

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
YÖNELİMİ İLE OKULLARININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUNUS KÖSE

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

TEMMUZ 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
YÖNELİMİ İLE OKULLARININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUNUS KÖSE

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

TEMMUZ 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Yunus KÖSE

İTHAF

Araştırmamın hazırlanması aşamasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Lisansüstü çalışmalarımda danışmanlığımı üstlenerek sürekli olarak beni dinleyen, bana güven veren, yönlendiren, ihtiyaım olduğunda zamanını ve görüşlerini esirgemeyen, sorularıma içtenlikle cevap veren, çalışmaktan onur duyduğum son derece anlayışlı saygıdeğer hocam, Sayın Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimim sürecinde, proje çalışmamda ve hayatımın her anında anlayışla manevi desteği ile yanımda olan, ilgisini esirgemeyen kıymetli eşim Merve Köse'ye teşekkürlerimi sunuyorum, bu yüksek lisans çalışmamı sevgili eşim Merve'ye ve kızım Zeynep Ece'ye ithaf ediyorum.

Yunus KÖSE

ÖN SÖZ

Bilimsel çalışmalar uzun bir gayret, çalışma ve sabırla olgunlaşan eserlerdir. Eğitim yönetimi alanında edindiğim bilgilerin yarattığı farkındalık ve her geçen gün artan tecrübe sayesinde bu çalışmayı ortaya çıkarabilmiş oldum. Bir problemi görebilmek, doğru bakış açısıyla ona yaklaşabilmek ancak eğitilmiş ve meraklı bir çift gözle mümkün. Ancak süreçte size eşlik edenlerin katkısı da bir o kadar kıymetli. Bu anlamda yüksek lisans eğitimimi aldığım Sakarya Üniversitesinin güzide hocalarıyla bir arada bulunmak mesleki tecrübe ve akademik birikim anlamında bana çok şey katmıştır.

2016 yılından bu yana görev yaptığım Kocaeli ilinde içinde bulunduğum eğitim camiasının bir üyesi olarak eğitim sürecinin birçok problemine yakından şahit oldum. Çalışmada ele alınan konu -bu problemlerden biri olduğunu düşündüğüm- Kocaeli ilinin yükseköğretime öğrenci yerleştirme başarısında gerçek potansiyelini gerisinde kalmış olmasıydı. Ülkenin onuncu büyük ili ve ülke ihracatında üçüncü konumda bulunan Kocaeli 2018 verilerine göre yükseköğretime öğrenci yerleştirme de 28. sırada bulunmaktadır. Problemin elbette birçok faktörden kaynaklandığı ileri sürülebilir ancak eğitim yönetimi alan yazınından da hareketle bilhassa bu tür okullardan öncelikli olarak beklenen etkili olabilmeleri ve okul yöneticilerinin çağdaş liderlik anlayışlarına uygun davranışlar sergileyebilmeleridir. Araştırmanın evreninde yer alan okul yöneticilerinin çağdaş bir kuram olan dört çerçeve modeline göre liderlik eğilimlerini ve okullarının etkililik düzeyini belirlemeye çalıştık.

Çalışmanın özelde Kocaeli iline, genelde ülke eğitimine katkı sağlaması amacı benim için en öncelikli motivasyon kaynağı olmuştur.

ÖZET

DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK YÖNELİMİ İLE OKULLARININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yunus KÖSE, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Bu tez çalışmasının amacı; Kocaeli’de nitelikli ortaöğretim kurum yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik eğilimlerini ve okullarının etkililik düzeyini belirlemektir.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma evrenini Kocaeli’de bulunan devlete ait nitelikli ortaöğretim kurumları ile fen ve Anadolu lisesi seviyesinde olan özel ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Örneklem ise bu kurumlarda görev yapan ve tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen toplamda 300 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen “Dört Çerçeve Liderlik Eğilim Ölçeği” ve Şişman (1996) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde ikili karşılaştırma testleri ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre hem özel hem de devlet okullarındaki okul yöneticisi ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en çok insan kaynakları liderlik eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. İkinci sırada ise yapısal liderlik eğilimi gösterdikleri bulunmuştur. Politik liderlik eğilimi üçüncü sırada yer alırken görece en az sembolik liderlik eğilimi gösterdikleri saptanmıştır. Devlete liselerinde okulların etkililik düzeyi alt boyutlarda en yüksek, okul kültürü ve ortamı boyutu olurken diğer boyutların etkililik düzeyi sırasıyla okul programı, yönetici, öğretmenler, okul çevresi ve veliler şeklindedir. Öğrenciler alt boyutu ise en az etkili görülen boyut olmuştur. Özel okulların etkililik düzeylerine bakıldığında ise sadece yöneticiler boyutunun ikinci sırada yer almasıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik eğilimi algıları arasında politik ve sembolik liderlik alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Özel ve devlet okulu çalışanlarının algıları arasında ise sadece sembolik liderlik çerçevesine ilişkin anlamlı fark vardır. Okulların

etkililik düzeyine değişkenler açısından bakıldığında ise sadece öğrenciler boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Dört çerçeve modeline göre liderlik eğilimleri ile etkili okulun temel boyutu arasında anlamlı, güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dört çerçeve liderlik modeli, yapısal liderlik, insan kaynakları liderliği, politik liderlik, sembolik liderlik, etkili okul.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF THE SCHOOL HEADS ON THE LEADERSHIP TENDENCY AND THE EFFECTIVENESS OF THEIR SCHOOLS ACCORDING TO THE FOUR FRAME MODELS

Yunus KÖSE, Masters Thesis,

Advisor: Assoc. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

Sakarya University, 2021.

The aim of this thesis study; The aim is to determine the leadership tendencies of qualified secondary school administrators in Kocaeli and the effectiveness level of their schools according to the four framework models.

The research is in relational screening model. The research population consists of qualified secondary education institutions belonging to the state and private secondary education institutions at the level of science and Anatolian high schools in Kocaeli. The sample consists of 300 teachers and school administrators working in these institutions and determined by the stratified sampling method. The data of the research were collected through the "Four Framework Leadership Tendency Scale" developed by Bolman and Deal (1991) and the "Effective School Scale" developed by Şişman (1996). Pairwise comparison tests and correlation analyzes were used to solve the sub-problems of the research.

According to the results of the research, it was observed that school administrators showed the most human resources leadership tendency according to the perceptions of school administrators and teachers in both private and public schools. It was found that they showed a tendency towards structural leadership in the second place. While the political leadership tendency is in the third place, it has been determined that they show the least symbolic leadership tendency. While the level of effectiveness of schools in state high schools is the highest in the sub-dimensions of school culture and environment, the effectiveness level of the other dimensions is school program, administrators, teachers, school environment and parents, respectively. The students sub-dimension was the least effective dimension. When we look at the effectiveness levels of private schools, it is only the administrators dimension that takes the second place. A significant difference was observed between school administrators and teachers' perceptions of leadership tendency in political and symbolic

leadership sub-dimensions. There is only a significant difference between the perceptions of private and public school employees regarding the symbolic leadership framework. When the effectiveness level of schools is examined in terms of variables, a significant difference was observed only in the dimension of students. According to the four-frame model, it has been determined that there is a significant, strong and positive relationship between leadership tendencies and the basic dimension of the effective school.

