları incelediği çalışmasında, okulların etkililiği ile ilgili oluşan eşitsizliği sosyal adalet bağlamında değerlendirerek öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okul başarıları arasında ilişki olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonucunda tüm çevresel koşullara rağmen etkili okulların güçlü bir idari liderlik yapısı, öğrenmeye elverişli bir okul iklimi, öğrenci başarıları için yüksek beklentiler, öğretim hedeflerinin açık bir şekilde belirlenerek öğrenci performanslarının izlenmesi ve temel becerilerin kazandırılması yönündeki eğitime vurgu özelliklerini taşıdıklarını belirtmiştir.

Purkey ve Smith (1983) tarafından yapılan çalışmada, alanyazında ortaya çıkan etkili okul teorileri ve yürütülen çalışmalarda listelenen etkili okul özelliklerinden yola çıkılarak okulların etkililiğini ölçmeye yönelik kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler okulların yapısal ve süreç odaklı özellikleri olarak iki başlık altında toplanmıştır. Buna göre okulların etkili olmasını sağlayan yapısal faktörlerin: okul merkezli yönetim, öğretimsel liderlik, okul personelinin istikrarı, anlaşılır müfredat ve organizasyonu, okul

personelinin gelişimi, ailenin katılımı ve desteği, akademik başarının tanınması ve ödüllendirilmesi, öğrenmeye maksimum süreyi ayırma, çevresel destek olduğu; süreç faktörlerinin ise: kolektif planlama ve arkadaşlık ilişkileri, topluluk duygusu, açık ve anlaşılır amaçlar ile yüksek beklentiler, düzen ve disiplin olduğu tespit edilmiştir.

Balcı (1988) tarafından yapılan ve Türkiye’de okul etkililiği ile ilgili ilk araştırma olma niteliği taşıyan çalışma, dünya alanyazınına dayalı olarak “etkili okul” kavramını tanıtmaktadır. Çalışmada etkili okul kavramının çok boyutlu yapısal özelliği olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca etkili okul anlayışının tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımına dayandığı belirtilmektedir. Etkili okul araştırmalarının incelendiği bu çalışmada dünya alanyazınındaki çalışmaların 1970 öncesi ve sonrası olarak farklılaştığı belirtilmektedir. Araştırma sonucunda öneri olarak; alanyazında ortaya koyulan birçok modelin sentezlenerek en iyi modelin oluşturulabileceği ve etkili okula ulaşmak için öncelikle öğretmen ve yöneticilerin kavrama ilişkin farkındalıklarının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Balcı (1993) tarafından Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma Türkiye’de okul etkililiği ile ilgili ilk ampirik çalışma olma özelliği taşımaktadır. Çalışma araştırmacı tarafından ilk olarak “Zorunlu Eğitim Sempozyumu’nda” sunulmasının ardından araştırmacıya ait olan ve ilk basımı 1993 yılında yapılan “Etkili Okul, Kuram, Uygulama ve Araştırma” isimli kitapta bölüm olarak yer almıştır. Çalışmada okul etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 5 boyutlu bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutlarının oluşturduğu ölçek 71 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan müfettiş adayı 120 öğretmen okullarının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre “okul yöneticileri” boyutunda okul müdürlerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerine göre daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. “Öğretmenler” boyutundaki bulgulara göre ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışları genelde etkili bir okulda gerçekleşen davranışlarla aynı doğrultuda olduğunu belirlenmiştir. “Okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutları ile ilgili ortaya çıkan bulgular ise, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve öğrencilerin bu ortamda akademik başarılarını arttırmanın yanında sorumluluk bilinçlerini de geliştirdiği yönündedir. Son boyut olan “veliler” boyutunda elde edilen bulgulara göre ise, örneklemdaki okulların etkili bir okulun sahip olduğu veli katılımından mahrum oldukları tespit edilmiştir.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) “Etkili Okulların Temel Özellikleri: Okul Etkililiği Araştırmalarının İncelenmesi” isimli çalışmasında alanyazındaki etkili okul araştırmalarını inceleyerek ilkokul ve ortaokullarda okul etkinliğinin temel belirleyicilerinin bir analizini sunmuştur. Ortaya çıkan bulgularda etkili okulun belirleyici özellikleri olarak; profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve hedefler, öğrenme için elverişli bir ortam, öğretme ve öğrenme üzerine yoğunlaşma, amaçlı öğretim, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme, gelişimin izlenmesi, öğrenci hakları ve sorumluluğu, ev-okul iş birliği ve bir öğrenme organizasyonu olduğu belirtilmektedir. Analiz sonucunda alanyazındaki etkililik çalışmalarının çoğunun öğrencilerin bilişsel sonuçlarına odaklandığı; okulların ve sınıf süreçlerinin etkili okulları desteklemedeki öneminin vurgulanmadığı belirlenmiştir.

Cheng (1996a) “Okul Etkinliği ve Gelişimi İçin Okul Temelli Bir Yönetim Mekanizması” isimli çalışmasında okul etkililiği kavramının ifade ettiği çerçeveyi yeniden tanımlamayı ve okul etkinliğinin okul temelli yönetimle ilişkisini araştırmak için dinamik bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda eğitim reformlarının ve okul gelişiminin daha da geliştirilmesi için acil olarak okul etkililiği araştırmalarının ve okul temelli yönetim hareketlerinin ortaya koyduğu gelişmelerin eğitim politikalarına entegre edilmesi gerekmektedir. Etkili okullar ile ilgili oluşturulan modellerin okulların etkililiği için her birinin farklı katkıları olabileceği vurgulanmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre dinamik bir bakış açısından etkili bir okul, iç ve dış çevresine karşı duyarlı olabilir; oluşabilecek çoklu ve çelişkili çevre baskıları arasında dinamik bir denge kurabilir ve aynı anda olmasa bile uzun vadede tüm boyutlarıyla etkililiği en üst düzeyde oluşturabilir.

Karip ve Köksal (1996) “Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında eğitim sistemlerinin etkili olarak geliştirilebilmesi için bilimsel bilgi sağlayabilecek olan eğitim sistemlerinin etkililiği ve eğitimde nitelik geliştirme alanlarında yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular ve bu bulgular ışığında oluşturulacak politika önerilerini tartışmaktadır. Bu alandaki bulgular ve politika önerileri; (1) yönetim ve liderlik, (2) öğretmenlerin mesleki gelişimi, (3) parasal kaynaklar ve tesisler ile (4) öğretim programlarını içeren dört kategoride incelenmektedir. Ayrıca yerel düzeyde yönetimlerdeki yetersizliklerin çoğu zaman programların ve diğer kurumsal değişikliklerin tam olarak uygulanması önünde bir engel oluşturduğu gerekçesiyle, etkili eğitim sistemlerinin geliştirilebilmesi için yerel eylem planlarına gereksinim olduğu savunulmaktadır.

Şişman (2013) tarafından 1995-1996 öğretim yılında öğretmen algılarına dayalı olarak Eskişehir ili merkez ve kenar semtlerinden örneklem belirlenerek, ilkokulların etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada etkili okulun boyutları olarak okul yöneticisi, okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, öğrenci, okul çevresi ve veliler olarak değerlendirilmiştir. Merkez ve kenar semtlerdeki öğretmen algılarının kıyaslandığı çalışmada, iki grup arasında okul yöneticisi dışındaki tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda etkili okul boyutları yönünden kenar semtlerdeki ilkokulların daha fazla iyileştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Çelikten (2001) “Etkili Okullarda Karar Süreci” adlı araştırmasında etkili okul kavramını açıklayarak, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında Kayseri’de etkili olarak kabul edilen liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karar süreçlerine nasıl katıldıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Örnek olay tarama modeli olarak desenlenen araştırmada üniversiteye öğrenci yerleştirebilme oranı, öğrenci ve personel arasındaki disiplin olaylarının azlığı, işgören hareketliliğinin azlığı, okulun çevre üzerinde bıraktığı olumlu etki ölçütlerine göre “en etkili” olarak nitelendirilen 8 okul araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre etkili okul yöneticilerinin karar süreçlerinde zihinsel hazırlık yapmalarının önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkili bir okul yaratmak için okul yöneticileri ile uyumlu bir takım çalışması yürütebilecek bir grubun oluşmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Doran (2004) gerçekleştirmiş olduğu çalışmayla Amerikan tarzı uluslararası okullardaki etkili okul özellikleri ile öğrencilerin standart test puanları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Tabakalı örneklem yöntemi ile Amerikan Yurtdışı Okulları Ofisi tarafından tanımlanan Afrika, (Kuzey, Orta ve Güney Afrika bölgeleri dahil), Orta / Güney Amerika, Doğu Asya, (Orta Doğu ülkeleri), Avrupa ve Yakın Doğu / Güney Asya olmak üzere dünyanın beş farklı bölgesinde yer alan Amerikan tarzı uluslararası okullar örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında çevrimiçi bir öğretmen anketi ile öğretmenlerin etkili okul özelliği olarak nitelendirilen 11 faktöre ait algıları ile 4, 6 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin standart test puanları ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre etkili okulları diğer okullardan ayırt eden 11 özelliğin tümünün yüksek performanslı uluslararası okullarda mevcut olduğu ancak öğrenci ilerlemesinin, yüksek akademik beklentilerin ve olumlu okul ortamı faktörlerinin daha belirgin algılandığı tespit

edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamındaki okullarda öğrenme süresine ayrılan zaman ile öğrenci başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Oral (2005), ilköğretim okullarını etkili okul kavramı açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında Batman il merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul etkililiğinin yönetici, öğretmen, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler (çevre) alt boyutlarındaki algılarını belirleyerek çeşitli değişkenlere göre kıyaslamalar yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında yöneticilerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akan’ın (2007) “Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” isimli çalışmasında Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının “yönetici”, “öğretmen”, “öğrenci”, “öğrenme ortamı ve süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve yönetici algılarına dayalı olarak ilköğretim okullarının en etkili olduğu boyut “okul yöneticisi” boyutu iken, en az etkili olduğu boyut ise “okul çevresi ve veli” boyutu olduğu belirtilmektedir.

Çobanoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)” isimli çalışmada, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından algılanış biçimi ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü 12 okulun etkililik düzeyleri arasında oluşan anlamlı farklılığın “çok etkili” ve “az etkili” olarak isimlendirilen iki alt grupta toplandığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre etkili okulları diğer okullardan ayırt eden örgütsel kimlik özelliklerinin; temizlik-bakım, iş birliği, planlama, demokratiklik, amaçlara odaklanmış misyon, istikrarlılık, samimiyet, personel gelişimine ve araştırmaya önem verilmesi, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca çok etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı, az etkili okullarda

görev yapan öğretmenlere göre farklı ve daha çekici olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türker (2010) tarafından ilköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde desenlenen bir araştırma ortaya konulmuştur. İlköğretim okullarının etkililik ve örgütsel sağlık düzeylerinin yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlendiği çalışmada elde edilen bulgulara göre etkili okulun bütün boyutlarında yönetici ve öğretmen görüşleri yöneticiler lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle yöneticiler okulu öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar. Ayrıca okul etkililiği ile okulların örgüt sağlığı arasındaki tüm korelasyonların anlamlı ve pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonucunda okul etkililiğinin örgüt sağlığının çok önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Abdurrezzak (2015) “Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi” isimli araştırmasında hem nitel hem de nicel yöntemleri içerisine alan açımlayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Etkili okul ve okul liderliği ilişkisine yönelik, öğretmenlerin algı düzeylerini ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler genel olarak okullarını yüksek düzeyde etkili olarak algılamaktadırlar ve öğretmenler etkili okul yaratılmasında en büyük görevin okul müdürüne ait olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca araştırma sonucunda okul liderliği davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edildiği görülmektedir.

Yıldırım (2015) tarafından okul müdürlerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesini amaçlayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre okulların etkililik düzeylerinin orta seviyenin biraz üzerinde olduğu; okul müdürlerinin tüm boyutlarda kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmadığı; öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algıları ile okul etkililiğine yönelik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; okul müdürlerinin denetim odağı ve öğretmenlerin genel iş doyumunu birlikte okul etkililiğini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu, öğretmenlerin iş doyumunun ise okul etkililiğini etkilediği varsayılan teorik modelin

doğrulandığı; dolayısıyla okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu aracılığı ile okul etkililiğini dolaylı olarak etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Karataş (2017) “Öğretmenlere Göre Çalıştıkları Okullar Ne Kadar Etkili” isimli çalışmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler çalıştıkları okulları “orta” düzeyde etkili olarak algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin etkili okulun öğrenciler ve okul çevresi-veliler alt boyutlarına ait algılarının “orta düzeyin altında” olduğu tespit edilirken; yönetici, öğretmenler, okul ortamı alt boyutlarına ait algılarının “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ahbabi (2018) Birleşik Arap Emirlikleri Abu Dabi’de paydaşların okul etkililiği ve okul geliştirme algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin algılarına dayalı olarak okulların etkililik düzeylerini belirlemiştir. Araştırmada etkili okul faktörleri olarak belirlenen eğitim ve öğretim, öğrenci, okul-ev ilişkisi ve okul çevresi faktörleri hakkında paydaşların görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular alanyazındaki birçok çalışma ile benzerlik gösterse de bu çalışmada ortaya çıkan okul etkililiği ile ilgili olarak kültürel ve dini bağlam çalışma açısından orijinallik kazandırmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan okul paydaşlarının kültürel ve dini beklentilerini karşılanması okul etkililiği için kritik bir unsur olduğu tespit edilmiştir.

Tepe (2018) tarafından gerçekleştirilen “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, Giresun il merkezi ve tüm ilçelerindeki ortaokul öğretmenlerinin tamamına ulaşım sağlanarak 1100 ortaokul öğretmeninden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okulların etkililik düzeylerinin “iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Buna göre değişkenler ve alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin okul yapısının alt boyutu olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile okul etkililiği arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları okul yapısı ve akademik iyimserliğin okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcıları olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Çiftçi, (2019) öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında veriler, Erzurum ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okullarını

“yüksek” düzeyde etkili olarak algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmen algılarının cinsiyet, medeni durum, branş, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucudur.

Koçak ve Bostancı (2020), kamu liderliğinin öğretmen profesyonizmini sağlama yoluyla okul etkililiğini geliştirme durumunu incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen çalışmada okul müdürlerinin kamu liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, öğretmen profesyonizminin aracılık etkisi yol analizi yöntemiyle test edilmiştir. Araştırma kapsamında veriler Uşak ilinde bulunan kamuya ait okullarda çalışan 482 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre kamu liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, öğretmen profesyonizminin kısmi aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Örgütsel Şeffaflık ile İlgili Araştırmalar

Jahansoozi (2006) örgütsel anlamda oluşan bir krizden sonra yeniden güven oluşumunda şeffaflığın önemini araştırdığı çalışmada, Kanada'daki Sundre Petrol İşletmeleri Grubu'na (SPOG) katılan petrol ve gaz işletmecileri ile topluluk üyeleri arasındaki ilişkileri nitel araştırma yöntemi ile incelemiştir. SPOG sektörde faaliyet gösteren örgütler arasında oluşan bir güven krizinden sonra şeffaflığı artırarak güven duygusunu geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Topluluğa üye 18 sektör çalışanı ile yapılan görüşmeler sonucunda, paydaşlar arasında güven duygusunun yok olmasına sebep olan bir krizden sonra yeniden güven inşa edebilmek ve sağlıklı paydaşlar arası ilişkileri oluşturabilmek için şeffaflık uygulamalarının çok önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Addi-Racah ve Arviv-Elyashiv (2008) veli güçlendirmesi ve öğretmen profesyonelliği hakkında öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının öğrenim gördükleri okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini incelemektedir. Çalışmada öğretmen görüşlerinin araştırmayı oluşturan genel düşünce olan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ebeveynlerin okul üzerinde çok etkili oldukları hipotezinin doğrulandığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin okula karşı oldukça güçlü oldukları ve taleplerinin okul tarafından yapılması için güçlü bir baskı kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin güçlü bir veli katılımı beklentisi olduğunu ancak mesleki anlamda velilerden gelen baskılara karşı kendilerini savunmasız hissettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin oluşan veli baskıları karşısında çeşitli politik araçlar kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araçlardan bir tanesinin de açık iletişim ve şeffaflık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim becerilerine karşı ebeveynlerin güvenlerini oluşturmak için şeffaf davrandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin ebeveynlere karşı şeffaflığı sağlayabilmek için velileri derslerine davet ettikleri ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ait bilgileri sıklıkla paylaştıkları belirtilmektedir.

Rawlins (2009) işgörenlerin örgütsel şeffaflık algılarını belirleyen bir ölçek geliştirmeyi amaçladığı çalışmasını ilk olarak 2006 yılında bir konferansta sunmuş; ardından da 2009 yılında makale olarak yayınlamıştır. 2006 yılında ortaya çıkmaya başlayan bu çalışma örgütsel şeffaflığın paydaş perspektifinden bir ölçek aracılığıyla ölçülen ilk çalışma olması açısından değer kazanmaktadır. Kar amacı gütmeyen büyük bölgesel bir sağlık kuruluşunda yürütülen çalışma, örgütlerin şeffaflık uygulamalarından ziyade; uygulamaların paydaşlar tarafından hangi düzeyde algılandığının belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Yapılan analizler sonucunda örgütlerin şeffaflık itibarlarını ve şeffaflık uygulamalarını ifade eden faktörler belirlenmiştir. Buna göre örgütlerin şeffaflık itibarını açıklayan üç faktör olduğunu; bunlardan ilk ikisi olan “doğruluk” ve “başkalarına saygı” faktörlerinin örgütsel özellikleri, üçüncü faktör olan “açıklık” faktörü ise iletişim özelliğini ifade etmektedir. Örgütlerin şeffaf olma çabalarını ifade eden dört faktör olduğu bunların “katılım”, “önemli bilgiler”, “hesap verebilirlik” ve ters madde olarak tasarlanan “gizlilik” olduğu tespit edilmiştir.

Meijer (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı bilgisayar aracılı şeffaflık anlayışı üzerine premodern, modern ve postmodern perspektifler olmak üzere üç farklı bakış açısı ile Hollanda’da okul performansını şeffaf hale getirme ihtiyacına ilişkin tartışmaları analiz etmektedir. Buna göre premodern bir perspektif, internette veya medyada okul performansı ile ilgili yayınların önemsiz olduğunu, şeffaflık algılarının doğrudan ebeveynlerin okula yaptıkları ziyaretler, okul yönetimi ile ilişkiler, çocukların deneyimlerini dinleyerek ve diğer ebeveynler ile iletişim sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Modern perspektif, okulların web siteleri ve medyadaki yayınlar aracılığıyla sunulan okul performansı hakkındaki bilgilerin önemini vurgulamaktadır. Postmodern bakış açısı ise internet ve diğer medya aracılığıyla sunulan göstergelerin okulun gerçeğe bağlı olmayan, daha ziyade rakamlardan oluşan yeni bir gerçeklik oluşturan bir imajını tasvir ettiğini savunur ve Postmodern bakış açısına göre bilgisayar aracılı şeffaflığın çeşitli türlerinin ve biçimlerinin okulların estetik nitelikleri için tercih edilebileceğini savunmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar aracılı şeffaflık,

ebeveynler ile okul arasındaki ilişkilerin azalması sonucu oluşan bir süreçtir. Bilgisayar aracılı şeffaflık ebeveynlerin okul seçimleri gibi tercihleri üzerine belirleyici olabilir. Ayrıca okulların şeffaflığı ile ilgili genel değerlendirmelerin üç perspektifin çaprazlama ilişkileri ile yapıldığı belirtilmektedir.

Klein (2012) okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki çatışmaların azalmasında örgütsel şeffaflığın rolünü incelediği çalışmasında, 59 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 294 öğretmenle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada öncelikle okul yönetimi tarafından sebepleri açıklanmadan ve öğretmenlerin iş aile yaşamı arasında çatışmaya sebep olacak bir karar açıklanmıştır. Karardan sonra öğretmenlere duygusal bağlılıklarını ve işe katılımlarını içeren bir tutum anketi uygulanmıştır. Yaklaşık bir ay sonra aynı karar sebepleri şeffaf bir şekilde açıklanarak yine aynı öğretmenlere sunulmuştur. Ardından yine aynı tutum ölçekleri uygulanmıştır. Her iki uygulamada elde edilen sonuçlara göre, şeffaf karar alma süreçlerinin öğretmenlerin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliklere sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca şeffaflığın okul çalışanları arasında karşılıklı güven ve iş birliğine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Meijer (2013) hükümetler ve paydaşlar arasındaki etkileşimlerde şeffaflığın inşasını incelemek için Avrupa Birliği Konseyi ve Hollanda okullarında meydana gelen iki örnek olayı derinlemesine incelemiştir. Araştırmada Hollanda okullarında mahkeme kararı sonucu ortaya çıkan şeffaf veri sağlama zorunluluğunun okullar ve paydaşlar açısından oluşan değişim değerlendirilmiştir. Araştırmada okullar özelinde elde edilen bulgulara göre okulların bilgileri şeffaf olarak görünürlüğünü sağlaması, bu bilgilerin paydaşlar tarafından kullanılmasa dahi yöneticiler bu bilgiler kullanılmış gibi davranarak mevcut performans göstergelerini daha iyi bir duruma getirmek için çalıştıklarını göstermiştir. Araştırmada sonuç olarak şeffaflığın sağlanması durumunda okulların performanslarını arttırmak için daha iyi bir etki yarattığı belirlenmiştir.

Schnackenberg ve Tomlinson (2016) şeffaflık kavramı ile ilgili alanyazındaki araştırmaları sentezleyerek, akademik disiplinler arasındaki örgütsel şeffaflık üzerine oluşan alanyazını bütünleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Araştırma sonucunda örgütsel şeffaflığın alanyazında yaygın olarak kabul gören tek boyutlu bir yapıda olmadığı; aksine örgütsel şeffaflığın “açıklama”, “açıklık-netlik” ve “doğruluk” olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmada örgütsel şeffaflığın paydaş güveni üzerine etkili olduğu yapılan ampirik çalışmaların sentezlenmesi ile ortaya konmaktadır.

Bozbayındır (2016) eğitim örgütlerinde şeffaflığın hangi ölçüde algılandığını tespit etmede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladığı çalışma sonucunda

geçerliği ve güvenilirliği doğrulanmış okul şeffaflık ölçeğini geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 246 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında uzman görüşlerine dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuş; ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA analizleri ile araştırılmıştır. Ayrıca ölçüt geçerliğini belirleyebilmek için örgütsel güven ölçeğinin alt boyutları ile geliştirilen şeffaflık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuç olarak ortaya 26 maddenin yer aldığı; uygulamada şeffaflık, değerlendirmede şeffaflık ve bilginin şeffaflığı olarak isimlendirilen 3 faktörden oluşan bir okul şeffaflık ölçeği çıkmıştır.

Üçler (2018) konaklama sektöründe faaliyet gösteren şehir otellerinde çalışanların performanslarına odaklandığı çalışmasında, işgörenlerin psikolojik sözleşme, örgütsel şeffaflık ve lider-üye etkileşimi ile çalışanların görev içi ve görev ötesi performans davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada veriler İstanbul'da konaklama sektöründe uzun yıllardır hizmet veren lüks bir şehir otelinde ki 221 çalışan ve 21 yöneticiden çoklu kaynak veri toplama yaklaşımı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çalışanların örgütsel şeffaflık algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlişkisel analizlerde elde edilen bulgularda ise örgütsel şeffaflık ile psikolojik sözleşme arasında pozitif yönlü yüksek dereceli; lider üye etkileşimi arasında pozitif yönlü orta dereceli; iş güvencesizliği arasında negatif yönlü düşük dereceli; psikolojik güvenlik arasında pozitif yönlü orta dereceli; görev içi performans davranışları arasında pozitif yönlü düşük dereceli; rol ötesi performans davranışları arasında pozitif yönlü düşük dereceli anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da algılanan psikolojik güvenliğin, örgütsel şeffaflık ile çalışanların görev içi performans davranışları arasında tam aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Ekin (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, örgütsel şeffaflığın çalışan tutkunluğuna katkısının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini yenilenebilir enerji, otomotiv, ilaç ve eğitim sektöründe çalışan 197 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre örgütsel şeffaflık ile çalışan tutkunluğunun iki alt boyutundan biri olan çalışmaya tutkunluk arasında pozitif yönlü orta dereceli; bir diğer alt boyut olan örgüte tutkunluk arasında pozitif yönlü yüksek dereceli anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek çalışanların örgütlerini kadın çalışanlara göre daha şeffaf olarak algıladıkları belirlenmiştir. Kamuya ait örgütlerde çalışanlar ile özel sektörde çalışanların da şeffaflık algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre kamuda çalışanların özel sektörde çalışanlara göre örgütlerini çok daha az düzeyde şeffaf olarak algıladıkları belirlenmiştir.

2.6.3. Örgüt Sağlığı ile İlgili Araştırmalar

Örgüt sağlığı ile ilgili araştırmaların 1980’li yılların ikinci yarısından itibaren yoğunluk kazandığı görülmektedir. Hoy ve Feldman (1987) “Örgütsel Sağlık: Kavram ve Ölçümü” isimli çalışmalarında örgütsel sağlık kavramını, Parsons ve Etzioni’nin teorik temellerini kullanarak tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Çalışma kapsamında okulların sağlığını ölçmek için Örgütsel Sağlık Envanteri (Organizational Health Inventory-OHI) geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek dörtlü likert tipinde ve 7 boyut 44 maddeden oluşmaktadır. 78 ortaokulda uygulanan ölçek sonucunda elde edilen bulgulara göre sağlıklı ve sağlıklı olmayan okulların özellikleri belirlenmiştir. Buna göre sağlıklı okulların çevre tarafından oluşturulan baskılardan korunabildiği; yöneticilerinin okul politikalarının uygulanmasına engel olabilecek durumlara karşı direnç gösterebildiği; bu yöneticilerin hem görev odaklı hem de ilişki odaklı lider davranışlarını bütünleştiren liderler olduğu; yöneticilerinin öğretmenleri destekleyerek yüksek standartlar oluşturdukları ve bu yöneticilerin üstlerini etkileme gününe sahip oldukları tespit edilmiştir. Sağlıklı okullardaki öğretmenlerin ise birbirlerine güvendikleri, yaptıkları işe karşı istekli oldukları, okulları ile gurur duydukları; öğretmeye ve öğrenmeye uygun oldukları, öğrencileri için başarılı ve yüksek standartlar belirledikleri ve öğrencileri için düzenli bir öğrenme ortamının yaratılmasını destekledikleri belirlenmiştir. Sağlıklı okullardaki öğrencilerin de motivasyonlarının yüksek olduğu, okulda verilen ödevleri başarmak için yüksek gayret sergiledikleri ve başarılı arkadaşlarına saygı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sağlıklı okullarda etkili ders işlenişini kolaylaştıracak materyallerin daima mevcut olduğu ya da kolaylıkla temin edilebildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre sağlıklı okullar ise sağlıklı okulların taşıdıkları bu özelliklere sahip olmayan okullar olarak betimlendiği görülmektedir.

Hoy, Tarter ve Bliss (1990) tarafından “Örgütsel İklim, Okul Sağlığı ve Etkinlik: Karşılaştırmalı Bir Analiz” isimli araştırmada öğrenci başarısı ile öğretmenlerin okula bağlılığını açıklamada örgütsel sağlık envanteri sonuçları ile örgüt iklimi tanımlama anketi sonuçları karşılaştırılmaktadır. 58 ortaokulda görev yapan 872 öğretmen örneklemini üzerinden yapılan araştırmada öğretmenlerin örgüt sağlığı, örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık ölçeklerini cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ise sözel ve sayısal becerileri ölçen ulusal düzeyde uygulanan bir test sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarılarını açıklamada örgüt sağlığının örgüt iklimine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem örgüt

sağlığının hem de örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordadığı ancak örgüt sağlığının daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de örgüt sağlığı ile ilgili ilk araştırmanın Akbaba (1997) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada okulların örgüt sağlığını belirlemek için bir ölçek geliştirilerek ortaöğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerinin okullarının örgüt sağlığı durumlarına ilişkin algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında (1) örgütsel liderlik, (2) örgütsel bütünlük, (3) çevresel etkileşim, (4) örgütsel kimlik ve (5) örgütsel ürün olmak üzere beş boyuttan oluşan bir örgüt sağlığı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya dahil olan okullar arasında öğretmen algılarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Örneğin genel liselerin örgüt sağlığı puanları Meslek Liseleri, Anadolu Liseleri ve Anadolu Meslek Liselerinin örgüt sağlığı puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yönetici algıları arasında örgütsel kimlik boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı farklılık olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Uras (1998) tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğretmenlerinin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları” isimli çalışmada öğretmen algıları esas alınarak, okulların örgüt sağlığı boyutlarındaki mevcut durumlarının ve okul türlerinin örgüt sağlığı boyutlarında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgüt sağlığı boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma örnekleminde yer alan üç tür lisede de (Genel Liseler, Mesleki ve Teknik Liseler, Özel statülü liseler) öğretmen algıları orta düzeyde ve birbirine yakın olduğu belirlenmiş olup çalışma sonucunda okullarda sağlıklı bir örgütte olması gereken davranışların yeterli düzeyde sergilenmediği belirlenmiştir.