Keywords: Four framework models of leadership, structural leadership, human resources leadership, political leadership, symbolic leadership, effective school.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi	5
1.5. Alt problemler	5
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Okul ve Örgütsel Etkililik	8
2.1.1. Eğitim Kurumu Olarak Okul	8
2.1.2. Etkililik, Etkinlik Kavramları, Örgütsel Etkililik ve Okulun Etkililiği	9
2.1.3. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller.....	9

2.2. Etkili Okul ve Okul Geliştirme.....	12
2.3. Etkili Okulun Boyutları	14
2.3.1. Etkili Okulun Yöneticisi.....	15
2.3.2. Etkili Okulun Öğretmeni	17
2.3.3. Etkili Okulun Öğrencisi.....	19
2.3.4. Etkili Okulun Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci.....	20
2.3.5. Etkili Okulun Kültürel Ortamı ve İklimi	21
2.3.6. Etkili Okulun Çevresi ve Aile Boyutu.....	22
2.4. Yönetimde Dört Çerçeve Liderlik Kuramı.....	24
2.4.1. Yapısal Liderlik Çerçevesi	27
2.4.2. İnsan Kaynakları Liderliği Çerçevesi	28
2.4.3. Politik Liderlik Çerçevesi.....	29
2.4.4. Sembolik Liderlik Çerçevesi	30
2.5. İlgili Araştırmalar	31
2.5.1. Etkili Okul İçin Yapılan Araştırmalar	31
2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	33
2.5.2. Dört Çerçeve Kuramına İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	34
2.5.2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	35
2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	45
BÖLÜM III.....	47
YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Yöntemi	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	49

3.3.1. Dört Çerçeve Liderlik Ölçeği ve Etkili Okul Ölçek Geçerliliği.....	50
3.3.2. Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Eğilimi Betimleme Ölçeği ve Etkili Okul Ölçek Güvenirliliği.....	53
3.4. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumu.....	55
BÖLÜM IV	58
BULGULAR	58
4.1. Dört Çerçeve Modeline Göre Devlete Ait Nitelikli ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilim Düzeyleri.....	58
4.1.1. Devlete Ait Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modelinin Alt Boyutlarına Göre Liderlik Eğilimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.1.2. Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modelinin Alt Boyutlarına Göre Liderlik Eğilimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimlerine İlişkin Görüşlerin Görev ve Okul Türü Değişkenleri Bakımından Karşılaştırılması.....	68
4.2.1. Çalışanların Okul Yöneticisi ve Öğretmen Oluşlarına Göre Yöneticilerin Liderlik Eğilimlerine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması	68
4.2.2. Okulun Özel veya Devlet Kurumu Oluşuna Göre Yöneticilerin Liderlik Eğilimine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması	69
4.3. Okullarının Etkililiğine İlişkin Özel ve Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	71
4.3.1. Devlete Ait Ortaöğretim Kurumunda Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarının Alt Boyutlara İlişkin Bulguları ve Yorumları	71
4.3.2. Özel Ortaöğretim Kurumunda Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarının Alt Boyutlara İlişkin Bulguları ve Yorumları.....	78
4.4. Okullarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Görev ve Okul Türü Değişkenleri Bakımından Karşılaştırılması	86
4.4.1. Çalışanların Okul Yöneticisi ve Öğretmen Oluşlarına Göre Okullarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması	86

4.4.2. Okulun Özel veya Devlet Kurumu Oluşuna Göre Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması.....	87
4.5. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimi ve Okullarının Etkililiği Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Varlığı	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	93
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	93
5.1. Sonuç ve Tartışma	93
5.2. Öneriler.....	98
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	98
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	99
KAYNAKLAR.....	101
EKLER	112

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemin görev türüne göre frekans ve yüzde dağılımı.....	48
Tablo 2. Örneklemin görev yaptığı eğitim kurumunun niteliğine göre frekans ve yüzde dağılımı.....	48
Tablo 3. Kocaeli ilinin ilçelerine göre örnekleme katılım sayıları	49
Tablo 4. Dört çerçeve liderlik modeline göre liderlik eğilimi betimleme ölçeğinin faktör analizine uygunluk değerleri	51
Tablo 5. Etkili okul ölçeğinin faktör analizine uygunluk değerleri.....	52
Tablo 6. Dört çerçeve modeline göre liderlik eğilimi betimleme ölçeğine ve ölçek alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları.....	53
Tablo 7. Etkili okul ölçeğine ve ölçek alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları	54
Tablo 8. Dört çerçeve liderlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin normallik testi	56
Tablo 9. Etkili okul ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin normallik testi.....	56
Tablo 10. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “yapısal liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	58
Tablo 11. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “insan kaynakları liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	59
Tablo 12. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “politik liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	61
Tablo 13. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “sembolik liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	62
Tablo 14. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “yapısal liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri ..	63

Tablo 15. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “insan kaynakları liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	64
Tablo 16. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “politik liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri ...	66
Tablo 17. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin dört çerçeve modelinin “sembolik liderlik çerçevesi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	67
Tablo 18. Çalışanların okul yöneticisi ve öğretmen oluşlarına göre yöneticilerin liderlik eğilimlerine ilişkin görüşlerin karşılaştırılma bulguları	68
Tablo 19. Okulun özel veya devlet kurumu oluşuna göre yöneticilerin liderlik eğilimine ilişkin görüşlerin karşılaştırılma bulguları.....	70
Tablo 20. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	71
Tablo 21. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “öğretmenler” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	72
Tablo 22. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “öğrenciler” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	74
Tablo 23. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	75
Tablo 24. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul kültürü ve ortamı” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	76
Tablo 25. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul çevresi ve veliler” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	77
Tablo 26. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul yöneticisi” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	78
Tablo 27. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “öğretmenler” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	80

Tablo 28. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “öğrenciler” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	81
Tablo 29. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri	82
Tablo 30. Özel ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul kültürü ve ortamı” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	83
Tablo 31. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okulun “okul çevresi ve veliler” boyutundaki özelliklere ilişkin görüşleri.....	85
Tablo 32. Çalışanların okul yöneticisi ve öğretmen oluşlarına göre okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	86
Tablo 33. Okulun özel veya devlet kurumu oluşuna göre okulların etkililiğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	88
Tablo 34. Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimleri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişki	89
Tablo 35. Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimlerinin alt boyutları ile okullarının etkililiği arasındaki ilişki	89
Tablo 36. Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimlerinin alt boyutları ile okullarının etkililiğinin alt boyutları arasındaki ilişki.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dört çerçeve modeli	27
------------------------------------	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kocaeli ili Türkiye'nin güncel istatistiklere (TÜİK, 2020) göre on birinci en büyük ilidir. Bünyesinde yaklaşık 187 ortaöğretim kurumu (lise) barındırmaktadır. 2020 Aralık itibariyle Türkiye İhracatçılar Meclisi verilerine göre de İstanbul ve Bursa'nın ardından ülkemizin en çok ihracat yapan üçüncü şehri olmayı başarmıştır. TÜİK 2019 verilerine göre de GSYH'den en yüksek pay alan beşinci şehirdir. Kentin dinamik ve sürekli artan bir nüfusu vardır. 2020 verilerine göre 330 bin öğrencisi bulunan şehrin bünyesinde 829'u devlet, 316'sı özel olmak üzere 1145 eğitim kurumu vardır. 8 bine yakın öğretmenin görev yaptığı biliniyor ve nitelikli devlet lisesi 40 civarındayken fen ile Anadolu lisesi seviyesinde 30'a yakın özel lise bulunmaktadır. Şehirde on ikisi halk kütüphanesi olmak üzere yaygın ve örgün eğitim kurumlarında 644 adet kütüphane ve 574 bin 585 adet kitap mevcuttur (TÜİK, 2017). İlde Kocaeli Üniversitesi (KOÜ) ve Gebze Teknik Üniversitesi olmak üzere iki adet yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlardan ilin en büyük üniversitesi olan Kocaeli Üniversitesi ise ülkemizdeki üniversitelerin performansını değerlendiren kısa adı URAP (2020-2021) Türkiye olan University Ranking by Academic Performance'nin yaptığı değerlendirmede 38. sırada yer aldığı belirlenmiştir. Tüm bu verilere rağmen YÖK'ün 2019 yılında yayınladığı ve 2018 yılında üniversite yerleştirme istatistiklerinin verildiği rapor incelendiğinde aynı başarıyı yükseköğretime öğrenci kazandırma da gösteremediği gözlemlenmiştir. Çünkü bu rapora göre Kocaeli ili başarı ortalamasına göre 28. ildir. Ayrıca puan türlerine göre 2018 yılında Kocaeli'den ilk 100'e 4 öğrenci girebilirken ilk 5000'de ise sadece 224 öğrenci olduğu görülmektedir. 2019 yılı verilerine göre de YKS sınavında Kocaeli'den 8'i ilk 100'de olmak üzere ilk 1000'e 44 öğrenci girmiştir. 2020 YKS sonuçlarına göre ise ilk 100'de öğrencisi bulunmamaktadır.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında bu durumun ortaya çıkmasında çeşitli faktörler olduğu ileri sürülebilir. Bunların genel olarak öğrencinin kendisinden veya ailesinden kaynaklanan, öğretmenden ve okuldan kaynaklanan faktörler olduğu ifade edilebilir. Nitekim Arıcı (2007) öğrenci başarısızlığına ilişkin öğrencinin psikolojik ve fiziksel gelişim ile motivasyon eksikliği, kaygı yoğunluğu, bilişsel yetersizlik, derslere hazırlık yapmamak, aile yapısının

ekonomik ve sosyal sorunları, ailedeki birey sayısı, kalabalık sınıflar, öğretmen tutum ve davranışlarındaki yanlışlık, yetersizlik ve göçler sonucunda karşılaşılabilecek uyum sorunları gibi faktörler olabileceğini ifade etmiştir. Bunlardan biri de okul yöneticilerinin liderlik düzeylerindeki olası eksiklik ve okullarının etkililik düzeyindeki düşüklüktür. Çünkü öğrenci başarısının temeli eğitim aldığı okuldan gelir. Okul yöneticilerinin liderlik gücü ve okulların etkililiği de bu başarı ile doğrudan ilişkilidir nitekim okulların etkililiğinin en büyük göstergesi öğrenci başarısıdır (Şişman, 2020). Öğrenci başarısını belirleyen tek faktör öğrencinin sosyal geçmişi, içinde bulunduğu sosyoekonomik durumu, ailesi ve çevresi değildir. Anılan unsurlar öğrenci başarısında büyük bir etkiye sahiptir; ancak başarıyı şekillendiren okul ortamıdır, yani okul bir fark yaratabilir. Okulların geliştirilerek etkililiğinin artırılması ve yaşatılmasında başat ve kilit aktör okul yöneticisidir. Şişman (2020)'in aktardığına göre konu hakkında ABD'de yapılan çalışmalarda okul yöneticisinin liderliği etkili okulu var eden boyutların en başında gelir (Brookover ve diğerleri, 1978; Coney, 1991; Edmonds, 1979; Hartzog, 1982, Mathews ve diğerleri, 1983; Purkey ve Smith, 1983). Okul yöneticisinin öğrenci başarısına etkisi öğretmenler kadar doğrudan değildir ancak okul yöneticisinin sergileyeceği güçlü liderlik davranışları, sınıf içi ve sınıf dışı süreçlere ilişkin yapacağı gözlemler ve denetimler, oluşturacakları yüksek beklentiler, okulun amaçlarına ulaşmasında verecekleri kararlar, gerekli kaynak ve donanımın sağlanmasındaki çabaları, öğretmenleri izleme ve geliştirmeye teşvik etme, olumlu bir okul iklimi inşa etme gayretleri sayesinde öğrencilerin söz konusu başarılarına dolaylı yoldan etkileyebilirler (Heck ve Arkadaşları, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985).

Okul yöneticisi, kaynak sağlayıcı, planlayıcı, koordinatör, rehberlik, liderlik gibi rolleri; birtakım *insani, teknik ve kavramsal* becerileri kullanarak icra eder. Bu yüzden uzmanların üzerinde uzlaştığı noktalardan biri de eğitim kurumlarındaki yöneticilerinin hem iyi bir *işletme yöneticisi* olmaları hem de *iyi bir öğretim liderliği* sergilemeleri gerektiğidir (Buttram ve Carlson, 1983; Cohn ve Rpsmiller, 1987; Coney, 1991; Edmonds, 1979; Johnson ve Synder, 1990; Mortimore ve Sammons, 1987'den aktaran Şişman, 2020).

Hem yukarıda belirtilen uzmanların çalışmalarına bakıldığında hem de Şişman (2020) ve Balcı (2014)'nın incelediği araştırmalar neticesinde ulaştığı sonuçlara göre, okul yöneticisinin okulunun etkililiğini artırmada sergilemesi gereken bazı liderlik davranışları vardır. Bu liderlik davranışları irdelendiğinde Bolman ve Deal (2013)'in organizasyonları yeniden yapılandırmak perspektifiyle ortaya koyduğu; tek bir bakış açısı yerine probleme, örgütün biçimine ve içinde bulunulan şartlara göre çoklu bakış açısını içinde barındıran ve

çağdaş bir liderlik kuramı olan dört çerçeve modeliyle sıkı bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi okulun vizyon ve misyonunu belirlemede liderlik etmelidir. Çünkü vizyon okuldaki her türlü eylem ve davranışı etkiler. Okulun kendine has sembollere (sözel, davranışsal, fiziksel) sahip olması, davranışların ve başarının ödüllendirilmesi, estetik bir giyim-kuşam tarzının benimsenmesi, ortamın uygun şekilde düzenlenmesi gibi hususlar ve bunların yanında okulda paylaşılan inanç, değer, norm ve sembollerin oluşturduğu okul kültürünün inşası mevzusu dört çerçeve kuramının da ele aldığı *sembolik liderlik* çerçevesiyle örtüşmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi etkili okul lideri olarak okul yöneticisinin kaynak sağlayıcı olması, kıt kaynakların adil paylaşımını sağlaması, iş yaptırabilme gücüne sahip olması bahisleri dört çerçeve kuramında üzerinde durulan bir diğer bakış açısı olan *politik liderlik* çerçevesiyle ilişkilidir. Okullar sahip oldukları eğitsel amaçları gerçekleştirmeye çalışan diğer örgütler gibi sosyal sitemlerdir ve etkili okul yöneticisi de kendi kurumunun sosyal mimarıdır. Kurumunu yönetirken kabul görmüş yönetim süreçlerine başvurması, bir yandan da bürokratik yapıyı işlevsel hale getirerek verimliliği artırmaya ve problemleri yapıda gerçekleştireceği değişikliklerle çözmeye çalışacaktır. Bu yönüyle etkili okul liderliği dört çerçeve kuramının öngördüğü diğer bir paradigma olan *yapısal liderlik çerçevesiyle* ilişkili olduğu ifade edilebilir. Son olarak etkili okullarda okul yöneticisi, okul kadrosunun çok daha iyi bir eğitim kalitesi için mesleki yönden geliştirilmesine öncülük etmeli, çeşitli fırsatlar sağlamalı ve teşvik etmeye çalışmalıdır. Etkili okulun temel özelliklerinden olan öğretmenlerin geliştirilmesi öğrencilerin başarısına doğrudan katkı sağlamaktadır. Dört çerçeve kuramının *insan kaynakları liderliği çerçevesi* de en değerli kaynağın insan olduğu gerçeğinden hareketle liderin örgütün sosyal sermayesi olan çalışanlarına önem vermesine dayanır. Buradan hareketle her insan kaynakları çerçevesi ile etkili okul yöneticilerinin sergilemesi gereken liderlik özelliğinin bağdaştığı söylenebilir.

Etkili okul ve dört çerçeve kuramı araştırmaları incelendiğinde ortaya konulabilecek işte bu güçlü ilişki aracılığıyla Kocaeli’de amacı doğrudan yükseköğretime öğrenci hazırlamak olan devlete ait nitelikli liselerin ve kendine has yapıları gereği velilerin ciddi finansman harcadığı bu sınıfta bulunan özel lise yöneticilerinin liderlik eğilimleri ile okullarının etkililik düzeyinin irdelenmesi söz konusu problemin kaynaklarından birinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel okulların sayısal varlığı Kocaeli eğitim sisteminde önemli bir paya sahiptir. Ayrıca fiziksel kapasite ve kaynak bakımından devlet okullarına oranla daha fazla olanağa sahip

olmaları, öğrencilere uygulanan teşvik uygulamaları, özel sektörün doğası gereği rekabetçi olmaları, kaynak sağlayıcı olarak özel okul yöneticilerinin elinin güçlü olması ve muadil devlet okulu yöneticilerine göre daha fazla yetkilerinin olması ile velilerin yüksek beklentiye sahip olması bu kurumların yönetici liderlik eğilimleri ile etkililik düzeylerinin belirlenmesi ve sonucun devlete ait nitelikli liselerle karşılaştırılmasını böylece bu okullarda görev yapan yöneticilerin ellerindeki imkânların bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya çıkacak sonuçlar itibariyle görmek araştırmanın ulaşmaya çalıştığı diğer önemli bir sonuç olacaktır. Ayrıca araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algıları arasındaki farkın belirlenmesi de yöneticilerin liderlik eğilim düzeylerinin ve okulların etkililik seviyesinin ortaya çıkarılmasında daha sağlıklı bir yöntemdir. Olası farklılaşmanın sebepleri araştırmaya yol gösterecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kocaeli ilinin ülke genelinde yükseköğretime öğrenci yerleştirmede bulunduğu görece düşük konumun kaynağı olan faktörlerden biri olduğu düşünülen ortaöğretim okul yöneticilerinin liderlik eğilimleri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak Kocaeli'deki nitelikli ortaöğretim kurumlarının başarısını artırmaya çalışmaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırmanın odak noktası olan yöneticilerin liderlik eğilimleri sadece okulun etkililiğini artırma da değil, diğer tüm yönetim süreçlerinde önemli görülen bir faktördür. Günümüz liderlik anlayışlarına bakıldığında okul yöneticilerinin tek bir kalıba sokulmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir. Neredeyse yapılan her çalışmada ele alınan kurama ilişkin diğer kuramlardan üstün taraflar öne çıkarılmakta ve okul yöneticisinin bürünmesi gereken liderlik tarzı hakkında fikirler ileri sürülmektedir. Aynı şekilde Bolman ve Deal'e (2013) göre de her teori, örgütlere ilişkin kendi hikâyesini anlatmaktadır. Ayrıca tüm öne çıkarılan parçalar halindeki liderlik biçimleri yerine eski ve yeni kuramların bir araya getirilerek uygulanabilir olduğu, her örgütün kendine has yanları bulunduğu hesaba katılarak problemler karşısında farklı liderlik becerilerinin uyum içinde yansıtılabildiği bir liderlik anlayışına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bolman ve Deal (2013) örgütsel teori alanını çoğulcu bir şekilde ele alarak yöneticilerin bunlardan bir tanesini seçmek yerine daha çok duruma ve şartlara uygun olarak