Tsui ve Cheng (1999) Hong Kong’da 20 ilkokulda görev yapan 423 öğretmen örneklemini üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğretmen algılarına göre okulların örgüt sağlığı ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre örgüt sağlığının boyutları olan moral, saygı ve örgütsel bütünlüğün, öğretmenlerin okuldaki konumu, medeni durumu ve okuldaki görev süresi gibi öğretmenlerin kişisel özellikleri üzerinden öğretmen bağlılığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle okulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklere bağlı olarak değişebildiği ortaya çıkmıştır.

Smith’in (2002) okulların örgüt sağlığı ile lise öğrencilerinin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonuçlarına göre okulların örgütsel sağlık düzeyi ile matematik dersi öğrenci başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki söz konusu olduğu

tespit edilmiştir. Örgüt sağlığının boyutları ile öğrencilerin matematik dersi başarısı arasındaki ilişki ise en yüksek ilişkinin akademik vurgu boyutuyla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ise, örgüt sağlığının akademik vurgu boyutu ile okulun sosyoekonomik durumunun matematik başarısının %33'ünü açıkladığı görülmektedir.

Özdemir (2006), öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışma kapsamında 10 boyut, 54 maddeden oluşan bir örgüt sağlığı ölçeği geliştirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına yönelik algılarının “orta” düzeyde olduğu ve öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında öğretmenlerin kişisel özellikleri olan cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen algılarının en düşük olduğu örgüt sağlığı boyutunun “yetki dağılımı” boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde araştırma sonunda okullarda örgüt sağlığı düzeyini arttırmak için okul yöneticilerinin karar alma süreçlerine öğretmenleri de dahil etmeleri önerilmektedir.

Moses (2010) yürütmüş olduğu çalışmada iki kırsal New York eyalet okulunda algılanan örgüt sağlığı ve öğretmen yeterliğini nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle incelemiştir. Nicel veriler ilköğretim okulları için “Örgüt Sağlığı Envanteri - OHI-E” ve “Öğretmen Yeterliği Envanteri” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Ölçümlerden elde edilen nicel veriler ile görüşmeler ve gözlemci algılarından elde edilen nitel verilerin okullar arasındaki farklılıkların mevcut olup olmadığını karşılaştırmalı bir şekilde ele alarak değerlendirildiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre “okul A” ve “okul B” olarak isimlendirilen okullar arasında niceliksel bulgular açısından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul A'nın örgüt sağlığı puanı “düşük”, okul B'nin sağlık puanı ise “orta” düzeydedir. Ayrıca öğretmen yeterliliği düzeyi bakımından ise okullar arasında önemli farklılıkların olmadığı görülmektedir.

Korkmaz (2011) “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmada, okul iklimi ve okul sağlığının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadıkları araştırılmıştır. Ankara ili merkez ilçelerindeki 42 ilköğretim okulunda görev yapan 657 öğretmenin cevapladığı ölçeklerden elde edilen bulgulara göre, örgüt sağlığının boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığının güçlü birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca

örgüt sağlığının öğretmenlerin okullarına bağlılığını açıklamada örgütsel iklime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Ordu ve Tanrıöğen (2013) öğretmen algılarına göre örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın örneklemini Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 431 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarındaki karmaşıklık ve formalleşme özelliklerine ilişkin algılarının okulları ile ilgili örgütsel sağlık algılamaları üzerinde etkili olduğunun tespit edildiği görülmektedir. Buna göre okulların yapısal özelliklerinde karmaşıklık ve formalleşme arttığında okulun sağlıklı olma olasılığının da arttığı ifade edilmektedir.

Çiçek (2013) çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklere göre karşılaştırmalar yapmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini oluşturan 401 öğretmenden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özelliklerinden sadece branş türü değişkeni ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Ayduğ (2014) ilkokullarda uygulamış olduğu çalışmasında öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile okulların örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 912 öğretmen örnekleminde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenleri, okullarının örgüt sağlığını yüksek düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlere ait cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise öğretmenlerin algıladıkları örgüt sağlığı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlere ait kişisel değişkenler arasından sadece cinsiyet değişkeni ile örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ilkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karacan (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 325 öğretmenden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okullarını sağlıklı birer örgüt olarak gördükleri tespit

edilmiştir. Örgüt sağlığı ile örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan analizler incelendiğinde tüm boyutlarda pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da okulların sağlıklı birer örgüt olabilmeleri için yönetsel düzeyde müdür etkisi alt boyutunun çok önemli olduğu sonucudur. Bu sonuca göre araştırmada, okulların sağlıklı örgütler olabilmelerini kolaylaştırmak için okul yöneticilerini yetiştirme programları hazırlanarak hizmet içi eğitimlerin verilmesinin önerildiği görülmektedir.

Akyürek (2019) tarafından sunulan “Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi” isimli çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına dayalı olarak okulun sosyal sermaye ve örgüt sağlığı düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okulun sosyal sermayesi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara'nın sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi farklı olan üç ilçesinde yer alan okullarda görev yapan 475 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları ile yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre okulların sosyal sermayeleri ile örgüt sağlığı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunun tespit edildiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında sağlıklı bir okul oluşturmak için çevre, sivil toplum ve gönüllü kuruluşlarla daha işbirlikçi yaklaşımlar sergilenebileceği önerilmektedir.

Çelik ve Tosun (2019) okul yöneticilerinin okullarda meydana gelen çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile okulların örgütsel sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada örneklemini oluşturan 349 öğretmenden elde edilen bulgulara göre öğretmenler, okullarının “yüksek” düzeyde sağlıklı örgütler olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca araştırmada okul yöneticilerinin okullarda meydana gelen çatışmalarda kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile okulların örgütsel sağlığı arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmek için tümleştirme ve uzlaşma stillerini kullanması ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde yüksek derecede; ödün verme stilini kullanması ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde orta düzeyde; hükmetme stilini kullanması ile örgüt sağlığı arasında negatif yönde düşük derecede bir ilişki olduğu tespit edilirken, çatışma yönetim stillerinden kaçınma stili ile ise örgüt sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinden tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stillerinin örgüt sağlığını anlamlı bir şekilde yordadığının tespit edildiği görülmektedir.

2.6.4. Örgütsel Güven ile İlgili Araştırmalar

Kratzer (1997), Los Angeles’da bulunan bir şehir ilkokulunda toplumun belirli özellikleri olan güven ve saygı gibi duyguların görülme durumlarını bir yıl boyunca yaptığı gözlemler sonucunda vaka çalışması olarak incelemiştir. Çalışmada gözlem, görüşme ve belge analizi yoluyla veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul gelişiminin sadece yapısal değişiklikler yapmaktan ziyade, okul kültürleri ve ilişki örüntülerine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma da öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerine karşı güven duymalarının öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler arasındaki iletişimin açık olduğu durumlarda güven duygusunun gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yüksek güven duygusuna sahip okul ortamında, öğretmenlerin yararlı gördükleri mesleki bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşmaya istekli oldukları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise güven duygusunun tüm okul paydaşları ile geliştirilmesinin okul-aile iş birliği gibi olumlu süreçleri desteklediği belirlenmiştir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) yapmış oldukları araştırmada, okullardaki örgütsel güven ilişkilerini araştıran son kırk yıla ait teorik ve ampirik çalışmalar ile ilgili alanyazın taraması yapmışlardır. Çalışma kapsamında elde ettikleri bulgulara göre, alanyazındaki son kırk yıla ait örgütsel güven araştırmalarının çok çeşitli metodolojileri içerdiği ve kurumsal anlamda güven kavramını açıklığa kavuşturmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen araştırmalarda okullarda örgütsel güvenin önemini, örgütsel güvenin öncüllerini, destekleyen faktörleri, olumsuz yönde etkileyenleri ve onaran dinamikleri inceledikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel güven için belirleyici faktörlerin iletişim, iş birliği, iklim, örgütsel vatandaşlık, takım çalışması, başarı ve örgütsel etkililik olduğunun tespit edildiği belirtilmektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda okul bağlamında örgütsel güven konusunda cevapsız birçok soru olduğu belirtilerek yönetim, öğretmen, öğrenci gibi örgütsel düzeyler arasındaki güven ilişkilerinin belirlenmesi için çalışmalar yürütülmesi gerektiğinin önerildiği görülmektedir.

Yılmaz (2006) “Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada, okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okulun örgütsel güven düzeyine etkisini ve

okulların örgütsel güven düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir. Araştırma örneklemini oluşturan 2432 öğretmenden elde edilen bulgulara göre okullardaki örgütsel güven düzeyini, okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin anlamlı bir şekilde açıkladığı belirtilmektedir. Bazı değişkenler açısından örgütsel güven düzeyleri incelendiğinde; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğu; kendi memleketinde çalışan öğretmenlerin memleketinden farklı bir yerde çalışan öğretmenlere göre okullarına daha fazla güven duyduklarının tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin branşı, öğrenim durumu, sendikaya üye olma durumu, okulun yerleşim yeri, çalışan sayısı gibi değişkenlerle örgütsel güvenin bazı alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların tespit edildiği görülmektedir.

Polat (2007) çalışmasında, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptayarak; bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında verilerin Türkiye'deki yedi coğrafi bölgeyi temsil eden 14 ilde dört farklı türde ortaöğretim kurumunda görev yapan 1281 öğretmenden elde edildiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirlerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışını hem doğrudan hem de dolaylı olarak -örgütsel güven üzerinden- etkilediği tespit edilmiştir. Örgütsel güvenin de örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan etkilediği belirtilirken; örgütsel güvenin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Moore (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öğretmenlere güven düzeyi ile öğretmenlerin velilere güven düzeylerini belirlemek ve bu güven düzeylerinin öğrenci devam durumuna, davranışlara ve öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğretmenlerine karşı duyduğu güven düzeyi ile öğrencilerin matematik ve okuma başarısı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken; öğrenci devam durumu ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesinin okulların hedeflerine ulaşması için kritik önem taşıdığını belirtilmektedir.

Arlı'nın (2011) "Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Örgüt Kültürü Algıları ve Örgütsel Güven Düzeyleri Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasında,

ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinin örgüt kültürü öğeleri ile açıklanıp açıklanmayacağını belirlenmesi ve örgüt kültürü, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin bütünleşik yeni bir modelinin test edilmesi amaçlanmıştır. İzmir ili 4 merkez ilçesinde görev yapan 871 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgüt kültürü algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında doğrudan ilişki olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında örgüt kültürü algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında da doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgüt kültürünün kısmi aracı değişken olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgularının yanı sıra, dolaylı etkilerin önemine ilişkin yapılan analizler bütün dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Eğriboyun'un (2013) "Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Destek ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" isimli çalışmasının amacı: ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla 72 yönetici ve 529 öğretmenden oluşan çalışma grubundan elde edilen bulgulara göre; yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunun tespit edildiği görülmektedir. Araştırma sonucunda çalışanların, örgütlerinin kendilerine bağlı ve destekçi olduğunu hissettiklerinde, örgütsel güvenlerinin ve bağlılıklarının da daha güçlü olduğu belirtilmektedir.

Güneş (2014) gerçekleştirmiş olduğu çalışmayla, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 1760 öğretmenden elde edilen bulgulara göre öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik algıları ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan regresyon analizi sonucunda yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık boyutlarının, öğretmen farkındalığını anlamlı düzeyde yordadığı ve yeniliğe açıklık boyutunun, okullarda örgütsel farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarının örgütsel güven ve tüm alt boyutlarında oldukça katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri değişkenleri ile örgütsel

güven ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkilere bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken yaş ve kıdem değişkenlerine göre yöneticiye güven boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının öğrenim durumu, kurumdaki çalışma süresi ve kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşlarına göre ise örgütsel güvene ilişkin algılarının çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken; yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre öğretmen algılarının örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kalkan'ın (2015) örgütsel güvenin bürokratik yapı ile mesleki öğrenme topluluğu arasında aracı bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 805 öğretmen örneklemeden elde ettiği bulgulara göre örgütsel güvenin, bürokratik yapı ve mesleki öğrenme topluluğu arasında kısmi aracı değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel güvenin mesleki öğrenme topluluğunu doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu ile de bürokratik yapı ve örgütsel güven arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Bürokratik yapının mesleki öğrenme topluluğu ile hem doğrudan hem de örgütsel güven üzerinden dolaylı ilişkili olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Kahveci (2015) "Okullarda Örgüt Kültürü, Örgütsel Güven, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler" isimli çalışmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 2219 öğretmenden oluşan çalışma grubundan elde ettiği verilerle, örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan yapısal eşitlik modellemesinde, örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin olumlu yönde; örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin ise olumsuz yönde olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen algılarının örgütsel güven ile örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasında olumsuz yönde; örgütsel yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasında olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin yapılan aracılık testleri sonucunda ise örgütsel güvenin ve örgütsel yabancılaşmanın aracılık etkisinin olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Bil (2018) yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenen 408 öğretmenden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okulların örgütsel güven düzeyleri ile öğretmenlerin kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, görev, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmazken; yaş, kıdem, çalışma süresi, okul büyüklüğü ve okul türüne göre anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin kamuya ait okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve okular küçüldükçe öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin arttığı belirtilmektedir. Ayrıca kavramlar arasındaki ilişkilere göre ise, örgütsel güven ile öğrenen örgüt ve iş doyumunu değişkenleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Erçek'in (2018) kamuya ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, 1068 öğretmen örnekleminde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarının örgütsel güven algıları üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul güvenliği ve mesleki bağlılığın örgütsel güven üzerinde önemli yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul güvenliğinin örgütsel güven üzerindeki etkisinde mesleki bağlılığın aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri okul güvenliği ile mesleki bağlılık algılarından pozitif yönde etkilendiği belirtilmektedir.

Çelik ve Gencer (2019) öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 315 öğretmenden elde ettikleri verileri analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve değişime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının yaşa ve kıdeme göre gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Değişkenler arasında yapılan regresyon analizi sonucunda da örgütsel güvenin yöneticiye güven, paydaşlara güven ve meslektaşlara güven alt boyutlarının öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarını pozitif yönde yordadığı saptanmıştır.

Ergün ve Çelik (2021) tarafından sunulan “Örgütsel Muhalefete Etki Eden Başlatıcı ve Aracı Değişkenler” isimli çalışmada, okul çalışanlarının örgütsel bağlılık algılarının örgütsel muhalefeti nasıl etkilediğini ve örgütsel bağlılığın örgütsel muhalefet üzerindeki etkisinde, örgütsel destek ve güvenin aracılık rolleri olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada verilerin evreni temsil eden 600 öğretmen örnekleminden elde edildiği görülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan yapısal eşitlik modeli testleri sonucunda; ahlaki bağlılığın dikey muhalefet üzerinde yöneticiye ve paydaşa güven ile örgütsel destek aracılığı ile etkili olduğu; yatay muhalefet üzerinde ise yöneticiye güven aracılığı ile etkili olduğu; zoraki bağlılığın dikey muhalefeti doğrudan ve yöneticiye güven aracılığı ile etkilediği; zoraki bağlılığın yatay muhalefet üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olmadığı ancak yöneticiye güven aracılığı ile etkili olduğu belirtilmektedir.

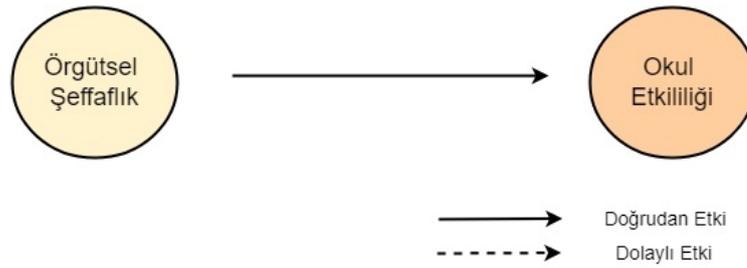
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, araştırmada elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile verilerin analizlerinde kullanılan yöntemlere yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

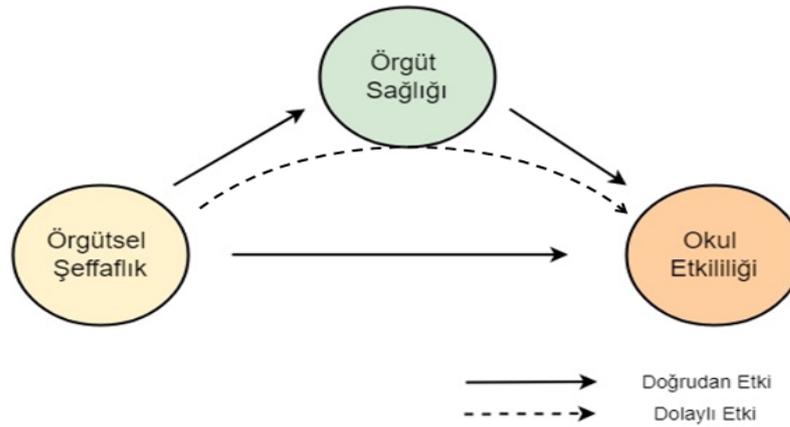
Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı algılarının okul etkililiğine etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel' e (2012) göre ilişkisel tarama modeli, eğitim araştırmalarında durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak ilişkisel bağlantılara dayalı tahminde bulunmayı sağlar. İlişkisel araştırmalarda karmaşık yapıların çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden bir tanesi de Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yöntemidir (Şen, 2020). Yapısal eşitlik modelleri içerisinde değişkenler arasındaki ilişkiler, basit aracılık modelleri ile test edilebildiği gibi birden fazla aracı değişkenin aynı anda modele dahil edilmesiyle oluşan “Çoklu Aracılık Modeli” yöntemi ile de test edilebilmektedir. Çoklu aracılık modeli ile kurgulanan bir yapısal eşitlik modelinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin aynı anda birden fazla aracı değişken ile test edilmesi mümkündür (Hayes, 2013). Bu araştırmada da yapısal eşitlik modeli yöntemi ile “Örgütsel Şeffaflık”, “Örgütsel Güven”, “Örgüt Sağlığı” ve “Okul Etkililiği” değişkenleri arasındaki karmaşık ve çok yönlü ilişkilerin tespit edilebilmesi için dört farklı model kurgulanmıştır.

Araştırmanın dört değişkeninin birlikte bulunduğu çoklu aracılık modelinin test edilmesinden önce, değişkenler arası yapısal yolların ve aracılık etkilerinin belirlenebilmesi için alanyazına dayalı olarak 3 farklı öncül model kurgulanmıştır. Bu kapsamda örgütsel şeffaflığın okul etkililiği ile arasında doğrudan ilişki olup olmadığının test edilmesi için “Model 1”; örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgüt sağlığının aracılık etkisinin olup olmadığının test edilebilmesi için “Model 2”; örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık etkisinin olup olmadığının test edilebilmesi için “Model 3” kurgulanmıştır. Araştırmanın ana modeli olarak da şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgüt sağlığı ve örgütsel güvenin aynı anda aracılık etkisinin olup olmadığına yönelik çoklu aracılık etkilerinin incelendiği “Model 4” kurgulanmıştır. Aşağıda aşamalı olarak kurgulanan bu modeller sunulmaktadır.



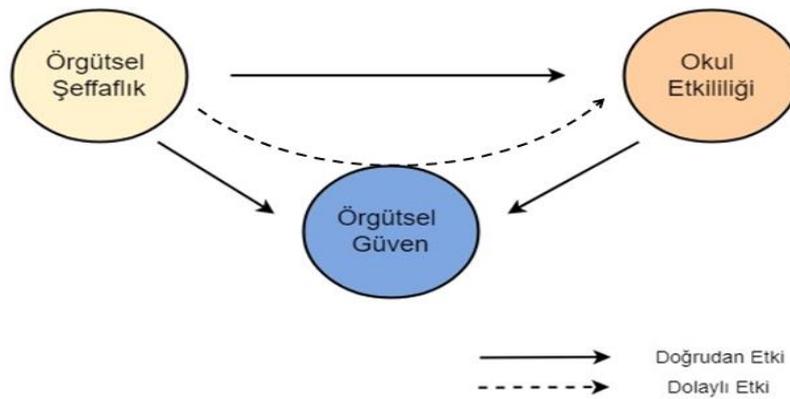
Şekil 3. 1. Model 1

Şekil 3.1’de yer alan birinci model ile örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmıştır.



Şekil 3. 2. Model 2

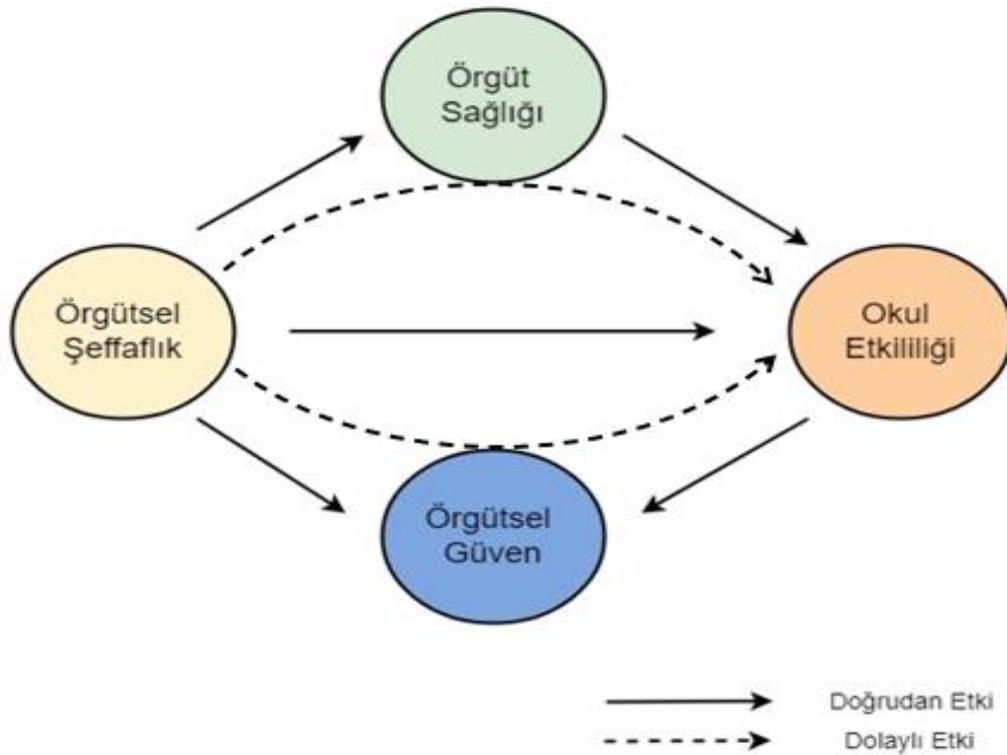
Şekil 3.2’de yer alan ikinci model ile örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgüt sağlığının aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.



Şekil 3. 3. Model 3

Şekil 3.3’te yer alan üçüncü model ile örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kuramsal zemine dayalı olarak kurgulanan bu üç modelin test edilmesinin ardından örgütsel şeffaflık ve okul etkililiği ilişkisinde örgütsel güven ve örgüt sağlığı değişkenlerinin birlikte aracılık rolünün olup olmadığının tespit edilmesine yönelik çoklu aracılık modeli tasarlanmıştır.



Şekil 3. 4. Model 4

Şekil 3.4'te de görüldüğü gibi örgütsel şeffaflık dışsal-bağımsız; örgüt sağlığı, örgütsel güven ve okul etkililiği de içsel-bağımlı değişkenler olarak araştırmada yer almaktadır. Ayrıca örgüt sağlığı ve örgütsel güven oluşturulan modellere aracı değişkenler olarak dahil edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ve ilçelerinde yer alan kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4494 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçimi için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluna gidilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimlerin örneklem içerisinde yer alma şansı eşittir ve evrenin temsilini sağlamada diğer yöntemlere göre çok daha güçlüdür. Bu yöntemin uygulanabilmesi için evrendeki birimlerin listelenebilmesi gerekmektedir. Evrendeki birim listesi oluşturulduktan sonra da örnekleme ulaşıncaya kadar listeden birim seçilmelidir (Büyüköztürk ve diğ.,2012). Bu

amaçla Uşak merkez ve ilçelerinde yer alan kamuya ait okullar listesi Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarına göre hazırlanarak listede yer alan okullar arasından seçkisiz olarak örnekleme oluşturan okullar seçilmiştir. Wolf, Harrington, Clark ve Miller (2013) YEM analizi yapabilmek için örnekleme sayısının en az 460 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle seçkisiz olarak belirlenen okullara veri toplamak amacıyla gidildiği günlerde, okulda bulunan öğretmenler arasından seçkisiz olarak belirlenen 517 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçek formlarından 498 tanesi doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir. Yarım bırakıldığı tespit edilen 21 form ve uç değerlerin incelenmesi aşamasında veri setinden çıkarılmasına karar verilen 15 form analizlere dahil edilmeyerek, 462 gözlemden oluşan araştırma örneklemine ulaşılmıştır. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. *Örnekleme Ait Demografik Bilgiler (n=462)*

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	267	58
	Erkek	195	42
Öğrenim Durumu	Lisans	419	91
	Lisansüstü	43	9
Kıdem (Yıl)	1-10	166	36
	11-20	175	38
	21 +	121	26
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-15	115	25
	16-30	166	36
	31 +	181	39
Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi (Yıl)	1-5	257	56
	6-10	140	30
	11 yıl ve üzeri	65	14
Okul Kademesi	İlkokul	182	39
	Ortaokul	180	39
	Lise	100	22

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okuldaki çalışma süresi ve okul kademesi bilgilerinin sorulduğu “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Şeffaflık Ölçeği”, “Örgütsel Güven Ölçeği”, Örgütsel Sağlık Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.3.1. Örgütsel Şeffaflık Ölçeği:

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgütsel şeffaflık düzeylerine yönelik algılarını ölçmek için mevcut çalışmada kullanmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Örgütsel Şeffaflık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle örgütsel şeffaflık kavramına ilişkin alanyazın taramaları yapılarak kavrama ait kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Oluşturulan kuramsal çerçeveye dayalı olarak örgütsel şeffaflık kavramını oluşturduğu belirlenen üç alt boyut tanımlanmıştır. Bunlar; öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmelerine yönelik ifadeleri içeren “Kararlara Katılım” alt boyutu; öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgilere zamanında ve doğru şekilde ulaşabilmelerine yönelik ifadeleri içeren “Bilgi Akışı” alt boyutu ve okul yönetiminin aldığı kararların değerlendirmeye açıklığına yönelik ifadeleri içeren “Hesap Verebilirlik” alt boyutu olmak üzere üç alt boyuttur. Ölçek madde yazım sürecinde kapsam geçerliliğini güçlendirebilmek için oluşturulan alt boyutlara yönelik kod kümeleri oluşturularak, her kod için aday ölçek maddeleri yazılarak 17 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzuna yönelik 25 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Madde havuzuna yönelik görüşler her madde özelinde birleştirilerek 5 alan uzmanının yer aldığı grup ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda bazı maddeler yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca kapsam geçerliliğini güçlendirmek amacıyla uzman görüşleri temelinde 7 yeni madde yazılmıştır. Böylece 24 maddelik yeni bir aday ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan aday ölçek formu dil ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi için 2 Türkçe öğretmenin değerlendirilmesine sunularak ölçek maddelerine son hali verilmiştir.

Örgütsel şeffaflık ölçeği geliştirme çalışmalarında ortaya çıkan 24 maddelik aday form Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmasının yapılması için 193 öğretmenden oluşan birinci çalışma grubu ile paylaşılmıştır. Temel Bileşenler Analizi yöntemi ile yapılan AFA sonucu çıktılar incelendiğinde 1 maddenin ortak varyans değerinin 0.50'nin altında olduğu tespit edilerek ölçek formundan çıkarılması kararlaştırılmıştır (Hair ve ark., 2010). Tekrarlanan AFA analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin kabul

noktası olarak belirlenen .32 değerinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Seçer, 2018) büyük olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin birden fazla boyut altında .32 değerinden yüksek olduğu görülmesi nedeniyle maddelerin binişiklik durumları incelenmiştir. Birden fazla faktör altında yer alan ölçek maddelerinin faktör yük değerleri arasında .10'un altında bir değere sahip olması durumunda o maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Seçer, 2017). Buna göre 7 madde daha binişik olmaları nedeniyle teker teker ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmış ve her analiz sonucunda ölçeğin açıkladığı toplam varyans değerinin arttığı gözlemlenmiştir. Son durumda 24 madde ile başlanan AFA sonucunda 8 madde ölçekten çıkarılarak 16 maddelik 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Örgütsel şeffaflık ölçeği geliştirme çalışmalarında ortaya çıkan 16 madde 3 faktörlü yapının doğrulanabilmesi için 216 öğretmen ile oluşturulan ikinci çalışma grubu ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerinin alanyazında referans kabul edilen aralıkta yer aldığı görülmüştür. Ayrıca psikolojik testlerin taşınması gereken önemli bir diğer özellik olan güvenilirlik sonuçları (Seçer, 2018) incelendiğinde ölçeğin güvenilir bir özellikte olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ortaya çıkan örgütsel şeffaflık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı özelliklerini taşıdığına karar verilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında yapılan analizlerde elde edilen Cronbach's Alpha katsayıları ile orijinal ölçek değerlerinin kıyaslaması Tablo 3.2'de yer almaktadır.

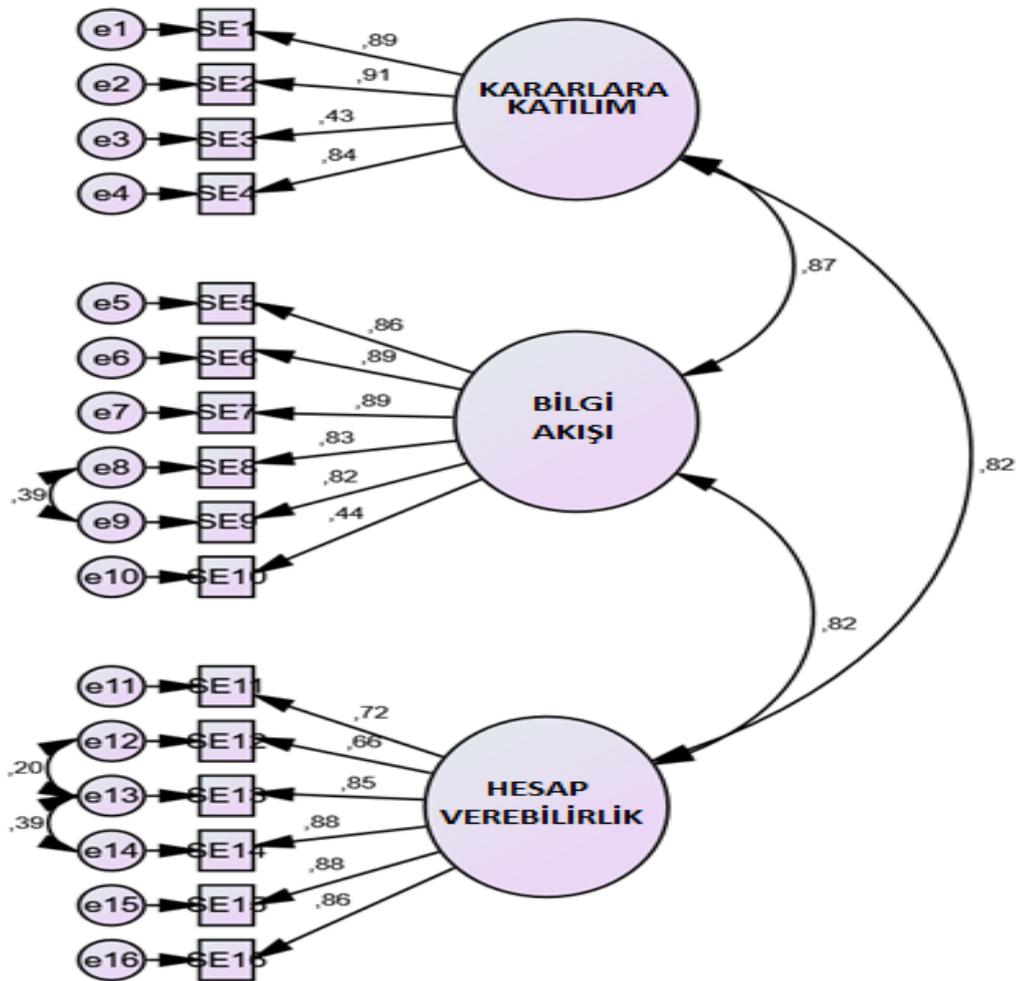
Tablo 3. 2. *Örgütsel Şeffaflık Ölçeği Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek/Boyut	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Ölçek Geliştirme Çalışması	Mevcut Çalışma
Kararlara Katılım	0.89	0.82
Bilgi Akışı	0.90	0.89
Hesap Verebilirlik	0.91	0.91
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	0.95	0.94

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen veri setinin örgütsel şeffaflık ölçeğinin faktör yapısı ile uyumluluğunun değerlendirilebilmesi için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilebilir referans değerleri olarak belirlenen uyum indeksleri Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3. 3. Örgütsel Şeffaflık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	Mevcut Çalışma	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri (Karagöz, 2016)
X ² /sd	3.258	0-5 arası
RMSEA	0.070	≤ 0.08
GFI	0.923	0.85 ile 1 arası
AGFI	0.892	0.85 ile 1 arası
CFI	0.965	≥ 0.95
NFI	0.950	0.90 ile 1 arası
TLI	0.957	0.90 ile 1 arası
RMR	0.030	≤ 0.08
SRMR	0.040	≤ 0.08
IFI	0.965	0.90 ile 1 arası



Şekil 3. 5. Örgütsel Şeffaflık ölçeği DFA modeli

Şekil 3.5’de yer alan path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan her bir maddeye ait faktör yük değerinin alanyazında referans noktası olarak belirlenen .30 değerinden (Seçer, 2018) büyük olduğu görülmektedir.

3.3.2. Örgütsel Güven Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemek için Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel güven ölçeği; 7 maddeden (1,5,9,10,12,15,17. maddeler) oluşan “Yöneticiye Güven” boyutu, 8 maddeden (2,6,7,8,13,16,21,22. maddeler) oluşan “Meslektaşlara Güven” boyutu ve 7 maddeden (3,4,11,14,18,19,20. maddeler) oluşan “Paydaşlara Güven” boyutu olmak üzere toplam 3 boyut 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1-Hiçbir Zaman”, “2-Çok Nadir”, “3-Bazen”, “4-Çoğunlukla” ve “5-Her Zaman” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan 17. madde ters madde olarak yapılandırılmıştır. Orijinal ölçek çalışması (Yılmaz, 2006) ile mevcut çalışmaya ait güvenilirlik analizleri Tablo 3.4’ de yer almaktadır.

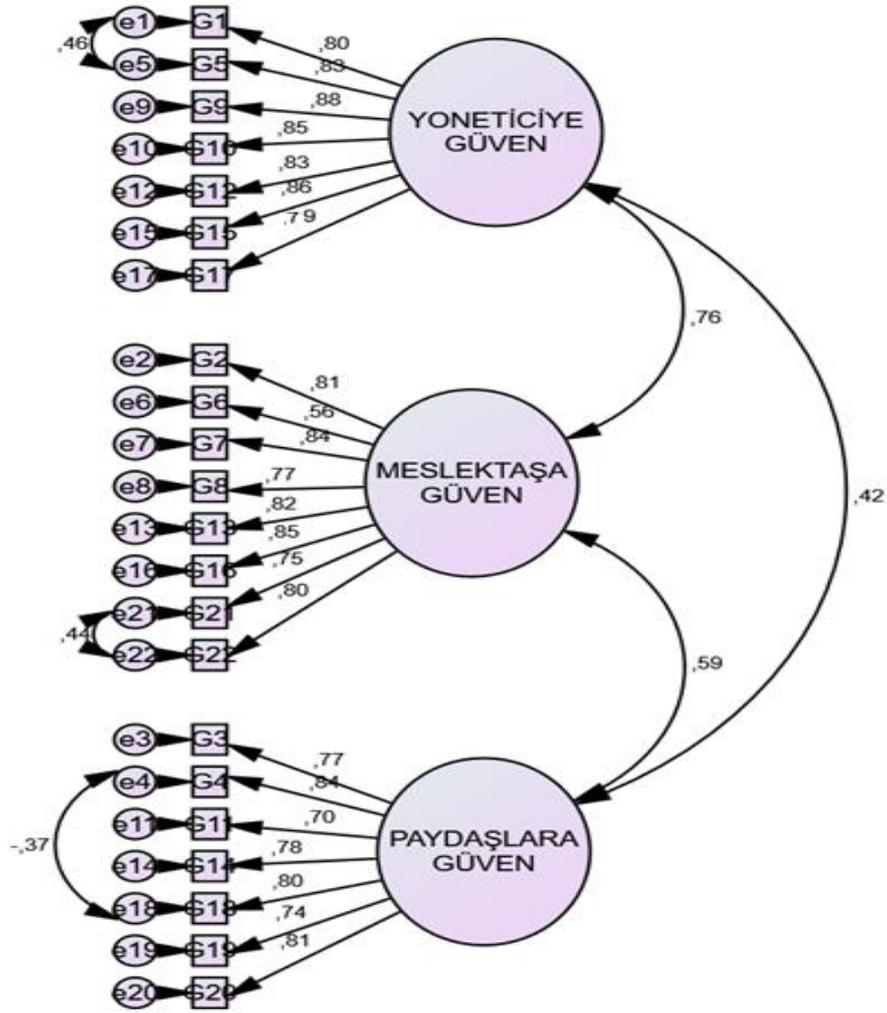
Tablo 3. 4. *Örgütsel Güven Ölçeği Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek/Boyut	Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Ölçek Geliştirme Çalışması	Mevcut Çalışma
Yöneticiye Güven	0.89	0.84
Meslektaşlara Güven	0.87	0.91
Paydaşlara Güven	0.82	0.91
Örgütsel Güven (Toplam)	0.92	0.93

Araştırmada elde edilen veri setinin örgütsel güven ölçeğinin mevcut faktör yapısı ile uyumluluğunun değerlendirilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilebilir referans değerleri olarak belirlenen uyum indeksleri Tablo 3.5’ de yer almaktadır.

Tablo 3. 5. *Örgütsel Güven Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İndeksi	Mevcut Çalışma	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri (Karagöz, 2016)
X ² /sd	2.936	0-5 arası
RMSEA	0.065	≤ 0.08
GFI	0.893	0.85 ile 1 arası
AGFI	0.867	0.85 ile 1 arası
CFI	0.953	≥ 0.95
NFI	0.924	0.90 ile 1 arası
TLI	0.941	0.90 ile 1 arası
RMR	0.030	≤ 0.08
SRMR	0.045	≤ 0.08
IFI	0.948	0.90 ile 1 arası



Şekil 3. 6. Örgütsel Güven ölçeği DFA modeli

Şekil 3.6’da yer alan path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerinin alanyazında referans noktası olarak belirlenen .30 değerinden (Seçer, 2018) büyük olduğu görülmektedir.

3.3.3. Örgüt Sağlığı Ölçeği

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarını belirlemek için Doğanay ve Dağlı (2020) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Örgüt sağlığı ölçeği; 7 maddeden (1,2,3,4,5,6,7. maddeler) oluşan “Akademik Vurgu” boyutu, 6 maddeden (8,9,10,11,12,13. maddeler) oluşan “Moral” boyutu, 5 maddeden (14,15,16,17,18. maddeler) oluşan “Destekleyici Liderlik” boyutu ve 5 maddeden (19,20,21,22,23. maddeler) oluşan “Çevresel Sağlık” boyutu olmak üzere toplam 4 boyut 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “1-Hiç Katılmıyorum”, “2-Çok Az Katılıyorum”, “3-Orta Düzeyde

Katılıyorum”, “4-Büyük Oranda Katılıyorum” ve “5-Tamamen Katılıyorum” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan 5,16 ve 18. maddeler ters madde olarak kurgulanmıştır. Orijinal ölçek çalışması (Doğanay ve Dağlı, 2020) ile mevcut çalışmaya ait güvenilirlik analizleri Tablo 3.6’ da yer almaktadır.

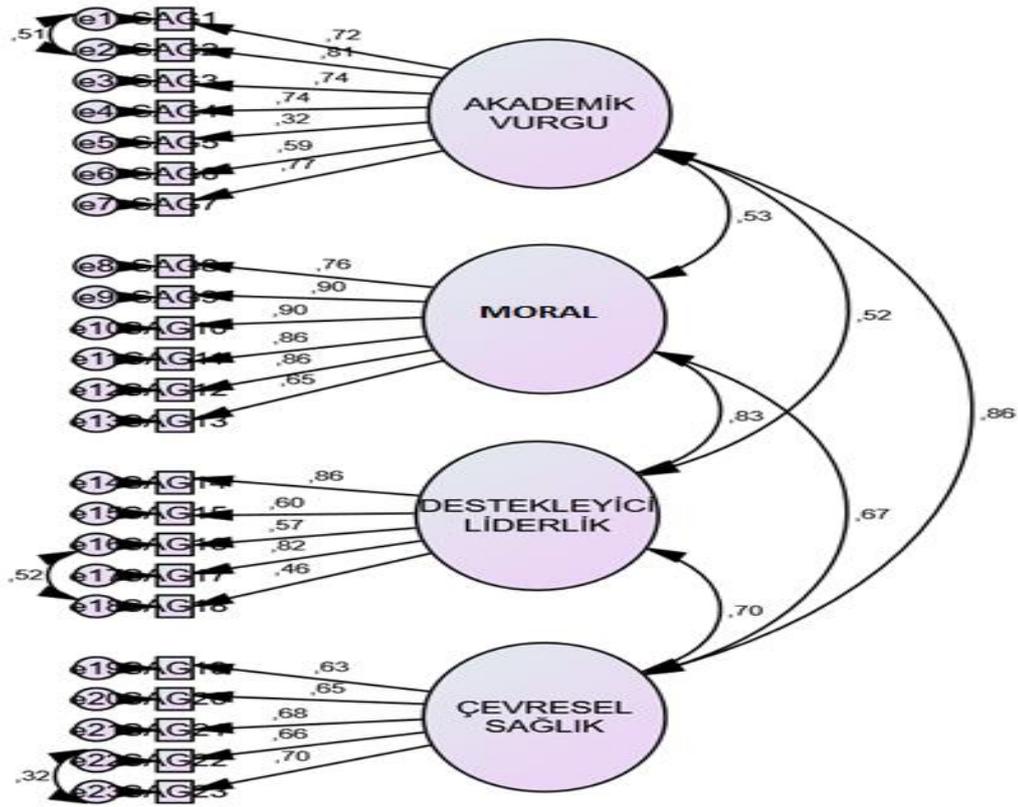
Tablo 3. 6. *Örgüt Sağlığı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek/Boyut	Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Ölçek Geliştirme Çalışması	Mevcut Çalışma
Akademik Vurgu	0.91	0.82
Moral	0.91	0.92
Destekleyici Liderlik	0.91	0.80
Çevresel Sağlık	0.87	0.80
Örgüt Sağlığı (Toplam)	0.91	0.93

Araştırmaya ait veri setinin örgüt sağlığı ölçeğinin mevcut faktör yapısı ile uyumluluğunun değerlendirilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilebilir referans değerleri olarak belirlenen uyum indeksleri Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3. 7. *Örgüt Sağlığı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İndeksi	Mevcut Çalışma	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri (Karagöz, 2016)
X ² /sd	3.632	0-5 arası
RMSEA	0.076	≤ 0.08
GFI	0.866	0.85 ile 1 arası
AGFI	0.852	0.85 ile 1 arası
CFI	0.956	≥ 0.95
NFI	0.912	0.90 ile 1 arası
TLI	0.907	0.90 ile 1 arası
RMR	0.058	≤ 0.08
SRMR	0.071	≤ 0.08
IFI	0.912	0.90 ile 1 arası



Şekil 3. 7. Örgüt sağlığı ölçeği DFA modeli

Örgüt sağlığı ölçeğine ait path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan her bir maddeye ait faktör yük değerinin alanyazında referans noktası olarak belirlenen .30 değerinden (Seçer, 2018) büyük olduğu görülmektedir.

3.3.4. Okul Etkililiği Ölçeği

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine yönelik algılarının belirlenebilmesi için Hoy (2009) tarafından geliştirilen Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 8 maddeyi içeren tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçek "1-Hiç Katılmıyorum", "2-Az Katılıyorum", "3-Kısmen Katılıyorum", "4-Çok Katılıyorum" ve "5-Tam Katılıyorum" olarak derecelendirilen 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Orijinal ölçek çalışması (Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015) ile mevcut çalışmaya ait güvenilirlik analizleri Tablo 3.8' de yer almaktadır.

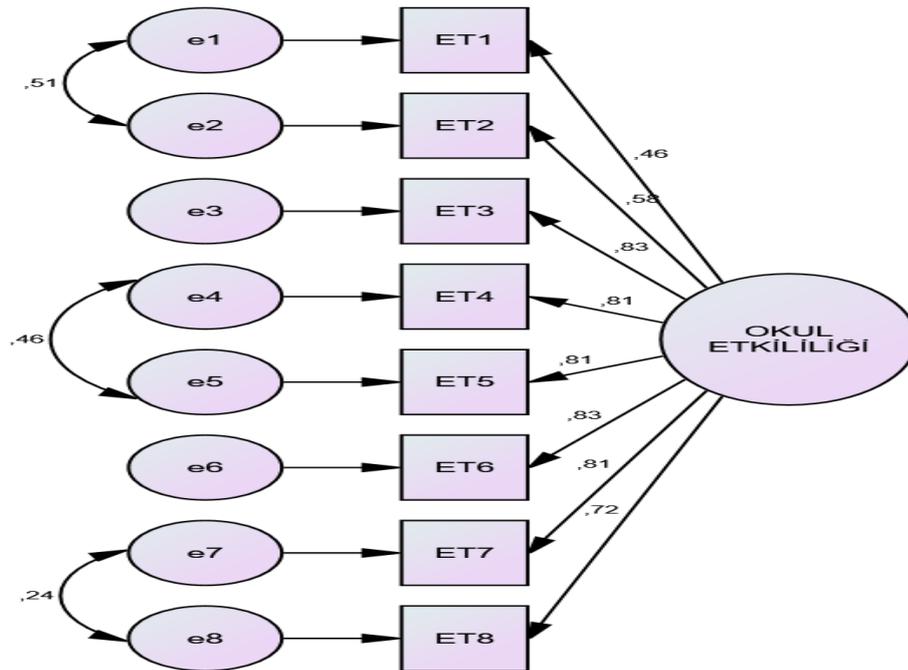
Tablo 3. 8. Okul Etkililiği Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Ölçek/Boyut	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Ölçek Geliştirme Çalışması	Mevcut Çalışma
Okul Etkililiği	0.92	0.89

Araştırma kapsamında elde edilen veri setinin okul etkililiği ölçeğinin mevcut faktör yapısı ile uyumluluğunun değerlendirilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri ile alanyazında kabul edilebilir referans değerleri olarak belirlenen uyum indeksleri Tablo 3.9'da yer almaktadır.

Tablo 3. 9. *Okul Etkililiği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İndeksi	Mevcut Çalışma	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri (Karagöz, 2016)
X ² /sd	3.823	0-5 arası
RMSEA	0.078	≤ 0.08
GFI	0.966	0.85 ile 1 arası
AGFI	0.932	0.85 ile 1 arası
CFI	0.979	≥ 0.95
NFI	0.971	0.90 ile 1 arası
TLI	0.967	0.90 ile 1 arası
RMR	0.046	≤ 0.08
SRMR	0.042	≤ 0.08
IFI	0.979	0.90 ile 1 arası



Şekil 3. 8. Okul etkililiği ölçeği DFA modeli

Okul etkililiği ölçeğine ait path diagramı incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerinin alanyazında referans noktası olarak belirlenen .30 değerinden (Seçer, 2018) büyük olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada evren olarak kabul edilen Uşak ili merkez ve ilçelerinden veri toplamak amacıyla Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenen okullarda ölçeklerin uygulanacağı öğretmenler, araştırmacının okula gittiği gün okulda dersi olan öğretmenler arasından yine seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin öğretmenler tarafından içtenlikle doldurulmasının sağlanması için tüm formlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracında okul yönetimini değerlendiren çok sayıda ifade yer alması nedeniyle de uygulama öncesinde öğretmenlere araştırmada elde edilen verilerin toplu olarak değerlendirileceği, okul boyutunda herhangi bir değerlendirme yapılmayacağı açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veri setinin normalliğine ilişkin analizlere başlamadan önce veri setinde yer alan uç değerler incelenmiştir. Seçer'e (2017) göre bir veri setindeki uç değerlerin incelenmesinde "Leverage Values" değerleri incelenerek bu değerlerin .050 ve üzerinde olanların veri setinden çıkarılması gerekmektedir. Buna göre yapılan analizlerde 15 gözlemin uç değer olduğu tespit edilerek veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca veri setine ait frekans değerleri incelenerek kayıp değerler aritmetik ortalamaların atanması yöntemi ile doldurulmuştur. Seçer'e (2017) göre kayıp değerlerin aritmetik ortalamalar yoluyla doldurulması, veri seti ile yapılacak analiz sonuçlarını ve verilere ait normallik dağılımını etkilememektedir. Böylece 462 gözlemden oluşan veri seti ile parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisini kullanarak analizlere devam edileceğini belirlemek için normallik sayıltısının incelenmesine geçilmiştir. Veri setine ait normallik değerlerinin incelenmesi için Tablo 3.10'da yer alan ölçek boyutlarının ve ölçek toplamlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 3. 10. *Ölçekler Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları*

	Değişken	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Örgütsel Şeffaflık	Kararlara Katılım	-.796	.990
	Bilgi Akışı	-.902	1.355
	Hesap Verebilirlik	-.605	.290
	Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	-.826	1.082
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	-.813	.752
	Meslektaşlara Güven	-.518	.082
	Paydaşlara Güven	-.430	.065
	Örgütsel Güven (Toplam)	-.611	.566
Örgüt Sağlığı	Akademik Vurgu	-.140	.017
	Moral	-.479	-.194
	Destekleyici Liderlik	-.675	-.172
	Çevresel Sağlık	-.353	-.014
	Örgütsel Sağlık (Toplam)	-.330	-.186
	Okul Etkililiği	-.274	-.288

Tablo 3.10 incelendiğinde değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.902 ile 1.355 arasında yer aldığı görülmektedir. Hem Kunnan (1998) hem de Karagöz (2016) bir veri setinin normal dağıldığını kabul edebilmemiz için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda değişkenlerin normal dağılım sayılığını sağladığı tespit edilerek gruplar arasındaki ilişkilerin test edilebildiği parametrik testlerden olan t-testi ve Varyans analizi (ANOVA) istatistik yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık (Sig<.05) sergileyip sergilemediğini belirlemek için “Bağımsız Örneklem t-testi” kullanılmıştır. Yaratan’a (2017) göre bağımsız örneklem t-testi anlamlılık düzeyleri değerlendirilirken öncelikle Levene sig. değerinin değerlendirilerek bu değer .05’den büyük olduğu durumlarda varyansların eşit olduğu kabul edilirken; bu değer .05’den küçük olduğu durumlarda ise varyansların eşit olmadığı kabul edilmektedir. Bu çalışmada da bağımsız örneklem t-testi çıktılarının değerlendirilmesinde öncelikle gruplar arasındaki varyans analizlerini ifade eden “Levene’s Varyans Eşitlik Testi” sonuçları dikkate alınarak gruplar arası ilişkilerin anlamlılık düzeyleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişkinin mesleki kıdem, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okulundaki çalışma süresi ve okul kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ($Sig < .05$) sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), birbirinden bağımsız en az üç gruptan elde edilen bağımlı değişkenin ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan bir testtir (Taşpınar, 2017). ANOVA analizinde karşılaştırılan gruplar arasındaki anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testleri (Post Hoc Tests) kullanılmaktadır (Yaratan, 2017). Hangi Post Hoc testinin kullanılacağına belirlenmesi için ise “Varyansların Homojenliği Testi (Homogeneity of Variance Test) yapılmalıdır. Bunun için Levene testi sonuçları incelenmelidir. Levene testi sonuçlarında ortaya çıkan sig. değerinin .05 den büyük olması durumunda varyansların eşit olduğu; sig. değerinin .05 den küçük olması durumunda varyansların eşit olmadığı anlaşılmaktadır. Levene testi sig. değerleri araştırmacılara uygun Post Hoc Tests grubunun seçimi için bilgi sağlamaktadır. Levene testi sonucunda varyansların eşitliği sağlanıyorsa ($p > .05$) Post Hoc Tests grubundan LSD, Bonferroni, Tukey, Scheffe gibi testler ile; varyansların eşitliği sağlanmıyorsa ($p < .05$) Post Hoc Tests grubundan Tamhane’s T2, Dunnett’ T3, Games-Howel gibi testler ile hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilebilir (Taşpınar, 2017). Mevcut çalışmada da yapılan ANOVA analizleri kapsamında öncelikle varyansların homojenliğine dair durumu ifade eden Levene Sig değeri incelenmiştir. Buna göre varyansların eşitliği durumunda (Levene Sig $> .05$) Post Hoc Tests grubundan “Scheffe Testi”; varyansların eşit olmadığı durumda (Levene Sig $< .05$) Post Hoc Tests grubundan “Tamhane’s T2 Testi” kullanılmıştır.

Araştırmada ölçeklerden elde edilen puanlar tablo 3.11’de belirtilen aralıklara karşılık gelen düzeylere göre yorumlanmıştır.

Tablo 3. 11. *Ölçek Ortalama Puan Aralıkları*

Ölçek Ortalama Puanı	Düzye
1.00 – 1.79	Çok Düşük
1.80 – 2.59	Düşük
2.60 – 3.39	Orta
3.40 – 4.19	Yüksek
4.20 – 5.00	Çok yüksek

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı algıları ile okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda ortaya çıkan istatistiksel değerlerin değerlendirilmesine ilişkin sınırlar Tablo 3.12’de yer almaktadır (Büyüköztürk, 20017).

Tablo 3. 12. *Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sınırlar*

Korelasyon Katsayısı	Düzye
0.00-0.30	Düşük düzeyde ilişki
0.30-0.70	Orta düzeyde ilişki
0.70-1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığı algıları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin amacı, önceden kararlaştırılan bir ilişki ağının elde edilen veri seti aracılığıyla doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymaktır. Bu amaçla YEM çok değişkenli modelleri test etme, doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkarmak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Şen, 2020). Kline’a (2015) göre analizler sonucunda ortaya çıkan YEM şemaları araştırmacılara önemli avantajlar sağlarken, bu şemaların yorumlanabilmesi için de ortak bir dile ihtiyaç olmuştur. Alanyazında hem teorik kaynaklarda hem de YEM analizi yapılabilen paket istatistik programlarında yaygın olarak kullanılan belirli semboller incelendiğinde YEM yöntemini kullanılan araştırmacılar için standart bir semboller kümesinin oluştuğu görülmektedir (Weston ve Gore, 2006; Kline, 2015). Buna göre bir yapısal eşitlik modelinde gözlenen değişkenler “□”sembolü ile gösterilirken örtük değişkenler “○” sembolü kullanılarak gösterilir. Değişkenler arasındaki doğrudan etkiyi göstermek için “→” sembolü; karşılıklı etkiyi ifade etmek için “↔” sembolü kullanılmaktadır.

Yukarıda tanımlanan semboller ile oluşturulan yapısal eşitlik modellerinde değişkenler bağımlı değişken ve bağımsız değişken olarak iki grupta incelenebilir. Yapısal eşitlik modeline ait bir şema üzerinde bağımlı değişkenler (içsel-endogenous), başka bir değişkenden kendisine en az bir yol (tek yönlü ok) çizilen değişkenlerdir. Bağımsız değişkenler (dışsal-exogenous) ise kendisinden bir yol çıkan (tek yönlü ok) ama kendisine hiç yol bağlanmayan değişkenlerdir. Aynı anda bağımlı ve bağımsız değişken olarak işlev gören içsel değişkenlere aracı değişken denir. Ayrıca yapısal eşitlik modellerinde değişkenler arasındaki etki türleri farklılık göstermektedir. Bağımsız değişkenin bağımlı

değişken üzerindeki etkiye “doğrudan etki”; bağımsız değişkenin bağımlı değişkene başka bir değişken (aracı değişken) üzerinden oluşan etkisine “dolaylı etki”; iki değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamına ise “toplam etki” olarak tanımlanmaktadır (Şen, 2020).

YEM analizlerinde kurgulanan modelin test edilmesine başlanmadan önce veri setinin yapılacak olan işleme uygunluğunun test edilmesi gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bunun için araştırmada kullanılan veri setinin örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, uç değerler, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiştir (Kline, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Özdamar, 2017; Şen, 2020). Buna göre veri setine ilişkin örneklem büyüklüğü, kayıp değerlerin atanması, uç değerlerin incelenmesi ve tek değişkenli normallik testi (çarpıklık basıklık katsayıları) sonuçları yukarıda açıklandığı için yeniden açıklanmasına gerek duyulmayarak çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı probleminin ilişkin analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Çok değişkenli normallik analizleri YEM gibi çok değişkenli analizlerde mutlaka yerine getirilmesi gereken bir ön şarttır. Veri setinin bu şartı sağlayıp sağlamadığını belirlemek için “Mahalanobis Uzaklık Katsayısı” incelenmelidir. Pearson ve Hartley (1958) 3 yordayan değişkenli bir veri seti için mahalanobis uzaklık katsayısının en fazla 16,27 olması gerektiğini belirtmiştir (Seçer, 2017). Mevcut araştırmaya ait mahalanobis uzaklık katsayıları incelendiğinde çok değişkenli normallik sayılısının sağlandığı tespit edilmiştir.

Yapısal eşitlik modeli çalışmalarında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının incelenmesi ile anlaşılabilir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının .850 değerinden büyük olması durumunda veri setine ait çoklu bağlantı problemi olduğu söylenebilir (Şen, 2020). Mevcut araştırmaya ait değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, en yüksek korelasyon katsayısının .722 olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya ait veri setinde çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca YEM’deki model belirleme sürecine yönelik olarak teorik zemine dayalı geliştirilen 4 yapısal eşitlik modelindeki birçok parametre arasındaki ilişkiyi formüle eden yol diyagramları çizilmiştir (Şen, 2020). Buna göre yapılan yol analizlerinde değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden yolların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yapısal eşitlik modeline ilişkin sayılıların yerine getirildiğinin tespit edilmesinin ardından, araştırma modeli bölümünde anlatılan model tasarımları test edilmiştir.