her birini etkili şekilde kullanmaya çalışmaları halinde daha başarılı bir liderlik performansının ortaya çıkacağını ifade etmektedirler. Ayrıca örgüt idarecileri yönetici mi, lider mi olmalı yerine her ikisini de dengeli biçimde yansıtmının önemini vurgulamışlardır. Örneğin, yöneticilik kabiliyetlerini en iyi yansıtan yapısal liderlik çerçevesi de liderlik kabiliyetlerini en iyi yansıtan sembolik liderlik çerçevesi de kuram açısından değerli kabul edilmektedir.

Araştırmada da Kocaeli ilindeki özel ve devlete ait nitelikli ortaöğretim kurumu yöneticilerinin bu liderlik çerçevelerini ne düzeyde kullandıkları araştırılmaya çalışılmıştır. Bu sayede söz konusu yöneticilerin tek bir çerçeveye ilişkin davranışlar mı gösterdiği, yoksa çoklu bir bakış açısıyla tüm çerçevelere uygun davranışlar mı sergilediği belirlenerek okul yöneticilerinin liderlik eğilim düzeyleri saptanmıştır. Buradan hareketle elde edilen sonuçlar ışığında ortaöğretim okul yöneticilerinin hangi çerçeveye ilişkin davranışlar göstermede başarılı olduğu hangi çerçeveye ilişkin davranışlar göstermede de desteğe ihtiyacı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu araştırmayla okul yöneticilerinin görevlerini ifa ederken çoklu liderlik davranışları göstermesinin yönetim sürecine olan katkısı, yöneticiler dışında kalan çalışanların da örgütsel bağlılığının ve çalışma ortamının kalitesinin artırılmasına katkı sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmanın, daha etkili okullar inşa etmek için okul yöneticileri belirlemede ve görev başında bu yöneticilerin alacakları eğitim süreçlerini planlamada Milli Eğitim Bakanlığının yapacağı çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir.

Diğer yandan araştırmanın, dört çerçeve liderlik modelinin ülkemizde daha iyi anlaşılmasına, geliştirilebilmesine, etkin bir şekilde uygulanmasına ve benimsenmesine ayrıca öneriler kısmında da belirtilen nedenlerden hareketle farklı okul tiplerinde de uygulanarak alınacak araştırma sonuçlarının alan yazına katkısı olacağı düşünülmüştür.

1.4. Problem Cümlesi

Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimi ile okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.5. Alt problemler

1- Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin;

- a- Devlete ait nitelikli ortaöğretim kurumlarında (LGS kapsamında öğrenci alan)
- b- Özel ortaöğretim kurumlarında liderlik eğilimleri nedir?

2- Okul yöneticilerinin liderlik eğilimlerine ilişkin görüşler;

- a- Görev (yönetici, öğretmen)
- b- Okul türü (Özel veya devlet okulu olması) değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3- Okullarının etkililiğine ilişkin;

- a- Özel ortaöğretim kurumlarında
- b- Devlete ait nitelikli ortaöğretim kurumlarında (LGS kapsamında öğrenci alan) yönetici ve öğretmen görüşleri nedir?

4- Okulların etkililiğine ilişkin görüşler

- a- Görev (yönetici, öğretmen)
- b- Özel veya devlet okulu olması değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?

5- Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre liderlik eğilimi ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. Sınırlılıklar

- A. Bu çalışma 2020-2021 öğretim yılıyla sınırlıdır.
- B. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Kocaeli ilinde sınavla öğrenci alan devlete ait Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler ve İmam Hatip liseleri ile bu düzeydeki özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Araştırmada bu kavram; bir okulda yönetici olarak görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve müdür yardımcılarında her birini veya tümünü ifade eder.

Liderlik Eğilimi: Okul yöneticilerinin dört çerçeve kuramında yer alan liderlik çerçevelerinden en çok hangisinden yüksek puan aldıklarını ifade eden tanımlamadır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul ve Örgütsel Etkililik

Bu bölümde okul kavramına, örgütsel etkililik ve etkililiği ölçen modellere yer verilecektir.

2.1.1. Eğitim Kurumu Olarak Okul

Günümüzde okullar, genel olarak *öğrenme yeri* olarak bilinir. Bu öğrenmeler belli amaç ve görevler olarak okullardan gerçekleştirilmeleri istenen hedeflerdir (Şişman, 2020). Okul planlı ve programlı bir süreç izleyerek bir taraftan bireylere toplumsal rollerini kazanmada gerekli bilgi ve becerileri edindirirken diğer yandan değişen dünya düzeni karşısında uyum sağlama kapasitesini artırmaya çalışmaktadır. (Varış, 1991; Gürsel, 2005). Okullar yüzyıllar boyunca şekillenen toplumun kültürel birikimini yeni bireylere aktarıp onları topluma uyumlaştırırken aynı zamanda bireysel becerilerine katkıda bulunup üretken ve yararlı bir insan haline getirmeye gayret eder (Başaran, 2005).

Okullar –özellikle devlet okulları- sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliğini ülkenin her noktasında gerçekleştirmek, herkese eşit düzeyde ve kaliteli bir eğitim sunmak durumundadır. Okullar bunu gerçekleştiremediği durumlarda tam tersine toplumda eşitsizliği yeniden üreten ve meşru hale getiren yapılara dönüşürler. Okullar taleplere cevap veremediklerinde ve kendilerine yüklenen misyonu yerine getiremediklerinde statü ve güven kaybı yaşayacaklarından *alternatif okul* arayışları gündeme gelecektir (Şişman, 2020).

Geçmişten günümüze var olan bu yapılar dışında da eğitim yapılabilir ancak sistemli ve örgütlü bir eğitim ancak okullar sayesinde mümkün olabilir. Bugün ise okul bu sistemlerin ötesine geçen bir anlayışla yeniden tanımlanmaktadır. Daha önce gelişen ve değişen şartlara göre kendini uyumlaştıran (adapte eden) okul, artık yirmi birinci yüzyılda başkaları tarafından hazırlanmış değişimin uygulayıcısı değil, değişimi başlatan kurum olmalıdır (Can, 2004). Bunu yapabilmesi için de elbette önce kendini değiştirmelidir. Nitekim okul geliştirme ve nihayetinde etkili okulu inşa etme süreci yirmi birinci yüzyılın okulunun temel özelliğidir.

2.1.2. Etkililik, Etkinlik Kavramları, Örgütsel Etkililik ve Okulun Etkililiği

Etkililik kavramı, sözlükteki karşılığıyla “Etkili olma durumu, tesirlilik, müessiriyet, etkisi olan, kuvvetli, tesirli, müessir, patetik” gibi anlamları karşılamaktadır (TDK, 2021). 1930’larda Barnard, etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi”, etkililik kavramı ile karıştırılan “etkinliği” ise, “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır (Barnard, 1938; Akt: Balcı, 2014). Etkililik sözlük anlamından çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlara gelmektedir (Şişman, 2020).