Araştırmada kurgulanan yapısal eşitlik modellerinin değerlendirilmesinde uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. YEM araştırmalarında kullanılan analiz programına göre çok sayıda ve birbirinden farklı uyum indeksleri raporlanmaktadır. Ayrıca elde edilen uyum indekslerinden hangilerinin raporlanması gerektiğine yönelik birbirinden farklı görüşler yer almaktadır.

YEM araştırmalarında hangi uyum indekslerinin mutlaka raporlanması gerektiğine yönelik olarak McDonald ve Ho (2002) CFI, GFI, NFI ve NNFI (TLI); Garver ve Mentzer (1999) RMSEA, CFI ve NNFI (TLI); Brown (2006) RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI); Iacobucci (2010), CFI ve SRMR uyum indekslerinin rapor edilmesinin gerektiğini önermektedir (Akt: İlhan ve Çetin, 2014). Kline (2016) ise model değerlendirmelerinde en azından ki-kare, RMSEA, CFI ve SRMR indekslerinin raporlanması gerektiğini belirterek bu konudaki asıl mantığın modele ait mutlak uyum indekslerinden (X^2 , X^2/sd , RMSEA, AIC, BIC, ECVI, RMR, SRMR, GFI, AGFI) ve artımlı uyum indekslerinden (NFI, CFI, TLI, RNI, IFI) en az birer tane uyum indeksinin raporlanmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir (Akt: Şen, 2020). Bu bağlamda mevcut araştırmada da her iki indeks grubundan üçer olmak üzere altı uyum iyiliği indeksinin raporlanmasına karar verilmiştir. Buna göre X^2/sd , RMSEA, SRMR, CFI, TLI, IFI uyum iyiliği indeksleri her model için ayrı ayrı değerlendirilerek raporlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veri seti ile yapılan analiz sonuçları ve bu analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yer almaktadır. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın değişkenleri olan örgütsel şeffaflık örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik öğretmen algı düzeyleri sunulmaktadır. Devam eden başlıklar altında da öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut okullarındaki çalışma süreleri, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı, okul kademesi) farklılaşma durumlarına ait bulgular yer almaktadır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini belirleyebilmek için yapılan korelasyon analizine ait sonuçlar sunulmaktadır. Bölümün son kısımlarında ise araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi için kurgulanan yapısal eşitlik modellemelerine ait bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmen Algularına Göre Okulların Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. *Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

	Değişken	n	\bar{X}	s
Örgütsel Şeffaflık	Kararlara Katılım	462	4.17	.67
	Bilgi Akışı	462	4.34	.59
	Hesap Verebilirlik	462	4.08	.67
	Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	462	4.20	.58
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	462	4.26	.59
	Meslektaşlara Güven	462	4.10	.61
	Paydaşlara Güven	462	3.73	.65
	Örgütsel Güven (Toplam)	462	4.04	.51
Örgüt Sağlığı	Akademik Vurgu	462	3.59	.64
	Moral	462	4.06	.66
	Destekleyici Liderlik	462	4.20	.66
	Çevresel Sağlık	462	3.63	.73
	Örgütsel Sağlık (Toplam)	462	3.86	.55
	Okul Etkililiği	462	3.77	.67

Tablo 4.1’de yer alan araştırmanın değişkenlerine ait ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının ($\bar{X}=4.20$) çok yüksek düzeyde olduğu görülürken örgütsel güven ($\bar{X}=4.04$), örgüt sağlığı ($\bar{X}=3.86$) ve okul etkililiği ($\bar{X}=3.77$) algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflığın alt boyutlarına ait algı düzeyleri incelendiğinde “Bilgi Akışı ($\bar{X}=4.34$)” alt boyutuna ait öğretmen algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülürken; “Hesap Verebilirlik ($\bar{X}=4.08$)” ve “Kararlara Katılım ($\bar{X}=4.17$)” alt boyutlarında öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel güvenin alt boyutlarına yönelik öğretmen algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin “Yöneticiye Güven ($\bar{X}=4.26$)” alt boyutunda çok yüksek düzeyde; “Meslektaşlara Güven ($\bar{X}=4.10$)” ve “Paydaşlara Güven ($\bar{X}=3.73$)” alt boyutlarında yüksek düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığının alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin “Destekleyici Liderlik ($\bar{X}=4.20$)” alt boyutuna yönelik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Örgüt sağlığının diğer alt boyutları olan “Moral ($\bar{X}=4.06$)”, “Çevresel Sağlık ($\bar{X}=3.63$)” ve “Akademik Vurgu ($\bar{X}=3.59$)” alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğinin toplamları ile alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen algılarının tüm değişkenlerde örgütler için olumlu bir örgütsel yapıyı işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca araştırma kapsamında okul etkililiğinin göstergeleri olarak da ifade edebileceğimiz bağımsız değişkenlere (örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgütsel sağlık) ait ortalamaların yüksek düzeyde çıkması, okulların etkililik düzeylerinin de yüksek olmasıyla uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut okullarındaki çalışma süreleri (öğretmen kaynaklı), çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ve okul kademesi (okul kaynaklı) değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine yönelik bulgular sunulmaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler

Açısından Karşılaştırılması

4.2.1.1. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik örgütsel şeffaflık algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4. 2. *Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Kararlara Katılım	Kadın	267	4.15	.68	1.886	.17	-.957	460	.33
	Erkek	195	4.21	.64					
Bilgi Akışı	Kadın	267	4.32	.59	.003	.95	.959	460	.40
	Erkek	195	4.37	.59					
Hesap Verebilirlik	Kadın	267	4.09	.68	.842	.35	.683	460	.49
	Erkek	195	4.05	.67					
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	Kadın	267	4.19	.59	.777	.37	-.296	460	.76
	Erkek	195	4.21	.57					

Tablo 4.2’de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının benzer olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.2.1.2. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik örgütsel şeffaflık algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4. 3. *Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Kararlara Katılım	Lisans	419	4.17	.66	.336	.56	-.130	460	.89
	Lisansüstü	43	4.19	.71					
Bilgi Akışı	Lisans	419	4.34	.59	.524	.46	-.574	460	.56
	Lisansüstü	43	4.39	.54					
Hesap Verebilirlik	Lisans	419	4.09	.67	1.495	.22	1.245	460	.21
	Lisansüstü	43	3.95	.68					
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	Lisans	419	4.20	.59	.880	.34	.284	460	.77
	Lisansüstü	43	4.18	.55					

Yukarıdaki bağımsız örneklem t-testi sonuçlarında yer alan p değerleri incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyleri, onların örgütsel şeffaflık algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Diğer bir ifadeyle akademik anlamda bir üst eğitim düzeyi olarak tanımlanan lisansüstü eğitimlerin, öğretmenlerin şeffaflık algıları üzerinde herhangi bir değişim yaratmadığı söylenebilir.

4.2.1.3. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik örgütsel şeffaflık algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4. 4. *Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Kararlara Katılım	1-10 (1)	.66	166	4.21	0.66	0.808	Yok	.44
	11-20 (2)		175	4.19	0.63			
	21+ (3)		121	4.11	0.71			
Bilgi Akışı	1-10 (1)	.11	166	4.40	0.56	0.972	Yok	.37
	11-20 (2)		175	4.32	0.55			
	21+ (3)		121	4.31	0.67			
Hesap Verebilirlik	1-10 (1)	.66	166	4.05	0.68	0.257	Yok	.77
	11-20 (2)		175	4.08	0.66			
	21+ (3)		121	4.10	0.69			
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	1-10 (1)	.22	166	4.22	0.57	0.126	Yok	.88
	11-20 (2)		175	4.20	0.55			
	21+ (3)		121	4.18	0.65			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca gruplara ait ortalamaların tüm boyutlarda oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel şeffaflığı benzer düzeylerde algıladıklarına işaret etmektedir.

4.2.1.4. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel şeffaflık algı düzeylerinin incelendiği ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4. 5. *Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğretmen Sayısı	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Kararlara Katılım	1-15 (1)	.95	115	4.31	0.67	4.184	1-3	.01
	16-30 (2)		166	4.17	0.66			
	30+ (3)		181	4.08	0.65			
Bilgi Akışı	1-15 (1)	.49	115	4.44	0.55	3.116	1-3	.04
	16-30 (2)		166	4.36	0.57			
	30+ (3)		181	4.27	0.62			
Hesap Verebilirlik	1-15 (1)	.43	115	4.16	0.70	1.089	Yok	.33
	16-30 (2)		166	4.05	0.67			
	30+ (3)		181	4.04	0.66			
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	1-15 (1)	.67	115	4.30	0.59	2.780	Yok	.06
	16-30 (2)		166	4.20	0.57			
	30+ (3)		181	4.14	0.59			

Tablo 4.5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre örgütsel şeffaflık algılarının örgütsel şeffaflığın toplamında ve "Hesap Verebilirlik" alt boyutunda anlamlı bir fark göstermezken; "Kararlara Katılım" ve "Bilgi Akışı" alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılık ise öğretmen sayısı 1-15 arası olan okullar (öğretmen sayısı az olan) ile öğretmen sayısı 30 ve üzeri olan okullar (öğretmen sayısı fazla olan) arasında görülmüştür. Buna göre öğretmen sayısı az olan okullardaki öğretmenlerin şeffaflık algısı, öğretmen sayısı fazla olan okullardaki öğretmen algılarından daha yüksektir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın sebebinin, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin kalabalık okullarda çalışan öğretmenlere göre informal olarak daha yakın ilişkiler kurmaları, kararlara katılım ve bilgi akışı süreçlerinin daha etkili gerçekleşebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte kararlara katılım ve örgütteki bilgi akışı öğretmen sayısı ile ilişkili bir süreçken hesap verebilirliğin öğretmen sayısından ziyade yönetici davranışlarından etkilenmesi öğretmenlerin hesap verebilirliğe yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısına bağlı bir değişim yaratmamasına gerekçe gösterilebilir.

4.2.1.5. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süreleri değişkenine göre örgütsel şeffaflık algı düzeylerinin incelendiği ANOVA testine ait bulgular Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4. 6. *Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Çalışma Süresi (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Kararlara Katılım	1-5 (1)	.28	257	4.19	0.64	0.265	Yok	.76
	6-10 (2)		140	4.15	0.72			
	11+ (3)		65	4.15	0.68			
Bilgi Akışı	1-5 (1)	.39	257	4.36	0.55	0.257	Yok	.77
	6-10 (2)		140	4.34	0.65			
	11+ (3)		65	4.30	0.62			
Hesap Verebilirlik	1-5 (1)	.78	257	4.05	0.66	0.284	Yok	.75
	6-10 (2)		140	4.10	0.71			
	11+ (3)		65	4.11	0.64			
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	1-5 (1)	.59	257	4.20	0.55	0.012	Yok	.98
	6-10 (2)		140	4.20	0.63			
	11+ (3)		65	4.19	0.59			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algıları, mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda öğretmenlerin çalıştıkları okullarına yönelik örgütsel şeffaflık algılarının okulda göreve başladıkları ilk yıllarda oluşmaya başladığı, o okuldaki çalıştığı süre boyunca da değişim göstermediği söylenebilir. Bu noktadan hareketle şeffaflık değişkeninin öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinden bağımsız olarak gelişen bir değişken olarak yorumlanabilir.

4.2.1.6. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çalıştıkları okul kademelerine göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklaşma Durumu

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Kararlara Katılım	İlkokul (1)	.81	182	4.28	0.65	4.096	1-3	.01
	Ortaokul (2)		180	4.12	0.68			
	Lise (3)		100	4.08	0.63			
Bilgi Akışı	İlkokul (1)	.87	182	4.45	0.58	4.826	1-2	.00
	Ortaokul (2)		180	4.27	0.60			
	Lise (3)		100	4.28	0.57			
Hesap Verebilirlik	İlkokul (1)	.25	182	4.20	0.69	4.810	1-2	.00
	Ortaokul (2)		180	4.00	0.66			
	Lise (3)		100	3.99	0.64		1-3	
Örgütsel Şeffaflık (Toplam)	İlkokul (1)	.88	182	4.31	0.58	5.564	1-2	.00
	Ortaokul (2)		180	4.13	0.59			
	Lise (3)		100	4.12	0.55		1-3	

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerinin örgütsel şeffaflığın toplamında ve tüm alt boyutlarında oluşan algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Buna göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre okul yönetimi tarafından karar alma süreçlerine daha fazla dahil edildikleri; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokul öğretmenlerine göre okul yönetimi tarafından öğretmenler için gerekli bilgileri daha fazla düzeyde açıkladıkları; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha fazla düzeyde hesap verebilir algıladıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel şeffaflık ölçeğinin toplamından elde ettikleri puanlar incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarını daha yüksek düzeyde şeffaf algıladıkları görülmektedir. Bu duruma sebep olarak ilkokulların diğer okul kademelerine göre daha az öğretmen sayısına sahip olması ve bu kademedeki öğretmenlerin birlikte daha fazla zaman geçirmeleri gösterilebilir. Diğer bir taraftan ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin birbirlerinden farklı zaman dilimlerinde okulda oldukları ve bunun bir sonucu olarak ilkokuldaki öğretmenlere göre daha az etkileşimde buldukları söylenebilir. Buna bağlı olarak da ilkokullardaki örgütsel şeffaflık algılarının diğer kademelere göre daha yüksek olması, iletişim temelli gelişen şeffaflık süreçlerinin doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.2.2.1. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4. 8. *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Yöneticiye Güven	Kadın	267	4.24	.58	.023	.87	-1.022	460	.30
	Erkek	195	4.30	.60					
Meslektaşlara Güven	Kadın	267	4.08	.62	.847	.87	-0.721	460	.47
	Erkek	195	4.13	.60					
Paydaşlara Güven	Kadın	267	3.72	.64	.844	.35	-0.431	460	.66
	Erkek	195	3.75	.68					
Örgütsel Güven (Toplam)	Kadın	267	4.02	.51	.004	.94	-0.864	460	.38
	Erkek	195	4.06	.51					

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel güven algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum örgütsel güven değişkeninin cinsiyet faktöründen ziyade öğretmenlerin yöneticileri, meslektaşları ve diğer paydaşlarıyla olan iletişimlerine dayalı bir değişken olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu da cinsiyetin, örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamasına gerekçe olarak gösterilebilir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumlarına ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Yöneticiye Güven	Lisans	419	4.27	.59	.279	.59	0.536	460	.59
	Lisansüstü	43	4.22	.62					
Meslektaşlara Güven	Lisans	419	4.12	.60	.081	.77	1.656	460	.09
	Lisansüstü	43	3.95	.67					
Paydaşlara Güven	Lisans	419	3.75	.64	3.116	.07	2.219	460	.02
	Lisansüstü	43	3.52	.75					
Örgütsel Güven (Toplam)	Lisans	419	4.05	.50	.000	.98	1.820	460	.06
	Lisansüstü	43	3.90	.55					

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güvenin “Yöneticiye Güven”, “Meslektaşlara Güven” alt boyutları ile ölçeğin toplamına yönelik algılarında, öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre boyut ortalamalarının da oldukça yüksek düzeyde olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin yöneticilerine ve meslektaşlarına yönelik güven algılarının oluşumunda sahip oldukları eğitim düzeyinden ziyade kişisel ilişkilerin belirleyici olduğu söylenebilir. “Paydaşlara Güven” boyutunda ise öğrenim durumuna göre lisansüstü öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık çıkmasının lisansüstü mezunu öğretmenlerin okulun çevresini oluşturan paydaşların örgütsel alanyazında tanımlanan rol ve sorumluluklarının farkında olmaları ve buna bağlı olarak da paydaşlara yönelik beklentilerinin yüksekliğiyle ilgili olduğu söylenebilir.

4.2.2.3. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel şeffaflık algı düzeylerinin incelendiği ANOVA testi bulguları Tablo 4.10’ da yer almaktadır.

Tablo 4. 10. *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algularının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Yöneticiye Güven	1-10 (1)	.16	166	4.24	0.59	0.614	Yok	.54
	11-20 (2)		175	4.30	0.55			
	20+ (3)		121	4.23	0.63			
Meslektaşlara Güven	1-10 (1)	.55	166	4.10	0.63	0.004	Yok	.99
	11-20 (2)		175	4.10	0.61			
	20+ (3)		121	4.10	0.60			
Paydaşlara Güven	1-10 (1)	.67	166	3.66	0.64	1.411	Yok	.24
	11-20 (2)		175	3.76	0.65			
	20+ (3)		121	3.79	0.68			
Örgütsel Güven (Toplam)	1-10 (1)	.87	166	4.01	0.50	0.423	Yok	.65
	11-20 (2)		175	4.06	0.51			
	20+ (3)		121	4.04	0.54			

Tablo 4.10’da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdeme göre örgütsel güven algularının tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven algularının sahip oldukları mesleki kıdeme bağlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.2.2.4. Öğretmenlerin örgütsel güven algularının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4. 11. *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algularının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğretmen Sayısı	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Yöneticiye Güven	1-15 (1)	.52	115	4.27	0.53	0.137	Yok	.87
	16-30 (2)		166	4.28	0.63			
	30+ (3)		181	4.25	0.59			
Meslektaşlara Güven	1-15 (1)	.70	115	4.24	0.54	6.730	1-3 2-3	.00
	16-30 (2)		166	4.14	0.64			
	30+ (3)		181	3.98	0.61			
Paydaşlara Güven	1-15 (1)	.70	115	3.73	0.68	2.321	Yok	.09
	16-30 (2)		166	3.81	0.66			
	30+ (3)		181	3.66	0.62			
Örgütsel Güven (Toplam)	1-15 (1)	.53	115	4.08	0.45	2.939	Yok	.05
	16-30 (2)		166	4.08	0.54			
	30+ (3)		181	3.96	0.51			

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmen algılarının sadece “Meslektaşlara Güven” alt boyutunda gruplar arasından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık incelendiğinde 30’dan fazla öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmen algılarının, 30’dan az sayıda öğretmen sayısına sahip olan okullarda çalışan öğretmen algılarından anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre okuldaki öğretmen sayısı azaldıkça öğretmenlerin meslektaşlarına güven algılarının yükseldiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen sayısı az olan okullardaki meslektaş ilişkilerinin daha samimi olmasıyla açıklanabilir. Başka bir ifadeyle öğretmen sayısının az olduğu okullardaki formal-informal iletişim ve etkileşim süreçlerinin daha yoğun yaşanmasının, meslektaşlara güven duygusunu güçlendirdiği söylenebilir.

4.2.2.5. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşma durumlarının incelendiği ANOVA testi bulguları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4. 12. *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Çalışma Süresi (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Yöneticiye Güven	1-5 (1)	.90	257	4.26	0.58	0.816	Yok	.44
	6-10 (2)		140	4.30	0.61			
	11+ (3)		65	4.19	0.59			
Meslektaşlara Güven	1-5 (1)	.49	257	4.09	0.63	0.270	Yok	.76
	6-10 (2)		140	4.13	0.61			
	11+ (3)		65	4.08	0.56			
Paydaşlara Güven	1-5 (1)	.76	257	3.67	0.67	2.346	Yok	.09
	6-10 (2)		140	3.79	0.64			
	11+ (3)		65	3.83	0.61			
Örgütsel Güven (Toplam)	1-5 (1)	.76	257	4.01	0.52	0.690	Yok	.50
	6-10 (2)		140	4.08	0.51			
	11+ (3)		65	4.03	0.49			

Tablo 4.12’de yer alan gruplar arası anlamlılık düzeyleri (p) incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca tabloda yer alan algı ortalamalarının da tüm gruplar için yüksek düzey düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütlerine yönelik güven algısının oluşumunda mevcut okullarında

çalışma sürelerinin etkili olmadığı söylenebilir. Örgütsel güvenin oluşumu için belirli bir süre gerektiği düşünülse de bu çalışmada tespit edilen bulgular ilgili görüşle örtüşmemektedir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin -mevcut okullarındaki çalışma süreleri ne olursa olsun- benzer güven düzeyine sahip olması, okula yeni gelen öğretmenlere yönelik belirli oryantasyon uygulamalarının yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan bu uygulamalar okullarında yeni göreve başlayan öğretmenlerin güven duygusunun olumlu yönde gelişimine katkı sağlıyor olabilir.

4.2.2.6. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4. 13. *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algularının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Yöneticiye Güven	İlkokul (1)	.04	182	4.33	0.52	1.801	Yok	.16
	Ortaokul		180	4.21	0.65			
	Lise (3)		100	4.25	0.58			
Meslektaşlara Güven	İlkokul (1)	.47	182	4.21	0.61	5.169	1-2	.00
	Ortaokul		180	4.01	0.61			
	Lise (3)		100	4.06	0.59			
Paydaşlara Güven	İlkokul (1)	.81	182	3.92	0.65	13.650	1-2	.00
	Ortaokul		180	3.62	0.63			
	Lise (3)		100	3.59	0.63			
Örgütsel Güven (Toplam)	İlkokul (1)	.84	182	4.16	0.48	8.723	1-2	.00
	Ortaokul		180	3.95	0.51			
	Lise (3)		100	3.97	0.52			

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okul kademelerine göre farklılaşma durumlarının yer aldığı Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okul kademesine göre “Yöneticiye Güven” alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak “Meslektaşlara Güven”, “Paydaşlara Güven” ve ölçeğin toplamından elde edilen algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu boyutlardaki öğretmen algı düzeyleri incelendiğinde, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre meslektaşlarına daha yüksek düzeyde güvendikleri; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak okulun paydaşlarına karşı daha yüksek düzeyde güven algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ortaokul ve lise

kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre örgütsel güven algıları genel olarak değerlendirildiğinde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun ilkokulların genel olarak aynı zaman diliminde birlikte çalışan öğretmenlerden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin küçük yaş grubu öğrencilerin aileleriyle daha fazla ilişki kurması ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yüksek olmasının sebebi olarak gösterilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.2.3.1. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyleri Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4. 14. *Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Akademik Vurgu	Kadın	267	3.54	.63	.048	.82	-1.819	460	.07
	Erkek	195	3.65	.65					
Moral	Kadın	267	4.04	.67	.419	.51	-0.721	460	.47
	Erkek	195	4.09	.69					
Destekleyici Liderlik	Kadın	267	4.21	.66	.830	.36	0.412	460	.68
	Erkek	195	4.19	.65					
Çevresel Sağlık	Kadın	267	3.61	.74	.278	.59	-0.907	460	.36
	Erkek	195	3.67	.72					
Örgüt Sağlığı (Toplam)	Kadın	267	3.83	.55	.103	.74	-1.012	460	.31
	Erkek	195	3.89	.56					

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarında yer alan p değerleri incelendiğinde örgüt sağlığının tüm alt boyutlarında ve toplamında ortaya çıkan öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin başarılı olacaklarına karşı inançları, meslektaşlarına karşı hoşgörülü olma durumları ve yöneticileri ile işbirliği içerisinde olma

gibi durumları ifade eden örgütsel sağlık kavramına yönelik algı düzeylerinin oluşumunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyetlerinin okullarına yönelik örgütsel sağlık algılarının oluşumunda belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumlarına ait bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4. 15. *Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Akademik Vurgu	Lisans	419	3.60	.64	1.111	.29	1.362	460	.17
	Lisansüstü	43	3.46	.65					
Moral	Lisans	419	4.08	.65	.469	.49	1.734	460	.08
	Lisansüstü	43	3.90	.70					
Destekleyici Liderlik	Lisans	419	4.21	.65	.058	.81	0.689	460	.49
	Lisansüstü	43	4.13	.67					
Çevresel Sağlık	Lisans	419	3.65	.73	.022	.88	1.431	460	.15
	Lisansüstü	43	3.48	.75					
Örgüt Sağlığı (Toplam)	Lisans	419	3.87	.55	.329	.56	1.599	460	.11
	Lisansüstü	43	3.73	.56					

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının lisans ya da lisansüstü derecede öğrenim durumuna sahip olmalarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte gruplara ait tüm ortalamaların yüksek düzeyde olması araştırma kapsamındaki okulların sağlıklı örgütler olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla okulların örgüt sağlığı, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun benzer şekilde algılanmaktadır.

4.2.3.3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4. 16. *Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Akademik Vurgu	1-10 (1)	.55	166	3.50	0.64	2.671	Yok	.07
	11-20 (2)		175	3.61	0.64			
	20+ (3)		121	3.67	0.63			
Moral	1-10 (1)	.06	166	4.06	0.71	0.002	Yok	.99
	11-20 (2)		175	4.06	0.63			
	20+ (3)		121	4.07	0.61			
Destekleyici Liderlik	1-10 (1)	.69	166	4.19	0.68	0.078	Yok	.92
	11-20 (2)		175	4.21	0.64			
	20+ (3)		121	4.20	0.65			
Çevresel Sağlık	1-10 (1)	.08	166	3.49	0.79	5.684	1-3	.00
	11-20 (2)		175	3.67	0.70			
	20+ (3)		121	3.78	0.67			
Örgüt Sağlığı (Toplam)	1-10 (1)	.17	166	3.80	0.59	1.706	Yok	.18
	11-20 (2)		175	3.87	0.52			
	20+ (3)		121	3.91	0.55			

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgüt sağlığı algı düzeylerinin örgüt sağlığının toplamı ile “Akademik Vurgu”, “Moral” ve “Destekleyici Liderlik” alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. “Çevresel Sağlık” alt boyutundaki algı düzeylerinin ise 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Kıdemli öğretmenler lehine ortaya çıkan bu anlamlı farklılık, bu öğretmenlerin mesleki tecrübeleri boyunca çok çeşitli sosyo-ekonomik çevrede görev yapmaları ve mevcut durumlarını daha gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir taraftan göreve yeni başlayan öğretmenlerin sadece mevcut okullarının çevresel koşullarını deneyimleme şansına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum onların beklentileri ile mevcut gerçekler arasında fark oluşmasında etkili olabilir. Buna bağlı olarak da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul çevresine yönelik örgütsel sağlık algılarının tecrübeli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde kalmasına neden olduğu söylenebilir.

4.2.3.4. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre kıyaslandığı ANOVA testi bulguları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4. 17. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Bağımlı Değişken	Öğretmen Sayısı	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Akademik Vurgu	1-15 (1)	.03	115	3.43	0.74	5.372	1-2	.00
	16-30 (2)		166	3.68	0.62			
	31+ (3)		181	3.61	0.57			
Moral	1-15 (1)	.77	115	4.19	0.64	3.130	1-3	.04
	16-30 (2)		166	4.06	0.65			
	31+ (3)		181	3.99	0.67			
Destekleyici Liderlik	1-15 (1)	.93	115	4.28	0.64	1.318	Yok	.26
	16-30 (2)		166	4.19	0.69			
	31+ (3)		181	4.16	0.64			
Çevresel Sağlık	1-15 (1)	.02	115	3.55	0.86	1.182	Yok	.30
	16-30 (2)		166	3.64	0.71			
	31+ (3)		181	3.68	0.66			
Örgüt Sağlığı (Toplam)	1-15 (1)	.87	115	3.84	0.58	0.268	Yok	.76
	16-30 (2)		166	3.88	0.56			
	31+ (3)		181	3.84	0.53			

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeyleri çalıştıkları okulun öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen algılarının örgüt sağlığının toplamı ile “Destekleyici Liderlik” ve “Çevresel Sağlık” alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Örgüt sağlığının “Akademik Vurgu” ile “Moral” alt boyutlarında oluşan algı düzeylerinin ise anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, “Akademik Vurgu” alt boyutunda 16 ile 30 arasında öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmen algılarının 15’ten daha az öğretmen çalışan okullardaki öğretmen algılarına göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarılı olacağına yönelik inançlarını ifade eden akademik vurgu algısının 16-30 arasında öğretmen sahip olan okullarda, 1-15 arasında öğretmene sahip olan okullardaki algılara göre daha yüksek düzeyde olmasının bu okullardaki öğrenci ve öğretmen çeşitliliğinin öğretimsel süreçleri, gelişim ve dönüşümü destekleyen rekabet/işbirliği ortamını zenginleştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. “Moral” alt boyutunda ise 15’ten daha az öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmen algılarının 30’dan daha fazla öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenler arasındaki ilişkilerin daha informal ve daha samimi olmasına bağlanabilir. Anlamlı farklılığın olduğu her iki alt boyut ortalamaları birlikte değerlendirildiğinde de öğretmen sayısı az olan yani küçük

okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci başarılarına yönelik beklentileri düşük düzeyde olmasına rağmen çalıştıkları okulun ikliminden memnun oldukları söylenebilir.

4.2.3.5. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşma durumlarının incelendiği ANOVA testi bulguları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4. 18. *Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Çalışma Süresi (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Akademik Vurgu	1-5 (1)	.98	257	3.54	0.65	2.141	Yok	.11
	6-10 (2)		140	3.68	0.63			
	11+ (3)		65	3.62	0.61			
Moral	1-5 (1)	.24	257	4.06	0.69	0.577	Yok	.56
	6-10 (2)		140	4.10	0.63			
	11+ (3)		65	3.99	0.59			
Destekleyici Liderlik	1-5 (1)	.92	257	4.21	0.66	0.321	Yok	.72
	6-10 (2)		140	4.21	0.66			
	11+ (3)		65	4.14	0.64			
Çevresel Sağlık	1-5 (1)	.42	257	3.55	0.76	3.512	1-2	.03
	6-10 (2)		140	3.75	0.70			
	11+ (3)		65	3.71	0.65			
Örgüt Sağlığı (Toplam)	1-5 (1)	.55	257	3.82	0.57	1.239	Yok	.29
	6-10 (2)		140	3.92	0.54			
	11+ (3)		65	3.85	0.51			

Tablo 4.18’e göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre sadece “Çevresel Sağlık” alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre mevcut okullarında 6 ile 10 yıl arasında çalışan öğretmenler, okullarında 5 yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlere göre okulun çevresel koşullarını istatistiksel olarak daha sağlıklı algıladıkları görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak okula yeni gelen öğretmenlerin henüz çevreyi tanıma, algılama ve ilişki ağları oluşturma sürecinin tamamlanmamış olması gösterilebilir. Başka bir ifadeyle mevcut okuldaki kıdemi 5-10 yıl olan öğretmenlerin çevreyle sağlıklı ilişkiler geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.3.6. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre incelendiği ANOVA testi bulguları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4. 19. *Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Akademik Vurgu	İlkokul (1)	.32	182	3.68	0.61	3.608	1-3	.02
	Ortaokul (2)		180	3.57	0.68			
	Lise (3)		100	3.47	0.61			
Moral	İlkokul (1)	.84	182	4.16	0.63	3.192	1-2	.04
	Ortaokul (2)		180	4.00	0.67			
	Lise (3)		100	4.00	0.67		1-3	
Destekleyici Liderlik	İlkokul (1)	.07	182	4.30	0.59	3.669	1-2	.02
	Ortaokul (2)		180	4.11	0.71			
	Lise (3)		100	4.19	0.64			
Çevresel Sağlık	İlkokul (1)	.46	182	3.79	0.76	8.303	1-2	.00
	Ortaokul (2)		180	3.48	0.69			
	Lise (3)		100	3.62	0.69			
Örgüt Sağlığı (Toplam)	İlkokul (1)	.46	182	3.96	0.53	5.586	1-2	.00
	Ortaokul (2)		180	3.78	0.56			
	Lise (3)		100	3.80	0.55			

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre örgüt sağlığı algılarının örgüt sağlığının toplamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi okul kademeleri arasında olduğu incelendiğinde, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin moral, destekleyici liderlik, çevresel sağlık ve örgüt sağlığının toplamına yönelik algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun ilkokulların, diğer eğitim kademelerine göre yönetim, çevre ve meslektaşlar ile iletişim süreçlerinin daha samimi yaşanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yine Tablo 4.19’a göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurguya ve morale yönelik algı düzeylerinin liselerde görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan gruplar arası bu anlamlı farklılığın yine ilkokullar lehine olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin diğer kademelerde görev yapan branş öğretmenlerine göre örgütlerini daha sağlıklı algılamalarında, ilkokul öğretmenlerinin öğrenci velileriyle daha sık iletişime girmelerinden, meslektaşları ile daha uzun süre birlikte vakit geçirmelerinden ve informal ilişkilerin daha yoğun yaşanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

4.2.4.1. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik etkililik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelendiği bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4. 20. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Okul Etkililiği	Kadın	267	3.77	.67	.001	.97	-0.147	460	.88
	Erkek	195	3.78	.67					

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiği algıları, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre okullarda verilen eğitimin kalitesi, mezun edilen öğrencilerin niteliği ve görev yapan öğretmenlerin yeniliklere uyumları gibi etkili okulu oluşturan bileşenlerin değerlendirilmesinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2.4.2. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin çalıştıkları okula yönelik etkililik algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumlarının incelendiği bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4. 21. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	s	Levene		t-testi		
					F	Sig	t	df	p
Okul Etkililiği	Lisans	419	3.79	.67	.109	.74	1.299	460	.19
	Lisansüstü	43	3.65	.65					

Bağımsız örneklem t Testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin lisans ya da lisansüstü derecede öğrenim durumuna sahip olmalarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeylerinin etkili okul kriterlerini değerlendirirken farklılık yaratıcı bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2.4.3. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdemlerine göre kıyaslandığı ANOVA testi bulguları Tablo 4.22’ de sunulmuştur.

Tablo 4. 22. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Mesleki Kıdem (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Okul Etkililiği	1-10 (1)	.24	166	3.69	0.62	2.296	Yok	.10
	11-20 (2)		175	3.80	0.68			
	21+ (3)		121	3.85	0.71			

Tablo 4.22’ye göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları, mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine yönelik algı düzeylerinin sahip oldukları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun etkili okullara yönelik beklentilerinin benzer düzeylerde olduğu söylenebilir.

4.2.4.4. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşma durumlarına ait bulgular Tablo 4.23’te yer almaktadır.

Tablo 4. 23. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Öğretmen Sayısı	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Okul Etkililiği	1-15 (1)	.34	115	3.77	0.66	0.000	Yok	1.000
	16-30 (2)		166	3.77	0.64			
	31+ (3)		181	3.77	0.71			

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Tabloda yer alan öğretmenlerin algı düzeylerine yönelik ortalamalar incelendiğinde tüm gruptaki öğretmen algılarının aynı seviyede olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okullara yönelik örgütsel etkililik algılarının oluşumunda, birlikte görev yaptıkları öğretmen sayısının belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.2.4.5. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mevcut okullarındaki çalışma süreleri değişkenine göre incelenen ANOVA testi bulguları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4. 24. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Çalışma Süresi (Yıl)	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Okul Etkililiği	1-5 (1)	.45	257	3.72	0.64	2.049	Yok	.13
	6-10 (2)		140	3.84	0.73			
	11+ (3)		65	3.86	0.64			

Tablo 4.24'e göre öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları, mevcut okullarındaki çalışma süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkililiğine yönelik değerlendirmelere, okulda yeni göreve başlayan öğretmenlerin de kısa sürede ulaşabildikleri görülmektedir. Okul etkililiğinin genel olarak somut örgütsel çıktılar üzerinden değerlendiriliyor olması nedeniyle mevcut okulda çalışma süresinden bağımsız olarak algılanması sonucunu ortaya çıkarıyor olabilir.

4.2.4.6. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının çalıştıkları okul kademesine göre karşılaştırılması. Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre incelendiği ANOVA testi bulguları Tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4. 25. *Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Bağımlı Değişken	Okul Kademesi	Levene Sig	n	\bar{X}	s	F	Fark	p
Okul Etkililiği	İlkokul (1)	.00	182	3.88	0.71	3.794	1-3	.02
	Ortaokul (2)		180	3.71	0.59			
	Lise (3)		100	3.69	0.71			

Tablo 4.25'e göre öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi okul kademeleri arasından oluştuğu incelendiğinde, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre okullarını istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde etkili algıladıkları görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin okullarını lise öğretmenlerine göre daha etkili olarak değerlendirmelerine sebep olarak Türkiye'de lise kademesinden mezun olan öğrencilerin ulusal düzeyde bir sıralama sınavına girerek değerlendirmeye tabii

olurken, ilkokul kademesinden mezun olan öğrencilerin herhangi bir sıralama sınavına girerek ulusal bir değerlendirmeye dahil olmamaları gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle ilkokullarda görev yapan öğretmenler, öğrenci başarılarına yönelik değerlendirmelerini sadece eğitim müfredatlarındaki kazanımlara ulaşma düzeylerine göre yaparken; liselerde görev yapan öğretmenlerin mezun öğrencilerin ulusal sınavlardan elde ettikleri sınav sonuçlarını da dikkate aldıkları; bunun sonucunda da okul etkililiğine yönelik algılarının anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığı Algıları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Korelasyon, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yarayan bir analiz yöntemidir. Korelasyon analizlerinde değişkenler arasındaki ilişki -1 ile +1 arasında değişen değerler ile temsil edilir. Değişkenler arasında tespit edilen korelasyon katsayısının -1 düzeyinde olması negatif yönde mükemmel bir ilişkiyi ifade ederken +1 düzeyinde olması da pozitif yönde mükemmel bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Mevcut araştırma kapsamında kurgulanan araştırma modelinde bağımlı değişken olarak tanımlanan okul etkililiği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayıları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4. 26. *Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ile Okul Etkililiği Arasındaki Korelasyon Tablosu*

	Değişken	Okul Etkililiği
Örgütsel Şeffaflık	Kararlara Katılım	.546**
	Bilgi Akışı	.563**
	Hesap Verebilirlik	.619**
	Ölçek Toplam	.638**
Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	.566**
	Meslektaşlara Güven	.589**
	Paydaşlara Güven	.447**
	Ölçek Toplam	.646**
Örgüt Sağlığı	Akademik Vurgu	.563**
	Moral	.636**
	Destekleyici Liderlik	.535**
	Çevresel Sağlık	.628**
	Ölçek Toplam	.710**

** $p=.01$ * $p=.05$

Tablo 4.26’da yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde araştırmada yer alan tüm değişkenler ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin .01 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Örgütsel şeffaflık ve örgütsel şeffaflığın alt boyutları olan

kararlara katılım, bilgi akışı ve hesap verebilirlik alt boyutları ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güven ile okul etkililiği arasında da pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Örgütsel güven ve örgütsel güvenin tüm alt boyutları ile okul etkililiği arasında da pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Okul etkililiği ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca örgüt sağlığının alt boyutları olan akademik vurgu, moral, destekleyici liderlik ve çevresel sağlık ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmaya dahil edilen değişkenler arasındaki en yüksek düzeydeki ilişkinin örgüt sağlığı ile okul etkililiği arasında olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bağlamda örgütsel sağlığın okul etkililiğinin önemli bir bileşeni olduğu, örgütsel güven ve şeffaflığın da okul etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir.

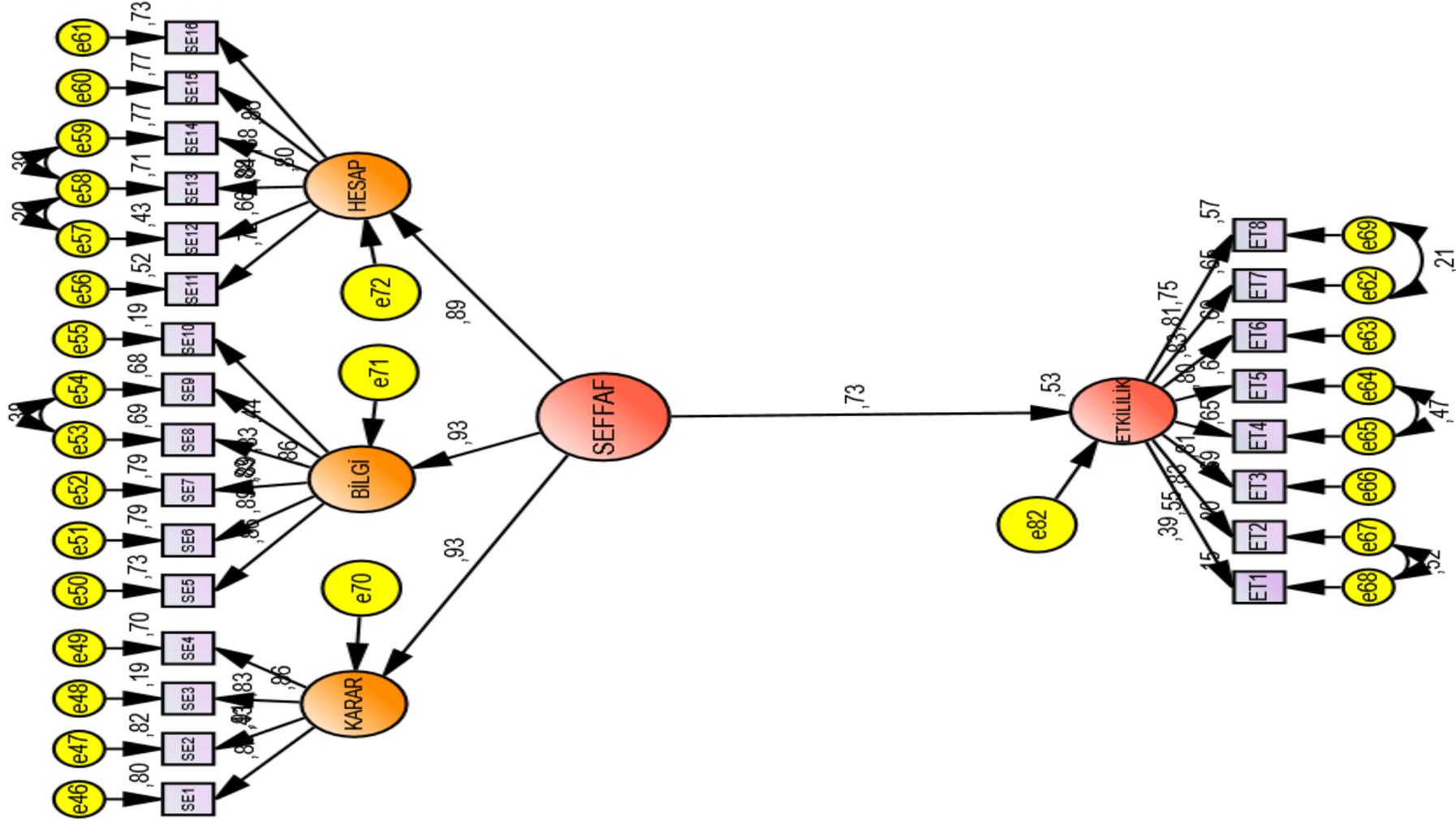
4.4. Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Değişkenleri Arasında Kurgulanan Yapısal Eşitlik Modelleri

Bu bölümde “Örgütsel Şeffaflık”, “Örgütsel Güven”, “Örgüt Sağlığı” ve “Okul Etkililiği” değişkenleri arasındaki karmaşık ve çok yönlü ilişkilerin tespit edilebilmesi için kurgulanan dört farklı yapısal eşitlik modeline ait bulgular sunulmuştur.

Araştırmada dört örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği değişkenlerinin bir arada bulunduğu çoklu aracılık modelinin test edilmesinden önce değişkenler arası yapısal yolların ve aracılık etkilerinin belirlenebilmesi için alanyazına dayalı olarak kurgulanmış 3 öncül model YEM ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda kurgulanan “Model 1” ile örgütsel şeffaflığın okul etkililiği ile arasında doğrudan ilişki olup olmadığı; “Model 2” ile örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgüt sağlığının aracılık etkisinin olup olmadığı; “Model 3” ile örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık etkisinin olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca araştırmanın ana modeli olarak tanımlanan “Model 4” ile de örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgüt sağlığı ve örgütsel güvenin aynı anda aracılık etkisinin olup olmadığı çoklu aracılık modeli ile incelenmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık Algılarının, Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına İlişkin Bulgular

Şekil 4.1’de yer alan Model 1 ile örgütsel şeffaflığın okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı tespit edilerek, varsa hangi düzeyde bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.



Şekil 4. 1. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına İlişkin Kurgulanan Model 1

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının okul etkililiği algı düzeylerine etkisinin incelendiği Model 1'e ait uyum indeksleri Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4. 27. *Model 1'e İlişkin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Modele Ait Değer	Ölçüt Değer (Karagöz, 2016)	Kabul edilebilir değere uygunluğu
X²/sd	2.521	0-5 arası	Uyum kabul edilebilir
RMSEA	0.057	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
SRMR	0.040	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
CFI	0.959	≥ 0.95	Uyum kabul edilebilir
TLI	0.954	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir
IFI	0.959	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir

Tablo 4.27'de yer alan Model 1'e ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modele ait değerlerin alanyazında kabul edilen ölçüt değerler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre Model 1'e ait yolların anlamlılık düzeyleri incelenerek Tablo 4.28'de; örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkilerini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları ile modelde yer alan bağımlı değişken üzerindeki açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4. 28. *Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililik Düzeyini Yordamasına İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	S.E.	C.R.(t)	P
Okul Etkililiği	← Örgütsel Şeffaflık	.727	.086	15.819	***

(*** $p < 0.01$) (** $p < 0.05$)

Tablo 4. 29. *Model 1'e Ait Standardize Edilmiş Etkiler*

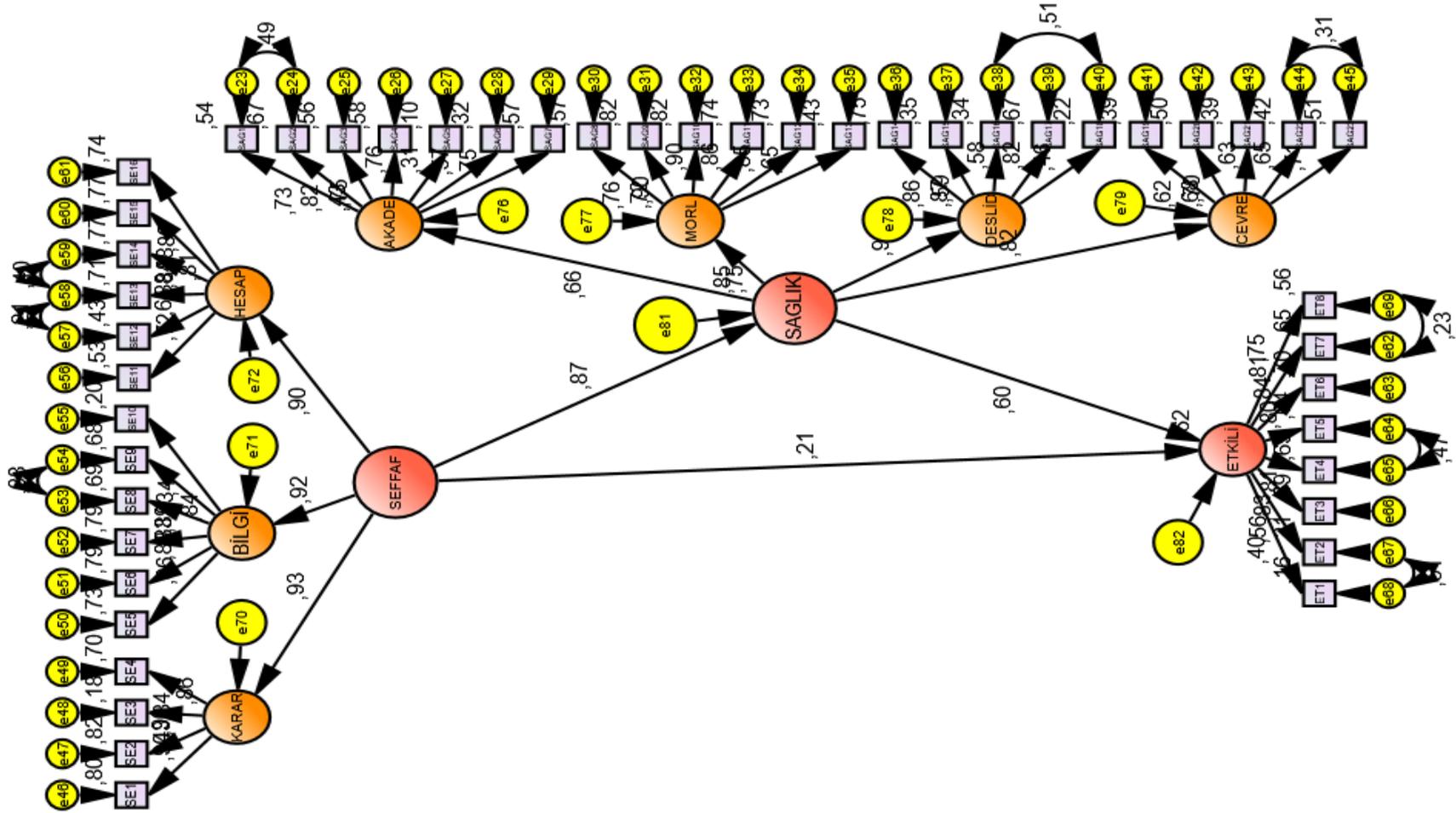
Değişkenler Arasındaki İlişkiler		Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	Açıklanan Varyans
Okul Etkililiği	← Örgütsel Şeffaflık	.727		.727	%53

Tablo 4.28 incelendiğinde örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki doğrudan etkiyi ifade eden yolun $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmamızın ilk öncül modeli olarak kurgulanan Model 1'de örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Tablo 4.29'da yer alan etki değerleri incelendiğinde de anlamlı çıkan bu yola ait doğrudan etki değerinin .727 olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel şeffaflıktaki 1 birimlik artış okulların etkililik düzeyinde 0.727 birimlik artmaya sebep olmaktadır. Ayrıca örgütsel şeffaflığın okul

etkililiğindeki varyansın %53'ünü açıkladığı görülmektedir. Elde edilen bu istatistiksel değerlere göre okul etkililiğinin gelişiminde örgütsel şeffaflığı geliştiren uygulamaların etkili yürütülmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda önemli bilgilerin öğretmenlere iletilmesi, öğretmenlerin karar süreçlerine dahil edilmesi ve okul yöneticilerinin aldıkları kararlara yönelik hesap verebilir olmalarının okul etkililiğini geliştiren şeffaflık unsurları olduğunu söylemek mümkündür.

4.4.2. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgüt Sağlığının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgüt sağlığının aracılık rolünün olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan Model 2'ye ait yapısal eşitlik modeli Şekil 4.2'de sunulmuştur.



Şekil 4. 2. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgüt Sağlığının Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Model 2

Örgütsel şeffaflığın okul etkililiğine etkisine örgüt sağlığının aracılık rolünün incelendiği Model 2'e ait uyum indeksleri Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4. 30. Model 2'ye İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Modele Ait Değer	Ölçüt Değer (Karagöz, 2016)	Kabul edilebilir değere uygunluğu
X^2/sd	2.432	0-5 arası	Uyum kabul edilebilir
RMSEA	0.056	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
SRMR	0.070	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
CFI	0.962	≥ 0.95	Uyum kabul edilebilir
TLI	0.956	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir
IFI	0.952	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir

Tablo 4.30'da yer alan Model 2'e ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modele ait değerlerin alanyazında kabul edilen ölçüt değerler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre Model 2'ye ait yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 4.31'de; modele ait standardize edilmiş yol katsayıları ile bağımlı değişkenler üzerindeki açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 4.32'de sunulmuştur.

Tablo 4. 31. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgüt Sağlığının Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			β	S.E.	C.R.(t)	P
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Şeffaflık	.211	.112	2.186	.029
Örgütsel Sağlık	←	Örgütsel Şeffaflık	.868	.067	10.210	***
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Sağlık	.597	.160	5.449	***

(*** $p < 0.01$) (** $p < 0.05$)

Tablo 4. 32. Model 2'ye Ait Standardize Edilmiş Etkiler

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	Açıklanan Varyans
Örgüt Sağlığı	←	Örgütsel Şeffaflık	.868	-----	.868	%75
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Şeffaflık	.211	.518	.728	%62
Okul Etkililiği	←	Örgüt Sağlığı	.597	-----	.597	

Tablo 4.31 incelendiğinde örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerinde $p < .05$ düzeyinde doğrudan ve örgütsel sağlık aracılığıyla $p < .01$ düzeyinde dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın ikinci öncül modeli olarak kurgulanan Model 2'de örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgüt sağlığının aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Etki değerlerinin yer aldığı Tablo 4.32 incelendiğinde de örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki doğrudan etki değerinin .211 olduğu tespit

edilmiştir. Örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgüt sağlığının aracılığıyla olan dolaylı etkisinin .518; toplam etkisinin .728 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu etki değerlerine göre örgüt sağlığının, örgütsel şeffaflığın okul etkililiğine etkisinde kısmi aracılık rolü olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel şeffaflıktaki 1 birimlik artışın okul etkililiğinde 0.211 birimlik artışa sebep olurken örgüt sağlığında 0.868 birimlik artışa sebep olduğu tespit edilmiştir. Örgüt sağlığının okul etkililiği üzerindeki etkileri incelendiğinde ise örgüt sağlığındaki 1 birimlik artışın okul etkililiğinde 0.597 birimlik bir artışa sebep olduğu görülmüştür. Tablo 4.32’de yer alan değişkenlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri incelendiğinde ise, örgütsel şeffaflığın örgüt sağlığındaki varyansın %75’ini; örgütsel şeffaflık ile örgüt sağlığının birlikte okul etkililiğindeki varyansın %62’sini açıkladığı belirlenmiştir. Varyans değerleri, örgütsel şeffaflığın hem örgüt sağlığı üzerinde doğrudan hem de örgüt sağlığıyla birlikte okul etkililiği üzerinde dolaylı olarak etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Buna göre şeffaflığı ilke edinmiş bir anlayış ile yönetilen eğitim örgütlerinin hem sağlıklı örgütler olarak yaşamlarını devam ettirebilecekleri hem de oluşan bu sağlıklı örgüt ortamının da katkısıyla etkili okullar olarak hedeflerine ulaşabilecekleri söylenebilir.

4.4.3. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güvenin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Şekil 4.3’te sunulan Model 3 ile örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolünün olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolünün incelendiği Model 3'e ait uyum indeksleri Tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4. 33. *Model 3'e İlişkin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Modele Ait Değer	Ölçüt Değer (Karagöz, 2016)	Kabul edilebilir değere uygunluğu
X²/sd	2.080	0-5 arası	Uyum kabul edilebilir
RMSEA	0.048	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
SRMR	0.049	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
CFI	0.959	≥ 0.95	Uyum kabul edilebilir
TLI	0.955	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir
IFI	0.959	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir

Tablo 4.33'te yer alan Model 3'e ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modele ait değerlerin alanyazında kabul edilen ölçüt değerler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre Model 3 de yer alan değişkenler arası yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 4.34'te; örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolüne ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ile bağımlı değişkenler üzerindeki açıklanan varyans yüzdeleri ise Tablo 4.35'te sunulmuştur.

Tablo 4. 34. *Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güvenin Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			β	S.E.	C.R.(t)	P
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Şeffaflık	.349	.108	3.765	***
Örgütsel Güven	←	Örgütsel Şeffaflık	.847	.066	12.888	***
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Güven	.446	.112	4.617	***

(***p<0.01) (**p<0.05)

Tablo 4. 35. *Model 3'e Ait Standardize Edilmiş Etkiler*

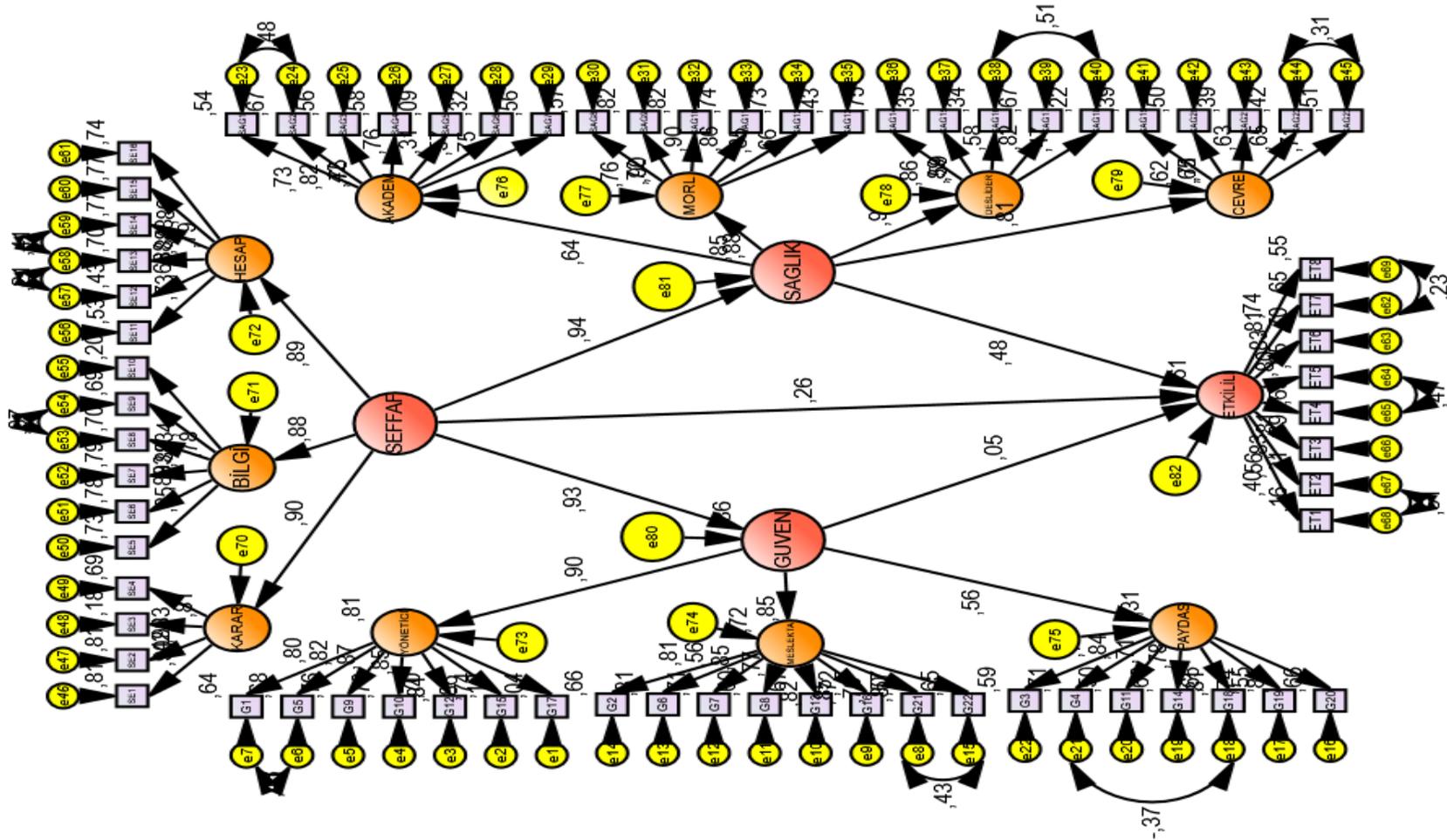
Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	Açıklanan Varyans
Örgütsel Güven	←	Örgütsel Şeffaflık	.847	-----	.847	%72
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Şeffaflık	.349	.378	.727	%59
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Güven	.446	-----	.446	

Tablo 4.34 incelendiğinde örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerinde p<.01 düzeyinde doğrudan ve örgütsel güven aracılığıyla p<.01 düzeyinde dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın bir diğer öncül modeli olarak kurgulanan

Model 3'te örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel güvenin aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Etki değerlerinin yer aldığı Tablo 4.35 incelendiğinde de örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki doğrudan etki değerinin .349 olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin aracılığıyla olan dolaylı etkisinin .378; toplam etkisinin .727 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu etki değerlerine göre örgütsel güvenin, örgütsel şeffaflığın okul etkililiğine etkisinde kısmi aracılık rolünün olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel şeffaflıktaki 1 birimlik artışın okul etkililiğinde 0.349 birimlik artışa sebep olurken örgütsel güvende 0.847 birimlik artışa sebep olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel güvenin okul etkililiği üzerindeki etkileri incelendiğinde ise örgütsel güvendeki 1 birimlik artışın okul etkililiğinde 0.446 birimlik bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Tablo 4.35'te yer alan değişkenlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri incelendiğinde ise, örgütsel şeffaflığın örgütsel güvendeki varyansın %72'sini; örgütsel şeffaflık ile örgütsel güvenin birlikte okul etkililiğindeki varyansın %59'unu açıkladığı belirlenmiştir. Varyans değerleri, örgütsel şeffaflığın hem örgütsel güven üzerinde doğrudan hem de örgütsel güvenle birlikte okul etkililiği üzerinde dolaylı olarak etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Buna göre örgütsel şeffaflığın öğretmenlerin örgütlerine yönelik güven duygularını geliştirmek ve etkili okullar oluşturabilmek için belirleyici bir örgütsel davranış olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütsel şeffaflık algıları yüksek olan öğretmenlerin örgütlerine yönelik yüksek düzeyde güven duygusu geliştirebilecekleri ve bu sayede okullarının etkililiğine katkı sağlayabilecekleri de söylenebilir.