Örgütsel etkililik örgütü hangi açıdan ele aldığınızla da alakalıdır. Bu yüzden üzerinde tam bir ittifak olunan bir tanıma sahip değildir. Örgütlere *işlevler, amaçlar, süreçler, kaynaklar/girdiler, sonuçlar ve örgüt dışı çevre* yönlerinden yaklaşıldığında farklı biçimlerde tanımlar ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak örgütlerin etkililiğini ölçmek için de farklı yöntemler geliştirilmektedir. Örneğin *sonuçlar* açısından örgütsel etkililik, örgütün beklenen sonuçları elde etme düzeyidir veya amaç ve işlevler açısından ele aldığımızda örgütün öngörülen amaçları ve işlevleri yerine getirebilme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2020).

Okulun etkililiği, temelde bir örgütün etkililiğiyle ilgili bir durumdur. Okulun etkililiği de diğer örgütler gibi sadece çıktılar açısından ele alınması sakıncalıdır. Etkili okul konusu çok faktörlü bir mesele olduğundan tek bir açıdan bakılarak da okulun etkililiğinden söz edilemez. Örneğin konuya ekonomik açıdan yaklaşıldığında, öğrenci başına ayrılan veya kullanılan kaynak bakımından etkililikten söz edilebilir. Konuya eğitim süreçleri açısından yaklaşıldığında sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenme ortamları ile yöntemleri gibi konular üzerinde durulmalıdır. Öz olarak okulun etkililiği disiplinler arası çok yönlü bir konu olarak ele alınmaktadır (Scheerens, 2000; Purkey and Smith, 1983; Akt. Şişman, 2020)

2.1.3. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Modeller

Okulun etkililiğinin ölçümü yapılırken sadece başarı testleri ile sınırlı kalınması yukarıdaki başlıkta da ele alındığı gibi çok faktörlü bir kavram olan “okul etkililiği” mantığıyla tam olarak bağdaşmayacaktır. Akademik başarı önemli bir ölçüt olmakla beraber tek başına bilhassa temel eğitimin tüm hedeflerini karşılamaz. Örneğin mutluluk, bilinçli vatandaş olma, demokratik tavır gösterme, işbirliği içinde çalışma, benlik algısı ve benlik saygısı gibi

akademik olmayan hedefler de en az akademik başarı kadar önem teşkil etmektedir. Bu yüzden okul etkililiği ölçülürken bunlarda hesaba katılmalıdır (Griffin 1992).

Okulun işlevleri bilinmeden okulun etkililiğinden de bahsedilemez. Nitekim okulu değişen ve karmaşık bir çevrede, sınırlı kaynaklar ve çoklu ilgilerle sınırlanmış bir örgüt olarak gören Cheng, okulun işlevlerini de (1) *teknik-ekonomik işlevler*, (2) *insani-sosyal*, (3) *politik işlevler*, (4) *kültürel işlevler*, (5) *eğitsel işlevler* olmak üzere sıralar (Cheng, 1996a). Sonuç olarak okul etkililiği denince; hangi kıstaslara, kimin kıstaslarına, neye göre, nasıl, ne zaman gibi sorular ortaya çıkmaktadır (Balcı, 2014). Çok etmenli bir kavram olan okul etkililiğinin ölçümü de değişik bakış açılarına göre geliştirilen modellerle ölçülmeye çalışılmıştır. Bu modellerden bazıları şöyledir:

2.1.3.1. Amaç Modeli

Literatürde işlevsel yaklaşım olarak da bilinen bu modele göre, kendisinden gerçekleştirmesi beklenen amaçları hayata geçirebildiği ölçüde etkili bir örgüttür (Şişman, 2020). Bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiğinin tespiti ise örgütün belirli dönemlerdeki başarısının karşılaştırılması, kendisine benzer nitelikteki kurumlarla karşılaştırılması veya bir model ya da düzeyle karşılaştırılması gereklidir (Katz ve Kahn, 1977).

Örgütsel etkililiğin bu modele göre ölçülebilmesi ancak amaçların, net, ölçülebilir, sabit olmasına bağlıdır (Şişman, 2020).

2.1.3.2. Sistem–Kaynak Modeli

Amaç modeline alternatif olarak 1950’lerde geliştirilen bu yaklaşım, amaçlar ya da sonuçlardan çok bu amaçlara ulaşmaya çalışılırken kullanılan araçlar veya kaynaklar (girdi) üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2020).

Bu modelde, örgütün (okulun) kaynak sağlamadaki yeteneği, esnekliği, çevreyle girdiği etkileşim ve çevreye uyumu gibi konular üzerinde durulmaktadır (Aldemir, 1983; Karslı, 1998). Böylece örgütün etkililiğini değerlendirebilmek için kaynak sağlamadaki başarısı ve sorunları çözme kapasitesinin yanında başka örgütlerle bu kaynağa sahip olma da göstereceği rekabet gücünün de belirlenmesi önemli görülmektedir (Hoy ve Ferguson, 1985).

2.1.3.3. Ekolojik (Çevresel) Model

Okulların kendine özgü nitelikleri, okulların etkililiği için geliştirilecek modellerde dikkate alınması gereken önemli noktalar. Örgütsel etkililiğe ilişkin bir başka yaklaşım olan çevresel model de, örgütlerin sosyal bir çevre içinde yaşadığını, dolayısıyla örgütle doğrudan ya da dolaylı ilişkisi olan tüm ortakların, katılımcıların, baskı ve çıkar gruplarının beklentilerinin karşılanma düzeyinin de okulun etkililiğinde önemli bir ölçüt olduğunu ifade etmeye çalışır (Aldemir, 1983; Karslı, 1988; Şişman, 2020).

2.1.3.4. Standartlar Modeli

Diğer adıyla “Lig Tablosu” modeli olarak da bilinen bu yaklaşımda bazı standartlara göre öğrenci başarı ortalaması gibi- karşılaştırma yaparak okulun etkililiği ölçülmeye çalışılır. Belli bir okuldaki öğrenci performanslarının ortalaması diğer okullarla kıyaslanmak yoluyla okulun etkililiği ortaya konur. Ancak bu modelin öğrencilerin ön başarısına, sosyo-ekonomik düzeylerine ve özgeçmişlerine bakmadan okulun etkililiğini ölçmeye çalışması modelin temelde eksik, yetersiz olduğunu gösterir (Balcı, 2014).

2.1.3.5. Okul Düzeyli Özgeçmiş Karakteristikleri Ayarlanmış Model

Okullarda etkililiği betimlemede *eşitlik* ve *kalite* terimlerini kullanan bu yaklaşıma göre öğrencilerin karakteristik yapısı ile bireysel başarıları arasında bir ilişki vardır. Farklı özgeçmişe sahip öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle okulların etkililiği ölçülürken okulun sahip olduğu öğrenci karakteristiğinin dikkate alınması önemlidir (Balcı, 2014).

2.1.3.6. Öğrenci Düzeyli Öğrenci Karakteristikleri Ayarlanmış Model

Bu modele göre okulda öğrencilerin ön başarısı ve ortalama sosyal özgeçmiş birlikte dikkate alınmalıdır. Başlangıçtaki ön başarı ve süreç sonunda gelinen nokta karşılaştırılarak ortaya çıkan gereğinden az veya gereğinden fazla performansın derecesine bakılır (Balcı, 2014).

Burada sözü edilen okul etkililiğini ölçen modellerin dışında da modeller vardır. Bunlar; *süreç modeli*, *doyum modeli*, *meşruiyet (yasallık) modeli*, *örgütsel öğrenme modeli*, *toplam kalite yönetimi modeli* ve *etkisizlik modeli* gibi yaklaşımlardır.

2.2. Etkili Okul ve Okul Geliştirme

Etkili okul ve okul geliştirme kavramları temelde birbirini tamamlayıcı kavramlar olmakla beraber oldukça karmaşık ve belirsiz anlamlara da gelmektedirler (Balcı, 2014, s.48). Etkili okul ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları bir bakıma okul geliştirme konusunda yapılan araştırmalar ve modellerin bilgi temellerini oluşturmaktadır (Şişman, 2020).

Etkili okul kavramının ortaya çıkış süreci aslında okul geliştirme süreciyle aynıdır. Bu kavram 1966 yılında Coleman ve diğerleri tarafından “Eğitimde Fırsat Eşitliği” adlı araştırma olduğu söylenebilir. Coleman, çalışmasında okul başarısı ile okul dışı girdiler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Amerika’nın tüm bölgeleri dikkate alınarak seçilen 600.000 civarında öğrenciden oluşan bir örneklem grubu oluşturmuştur. Okul başarısı bağımlı değişken olarak belirlenirken okul ve okul dışı girdiler bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bu şekilde yapılan çalışmanın sonuçları Richards Edmond’a (1979) göre eğitimciler için tam bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Çünkü çalışmanın sonucuna göre okul dışı girdilerin başarının en önemli kestiricisi olduğu sonucuna varılmıştır. Okul dışı girdilerin içinde ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi en önemli değişkendir. Özetle okulun değil ailenin sosyo-ekonomik düzeyi eğitimde en belirleyici unsurdur.