4.4.4 Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Kuramsal zemine dayalı olarak kurgulanan ilk üç öncül modelin test edilmesinin ardından örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güven ve örgüt sağlığının birlikte aracılık rolünün olup olmadığının tespit edilmesine yönelik tasarlanan çoklu aracılık modeli Şekil 4.4'te sunulmuştur.



Şekil 4. 4. Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Model 4

Örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güven ve örgüt sağlığının çoklu aracılık rolünün incelendiği modele ait uyum indeksleri Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4. 36. *Modele İlişkin Uyum İndeksi Değerleri*

Uyum İyiliği İndeksi	Modele Ait Değer	Ölçüt Değer (Karagöz, 2016)	Kabul edilebilir değere uygunluğu
X²/sd	2.328	0-5 arası	Uyum kabul edilebilir
RMSEA	0.054	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
SRMR	0.078	≤ 0.08	Uyum kabul edilebilir
CFI	0.971	≥ 0.95	Uyum kabul edilebilir
TLI	0.962	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir
IFI	0.969	0.90 ile 1 arası	Uyum kabul edilebilir

Araştırmanın ana modeli olarak kurgulanan Model 4'e ait uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, modele ait değerlerin alanyazında kabul edilen ölçüt değerler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre Model 4'te yer alan değişkenler arası yolların anlamlılık düzeyleri Tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4. 37. *Örgütsel Şeffaflığın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Kurgulanan Modele Ait Sonuçlar*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			β	S.E.	C.R.(t)	P
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Şeffaflık	.260	.302	1.012	.312
Örgütsel Güven	←	Örgütsel Şeffaflık	.927	.069	13.794	***
Örgüt Sağlığı	←	Örgütsel Şeffaflık	.938	.071	10.378	***
Okul Etkililiği	←	Örgütsel Güven	.053	.181	.338	.735
Okul Etkililiği	←	Örgüt Sağlığı	.482	.268	2.680	.007

(*** $p < 0.01$) (** $p < 0.05$)

Tablo 4.37 incelendiğinde örgütsel şeffaflık ile örgütsel güven ve örgüt sağlığı arasındaki yolların $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu; bununla birlikte örgüt sağlığı ile okul etkililiği arasındaki yolun da $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak modelde yer alan örgütsel şeffaflık ve okul etkililiği arasındaki yol ile örgütsel güven ile okul etkililiği arasındaki yolun anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre örgütsel şeffaflıktan örgüt sağlığı üzerinden okul etkililiğine giden yollar anlamlıyken, örgütsel şeffaflıktan okul etkililiğine doğrudan giden yolun anlamsız olması model üzerinde örgüt sağlığının tam aracı rolünün olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle örgütsel güven ve örgüt sağlığı modele aynı anda dahil edildiğinde örgütsel sağlığın tam aracılık rolü oynadığı görülürken örgütsel güvenin aracılık rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güven ve örgüt sağlığının çoklu aracılık rolüne ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları ile modelde yer alan bağımlı değişkenler üzerindeki açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4. 38. *Modele Ait Standardize Edilmiş Etkiler*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	Açıklanan Varyans
Örgütsel Güven	←	Örgütsel Şeffaflık	.927	-----	.927	%86
Örgüt Sağlığı	←	Örgütsel Şeffaflık	.938	-----	.938	%88
Okul Etkililiği	←	Örgüt Sağlığı	.482	-----	.482	%61

Tablo 4.38 incelendiğinde örgütsel şeffaflığın örgütsel güven üzerindeki doğrudan etki değerinin .927; örgüt sağlığı üzerindeki doğrudan etki değerinin .938 olduğu görülmektedir. Ayrıca örgüt sağlığının okul etkililiği üzerindeki doğrudan etki değerinin .482 olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel şeffaflıktaki 1 birimlik artışın örgütsel güvende 0.927 birim; örgüt sağlığında 0.938 birimlik artışa sebep olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgüt sağlığındaki 1 birimlik artışın da okul etkililiğinde 0.482 birimlik bir artışa sebep olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki açıklanan varyans değerleri incelendiğinde örgütsel şeffaflığın örgütsel güvendeki varyansın %86’sını; örgüt sağlığındaki varyansın %88’ini açıkladığı görülürken örgüt sağlığının okul etkililiğindeki varyansın %61’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ana modeli olarak tanımlanan Model 4 ile öncül modeller olarak nitelendirilen Model 1, Model 2 ve Model 3 karşılaştırıldığında, yukarıda test edilen öncül üç modelde de anlamlı çıkan bazı yolların her iki değişkenin de modele aracı değişken olarak dahil edilmesiyle oluşturulan çoklu aracılık modelinde (Model 4) anlamsız çıktığı görülmektedir. Buna göre Model 1, Model 2 ve Model 3’te örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerinde doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken, çoklu aracılık modeli olarak kurgulanan son modelde (Model 4) doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Ayrıca örgüt sağlığının aracı değişken olarak dahil edildiği Model 2’de örgütsel şeffaflığın okul etkililiğine etkisinde örgüt sağlığının kısmi aracılık ettiği görülürken modele örgütsel güvenle birlikte dahil edildiklerinde (Model 4) tam aracılık rolünü üstlendiği, örgütsel güvenin Model 3’te belirlenen aracılık rolünün ise kalktığı görülmektedir. Özetle çoklu aracılık modeli olarak tasarlanan Model 4 ‘e göre, örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel sağlığın tam aracılık rolü oynadığı,

örgütsel güvenin ise okul etkililiği üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak eğitim örgütlerinde uygulanan şeffaflık çabalarının öğretmenlerin okullarını sağlıklı örgütler olarak algılamalarını destekleyerek etkili okulların oluşumuna katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın ana modeli olarak kurgulanan Model 4'te örgütsel güvenin önemini yitirerek, örgüt sağlığın daha önemli bir aracı değişken olan tam aracılık rolünü üstlenmesinin örgüt sağlığı kavramının örgütsel güven kavramına kıyasla daha geniş bir çerçeve olan örgütün çevresini, okulun sahip olduğu imkanları, öğretmenlerin moral ve motivasyonları gibi konuları içermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum örgütsel güvenin örgütsel sağlık karşısında okul etkililiği üzerindeki rolünü kaybetmesine gerekçe olarak da gösterilebilir. Bu bağlamda etkili bir okul oluşturmanın temelinde, örgütü tüm boyutlarıyla ele alarak ona geniş bir perspektif sunan örgüt sağlığının yattığı söylenebilir.

Araştırmada test edilen tüm modeller birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan bir diğer önemli buldu da örgütsel şeffaflığın tüm modellerde örgüt sağlığı ve örgütsel güveni anlamlı olarak yordadığıdır. Buna göre örgütsel şeffaflık değişkeninin örgütsel sağlık ve örgütsel güven için önemli bir öncül olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle örgütlerini şeffaf olarak algılayan öğretmenlerin örgütlerini güvenilir ve sağlıklı olarak algıladıkları söylenebilir.

Araştırmada test edilen tüm modellerde ortaya çıkan bir başka ortak bulgu da örgüt sağlığı ile okul etkililiği arasındaki ilişkidir. Hem Model 2'de hem de araştırmanın ana modeli olarak tanımlanan Model 4'te örgüt sağlığının okul etkililiği üzerindeki etki değeri değişse de pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre sağlıklı bir örgüt oluşturmanın etkili okullar için başat faktör olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle de sağlıklı örgüt özellikleri gösteren okulların etkili okul özellikleri gösterdiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları alanyazında yer alan bulgular ile karşılaştırılmış, bulgular kuramsal temelleriyle tartışılmış, araştırmaya yönelik sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın değişkenleri olan örgütsel şeffaflık örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik öğretmen algı düzeylerini ifade eden betimsel bulgulara dayalı tartışma ve sonuçlar sunulmuştur. Devam eden başlıklar altında da öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut okullarındaki çalışma süreleri, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı, okul kademesi) farklılaşma durumlarına ait bulgulara dayalı tartışma ve sonuçlar yer almıştır. Sonrasında değişkenler arasındaki ilişkiler ve kurgulanan yapısal eşitlik modellerine ait bulgular bir bütün olarak ele alınarak tartışılmıştır. Son olarak ise araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ortaya koyulan bulgulara dayalı sonuç ve tartışmalar, değişkenlere ilişkin yapılan analizlere göre ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmen Algılarına Göre Okulların Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında ortaya konulan betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflığın alt boyutlarına ait algı düzeyleri incelendiğinde “Bilgi Akışı” alt boyutuna ait öğretmen algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülürken; “Hesap Verebilirlik” ve “Kararlara Katılım” alt boyutlarında öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında da öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışma bulgularına rastlanmıştır (Ayrıl, 2020; Büyük, 2021; Elekoğlu, 2021; Ergün, 2020; Gökçe, 2020). Ayrıca örgütsel şeffaflığı bir alt boyut olarak inceleyen kimi çalışmalarda öğretmenlerin şeffaflığa yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu (Erdem, 2021; Tavşancıoğlu, 2022); kimi çalışmalarda ise çok yüksek düzeyde olduğu (Bayır, 2018; Küpeli, 2018) görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilişki süreçlerindeki şeffaflıklarına yönelik olarak yürütülen çalışmalarda ise öğretmenlerin

şeffaflığa yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Boz, 2016; Demir, 2020). Birbirine paralellik gösteren tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde okullardaki şeffaflık algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarda şeffaflık algısının gelişmesine katkı sağlayan kararlara katılım, bilgi aktarımı ve uygulamalara yönelik hesap verebilirlik süreçlerinin etkin olarak yürütüldüğü söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan örgütsel güvene yönelik öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel güvenin alt boyutlarına yönelik öğretmen algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin “Yöneticiye Güven” alt boyutunda çok yüksek düzeyde; diğer boyutlarda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer olarak alanyazındaki birçok çalışmada da öğretmenlerin örgütsel güvene yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Akay, 2020; Akyavuz, 2017; Alagöz, 2020; Alev, 2022; Çelik ve Gencer, 2019; Çetiner, 2019; Erçek, 2018; Gürbüz, 2020; Kahveci, 2015; Kalkan, 2015; Korkmaz, 2019; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Mutluay, 2018; Ray, 2019; Turgut, 2020). Buna göre olumlu örgütsel davranışların gelişimi için oldukça önemli olan örgütsel güvene yönelik öğretmen algılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle ve öğrenci velilerini de kapsayan okul paydaşlarıyla güvene dayalı iletişim ve etkileşim ortamının sağlanabildiği sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmada öğretmen algılarının incelendiği bir diğer değişken ise örgüt sağlığıdır. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgüt sağlığının alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin “Destekleyici Liderlik” alt boyutuna yönelik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Örgüt sağlığının diğer alt boyutları olan “Moral”, “Çevresel Sağlık” ve “Akademik Vurgu” alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgüt sağlığına yönelik algılarının incelendiği bazı çalışmalarda da örgütsel sağlık algı düzeylerinin mevcut çalışmayla benzer şekilde yüksek düzeyde tespit edildiği görülmektedir (Akyürek, 2019; Arslan, 2019; Çelik ve Tosun, 2019; Doğanay, 2022; Köse, 2018; Satan, 2021). Hem mevcut çalışmada ortaya çıkan bulgular hem de alanyazında yer alan ampirik çalışmalarda ortaya çıkan bulgular ortak değerlendirildiğinde öğretmenlerin okullarını sağlıklı olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer taraftan alanyazında yer alan diğer çalışmalarda ise öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir (Demirok, 2020; Kotbaş, 2018; Öter, 2021; Tekel, 2019). Alanyazında öğretmenlerin

örgütsel sağlık algılarına yönelik bu farklılıklar çalışmaların yürütüldüğü okulların sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Atcıoğlu ve Köse, 2018; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Dalbudak ve Özgenel, 2022; Elekoğlu, 2021; Ermeydan 2019; Tepe, 2018; Yalçın, 2019; Yüner ve Özdemir, 2020). Aksu (2021) ise yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okullarını çok yüksek düzeyde etkili algıladıklarını tespit etmiştir. Buna göre öğretmenler okullarının ürün ve hizmetlerin niteliği, meslektaşlarının okuldaki problemleri çözmedeki başarısı, değişime uyum, paydaşlarla bilgi paylaşımı ve okul kaynaklarını etkili bir biçimde kullanma konusunda yeterli olduğunu düşünmektedirler.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven, Örgüt Sağlığı ve Okul Etkililiği Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut okullarındaki çalışma süreleri, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ve okul kademesi değişkenlerine göre incelenmesine yönelik sonuç ve tartışmalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.2.1. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumu incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının hem ölçek toplamında hem de örgütsel şeffaflığın tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde okullarda yürütülen kimi çalışmalarda da öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel şeffaflık algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Ayrıl, 2020; Büyük, 2021; Gökçe, 2020). Ayrıca bu çalışmada şeffaflığın bir alt boyutu olarak ele alınan hesap verebilirliğin incelendiği diğer çalışmalarda da cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir (Argon, Uysal ve Yerlikaya, 2015; Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Diğer bir yandan Elekoğlu (2021) tarafından

yürütülen çalışmada ise öğretmenlerin şeffaflık algılarının kadın öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı olarak farklılaştığının tespit edildiği görülmektedir. Buna göre mevcut çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin şeffaflık algılarında bir farklılık yaratmadığı görülse de erişilebilen bir çalışmada cinsiyet değişkeninin rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla şeffaflık algısının cinsiyet değişkenine göre yorumlanabilmesi için mevcut çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının farklılaşma durumlarının incelendiği bir diğer değişken de öğretmenlerin **öğrenim durumlarıdır**. Buna göre öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının hem ölçek toplamında hem de örgütsel şeffaflığın alt boyutlarında öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elekoğlu (2021) tarafından okullarda yürütülen çalışmada da öğretmenlerin şeffaflık algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Örgütsel şeffaflığın bir alt boyutu olan hesap verebilirliğe yönelik öğretmen algılarını inceleyen Argon, Uysal ve Yerlikaya (2015) çalışmalarında öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmışlardır. Az sayıda olsa da mevcut çalışmalar ışığında öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının öğrenim durumlarından etkilenmediği söylenebilir. Ancak lisansüstü eğitim süreçlerinde örgütsel şeffaflığa yönelik algısal farklılıkların oluşması beklenirken herhangi farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bu duruma sebep olarak öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının daha çok kültürel etmenlere dayalı olarak gelişmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Örgütsel şeffaflığın kuramsal temellerinde de şeffaflığın kültürel bir yapı olarak geliştiği ifade edilmektedir (Baltzley & Lawrence, 2016; Fung, 2014; O'Toole ve Bennis, 2009; Su, Fang & Young, 2011).

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının farklılaşma durumlarının incelendiği bir diğer değişken de mesleki kıdemleridir. Araştırmada örgütsel şeffaflığın toplamında ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin **mesleki kıdemlerine** göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel şeffaflığa yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre incelendiği farklı çalışmalarda da mesleki kıdemle örgütsel şeffaflık üzerinde bir değişime sebep olmadığı görülmektedir (Ayrar, 2020; Büyük, 2021; Elekoğlu, 2021; Gökçe, 2020). Bu çalışmada örgütsel şeffaflığın bir alt boyutu olarak ele alınan hesap verebilirliğin incelendiği diğer çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Argon, Uysal ve Yerlikaya, 2015; Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Tüm bu çalışmalar mevcut çalışmayla birlikte değerlendirildiğinde birbiriyle benzerlik gösterdiği, mesleki kıdemle örgütsel şeffaflık algılarında bir farklılık yaratmadığı genel sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının incelendiği bir diğer değişken de öğretmenlerin **çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısıdır**. Buna göre öğretmen algılarının örgütsel şeffaflığın toplamında ve “Hesap Verebilirlik” alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmazken “Kararlara Katılım” ve “Bilgi Akışı” alt boyutlarında öğretmen sayısı 1-15 arası olan okullarda (öğretmen sayısı az okullar) çalışan öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kararlara katılım ve bilgi akışı boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılık, öğretmen sayısının iletişim ve etkileşim süreçlerindeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Okullarda tüm öğretmenlerin kararlara katılımı, etkili bir iletişim sürecinin yürütülmesi ve gerekli bilgi akışını sağlayacak ağların çok daha kolay kurulabilmesi öğretmen sayısına bağlı olarak değişebilmektedir. Buna göre öğretmen sayısının az olması, okullarda karar alma ve iletişim gibi yönetsel süreçleri kolaylaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin kararlara katılım ve bilgi akışına yönelik şeffaflık algılarının geliştiği söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bulguları destekleyen bir diğer çalışmada da Takmaz (2009) öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları ile kararlara katılımları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca iletişim süreçlerinin etkili kullanılmasıyla geliştiği ifade edilen örgütsel güven (Memduhoğlu ve Zengin, 2011) ve örgütsel bağlılık (Güler, 2022), algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okulların büyüklüğünden etkilendiği de görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel şeffaflığa yönelik algılarının farklılaşma durumlarının incelendiği bir diğer değişken de **mevcut okullarındaki çalışma süresidir**. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel şeffaflığın geneline ve tüm alt boyutlarına yönelik algıları üzerinde mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin herhangi bir okulda kısa süre çalışmaları ile uzun süre çalışmalarının şeffaflık algılarını etkilemediği görülmektedir. Ortaya çıkan bu bulgu ile alanyazında kıyaslanabilecek herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak şeffaflığın boyutlarına bakıldığında kararlara katılım, bilgi akışı ve hesap verebilirlik uygulamalarına yönelik algıların zamanla gelişim göstermesinden ziyade mevcut durumun tespit edilmesiyle oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu da okuldaki çalışma süresinin örgütsel şeffaflık algısında bir farklılık yaratmamasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

Mevcut araştırma kapsamında örgütsel şeffaflığa yönelik öğretmen algılarının incelendiği bir diğer değişken de öğretmenlerin çalıştıkları **okul kademesidir**. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerinin örgütsel şeffaflığın toplamında ve tüm alt boyutlarında oluşan algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir. Buna

göre ilkokul öğretmenlerinin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okullarını daha yüksek düzeyde şeffaf algıladıkları görülmektedir. Yine ilkokul öğretmenlerinin örgütsel şeffaflığın tüm alt boyutlarındaki algılarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okullarındaki karar alma süreçlerine daha fazla katıldıkları, ihtiyaç duydukları bilgilere daha kolay erişebildikleri ve okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde hesap verebilir olarak algıladıkları söylenebilir. Ancak alanyazındaki farklı çalışmalarda mevcut çalışmanın aksine öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre şeffaflık algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (Ayrıl, 2020; Büyük, 2021; Elekoğlu, 2021). Hesap verebilirlik kavramını ayrı bir değişken olarak inceleyen Argon, Uysal ve Yerlikaya (2015) ise ortaokul ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okullarına yönelik hesap verebilirlik algılarının ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir. Mevcut çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmalardaki bu farklı sonuçlar, örgütsel şeffaflığın her okul örgütü özelindeki örgütsel yapı ve işleyişten etkilenen bir kavram olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel güven algıları ilk olarak cinsiyet açısından incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarının **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar (Akay, 2020; Çelik ve Gencer, 2019; Çetiner, 2019; Ergün, 2017; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Mutluay, 2018; Özdemir, 2020; Ray, 2019; Uygur, 2018; Yalaza, 2019; Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016) olduğu gibi öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerinin örgütsel güvene yönelik algılarında anlamlı farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşan çalışmalarda vardır (Alagöz, 2020; Bulut, 2018; Çiçek, 2019; Gürbüz, 2020; Kahveci, 2015; Kovancı, 2019; Turgut, 2020). Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel güven algılarında anlamlı farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşan bu çalışmalar farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışma ile alanyazında cinsiyet faktörünün örgütsel güven algısında bir farklılık yaratmadığını gösteren çalışmalar, örgütsel güvenin sadece cinsiyetle değil farklı faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Örgütsel güvene yönelik öğretmen algılarının incelendiği bir diğer değişken de **öğrenim durumudur**. Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim durumları değişkenine göre sadece “Paydaşlara Güven” boyutunda lisans mezunları lehine anlamlı

olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum lisansüstü mezunlarının okul paydaşlarının rol görev ve sorumluluklarına ilişkin kuramsal farkındalık geliştirmiş olması ve buna bağlı olarak yüksek beklenti içerisine girmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak alanyazında yapılan çalışmalar farklı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin Gürbüz (2020) çalışmasında paydaşlara güven boyutuna yönelik algının lisansüstü eğitime sahip olanlar lehine oluştuğunu tespit etmiştir. Diğer çalışmalarda ise öğretmenlerin örgütsel güven algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bulut, 2018; Mutluay, 2018; Özdemir, 2020; Uygur, 2018). Tüm bu bulguların birbirinden farklı olmasının temelinde, paydaşlara güvene dayalı öğretmen algılarının öğrenim durumlarıyla birlikte okul özelindeki veli profili, okul aile iş birliğinin niteliği ve okul çevre ilişkilerine yönelik iletişim süreçlerinin kalitesine göre değişebileceği yatmaktadır. Demircan ve Ceylan'a (2003) göre de bireyler arasındaki güven duygusunun gelişebilmesi, kişilerarası ilişkileri kapsayan çok yönlü ve kapsamlı bir sürece dayanmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının **mesleki kıdem** değişkenine göre farklılaşma durumları incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemin örgütsel güven algıları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel güven algılarına yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuca ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir (Akay, 2020; Alagöz, 2020; Altunay, 2017; Bulut, 2018; Çelik ve Gencer, 2019; Ergün, 2017; Gören ve Özdemir, 2015; Kovancı, 2019; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Mutluay, 2018; Özdemir, 2020; Turgut, 2020; Uygur, 2018; Yalaza, 2019). Buna göre örgütsel güvenin oluşma sürecine mesleki kıdemden ziyade mevcut okul ile ilişkili değişkenlere bakmanın daha anlamlı olacağı öngörülebilir. Diğer taraftan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça örgütsel güven algılarının da anlamlı olarak arttığı tespit edilmiştir (Kahveci, 2015; Gürbüz, 2020; Ray, 2019).

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okuldaki **öğretmen sayısı** değişkenine göre incelendiğinde ise öğretmen algılarının sadece "Meslektaşlara Güven" alt boyutunda gruplar arasından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik güven algılarının daha az sayıda öğretmenin çalıştığı okullardaki öğretmenlere göre istatistiksel olarak düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik güven algılarında ortaya çıkan bu farklılık hem Memduhoğlu ve Zengin (2011) tarafından yürütülen hem de Özdemir (2020) tarafından yürütülen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalara göre de kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik güven algıları az

sayıda öğretmenlerin çalıştığı okullardaki öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik güven algılarının gelişiminde birlikte çalıştıkları meslektaş sayısının belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları **mevcut okullarındaki çalışma süreleri** değişkenine göre incelendiğinde, öğretmen algılarının bu değişkene göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da benzer şekilde, öğretmenlerin güven algılarının mevcut okullarındaki çalışma süresinden etkilenmediği görülmektedir (Altunay, 2017; Kahveci, 2015; Özdemir, 2020; Ray, 2019). Buna göre öğretmenlerin yeni bir okulda göreve başlama durumlarında, kısa süre içerisinde mevcut öğretmenlerle benzer düzeyde örgütsel güven algısına sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının incelendiği son değişken de çalıştıkları **okul kademeleridir**. Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarının çalıştıkları okul kademesine göre “Yöneticiye Güven” alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmazken “Meslektaşlara Güven”, “Paydaşlara Güven” ve ölçeğin toplamından elde edilen algı düzeylerinde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılıklar incelendiğinde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre meslektaşlarına daha yüksek düzeyde güvendikleri belirlenmiştir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin lehine oluşan bir diğer durum da ilkokul öğretmenlerinin okulun paydaşlarına yönelik olarak diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde güven algısına sahip oldukları sonucudur. Ayrıca yine ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenin toplamına yönelik algı düzeylerinin ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütlerine daha fazla güvendikleri söylenebilir. Bu bağlamda ilkokul kademesinde yapılan çalışmalar (Akay, 2020; Alagöz, 2020; Çetiner, 2019; Korkmaz, 2019; Kovancı, 2019) incelendiğinde de mevcut çalışmaya benzer olarak ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. İlkokullarda örgütsel güvenin daha yüksek düzeyde olmasına sebep olarak, diğer eğitim kademelerine kıyasla gerek öğrenci velileriyle kurulan iletişimin yoğunluğu, gerekse meslektaşlarla okul ortamında geçirilen zamanın fazlalığı nedeniyle informal ilişkilerin yoğun yaşanması gösterilebilir. Ortaya çıkan bu durumu destekler nitelikte olan Kıyılıoğlu'nun (2019) çalışmasında da okullardaki informal iletişim süreçlerinin öğretmenlerin örgütsel güven algılarının oluşumunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmada öğretmen algı düzeylerinin incelendiği bir diğer değişken de örgüt sağlığıdır. Öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik algılarının incelendiği ilk değişken cinsiyettir. Buna göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının ölçek toplamında ve alt boyutlarda **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer olarak yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüş (Akyürek, 2019; Çelik ve Tosun, 2019; Karacan, 2017; Kotbaş, 2018; Köse, 2018; Öter,2021); bazı çalışmalarda ise örgütsel sağlık algısının kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Karakuş, 2020; Satan, 2021). Genel olarak, yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde cinsiyetin örgütsel sağlığı algılama biçiminde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının incelendiği bir diğer değişken de öğretmenlerin sahip oldukları **eğitim durumu** değişkenidir. Buna göre öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü derecede öğrenim durumuna sahip olmalarının örgüt sağlığı algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karakuş (2020) ve Köse (2018) de çalışmalarında öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Akyürek (2019) ve Öter (2021) ise çalışmalarında öğretmenlerin okullarına yönelik örgüt sağlığı algılarının anlamlı olarak farklılaştığını belirleyerek öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça örgütsel sağlığa yönelik olumlu algı düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Esasen lisansüstü eğitimle birlikte edinilen kuramsal bilgilerin farkındalığı ve beklentileri arttırdığı düşünüldüğünde eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte örgütsel sağlığa yönelik bakış açısının değişmesi beklenebilir. Diğer bir ifadeyle ideal örgüt yapısına yönelik farkındalığın arttığı lisansüstü eğitim süreciyle birlikte kendi okullarının destekleyici liderlik, moral, akademik vurgu ve çevresel sağlık boyutlarındaki beklentilerinin artması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeyi destekleyen Ahlas (2006), çalışmasında lisansüstü eğitimin meslektaşlar ve öğrenciler ile ilişkileri geliştirme, sınıfın, okulun ve çevrenin eğitim-öğretim problemlerine yönelik bilimsel çözümler üretebilme gibi konularda farkındalık yarattığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise eğitim durumunun öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarında bir değişime neden olmaması, örneklem yapısından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının incelendiği bir diğer değişken de **mesleki kıdem**dir. Öğretmenlerin meslek yaşı olarak da nitelendirilen mesleki kıdemlerinin sadece

“Çevresel Sağlık” alt boyutunda anlamlı olarak farklılığa sebep olduğu; ölçek toplamında ve diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel sağlığa yönelik toplam algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar olduğu görülmektedir (Doğanay, 2022; Karakuş (2020); Kotbaş, 2018; Köse, 2018). Mevcut çalışmada anlamlı farklılığın görüldüğü çevresel sağlık alt boyutunda, 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenler en fazla 10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okulun çevresini daha sağlıklı olarak algılamaktadırlar. Öter (2021) de benzer şekilde 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 15 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütlerini daha sağlıklı olarak algıladıklarını tespit etmiştir. 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşen bu farklılık onların çevresel koşulları kıyaslamaya yönelik daha fazla mesleki deneyime sahip olmasına ve mevcut kaynaklar çerçevesinde varolan durumu daha ılımlı değerlendirme eğiliminde olmasına bağlanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel sağlık düzeylerine yönelik algılarının incelendiği bir diğer değişken de öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki **öğretmen sayısı**dır. Buna göre öğretmen algılarının örgüt sağlığının toplamı ile “Destekleyici Liderlik” ve “Çevresel Sağlık” alt boyutlarında öğretmen sayısına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Örgüt sağlığının “Akademik Vurgu” ile “Moral” alt boyutlarında oluşan algı düzeylerinin ise anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Oluşan anlamlı farklılığa göre “Akademik Vurgu” alt boyutunda 16 ile 30 arasında öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmen algılarının 15’ten daha az öğretmen çalışan okullardaki öğretmen algılarına göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna yönelik örgüt sağlığı algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. (Doğanay, 2022; Öter, 2021). Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin akademik isteklilik ve başarısına vurgu yapan bu boyuta ait algıların kalabalık okullarda daha yüksek çıkması, kalabalık okullardaki öğrenci ve öğretmen çeşitliliğine, aynı anda yapılan faaliyet sayısının fazlalığına ve kullanılan öğretim yöntem-tekniğinin zenginliğine bağlanabilir. Yine çalışma kapsamında “Moral” alt boyutundaki öğretmen algılarının ise 15’ten daha az öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmenlerin 30’dan daha fazla öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde okullarını sağlıklı algıladıkları tespit edilmiştir. Moral alt boyutuna yönelik algıların düşük sayıda öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlerde daha yüksek çıkması ise az sayıda öğretmenin motive edilmesinin yönetsel açıdan daha mümkün olması ile açıklanabilir.

Ancak Doğanay (2022) okuldaki öğretmen sayısına göre öğretmen algılarının moral alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. İlgili çalışmada anlamlı bir farklılığın çıkmaması örnekleme dahil olan okullardaki motivasyon süreçlerinin niteliğine bağlı olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algı düzeylerinin incelendiği bir diğer değişken de **mevcut okullarındaki çalışma süresidir**. Buna göre öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik algılarının ölçek toplamı ile “Akademik Vurgu”, “Moral” ve “Destekleyici Liderlik” alt boyutlarında mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer olarak Köse (2018) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının mevcut okullarındaki çalışma sürelerinden bağımsız olarak olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada “Çevresel Sağlık” alt boyutunda okullarında 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin, 5 yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlere göre okulun çevresel koşullarını daha sağlıklı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ancak çevresel sağlık alt boyutuna yönelik bu durumun Akyürek (2019) tarafından yürütülen çalışma ile zıtlık gösterdiği görülmektedir. İlgili çalışmada mevcut çalışmanın aksine 1-3 yıllık çalışma süresine sahip öğretmenlerin 7-9 yıllık çalışma süresine sahip öğretmenlere göre okul çevresini daha sağlıklı algıladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul çevrelerine yönelik sağlık algılarının, örnekleme yer alan okulların buldukları çevresel özellikler bilinmeden genel bir değerlendirme yapılamayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik algılarının incelendiği son değişken **okul kademesidir**. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre örgüt sağlığı algılarının ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin moral, destekleyici liderlik, çevresel sağlık ve örgüt sağlığının toplamına yönelik algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlkokul kademesindeki öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarının diğer kademelere göre yüksek çıkması, bu okullardaki öğretmenlerin daha samimi ilişkiler içinde bulunması, veli katılımının yüksek olması, meslektaş işbirliğinin daha yüksek olmasına bağlanabilir. Kaldı ki yapılan çalışmalarda ilkokullardaki örgütsel ilişkilerin diğer kademelere göre daha samimi olduğunu ortaya konulmuştur (Burunsuzoğlu, 2019; Çanak ve Avcı, 2016; Ertürk ve Aydın, 2018). Ancak Kotbaş (2018) ile Çelik ve Tosun (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarının okul kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

5.1.2.4. Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının farklılaşma durumlarının incelendiği ilk değişken **cinsiyettir**. Öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak alanyazındaki birçok çalışmada da öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Aksu, 2021; Alanoğlu,2014; Atcioğlu ve Köse, 2018; Beşir, 2019; Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Elekoğlu, 2021; Ermeydan, 2019; Küçük,2020; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Tepe,2018). Buna göre hem mevcut çalışmanın sonuçları hem de alanyazında yer alan birçok çalışmada elde edilen bulgular cinsiyetin okul etkililiği algıları üzerinde rol oynamayan bir değişken olduğu söylenebilir.

Okul etkililiğine yönelik öğretmen algılarının farklılaşma durumunun incelendiği bir diğer değişken de öğretmenlerin **öğrenim durumlarıdır**. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada ortaya çıkan bu bulgu alanyazında yer alan birçok çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir (Aksu, 2021; Alanoğlu, 2014; Atcioğlu ve Köse, 2018; Beşir, 2019; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Elekoğlu, 2021; Ermeydan, 2019; Küçük, 2020; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Tepe,2018; Yalçın, 2019). Bu bulgulara göre öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algılarının sahip oldukları öğrenim durumlarından etkilenmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının farklılaşma durumlarının incelendiği başka bir değişken de **mesleki kıdemdir**. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiğine yönelik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Çevrik, 2022; Elekoğlu, 2021; Memduhoğlu ve Karataş, 2017; Tepe,2018). Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul etkililiği algılarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bunlardan Aksu (2021) tarafından yürütülen çalışmada 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıldan daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla okullarını daha fazla etkili algıladıkları; Çakır (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10 yıldan az ve 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha yüksek düzeyde etkili olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca Ermeydan (2019) çalışmasında 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10 yıldan

daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla okullarını daha etkili algıladıklarını tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıldan daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha yüksek düzeyde etkili algıladıkları da görülmektedir. Buna göre kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul etkililiği algılarındaki rolünün değerlendirilebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı bir diğer değişken de **çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısıdır**. Buna göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının birlikte çalıştıkları öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının, okullarında öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiği çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Örneğin Beşir (2019), öğretmen sayısının okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmaya göre öğretmen sayısı 30'dan az olan okullarda çalışan öğretmenlerin, 30-60 arası öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmen algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yönetsel ve eğitsel etkinliklerin daha kolay yürütüldüğü, kaynak dağılımının daha yeterli olduğu, formal ve informal ilişkilerin daha sağlıklı yürüyebildiği düşük mevcutlu okullarda, okul etkililiğinin daha yüksek algılanması doğal karşılanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algılarının farklılaşma durumlarının incelendiği bir diğer değişken öğretmenlerin **mevcut okullarındaki çalışma süreleridir**. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarına yönelik etkililik algılarının mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında benzer bulguya ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Beşir, 2019; Çakır, 2021; Çevrik, 2022). Buna göre öğretmenlerin okullarının etkililiğine yönelik algılarının çalışma süresinden ziyade okul özelindeki özellikle bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Ancak alanyazında yer alan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri arttıkça okullarına yönelik etkililik algılarının da arttığı görülmektedir (Tepe, 2018). Çalışmalarda ortaya çıkan bu farklı yöndeki bulguların araştırmaların yürütüldüğü okullardaki yönetsel süreçlerin niteliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarında anlamlı farklılığa sebep olan tek değişkenin öğretmenlerin görev yaptıkları **okul kademesi** olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre okullarını istatistiksel olarak daha etkili algıladıkları belirlenmiştir. Alanyazında yer alan birçok

çalışmada da ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların tespit edildiği görülmektedir (Atcıoğlu ve Köse, 2018; Beşir, 2019; Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Elekoğlu, 2021). Kaldı ki yapılan farklı çalışmalarda liselerde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulların orta düzeyde etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir (Küçük, 2020; Memduhoğlu ve Karataş, 2017). Bu durum liselerde okul etkililiğine yönelik bazı sorunların olduğuna işaret etmektedir. Hem mevcut çalışma hem de alanyazındaki tüm çalışmalar değerlendirildiğinde ilkokul öğretmenlerinin diğer okul kademelerindeki öğretmenlere kıyasla okullarını daha etkili algıladıkları söylenebilir. Bu farklılığın, ilkokul kademesindeki okulların yapıları (Çetin ve Aktaş, 2021), örgütsel iletişim (Yılmaz, 2019) ve okullarına yönelik güven algıları (Özdemir, 2019) gibi olumlu sonuçlar bakımından diğer kademelerden farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığı Algıları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkilere ve Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler incelenerek örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güven ve sağlığın aracılık rolleri ortaya konulmuştur. Bu kapsamda öncelikle bağımlı değişken olarak konumlandırılan okul etkililiği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş; ortaya çıkan ilişkilerin tümünün pozitif yönlü ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modellerinin kurgulanabilmesi için gereken ilişkisel bulguların sağlanmasının ardından, araştırmanın ana modeli olan çoklu aracılık modeline öncüllük eden 3 öncül model kurgulanarak test edilmiştir.

Birinci modelde örgütsel şeffaflığın okul etkililiğini yordamasına ilişkin yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Buna göre örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu da görülmüştür. Tüm bu sonuçlar okul etkililiğini sağlamak için örgütsel şeffaflığın önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Elekoğlu (2021) yapmış olduğu çalışmada okul şeffaflığı ile etkili okul arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunun belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda örgütsel çıktılarının geliştirilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgilerin saydamlığının sağlanması, tüm karar süreçlerinin ortak katılımlı gerçekleştirilmesi ve yönetsel süreçlere ait sorumlulukların üstlenildiği şeffaf bir kültür oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada ortaya konulan ikinci modelde örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde, örgüt sağlığının aracılık etkisi incelenmiştir. Buna göre örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgüt sağlığının kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılan ilişki analizlerinde de örgütsel şeffaflık ve örgüt sağlığı ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu da görülmüştür. Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, örgütsel şeffaflığın örgüt sağlığını geliştirme yoluyla okul etkililiğine katkı sağladığını göstermektedir. Bu konuda Karaevli ve Levent'e (2014) okullardaki şeffaflık uygulamalarının, sağlıklı bir örgüt kültürünü oluşturan öğretmen profesyonallığı ve etkili iletişim süreçlerinin gelişmesine önemli katkı sağladığını ifade etmektedirler. Kaldı ki etkili okul oluşumunda öğretmen becerileri (Scheerens, 2016) ve iletişim süreçlerinin (Balduck ve Buelens, 2008) büyük önem taşıdığı belirtilmektedir. Bununla birlikte Baltzley ve Lawrence'e (2016) göre etkili bir örgütsel performans ancak sağlıklı bir okul kültürü sonucunda oluşturulabilir.

Araştırmanın üçüncü modelinde örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde, örgütsel güvenin aracılık etkisi incelenmiştir. Buna göre örgütsel şeffaflık ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel güvenin kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan ilişki analizlerinde de örgütsel şeffaflık ve örgütsel güven ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu da görülmüştür. Tüm bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde, örgütsel şeffaflığın örgütsel güveni geliştirme yoluyla okul etkililiğine katkı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda Selimoğlu (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin güven duygularının gelişimi için şeffaflık uygulamalarının gelişmesi gerektiğini belirtmektedir. Örgütlerde sağlanan güven ortamı sayesinde ise etkili okulun bileşenleri olan tanımlanan adanmışlık (Altunay, 2017), mutluluk (Gürbüz, 2020), olumlu örgüt kültürü (Çetiner, 2019; Kahveci, 2015), adalet (Akyavuz, 2017), örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık (Uzun, 2018) gibi örgütsel davranışların geliştiği ifade edilmektedir. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda da örgütsel güvenin sağlandığında etkili bir okul ikliminde olmaması istenilen örgütsel yabancılaşma (Kahveci ve Demirtaş, 2014), örgütsel sessizlik (Alagöz, 2020; Alev, 2022) ve mesleki tükenmişlik (Akay, 2020) gibi olumsuz örgütsel davranışların azaldığı belirlenmiştir. Buna göre örgütsel şeffaflık uygulamalarının etkili şekilde yürütülmesi öğretmenlerin örgüte duydukları güveni geliştirecek; örgüte güveni artıran öğretmenlerin ise okul etkililiği için çalışma olasılıkları artacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda kurgulanan ana modelde, örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde örgütsel güvenin ve örgüt sağlığının çoklu aracılık

rolleri incelenmiştir. Bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisinde başka bir değişkenin aracılık rolü bulunurken modele bir veya birden fazla değişken eklendiğinde ilk başta anlamlı çıkan yollar anlamsız çıkabilmektedir. Bunun nedeni bağımlı değişken üzerindeki asıl etkinin sonradan modele dahil edilen değişken(ler)e ait birlikte etkilerden kaynaklanmasıdır. Kaldı ki sosyal olaylar birden fazla değişkenin birlikte etkilerinin bir yansımasıdır. Dolayısıyla sosyal bilimlerdeki araştırma modellerinde bağımlı değişken üzerindeki asıl etkilerin belirlenebilmesi için çok değişkenli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Hayes, 2013; Özdamar, 2017; Robson, 2015; Şen, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu araştırmada da öncül olarak kurgulanan ilk üç modelde anlamlı olduğu görülen bazı yolların birlikte etkilerin test edildiği çoklu modelde anlamsızlaştığı görülmüştür. Buna göre öncül modellerde örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki doğrudan etki ile örgütsel güvenin aracılık rolünü ifade eden iki yol anlamlıyken bu yolların ana modelde anlamsızlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca örgüt sağlığının öncül modelde üstlendiği kısmi aracılık etkisinin birlikte etkilerin incelendiği ana modelde tam aracılık rolüne yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda okul etkililiğini sağlamada örgütsel güveni geliştirmeye yönelik çalışmalardan daha çok örgütü çok daha kapsamlı bir bakış açısıyla ele alan örgüt sağlığına yönelik uygulamalara ağırlık verilmesi sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada örgütsel güven ve sağlığın birlikte etkilerinin incelendiği ana modelde, örgütsel güvenin aracılık rolünü yitirerek örgüt sağlığının tam aracılık rolüne yükseldiği görülmüştür. Buna göre okulların etkili hale getirilebilmesi için şeffaf uygulamalar ile güçlendirilmiş sağlıklı örgütlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Örgüt sağlığının yönetici davranışları, öğretmen motivasyonu, öğrencilere yönelik akademik beklentiler ve okulun tüm paydaşlarını kapsayan çevresel durumu gibi örgütü tüm yönleriyle ele alan kapsayıcı bir değişken olması (Akbaba, 1997; Hoy ve Feldman, 1987; Miles, 1965;) örgüt sağlığının tam aracılık rolünü üstlenmesini açıklar niteliktedir. Bu kapsamda okul etkililiğinin sağlanması için örgütsel sağlığın geliştirilmesi gerektiği; ancak sağlıklı bir örgüt oluşturmanın ön koşulunun da şeffaflık olduğu söylenebilir. Alanyazında örgütsel sağlığın geliştirilmesi için şeffaflığın önemli olduğunu söyleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Demirbilek (2022) örgüt sağlığının korunabilmesi için örgütlerde şeffaflığın güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Baltzley ve Lawrence'a (2016) göre de şeffaf örgütler, iş görenlerine doğru bilgileri doğru zamanda sağladığı için sağlıklı bir kültüre sahiptirler. Jahansoozi (2006) de bu şeffaf ve doğru zamanda sağlanan bilginin iletiminin önemine vurgu yaparak sağlıklı bir örgüt için şeffaflığın bir gereklilik olduğunu

belirtmektedir. Araştırmanın ana modelinde örgüt sağlığının okul etkililiği üzerindeki tam aracılık rolü dikkate alındığında etkili bir okul inşa etmenin ön koşulunun da sağlıklı bir örgüt oluşturmak olduğu açıktır. Bu konuda Altun (2001) örgütlerin sağlıklı oldukları müddetçe etkili olacaklarını vurgulamaktadır. Miles (1965) da sağlıklı olan örgütlerin kısa süreli etkililiğin ötesine geçebildiklerini belirtmektedir. Tsui ve Cheng (1999) de örgütsel sağlığın etkili bir okul atmosferi oluşturmak için önemli ve güçlü bir kavram olduğunu ileri sürmektedirler. Ayrıca örgütlerin etkili olabilmeleri için yüksek düzeyde örgütsel sağlık algısının oluşması gerektiğini vurgulayan birçok çalışma da bulunmaktadır (Fairman & McLean, 2003'dan Akt: Brosnahan, 2011; Korkmaz, 2005; Türker, 2010). Diğer yandan örgüt sağlığını okul etkililiğinin bir bileşeni olarak ele alan Başaran'a (1994) göre de etkili okulların oluşturulabilmesi için eğitim işgörenleri arasındaki çatışmaların ortadan kalktığı sağlıklı örgüt ön koşulunun sağlanması gerekmektedir. Örgütsel şeffaflık, örgüt sağlığı ve okul etkililiği arasındaki ilişkilere yönelik tüm bu araştırma sonuçları ve mevcut çalışmada elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, etkili okullar oluşturmak için öncelikle örgüt şeffaflığının sağlanması buna bağlı olarak da örgütsel sağlığı geliştirecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Özetle araştırmada örgütsel şeffaflığın örgüt sağlığını geliştirme yoluyla okul etkililiğini sağladığı genel sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik alt başlıklar altında ayrı ayrı sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları örgütsel güven ve örgüt sağlığının birlikte alındığı modelde örgüt sağlığının okul etkililiği üzerinde tam aracılık rolü üstlendiğini; örgütsel güvenin ise aracılık etkisi olmadığını göstermiştir. Buna göre okul yöneticilerinin okullarının etkililiğini sağlamak için örgütsel güveni geliştirmeye yönelik çalışmalardan daha çok örgütü geniş bir perspektifte ele alan örgüt sağlığına yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidirler.

Araştırmada ele alınan ana modelde örgüt sağlığının geliştirilmesi için örgütsel şeffaflığın bir ön koşul olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri bilgi yönetim süreçlerini daha etkin yönetmeli, okuldaki bilgi akışını sağlayan iletişim kanallarını güçlendirmelidir. Ayrıca tüm öğretmenlerin karar süreçlerine dahil edildiği toplantılar düzenlenmelidir. Bunun yanında okul yöneticileri tüm uygulamalarına ilişkin bilgileri

(öğrenci başarısı, okul etkinlikleri, yönetsel kararlar, bütçe, malzeme alımı, harcama gibi) tüm paydaşlara açıkça sunmalı ve sonuçların sorumluluklarını üstlenen bir yönetim anlayışı benimsemelidirler.

Araştırma örgüt sağlığının okul etkililiği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle etkili okullar geliştirmek isteyen okul yöneticileri öğretmenlerin morallerini dikkate alarak etkili motivasyon kaynaklarını sunmada destekleyici bir liderlik tarzı benimsemelidir. Ayrıca okuldaki tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine dair inancın yerleştiği kolektif bilincin oluşması için okul aile işbirliğini güçlendiren etkinlikler düzenlemelidir.

Araştırma sonuçları örgütsel güvenin alt boyutlarına yönelik en düşük ortalamanın paydaşlara güven boyutunda olduğunu göstermiştir. Bu anlamda okul yöneticileri okul aile işbirliğinin artırılmasına yönelik iletişim kanallarını geliştirebilir ve ailelerin okul yönetimine katılımlarını sağlayacak uygulamalara ağırlık verebilir.

Araştırmada örgüt sağlığı ortalamaları, akademik vurgu boyutuna ait ortalamanın diğer boyutlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarılı olacaklarına yönelik inançları ifade eden bu boyutun geliştirilmesi için akranlarından geri kalan öğrencilerin destek eğitim programları ve bireyselleştirilmiş gelişim planları ile desteklenmesi sağlanabilir.

Araştırma sonuçları, kalabalık okullardaki örgütsel şeffaflığın bilgi akışı ve kararlara katılım boyutunda sorunlar yaşandığını göstermiştir. Bu nedenle eğitim politikalarında okulların öğretmen sayılarının belirlenmesinde iyileştirmeler yapılabilir. Bunun yanında özellikle kalabalık okullarda görev yapan okul yöneticilerine bilgi yönetimi ve karar süreçleri konusunda eğitimler verilebilir.

Araştırma sonuçları, örgütsel sağlığın moral boyutunda kalabalık okullardaki öğretmenlerin yeterince motive edilemediğini göstermektedir. Bu kapsamda gerek eğitim politikalarında gerekse okul politikalarında motivasyon kaynaklarına yönelik çeşitlendirme ve geliştirme yapılabilir. Alınan bu kararlar ise öğretmen katılımıyla gerçekleştirilmeli ve öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracak ihtiyaca yönelik kaynakları içermelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Önerileri

Araştırma sonuçları genel olarak araştırma kapsamındaki tüm değişkenlerde liselerin ilkökul ve ortaokul kademelerine göre sorunlar yaşadığına işaret etmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar liselerde, kararlara katılım, bilgi akışı ve hesap verebilirlik gibi şeffaflık konularında yaşanan sorunları derinlemesine inceleyen nitel çalışmalar

yürütebilir. Ayrıca liselerdeki örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik sorunların irdelendiği araştırmalar yapılabilir.

Araştırma sonuçları kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin meslektaşlara güven duygularının daha olumsuz olduğunu göstermiştir. Bu kapsamda yapılacak yeni araştırmalarla kalabalık okullarda meslektaşlara güven duygusunu zedeleyen sorunların tespit edilmesi ve buna yönelik iyileştirmelerin yapılmasına katkı sağlayacak öneriler geliştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin şeffaflık algılarında bir farklılık yaratmadığı; başka bir çalışmada ise anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Ancak alanyazında bu sonuçlar ile tartışılacak başka çalışmalara ulaşılamamıştır. Bu nedenle şeffaflık algısının cinsiyet değişkenine göre yorumlanabilmesi için araştırmacılar tarafından yeni araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Addi-Raccah, A. & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- Adıgüzel, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.
- Adjibolosoo, S. (2018). *The human factor approach to managerial and organizational efficiency and effectiveness*. Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Ahlas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Erzurum.
- Akat, İ. (1984). *İşletme yönetimi*. İzmir: Üçel Yayımcılık.
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven alguları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akyavuz, E. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- Akyürek, M. İ. (2019). *Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Ü. (2022). Milli Eğitim Bakanlığında yeniden yapılanma çalışmaları bağlamında meb'in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 769-790.
- Alagöz, E. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alev, S. (2022). Okullarda örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sessizlik ilişkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 1-18.
- Altun, A. S. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 213-37-66.
- Argon, T., Uylas, S. D. ve Yerlikaya, S. (2015). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, M. (2019). Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının örgüt sağlığı algıları ve iş tatmin düzeyi ilişkisindeki ara değişken etkisi. *ADEDER- Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 4 (1), 21-28.
- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel düzeyine ilişkin algılar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Atcıoğlu, E. & Köse, A. (2018). The relationship between the levels of teachers' and administrators' work engagement and the effectiveness of the schools. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 915-947.
- Ayral, T. (2020). *Okul Müdürlerinin Yönetim Felsefeleri ile Okulların Şeffaflık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ayyıldız, H. ve Cansız-Aktaş, M. (2022) Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 475-489.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul ve Türkiye'deki İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması*. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/9078> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 70, 21- 30.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balduck, A. L. & Buelens, M. (2008). *A two-level competing values approach to measure nonprofit organizational effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation. Faculteit Economie en Bedrijfskunde, Univ., Gent.
- Balkin, J. M. (1999). How mass media simulate political transparency. *Journal For Cultural Research*, 3(4), 393-413.
- Baltzley, D., & Lawrence, J. (2016). Candor and transparency in the service of purpose. *People + Strategy*, 39(4), 21.

- Baraz, B. (2007). Kurumsal yönetim çerçevesinde şeffaflık anlayışı. *İktisat İşletme ve Finans*, 22(259), 85-98.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bayır, Ö. Ö. (2018). *Otantik liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Berggren, E., & Bernshteyn, R. (2007). Organizational transparency drives company performance. *Journal of Management Development*, 26(5), 411-417.
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkisine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bloomfield, R., & O'Hara, M. (1999). Market transparency: Who wins and who loses? *Review of Financial Studies*, 12, 5-35.
- Bowers, D. G. & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11(2), 238.
- Boyacı, A. ve Öz, Y. (2017). Örgütsel Sağlık. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi içinde* (447-473. ss). Ankara: Pegem Akademi.
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bozbayındır, F. (2016). Developing of a school transparency scale: a study on validity and reliability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 46-58.
- Bradach, J. L. & Eccles, R. G. (1989). Price, authority, and trust: From ideal types to plural forms. *Annual Review of Sociology*, 15(1), 97-118.
- Brewster, C., J. & Railsback, (2003). *Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers*. Research Report. Northwest Regional Educational laboratory. ERIC Document Reproduction Service. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481987.pdf>
- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students? *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257.
- Bryk, A. S., B.,Schneider (1996). *Social Trust: A Moral Resource For School Improvement*. Research Report (Report No. R117Q00005-95) Wisconsin Center For Education Research, Center on Organization and Restructuring of Schools. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412630.pdf>

- Bryk, A.S.,& Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=fOSFAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Trust+in+schools:+A+core+resource+for+improvement&ots=6bvB6x6Ei6&sig=ui0Phc95HjSLGV0Dt4sotWhYRo8&redir_esc=y#v=onepage&q=trans&f=false
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 571-602.
- Bulut, B. U. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PEGEM Akademi
- Burunsuzoğlu, E. N. (2019). *Örgütsel iletişime ve okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme stratejilerini kullanma becerilerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bushman, R. M., Piotroski, J. D., & Smith, A. J. (2004). What determines corporate transparency?. *Journal of accounting research*, 42(2), 207-252.
- Büyük, E. (2021). *Okul yöneticilerinin şeffaflık uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. P., Bownas, D. A., Peterson, N. G. & Dunnette, M. D. (1974). *The measurement of organizational effectiveness: A review of relevant research and opinion*. Personnel Decisions Research Inst Minneapolis Minnesota. San Diego, California: Navy Personnel Research and Development Center.
- Cameron, K. (1978). Measuring organizational effectiveness in institutions of higher education. *Administrative science quarterly*, 604-632.
- Cameron, K. (1986). A study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science*, 32(1), 87-112.
- Cameron, K. (2015). Organizational effectiveness. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-4.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.

- Cheng, Y. C. (1996a). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35–61.
- Cheng, Y. C. (1996b). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development* (Vol. 1). London: Falmer Pres. https://books.google.com.tr/books/about/School_Effectiveness_and_School_based_Ma.html?id=V-lEpQf82jIC&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir.
- Cicchelli, J. J. (1975). *Assessing the organizational health of school systems. Annual convention of the american association of school administrators*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED112465.pdf>
- Clark, M. C. & Payne, R. L. (1997). The nature and structure of workers' trust in management. *Journal of Organizational Behavior*, 18(3), 205–224.
- Cohen, D. & Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Connell, J., Ferres, N. & Travaglione, T. (2003). Engendering trust in manager-subordinate relationships. *Personnel Review*, 32(5), 569–587.
- Coser, R. L. (1961). Insulation from observability and types of social conformity. *American Sociological Review*, 26(1), 28.
- Cotterrell, R. (1999). Transparency, mass media, ideology and community. *Journal for Cultural Research*, 3(4), 414-426.
- Cremer, D. de, & Dewitte, S. (2002). *Effect of trust and accountability in mixed-motive situations. the journal of social psychology*, 142(4), 541–543.
- Cummings, L. L. & Bromiley, P. (1996). The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and validation. In R. M. Kramer and T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (p. 302–330). Sage Publications, Inc.
- Curtin, D., & A.J. Meijer. 2006. “Does Transparency Strengthen Legitimacy?” *Information Polity*, 11(2), 109-123.
- Çakan, S. (2022). Örgütsel Davranış Alanında Örgütsel Sağlık ile Çağdaş Yönetim İlişkisi. B. Üzüm (Ed.), *Güncel Kavramlarla Örgütsel Davranış* içinde (1. baskı, s. 53-66). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çanak, M., ve Avcı, Ö. Y. (2016). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel iletişim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 91-110.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelik, K. ve Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.