Başta Amerika olmak üzere pek çok sanayi ülkelerinde etkili okul üzerine 70’li ve 80’li yıllarda araştırmalar yapılmış, ABD’de 1980’li yılların sonunda etkili okul araştırmalarına getirilen sert eleştiriler araştırmacıları okul geliştirme ya da okulları yeniden yapılandırma başlıkları altında çalışmalar yapmaya sevk etmiştir. James Coleman ve arkadaşlarının çalışmasının ardından konuya olan ilgi 1970’li yıllardan itibaren giderek artmıştır. 1970’lerin sonu ile 1980’lerin ortalarına kadar devam eden etkili okul araştırmaları okul geliştirme çalışmaları ile birleştirilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2002: s. 89-94).

Coleman o yıllarda okuldaki imkânlar ve öğretim sürecinden çok ailenin yoksulluğu ile eğitimsizliğinin çocuğun öğrenmesini engellediğini düşünen sosyal bilimcilerden biriydi (Lezotte, 2001).

Etkili okul araştırmacılarının ilk iş olarak çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasına rağmen başarılı olabildikleri okulları incelemek oldu. Bu okullar incelendiğinde ortaya çıkan temel noktanın: “Bütün öğrenciler öğrenebilir.” (Şişman, 2004) cümlesi olduğu ve yöneticisiyle, öğretmeniyle, öğrenme ortamları ile aile işbirliği noktasındaki özellikleriyle bunu başarabildikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmacılar sosyal

geçmişin öğrenci başarısı üzerinde tek faktör olmadığı bunun yanında okul ortamının başarının şekillenmesinde önemli bir fark yaratabildiğini fark ettiler.

Öğrenci başarı düzeylerini ailenin dezavantajlı yapısına rağmen artırabilen okul olarak düşünebileceğimiz etkili okullar ile ilgili birçok araştırma yapıldı. Bu okulların benzer özelliklerini araştıran çalışmalar; güçlü bir eğitimsel liderlik, kuvvetli bir görev anlayışı, tüm öğrenciler için yüksek başarı beklentisi, öğrenci başarısının sıkça izlenmesi ve düzenli ve güvenli bir çevre gibi özelliklerin mevcut olduğunu gördüler. Bu özellikler de daha sonraları etkili okulun değişkenleri olarak kabul edildi (Lezotte, 2001).

Etkili okul, özgeçmiş açısından, içinde öğrencilerin beklenenden çok daha üst düzeyde gelişme gösterebildiği okuldur (Mortimore, 1991). Okul geliştirme çabaları da başta etkili okul inşa etme çabası olarak kabul edilse de günümüzün değişen ihtiyaçları ve çevresel şartlar sürekli bir gelişmeyi ve değişmeyi eğitim kurumu olan okullar içinde zorunlu kılmıştır. Başlangıçta etkili okul inşa süreci olarak başlayan okul geliştirme tartışmaları zamanla çağa en uygun, rekabet gücü yüksek okullar ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitekim P. Dalin (2004, s.13-15)'e, göre de “Eğitim ve okul amaç ve işlevini çağdan alır.”

Okul geliştirme günümüzde OECD destekli ISIP (Uluslararası Okul Geliştirme Projesi) gibi yapılarla uluslararası bir boyut da kazanmıştır. Projede “Bir ya da daha çok okulda eğitim amaçlarını etkili bir şekilde başarmak için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine dönük sistemli bir çaba” (Van Velzen ve diğerleri 1985'ten aktaran Balcı, 2014) olarak tanımlanan okul geliştirme kavramı birtakım varsayımlara dayanmaktadır (Reynolds ve diğerleri, 2000b):

- Değişmenin merkezi okuldur.
- Değişmeye karşı sistematik yaklaşım.
- Değişme sürecinde yoğunlaşma.
- Eğitsel amaçların çok etkili olarak gerçekleşmesi.
- Çok boyutlu bakış açısı.
- Bütünleştirilmiş okul geliştirme çalışmaları.
- Kurumsallaşma. (Şişman, 2020).

2.3. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okulun karakteristikleri, özellikleri ya da değişkenleri olarak da düşünülebilecek bu boyutlar uzun araştırmalar sonucu elde edilen çalışmalar sonucu ortaya çıkarılmış tespitlerden oluşur. Amerikan etkili okul faktörleri olarak da karşımıza çıkan temel değişkenler: (1) Yönetim stili olarak okul yöneticisinin bir öğretim lideri olması, (2) Kurumsal odak ya da ilginin öğretimde olması, (3) Okul iklimi, öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından hesaba katılmalıdır. (4) Etkili okulda hem beklentiler yüksektir ehem de öğretmenler bu beklentileri çeşitli şekillerde öğrenciye ulaştırırlar. (5) Etkili okulda program değerlendirmesinin temel ölüyü öğrenci başarısıdır (CSE, 1985'ten aktaran Balcı, 2019).

Birçok ülkede yapılan araştırmalarda elde edilen çok kapsamlı verilerin tamamına burada yer veremeyeceğimiz için Urena (1988)'ın oldukça kapsamlı ve birden çok etkili okul araştırmacısının ortaklaşa belirlediği etkili okul özellikleri şöyledir:

- Yöneticinin güçlü ve aktif liderliği,
- Olumlu okul iklimi,
- Okulda topluluk duygusunun egemen olması,
- Akademik başarının vurgulanması,
- Öğrenci gelişiminin sık izlenmesi,
- Açık okul/eğitim amaçları, misyon ve felsefesi,
- Öğrenci ve öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olması,
- Gezinerek yönetim ve okul yönetiminde özerklik,
- Etkili bir planlama süreci,
- Disiplin ve davranışla ilgili açık politikalar,
- Öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük etkinlikler,
- Öğrencilerin katılımına ve sorumluluk üstlenmesine fırsat verilmesi,
- Her öğrencinin olabildiğince eğitimle bütünleşmesi,
- Programın temelini oluşturan standartlar,
- Düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamı,
- Uzun süreli beraberliğe dayalı istikrarlı bir öğretim kadrosu,
- Aile katılımı ve desteği,
- Öğrenmeye azami zaman ayrılması,
- Programın ve öğretmenlerin performansının düzenli değerlendirilmesi,

- Öğretmenlerin arkadaşça ilişkiler için birlikte planlama, iyileştirme ve değerlendirme çalışmalarına katılması,
- Öğrencilerin bireysel gelişimini hedefleyen program dışı etkinlikler,
- Öğrencilere yüksek düzeyde becerilerin kazandırılması ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde yoğunlaşma,
- Öğretmenlerin öğrenciler için olumlu rol modeli olmaları. (Şişman, 2020).

Bu sayılan özellikler, etkili okulun birçok araştırmada öne çıkan özelliklerini yansıtmakta Clark ve arkadaşları (1989) bu konuda yapılan çalışmaları tarayarak (1)liderlik, (2) okul iklimi, (3) öğretmenler, (4) öğrenciler, (5) okul programı, (6) okul finansmanı, (7) okul-toplum ilişkileri olmak üzere yedi tanedir. Bu konuda ülkemizdeki önemli araştırmacılarından biri olan Şişman (2020)'da etkili okulun bu özelliklerini okul yöneticisini liderliği, öğretmen davranışı, program, öğretme-öğrenme süreci ve öğrenciler, okul kültürü ve iklimi, çevre ve aileyle ilişkiler olmak üzere altı boyutta toplamıştır.

2.3.1. Etkili Okulun Yöneticisi

Okul müdürü okulu yönetir. Her gün okula gelen okul müdürleri karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırlar. Ancak bugünkü dünyada bunu başarmak o kadar kolay değildir. Çünkü ekonomik, teknolojik, sosyal ve siyasal alanda ortaya çıkan birtakım gelişmeler eğitimi ve doğrudan okulları etkilemekte yöneticilerin bu belirsizlik içinde öğrencilerini ve ailelerini yeni durumlara uyarlamaları gerekmektedir. Örgütler için belirsizliğin iki ana nedeni vardır: teknoloji ve çevre (Thompson, 1967). Böylesi bir düzlemde okul müdüründen ve eğitimden beklenen çağdaş dünyanın problemlerini yeni bakış açılarıyla çözmektir. Bu da ancak güçlü bir eğitim liderliğiyle mümkün olacaktır (Şişman, 2018).