- Çelik, K., ve Tosun, A. (2019). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 99-121.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Eğitim örgütlerinde örgüt yapısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2 (1), 21-35.
- Çetiner, M. N. (2019). *İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çiçek, E. (2019). *Eğitim kurumlarında dağıtımçı liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Kayseri il merkezi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum İli)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Davis, J. (1998). Access to and transmission of information: position of the media. In Veerle Deckmyn and Ian Thomson (Eds), *Openness and Transparency in the European Union*, (pp.121–26). Maastricht Netherlands: European Institute of Public Administration.
- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirbilek, M. (2022). Örgütsel iyileştirme ve örgütsel sağlık. *International Journal of Management and Administration*, 6(11), 61-86.
- Demirok, K.N. (2020). *İlkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Den Boer, M. (1998). Steamy Windows: Transparency and Openness in Justice and Home Affairs. In Veerle Deckmyn and Ian Thomson (Eds), *Openness and Transparency in the European Union*, (pp.91–105). Maastricht Netherlands: European Institute of Public Administration.
- Deutsch, M. (1960). The effect of motivational orientation upon trust and suspicion. *Human Relations*, 13(2), 123–139.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265–279.
- Dickson, G. (2021). 10 Dead Simple Ways to Improve Your Company Culture. Retrived from <https://blog.bonus.ly/improve-company-culture/>
- Doğanay, E. (2022). *Lider-üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Doğanay, E., ve Dağlı, A. (2020). Organizational health scale: a scale development study. *International Education Studies*, 13(7), 128-144.
- Doran, J. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as*. Unpublished doctoral dissertation. University of Central Florida.
- Ebrahim, A. (2003). Accountability In Practice: Mechanisms for NGOs. *World Development*, 31(5), 813–829.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Eggert, A., & Helm, S. (2003). Exploring the impact of relationship transparency on business relationships: A cross-sectional study among purchasing managers in Germany. *Industrial Marketing Management*, 32(2), 101-108.
- Eijffinger, S., & Hoeberichts, M. (2002). Central bank accountability and transparency: Theory and some evidence. *International Finance*, 8, 73–96.
- Ekin, G. T. (2019). *The Relationship Between Organizational Transparency And Employee Engagement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elekoğlu, F. (2021). *Öğretmen algularına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi Zonguldak ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algularının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Erdem, N. (2021). *Okullarda örgütsel demokrasi uygulamaları: bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ergün, H. (2020). The effect of school transparency on attitude towards supervision. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 114-126.
- Ergün, H., ve Çelik, K. (2021). Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 284–300.
- Ermeýdan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2018). Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki okullarda örgütsel iletişim ve işe angaje olma davranışı: öğretmen görüşlerine dayalı ilişkisel bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 86-99.
- Etzioni, A. (2010). Is transparency the best disinfectant?. *Journal of Political Philosophy*, 18(4), 389-404.
- Fard, P. G. & Karimi, F. (2015). The relationship between organizational trust and organizational silence with job satisfaction and organizational commitment of the employees of university. *International Education Studies*, 8(11),219-227.
- Fort, T. L. (1996). Trust and law's facilitating role. *American Business Law Journal*, 34 (2), 205-215.
- Florini, A. (1998). *The end of secrecy*. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230107397_2 sayfasından erişilmiştir.
- Fullan, M. (2008) The Six Secrets of Change, In M. Fullan (Eds.), *The Jossey Bass Reader on Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fung, B. (2014). The demand and need for transparency and disclosure in corporate governance. *Universal Journal of Management*, 2(2), 72-80.
- Georgopoulos, B. S. & Tannenbaum, A. S. (1957). A study of organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 22(5), 534.
- Gerring, J., & Thacker, S.C. (2004). Political institutions and corruption: the role of unitarism and parliamentarism. *British Journal of Political Science* 34, 295-330.

- Gilbert, J. A. & Tang, T. L.-P. (1998). An Examination of Organizational Trust Antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321–338.
- Gower, K. K. (2006). Truth and transparency. In K. Fitzpatrick & C. Bronstein (Eds.), *Ethics in Public Relations* (pp. 89–105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gökçe, (2020). *Okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gören, S. Ç., ve Özdemir, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 793-801
- Grimmelikhuijsen, S.G., & Meijer, A.J. (2014). The effects of transparency on the perceived trustworthiness of a government organization: evidence from an online experiment. *Journal of Public Administration Theory and Research*, 24(1), 137-157.
- Grimmelikhuijsen, S. G. (2012a). *Transparency and trust. An experimental study of online disclosure and trust in government*. Unpublished doctoral dissertation. University Utrecht, Utrecht.
- Grimmelikhuijsen, S. (2012b). A good man but a bad wizard. About the limits and future of transparency of democratic governments. *Information Polity*, 17(3, 4), 293-302.
- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership* In M. Fullan (Ed.), *The Jossey Bass reader on educational leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grossman, D. (2019). Trust in the Workplace: 6 Steps to Building Trust with Employees. Retrieved from <https://www.yourthoughtpartner.com/blog/bid/59619/leaders-follow-these-6-steps-to-build-trust-with-employees-improve-how-you-re-perceived>
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2), 318-332.
- Güler, E. (2022). *Örgüt kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okul büyüklüğü ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. Ankara: NOBEL.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3).
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis a regression- based approach*. New York: The Guilford Press.

- Heise, J. A. (1985). Toward closing the confidence gap: An alternative approach to communication between public and government. *Public Affairs Quarterly*, 9, 196–217.
- Henri, J. F. (2004). Performance measurement and organizational effectiveness: bridging the gap. *Managerial Finance*, 30(6), 93 – 123.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Holmes, J.G. & Rempel, J.K. (1989). Trust in close relationships. In C. Hendrick (Ed.), *Close relationships: Review of personality and social psychology* (p. 187-220). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hoşnut, Y. (2019). Uluslararası düzenlemelerde ve Türkiye’de kişisel verilerin korunması. *Yeni Medya*, (6), 32-45.
- Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2015).
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Jahansoozi, J. (2006). Organization - stakeholder relationships: exploring trust and transparency. *Journal of Management Development*, 25 (10), 942 – 955.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 115-128.
- Kaptein, M. (2008). Developing and testing a measure for the ethical culture of organizations: The corporate ethical virtues model. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(7), 923-947.

- Karacan, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliğine ve örgüt sağlığına yönelik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996), Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 245-257.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (çev. H. Can, ve Y. Bayar) Ankara: Doğan Basımevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1966).
- Kegan, D. L. & Rubenstein, A. H. (1973). Trust, effectiveness, and organizational development: a field study in r & d. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 9(4), 498–513.
- Kılıç, M. E. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kıyılıoğlu E. (2019). *Okullardaki iletişim ortamı ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, W. C. & Mauborgne, R. A. (1993). Procedural justice, attitudes, and subsidiary top management compliance with multinationals' corporate strategic decisions. *Academy of Management Journal*, 36, 502-526.
- Kimpston, R. D. & Sonnabend, L. C. (1975). *Public secondary schools*. *Urban Education*, 10(1), 27–45.
- Kirk, D. J. & Jones, T. L. (2004). *Effective schools*. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Klein, J. (2012). The open-door policy. *International Journal of Educational Management*, 26 (6), 550-564.
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koçak, S. & Bozkurt. A. (2020). Does public leadership improve school effectiveness through strengthening teacher professionalism?. *Eurasian Journal of Educational Research* 90, 19-44.
- Korkmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kotbaş, S. (2018). *Örgütsel erdemlilik ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Kovancı, M. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven alguları ile örgütlerine yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Köse, A. A. (2018). *Okul yöneticilerinin stratejik yöneticilikleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Küpeli, A. Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yetkinlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Lamming, R. C., Caldwell, N. D., Harrison, D. A., & Phillips, W. (2001). Transparency in supply relationships: concept and practice. *Journal of Supply Chain Management*, 37(3), 4-10.
- Larzelere, R. E. & Huston, T. L. (1980). The dyadic trust scale: Toward understanding interpersonal trust in close relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 42(3), 595-604.
- Lewicki, R., McAllister, D. J. & Bies, R. (1998). Trust and distrust: new relationship and realities. *Academy of Management Review*, 23(12), 438-458.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED330032>
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI. <https://static1.squarespace.com/static/57c4731c893fc047731cea43/t/5946db3b2994cac227699178/1497815867695/Correlates+of+Effective+Schools.pdf> **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** sayfasından erişilmiştir.
- Lezotte, L. W. (2011). Effective schools: Past, present, and future. *The Journal For Effective Schools*, 10(1). Retrieved from https://issuu.com/odujes/docs/jes_spring_2011
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (çev. G. Arastaman) Ankara: Nobel Akademik.
- Mallin, C. (2002). The relationship between corporate governance, transparency and financial disclosure. *Corporate Governance: An International Review*, 10, 253-255.
- Martinson, D. L. (1996). 'Truthfulness' in communication is both a reasonable and achievable goal for public relations practitioners. *Public Relations Quarterly*, 41(1), 42-45.
- McHugh, M., Humphreys, P. & Mclvor, R. (2003). Buyer-Supplier Relationships and Organizational Health. *The Journal of Supply Chain Management*, 39(2), 15-25.

- Meijer, A. (2009). Understanding modern transparency. *International Review of Administrative Sciences*, 75(2), 255-269.
- Meijer, A. (2013). Understanding the complex dynamics of transparency. *Public Administration Review*, 73(3), 429-439.
- Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili?. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(2), 227-244
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 211-217.
- Men, L. R. & Hung-Baesecke, C. J. F. (2015). Engaging employees in China the impact of communication channels, organizational transparency, and authenticity. *CCIJ-Corporate Communications: An International Journal*, 20 (4), 448-467.
- Mishra, J. & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: a survey of west michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443–486.
- Moore, D. M. Jr. (2010). *Student and faculty perceptions of trust and their relationships to school success measures in an urban school district*. Dissertations, theses, and masters projects. Paper 1539618717. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-nsq0-8w67>
- Morgan, R. M. & Hunt, S. D. (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20–38.
- Moser, C. (2001) *How Open is “Open as Possible?” Three Different Approaches to Transparency and Openness in Regulating Access to EU Documents*. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/24631/ssoar-2001-moser-how_open_is_open_as.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.
- Moses, N. A. E. (2010) *Organizational health and teacher efficacy: A qualitative analysis of two measures in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation), Alfred University, New York.
- Mutluay, Y. (2018). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde evrensel değerleri uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Technical report*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2018). *OECD school user survey: Improving learning spaces together*. <http://www.oecd.org/education/OECD-School-User-Survey-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> sayfasından erişilmiştir.

- Ordu, A. ve Tanrıöğen, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 93-106.
- O'Toole, J. & Bennis, W. (2009). A culture of candor. *Harvard business review*, 87(6), 54-61.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273.
- Öter, Ö. M. (2021). *Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Okulların Örgüt Sağlığı ve Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, İ. H. (2019). *Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PEGEM.
- Paul, M. F. (1982). Power, leadership, and trust: implications for counselors in terms of organizational change. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(9), 538-541.
- Pirson, M. & Malhotra, D. (2011). Foundations of Organizational Trust: What Matters to Different Stakeholders? *Organization Science*, 22(4), 1087-1104.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye örgütsel güven*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Rawlins, B.L. (2008). Measuring the relationship between organizational transparency and employee trust. *Public Relations Journal*, 2(2), 1-21.
- Rawlins, B. L. (2009). Give the emperor a mirror: toward developing a stakeholder measurement of organizational transparency. *Journal of Public Relations Research*, 21, 71-99.

- Ray, H. (2019). *Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Reagle, C. (2006). Creating effective schools where all students can learn. *The Rural Educator*, 27(3), 24-33.
- Reina, D. S. & Reina, M. L. (2006). *Trust and betrayal in the workplace, building effective relationship in your organization*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (1st ed., pp. 3-25). London and New York: Falmer Press.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. (çev. Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2011).
- Sammons, P., Hilman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. International School Effectiveness & Improvement Centre Institute Of Education University of London, England.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Schein, E. H. (1980). *Örgütsel psikoloji*. (çev. A. Sağtürk ve Ş. Öz-Alp) Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi basımevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi, 1965).
- Selimoğlu, Y. (2010). *Kamu yönetiminde yönetişimin bir unsuru olarak şeffaflık ve bilgi edinme hakkı: Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Schnackenberg, A. K. & Tomlinson, E. C. (2016). Organizational transparency: A new perspective on managing trust in organization-stakeholder relationships. *Journal of Management*, 42(7), 1784-1810.
- Shoaf, C., Genaidy, A., Karwowski, W., & Huang, S. H. (2004). Improving performance and quality of working life: A model for organizational health assessment in emerging enterprises. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 14(1), 81-95.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K. & Winograd, G. (2000). Organizational trust: what it means, Why it matters, *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.

- Sivri, H. (2011). *School effectiveness: a qualitative investigation of multiple cases at primary schools in Izmir*. Unpublished master thesis. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Smith, P. A. (2002). The organizational health of high schools and student proficiency in mathematics. *The International Journal of Educational Management*, 16(2), 98-104.
- Street, C. T. & Meister, D. B. 2004. Small business growth and internal transparency: The role of information systems. *MIS Quarterly*, 28, 473-506.
- Stringfield, S. & Teddlie, C. (1987). *A time to summarize: six years and three phases of the louisiana school effectiveness study*. Sam Stringfield Northwest Regional Educational Laboratory, Research Report, Washington, D.C.
- Su, H. Y., Fang, S. C. & Young, C. S. (2011). Relationship transparency for partnership enhancement: an intellectual capital perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 26(6), 456-468.
- Szwajkowski, E. (2000). Simplifying the principles of stakeholder management: The three most important principles. *Business & Society*, 39(4), 379-396.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik.
- Şenol, L. (2022). Örgüt ve Duygusal Zeka. B. Üzüm (Ed.), *Güncel Kavramlarla Örgütsel Davranış* içinde (1. baskı, s. 91-106). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (çev. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).
- Takmaz, Ş. U. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tanrıoğen, A. (2022, 24 Ocak). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri. *Mektepli Gazete*. <https://mektepligazete.com/haber/detay/prof-dr-abdurrahman-tanriogen-yazdi-ogretmenlerin-mesleki-gelistmeleri> sayfasından erişilmiştir.
- Tatar, M. (2001). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 2-12.
- Tavşancioğlu, A. (2022). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekel, M. (2019). *Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sağlık arasındaki ilişki (Kemalpaşa örneği)*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Tolbert, P. S. & Hall, R. H. (2016). *Organizations: Structures, processes and outcomes (Tenth Edition)*. London and New York: Routledge.
- Toprak, O. (2006). *Örgütsel güvenin performans üzerindeki etkisi ve bankacılık sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel etkililik*. Ankara: TODAD Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4). 308-331.
- Turgut, N. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Türk Dil Kurumu (2019). Güncel Türkçe sözlük. <http://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <http://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2000). *Improving school efficiency: The Asian experience*. Research Report. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120595>
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 958-987.
- Üçler, Ç. (2018). *Investigating the relations of psychological contract, organizational transparency and leader member exchange with employee performance behaviors*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B. & Oke, A. (2011). Retracted: Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 4-24.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. H.H. Gerth and C. W. Mills (Eds). Oxford: Oxford University Press.
- Weber, G. (1971). *Inner-City children can be taught to read: four successful schools*. Washington DC: Council for Basic Education.
- Welch, E. W., Hinnant, C. C., & Moon. M. J. (2005). Linking citizen satisfaction with e-government and trust in government. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(3), 371-391.

- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513–530.
- Williams, C. C. 2008. Toward a taxonomy of corporate reporting strategies. *Journal of Business Communication*, 45(3), 232-264.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and psychological measurement*, 73(6), 913-934.
- Yalaza, O. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algısının örgütsel güven düzeyine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(2), 120-136.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015a). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 2(1), 35-48.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015b). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69–80.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 471-490.
- Yılmaz, P. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yorgancı, A.E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 45-77.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.
- Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 389-409.

- Zaheer, A., McEvily, B. & Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9(2), 141–159.
- Zeffane, R. & Connell, J. (2003). *Trust and HRM in the new millennium*. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 3–11.
- Zhu, K. (2002). Information transparency in electronic marketplaces: Why data transparency may hinder the adoption of B2B exchanges [Special issue]. *Electronic Markets* 12(2), 92–99.
- Zhu, K. (2004) Information transparency of business-to-business electronic markets: A game-theoretic analysis. *Management Science* 50(5), 670-685.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–110.

EKLER

Ek 1. Örgütsel Güven Ölçeği Kullanım İzni

"Örgütsel Güven Ölçeği" kullanım izni >



Ali Tosun <

13 Ara 2020 Paz 01:43



Alıcı:

Sayın Hocam,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Danışman Hocam Prof. Dr. Kazım ÇELİK ile birlikte yürüttüğümüz tez çalışmamda, izin vermeniz durumunda 2006 yılında geliştirmiş olduğunuz "Örgütsel Güven Ölçeğini" kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz durumunda ölçek formunu paylaşırsanız sevinirim. Saygılarımla.

Ali TOSUN

Pamukkale Üni. Eğt. Bil. Enst.

Doktora Öğrencisi

← Yanıtla

➡ Yönlendir

Fwd: Örgütsel Güven Ölçeği >

1 Dr. Tez yedek/izinler x



Kürşad Yılmaz

13 Ara 2020 Paz 06:50



Alıcı: ben ▾

Merhaba

Örgütsel Güven Ölçeği'ni ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim...

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kyrgyz-Turkish Manas University
Faculty of Humanities
Department of Pedagogy

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader>

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader>

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kyrgyz-Turkish Manas University
Faculty of Humanities
Department of Pedagogy

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

Ek 2. Örgüt Sağlığı Ölçeği Kullanım İzni

"Örgüt Sağlığı Ölçeği" Kullanım İzni 1 Dr. Tez yedek/izinler x



Ali Tosun ←

17 Oca 2021 Paz 15:42



Alıcı:

Sayın Hocam,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Danışman Hocam Prof. Dr. Kazım ÇELİK ile birlikte yürüttüğümüz tez çalışmamda, izin vermeniz durumunda 2020 yılında geliştirmiş olduğunuz "Örgüt Sağlığı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz durumunda ölçek formunu paylaşırsanız sevinirim. Saygılarımla.

Ali TOSUN

Pamukkale Üni. Eğt. Bil. Enst.

Doktora Öğrencisi



ercan doğanay

17 Oca 2021 Paz 18:47



Alıcı: ben ▼

Merhaba Ali Bey. Doç. Dr. Abidin DAĞLI ile birlikte geliştirdiğimiz Örgüt Sağlığı Ölçeği'ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek formu ekte. Formu <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/43116> adresinden de elde edebilirsiniz. Başarılar dilerim.

Ali Tosun

17 Oca 2021 Paz, 14:41 tarihinde şunu yazdı:



Ek 3. Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

1 Dr. Tez yedek/izinler x



Ali Tosun

Alıcı: Nihan

17 Oca 2021 Paz 16:45



Sayın Hocam,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Danışman Hocam Prof. Dr. Kazım ÇELİK ile birlikte yürüttüğümüz tez çalışmamda, izin vermeniz durumunda Hoy (2009) tarafından geliştirilen ve tarafınızca 2015 yılında Türkçe'ye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeğini" kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz durumunda ölçek formunu paylaşırsanız sevinirim. Saygılarımla.

Ali TOSUN

Pamukkale Üni. Eğt. Bil. Enst.

Doktora Öğrencisi



Nihan DEMIRKASIMOGLU

Alıcı: ben

18 Oca 2021 Pzt 00:40



Merhaba,

Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarız. İlgili dokümanları ekte gönderiyorum. Kolaylıklar dilerim,
Nihan Demirkasimoğlu.

Assoc. Prof. Dr. Nihan Demirkasimoglu

Hacettepe University

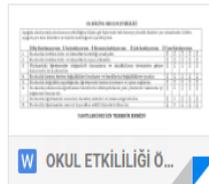
Faculty of Education

Department of Educational Sciences

Division of Educational Administration

06800 Beytepe/Ankara - TURKEY

2 Ek



Ek 4. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Kullanım İzni



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.02-21050931 22.02.2021
 Konu : Araştırma İzni
 (Ali TOSUN)

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

DENİZLİ

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
 b) 08/02/2021 tarihli sayılı dilekçe.

İlgi (b) dilekçe ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları ; ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak, aşağıda bilgileri ve konusu yazılı çalışma; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Ali TOSUN	Doktora Programı Öğrencisi	Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Okul Etkililiğine Etkisi	08/02/2021 20302041

Bilal ZÜBEYİR
Millî Eğitim Müdürlüğü
Memuru

Ekler :
Araştırma Ön İnceleme Formu
Araştırma İzni ve Ekleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. **Güvenli Elektronik İmza Aşılı İle Aynıdır.**
23.02.2021

Adres : Cumhuriyet Mh. İbrahim Tahtakılıç Cd. No:45 Merkez/UŞAK Belge Doğrulama Adresi : <https://www.wv.gov.tr/meb-cbys>
 Bilgi için: Proje Birimi - Bilal ZÜBEYİR Unvan : Tekniker
Faks:2762806536

Telefon No : 0 (276) 280 65 23 İnternet Adresi: www.meb.gov.tr
 E-Posta: ab64@meb.gov.tr
 Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C4b9-778a-3cfa-a1e3-0fb7 kodu ile teyit edilebilir.



EK-2

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Ali TOSUN
 Kurumu/Üniversitesi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü
 İletişim Bilgisi :
 Konu : Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Okul Etkliliğine Etkisi
 Başvuru Tarihi : 08.02.2021
 Veri Toplama Araçları :

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevi değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi
/...../2021

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan V.	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Ceyhan UZUN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		
Üye	İbrahim KARADEDELİ	✓		

Ek 5. Ölçekler

Değerli Meslektaşım,
Bu araştırmada okulların etkililiği ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Anketin ilk kısmında kişisel bilgileriniz, takip eden kısımlarda da sizlerin görüşlerini belirlemeye yarayan Değerlendirme Ölçekleri yer almaktadır. Bu anket sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri seçerken içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır. Lütfen adınızı yazmayınız.

Araştırmaya katılmamızdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.
Ali TOSUN
Pamukkale Üniversitesi Doktora Öğrencisi
alitostun@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER	
1. Cinsiyetiniz:	() Kadın () Erkek
2. Öğrenim Durumunuz:	() Lisans () Lisansüstü
3. Mesleki Kıdeminiz:	Lütfen yazınızYıl
4. Çalıştığınız Okul Kademesi	() Bağımsız Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise
5. Şu anki okulunuzda çalışma süreniz:	Lütfen yazınızYıl
6. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:	Lütfen yazınız

OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.

	Hıç Katılmıyorum (1)	Az Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılmıyorum (3)	Çok Katılmıyorum (4)	Tam Katılmıyorum (5)
1 Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin niteliği sıradışıdır.	1	2	3	4	5
2 Bu okulda üretilen ürün ve hizmetlerin sayısı yüksektir.	1	2	3	4	5
3 Okulundaki öğretmenler olağanüstü durumların ve aksaklıkların üstesinden gelme konusunda iyi iş çıkarırlar.	1	2	3	4	5
4 Bu okulda hemen herkes değişiklikleri benimser ve kendilerini değişikliklere uyarlar.	1	2	3	4	5
5 Bu okulda değişiklik yapıldığında, öğretmenler hızlıca benimser ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5
6 Bu okulda/okulunuzda öğretmenler kendilerini etkileyebilecek yeni yöntemler hakkında iyi bilgilendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
7 Bu okulda öğretmenler sorunları önceden sezzerler ve onlara engel olurlar.	1	2	3	4	5
8 Bu okulda öğretmenler mevcut kaynakları etkili biçimde kullanırlar.	1	2	3	4	5

	Hıç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum (4)	Tamamen Katılmıyorum (5)
ÖRGÜTSEL ŞEFFAFLIK ÖLÇEĞİ Lütfen bu maddelere, çalıştığınız okulun özelliklerini ne derece yansıttığını düşünerek her maddenin başına "Bu okulda" ifadesinin konulduğunu göz önünde bulundurarak işaretleyiniz. Bu okulda;					
1 okul yönetimi, karar alma süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerini anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
2 okul yönetimi, alınacak karar ile ilgili bilgilere ulaşabilmesi için öğretmenlere kolaylık sağlar.	1	2	3	4	5
3 okul yönetimi, kararları kapalı kapılar ardında alır.	1	2	3	4	5
4 okul yönetimi, okul ile ilgili kararlarda öğretmenlerin fikrini alır.	1	2	3	4	5
5 okul yönetimi, öğretmenlere okul ile ilgili doğru bilgiler verir.	1	2	3	4	5
6 okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri zamanında paylaşır.	1	2	3	4	5
7 okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri eksiksiz verir.	1	2	3	4	5
8 okul yönetiminin öğretmenlerle paylaştığı bilgiler güvenilirdir.	1	2	3	4	5
9 okul yönetiminin öğretmenlerle paylaştığı bilgiler anlaşlırdır.	1	2	3	4	5
10 okul yönetimi, öğretmenlerin işine yarayacak bilgileri gizler.	1	2	3	4	5
11 okul yönetimi, yönetsel hatalarının sorumluluğunu üstlenir.	1	2	3	4	5
12 okul yönetimi, okulun gelir gideriyle ilgili detayları öğretmenlerle paylaşır.	1	2	3	4	5
13 okul yönetimi, aldığı kararların sonuçlarını açıklamaya isteklidir.	1	2	3	4	5
14 okul yönetimi, aldığı kararların gerekçelerini öğretmenlerle paylaşır.	1	2	3	4	5
15 okul yönetimi, okul kaynaklarının etkili kullanımına ilişkin açıklama yapar.	1	2	3	4	5
16 okul yönetimi, yönetsel uygulamalarının değerlendirilmesine açıktır.	1	2	3	4	5

ÖRGÜTSEL GÜVEN ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman (1)	Çok Nadir (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her Zaman (5)
1	Okul müdürüne güvenirim	1	2	3	4	5
2	Bu okuldaki diğer öğretmenlere güvenirim	1	2	3	4	5
3	Bu okuldaki öğrencilere güvenirim	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerimin ailelerine güvenirim	1	2	3	4	5
5	Okul müdürünün dürüstlüğüne güvenirim	1	2	3	4	5
6	Bu okuldaki diğer öğretmenlerden şüphelenmem	1	2	3	4	5
7	Bu okuldaki diğer öğretmenlerin sözlerine inanırım	1	2	3	4	5
8	Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdır	1	2	3	4	5
9	Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir	1	2	3	4	5
10	Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır	1	2	3	4	5
11	Bu okuldaki öğrencilere yaptıkları işlerde güvenirim	1	2	3	4	5
12	Bu okulun müdürü yaptığı işlerde yeteneklidir	1	2	3	4	5
13	Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktır	1	2	3	4	5
14	Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim	1	2	3	4	5
15	Bu okulun müdürü verdiği sözleri tutar	1	2	3	4	5
16	Bu okuldaki öğretmenler bir şeyler söylediğinde ona inanırım	1	2	3	4	5
17	Müdür, öğretmenler ile kişisel bilgileri açıkça paylaşır	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerimin söylediği sözleri inanırım	1	2	3	4	5
19	Bu okuldaki öğrenciler fırsat bulsalar bile öğretmenlerini aldatmazlar	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerimin velilerinin söylediği sözleri inanırım	1	2	3	4	5
21	Öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım	1	2	3	4	5
22	Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır	1	2	3	4	5

ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum (1)	Çok az katılmıyorum (2)	Orta düzeyde katılmıyorum (3)	Büyük oranda katılmıyorum (4)	Tamamen katılmıyorum (5)
Lütfen bu maddelere, çalıştığınız okulun özelliklerini ne derece yansıttığını düşünerek her maddenin başına “ Bu okulda ” ifadesinin konulduğunu göz önünde bulundurarak işaretleyiniz.						
Bu okulda:						
1	öğrenciler sorumluluk sahibidir.	1	2	3	4	5
2	öğrencilerin güdülenmeleri yüksektir.	1	2	3	4	5
3	öğrenciler akademik alanda başarılı öğrencilere saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
4	öğretmenler öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar.	1	2	3	4	5
5	öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yetersizdir.	1	2	3	4	5
6	öğretim araç-gereçleri ihtiyaç anında mevcuttur.	1	2	3	4	5
7	öğrencilerin akademik başarı düzeyi yüksektir.	1	2	3	4	5
8	öğretmenler okulun örgütsel ikliminden memnundurlar.	1	2	3	4	5
9	öğretmenler birbirlerine güvenirlere.	1	2	3	4	5
10	öğretmenler meslektaşlarından destek alırlar.	1	2	3	4	5
11	öğretmenler birbirlerine karşı hoşgörülü davranırlar.	1	2	3	4	5
12	öğretmenler birbirlerinin başarısından gurur duyarlar.	1	2	3	4	5
13	müdür öğretmenleri etkileme gücüne sahiptir.	1	2	3	4	5
14	müdür öğretmenleri ilgilendiren konularda onları karara katar.	1	2	3	4	5
15	etik olmayan davranışların ortaya çıkmasına izin verilmez.	1	2	3	4	5
16	müdür ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim ağı yoktur.	1	2	3	4	5
17	müdür ve öğretmenler işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
18	müdür öğretmenlerin temel hak ve özgürlükleri konusunda duyarlı değildir.	1	2	3	4	5
19	öğretmenler meslekleri ile ilgili uzman desteği alma imkânına sahiptir	1	2	3	4	5
20	sorum çıkmasını engelleyen önleyici bir disiplin sistemi egemendir.	1	2	3	4	5
21	veliler, öğrencilerinin eğitimleri için işbirliğine açıktır.	1	2	3	4	5
22	öğretmenler okulun fiziksel ortamından (okul bahçe ve binasının durumu, ısınma şartları, güdültü vs.) memnundurlar.	1	2	3	4	5
23	okul dışından gelebilecek olumsuzluklara karşı güvenlik önlemleri yeterlidir.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