Başta ABD olmak üzere birçok ülkede yaklaşık elli yıldır eğitim alanında uzmanlar ve yöneticilerin yetişmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim bilimleri içinde bugün saygın bir alan haline gelen eğitim yönetimi merkezine okul yönetimini alan bir bilim dalıdır. Değişen koşullarla her ne kadar bu programlarda da değişiklikler olsa da bu sayede amaç etkili okul yöneticileri yetiştirmektir (Turan ve Şişman, 2000).

Etkili okul için en önemli ölçüt öğrencilerin okul başarısıdır. Okul yöneticisinin bu başarıya etkisi öğretmenler kadar doğrudan etkili değildir ancak okul yöneticisinin sınıf içi ve sınıf dışı süreçlere ilişkin yapacağı gözlemler ve denetimler, oluşturacakları yüksek beklentiler, okulun amaçlarına ulaşmasında verecekleri kararlar, gerekli kaynak ve donanımın

sağlanmasındaki çabaları, öğretmenleri izleme ve geliştirmeye teşvik etme, olumlu bir okul iklimi inşa etme gayretleri sayesinde öğrencilerin söz konusu başarılarına dolaylı yoldan etkileyebilirler (Heck ve Arkadaşları, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985).

Okul yöneticilerinin görünümü “kapı bekçisi” olmaktan eğitim yönetimindeki çalışmalar sayesinde artık günümüzde “öğretim lideri” olmaya doğru bir değişim göstermiştir. Artık etkili okul ve okul geliştirme çalışmalarında okul yöneticisi değişimin lideri ve uygulayıcısıdır (Fullan, 1992).

Geleneksel anlamda okul yöneticisi bürokratik işler ve kültürel işler olmak üzere temelde iki başlık altında toplanan görevleri yerine getirmektedir (Lunenburg, 1995), ancak çağdaş anlayışta ise okul müdürleri bir yönetici olmaktan öte bir eğitim ve öğretim lideri olarak görülmektedir. Etkili okulları oluşturma ve yaşatmada okul yöneticilerinin liderliği, üzerinde çok durulan kilit faktör durumundadır (Şişman, 2020). ABD’de yapılan birçok araştırmanın vardığı ortak sonuçta da yöneticilerin liderliği, okulu etkili kılan boyutlar içinde en önde olanıdır (Brookover ve diğerleri, 1978; Coney, 1991; Edmonds, 1979; Hartzog, 1982; Mathews ve diğerleri, 1983; Purkey ve Smith, 1983). Yine bütün araştırmacıların bir uzlaşısı içinde oldukları benzer bir nokta ise etkili okullarda yöneticilerin hem iyi bir *işletme yöneticisi* hem de iyi bir *öğretim lideri* olduğu konusundadır (Buttram ve Carlson, 1983; Cohn ve Rossmiller, 1987; Coney, 1991; Edmonds, 1979; Johnson ve Synder, 1990; Mortimore ve Sammons, 1987).

Okul yöneticisinin liderlik ettiği kurumlarda göstermesi gereken birtakım liderlik davranışları vardır. Bu sayede okul yöneticisi iç ve dış ögeler üzerinde yetki ve etki yaratabilecektir (Bursalıoğlu, 2005). Etkili okullar sosyo-ekonomik özgeçmişini ne olursa olsun öğrencinin başarısına odaklanan okullardır. Bunun için de sadece okul yöneticisinin mükemmel bir eğitim uzmanı ya da lideri olması yeterli değildir. Okul yöneticisinin başarılı olabilmesi bilhassa personeline ve öğrencilere dönük olmasını da gerektirir. Aşağıda verilen McIntyre ve Keneneth (1978)’in altmış okul yöneticisiyle yaptıkları mülakat sonuçlarına göre rafine ettikleri özellikler de bunu göstermektedir. (1) Etkili yöneticinin çalışkan olması, (2) Kendini işine adanması, (3) İnsana dönük olması, (4) Öğrenci ve personelin desteğinden hoşlanması, (5) Öğretmenleri karara katması, (6) Öğretmenleri desteklemesi ve onlarla açık iletişime girmesi, (7) Öğrencilerle de çoğu kere informel ilişkilere girmesi ve (8) Problem çözücü olması (Aktaran Balcı, 2014).

Ayrıca Etkili okul yöneten müdürlerin dört tipik özelliğini belirleyen Bosser (1988)'e göre bunlar: Amaç ve ürün vurgusu, güç ve güçlü karar verme, etkili yönetim, güçlü insan ilişkileri becerisidir (Aktaran Hoy & Miskel, 2015).

Şişman (2018, 2020)'da etkili okul yöneticilerinin mutlaka bir öğretim lideri olmaları gerektiğini ve göstermesi gereken birtakım liderlik davranışları boyutları olduğuna yapılan çalışmalar sonucu ulaşıldığını ifade eder. Özetle bu çalışmalar sonucu etkili okul yöneticisinin göstermesi gereken liderlik davranışları ise şöyledir:

- Okulun vizyon ve misyonunu belirlemede liderlik
- Öğrencilerle ilgili standartlar oluşturmada liderlik
- Okul programının yönetiminde liderlik
- Okulda zaman yönetiminde liderlik
- Okul kadrosunun geliştirilmesinde liderlik
- Okul kültürünün ve ikliminin oluşumunda liderlik
- Okulun çevresi ile ilişkilerinde liderlik

2.3.2. Etkili Okulun Öğretmeni

Bir okulda etkili bir öğrenme sürecinin temel iki aktörü öğretmen ve öğrencidir. Geriye kalan örneğin sınıf genişliği, öğretim stratejileri, fiziksel imkânların varlığı gibi faktörler ikinci derece önemli etkenlerdir (Clark ve diğerleri, 1984).

Balcı (2014, s.136)'nın aktardığına göre İngiltere ve Galler Eğitimde Standartlar Bürosu araştırmaları sonucu kaliteli bir öğrenme sürecinin ve öğretimin dayanaklarını şu şekilde sıralar: (1) Öğretmenin öğrettiği alanda güvenilir bilgi ve anlayışının olması, (2) Öğretmenin yüksek beklentilerinin olması, (3) Etkili planlama, (4) Program hedeflerini tüm öğrencilerin ihtiyaçları ile eşleştiren yöntem ve düzenlemeler, (5) Öğrencilerin iyi yönetilmesi ve yüksek standartların başarılması, (6) Zaman ve kaynakların etkili kullanımı, (7) Öğrenci etkinliklerinin tam ve yapıcı olarak değerlendirilmesi ve dönüt verme, (8) Okulda öğrenileni pekiştirmek üzere ev ödevinin etkili kullanılması.

Etkili öğretimde temel mesele statü-katılım bağının zayıflatılması sorunudur. Çağdaş dünyada ve ülkemizde okulların öğrenci yapısı heterojendir. Bu yapı öğrenmeye giriş düzeyinde öğrencilere birtakım avantajlar sağlamakta ancak ilerleyen zamanlarda statüsü yüksek olan (ders başarısı yüksek ve derse çok katılan) öğrencilerin statüsü düşük olan

öğrencilere göre öğrenmeye ayrılan sürenin çoğunu işgal etmeleri zamanla öğretmenlerin de bu durumu kabullenerek diğerlerinin gelişimini sınırlı kalmasına neden olmaktadır. O halde heterojen öğrenci grubuna sahip okullar okulun etkililiği için statü- katılım bağına zayıflatıcı önlemler almak zorundadır (Rich ve Ben-Air, 1992).

Heterojen öğrenci gruplarının varlığı ve okulların çoğunun bu türde bir öğrenci kümesine sahip olmaları, etkili okulun temel iddiası olan sosyo-ekonomik özgeçmiş bakılmaksızın tüm öğrenciler öğrenebilir söyleminin belki de çıkış noktasıdır. Etkili öğretimin gerçekleştiricisi ise sınıf içi süreçlerin icracısı olan öğretmendir. O zaman etkili öğretmen kimdir ve etkili bir okulda kaliteli bir öğrenme ve öğretme sürecini gerçekleştirebilmesi için öğretmenler hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Geçmişten günümüze öğretmenler sadece planlanmış bir dizi eğitim programının teknik yönden uygulayıcısı olarak görülmüştür. Ancak etkili okulun başarısı doğrudan öğretmenin mesleki açıdan sahip olduğu yeterlilik, kendini geliştirebilme sorumluluğu ve kapasitesine bağlıdır (Green, 1998). Balcı'nın Mortimore (1992)'den aktardığına göre öğretmenlerin mesleki açıdan başarılı olabilmesi için ise şu bilgilere ihtiyacı vardır: (1) Eğitim programı bilgisi. (2) Pedagojik bilgi. Bu sadece sunma becerisini gerektirmez; aksine öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamayı ve konu alanı bilgisinin farklı yaş, bilişsel aşama ve tecrübeye uygun olacak şekilde dönüştürülmesini gerektirir. (3) Psikolojik bilgi, geç öğrenenlerin nasıl çalıştıklarını anlama imkânı verir. (4) Okul ve sınıf süreçleri bilgisi, öğretmenlere, öğrenmeyi planlama, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri yönetmede yardımcı olur. (5) Irk, sınıf, cinsiyet, din gibi faktörlere ilişkin sosyolojik bilgi, öğrenmeye yardım eder. (6) Farklı yetenekteki öğrencilere uygun materyal ve bilgi kaynaklarını örgütleme, (7) Karmaşık bilgi gövdesini analiz etme, (8) Argüman, önerme (propozisyon) ve kuramların geliştirilebilmesi için fikirleri sentez edebilme, (9) Bütünlüğüne zarar vermeden karmaşıklığını açıklığa kavuşturacak tarzda bilgiyi sunma, (10) Öğrenci çalışmalarını değerlendirme, gelişmelerini yönetebilme, dönüt verme, (11) Bireysel olarak öğrencinin, grupların ve sınıfların dinamiklerini, maksimum enerjilerini yapıcı etkinliklerde harcamaları için yönetebilme, (12) Kendini içgörü kazanacak ve pratik geliştirmek üzere değerlendirebilme.

Şişman (2020)'a göre ise etkili öğretmen bütün öğrencilerinin başarılı olabildiğini sağlayan öğretmendir. Ayrıca etkili öğretmenin sahip olması gereken bir dizi özelliği ise şu başlıklar altında açıklamaya çalışmıştır:

- Eğitim öğretim ile ilgili konularda işbirliği içinde çalışma
- Birlikte planlama değerlendirme ve karara katılma
- Mesleki yönden sürekli gelişme çabası içinde olma
- Yeni yöntemler teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olma
- Üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma
- Öğrenciler için iyi bir rol davranış modeli olma
- Okulun ve programın amaçlarını öğrencilere açıklama
- Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma
- Öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olma
- Öğrencilerin öğrenmesini sürekli izleme
- Öğrencilerin öğrenmesine liderlik etme ve yol gösterme
- Öğrencilerin çalışma ve ödevlerine yardımcı olma

2.3.3. Etkili Okulun Öğrencisi

Etkili okulun temel öznesi öğrencidir. Öğrenci başarısı etkili okulun ana göstergesi ve nihai amacıdır. Bunun yanında etkili okul öğrencilerinde gözlenen birtakım davranışlardan bahsedilebilir. İşbirliğine açık, birlikte öğrenmeyi seven, grup etkileşimine açıktırlar (Neufeld ve diğerleri, 1983). Kendilerini ilgilendiren okulla ilgili konularda kararlara katılır, çeşitli kurullarda bazı görevler alarak katılma ve sorumluluk rollerini yerine getirirler. Okul gelişimi için de öneriler sunan öğrenciler bu süreçte de etkin bir şekilde rol alırlar (Urena, 1988). Şişman (2020)'ın Brookover ve diğerleri (1982)'nden aktardığına göre üst düzey akademik benlik algısına sahip olan etkili okul öğrencileri öğretmenleri gibi yüksek beklentilere sahip olup başarı konusunda kendisinden beklenenlerin farkındadır. Öğrencilere dönük sıralanan diğer özellikler ise şöyledir:

- Öğrenciler okula düzenli olarak devam eder.
- Amaçların başarılması bütün öğrenciler için aynıdır.
- Düzenli ve çalışma merkezlidirler.
- Okulda ve sınıfta kendisiyle ilgili süreçlere katılır ve sorumluluk üstlenir.
- Öğrenciler, yüksek başarı ve performansın geliştirilmesi konusunda bilgilidirler.
- Öğrenciler arasında akademik tabakalaşma en alt düzeydedir
- Öğrencilerin akademik başarısının yanında iyi bir vatandaş ve toplum üyesi olmasına önem verilir.

Balcı (1991)'nın "Türkiye'de İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması" adlı detaylı çalışmasında öğrenci boyutuna ilişkin öğretmen algısına göre saptanmak istenen özelliklere baktığımızda da etkili okul öğrencisinde aranılan şu özellikleri ifade etmek mümkün olacaktır: (1) Okulun bazı işlerinde sorumluluk alma, (2) kendilerinden neler beklenildiğinin farkında olma, (3) kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini yoğun biçimde kullanma, (4) öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırma, (5) birbirleri için öğretmenlik yaparlar.

2.3.4. Etkili Okulun Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci

Eğitim; bireysel, sosyal, ekonomik, doğrudan amaçlanmadığı halde ortaya çıkan yüksek olumlu dışsallık düzeyi, kendinden sonraki kuşakları etkilemesi gibi özellikleri bakımından yeri doldurulamaz derecede önemli bir kavramdır (Gümüş ve Şişman, 2014, s.55-66). Bu yüzden eğitimde etkililik seviyesinin yükselmesi bu pozitif yarar korelasyonunun artması anlamına gelmektedir. Etkili okulun temel etkililik boyutlarından bir diğeri ise okullarda uygulanan programın niteliği ve bu programın uygulanma konusudur. Çünkü eğitim-öğretim süreci, yapılandırılmış hedef ve kazanımlara sahip bir programın zaman ve eğitimsel etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesidir (Baştepe, 2009).

Dewey'e göre okul, karmaşık bilgileri basitleştiren, çevredeki zararlı etkenleri azaltarak daha arınmış bir düzen sağlayan, bireyi küçük çevresinden alıp daha geniş bir çevreyle temasını sağlayan –bir nevi mahallesinden alıp dünyaya açan- bir kurumdur (Guttek, 2001'den aktaran Özdemir, 2018). Hem bireyin kendisi hem de toplumsal yaşam açısından tüm bu söz konusu bilgi, beceri ve davranış değişikliği hedeflerinin hayata geçebilmesi eğitimin temel nesnesi olan bilgiye ve onun etkin biçimde aktarılmasına bağlıdır.

Okuldaki eğitim-öğretim sürecine, okul programı, programa da eğitimin amaçları yol gösterir. Etkili okulun okul programının sadece bazı akademik beceriler olan *sayısal, yazılı, sözlü elektronik iletişim, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve onu kullanabilme becerilerini* değil; bunun yanında okul dışı yaşam için gerekli olan *iyi bir vatandaş olma, estetik gelişim, eleştirel düşünme* gibi becerilerin de geliştirmesini sağlaması beklenir. Dolayısıyla etkili okulun programı hazırlanırken aileler, öğretim kadrosu, öğrenciler ve toplumun katılımı gereklidir. (Şişman, 2020, s.158-159).

Etkili okuldaki eğitim sürecinde, okul ve sınıfta geçirilen zamanın en önemli kısmı akademik faaliyetlere ayrılır. Her öğrencinin öğrenme süreleri farklıdır, tüm öğrencilerin

öğrenebilmesi için esnek bir zaman kullanımı söz konusudur (Beckner, 1987). Statü-katılım kısır döngüsünü zayıflatıcı önlemlere yer verilir (Balcı, 2014). Başarısı az olan öğrenciler için de öğrenme fırsatları yaratılır (TEA, 1989). Öğretmenler öğrencilerin sadece akademik yönden değil, sanatsal, estetik, kültürel, bedensel vb. tüm yönlerden gelişimlerini izler ve ilgilenir. Başarı ödüllendirilir ve başarılı okul tarafından tanınır. Beklenti iki yönlü de öğretmen ve öğrenci de yüksektir. Öğrenciler eleştirel düşünme alışkanlığı gibi ileri düzeyde düşünme becerileri kazanmıştır (Urena, 1988'den aktaran Şişman, 2020).

2.3.5. Etkili Okulun Kültürel Ortamı ve İklimi

Bir örgütün kültürü için birçok tanım mevcuttur. Ancak genel olarak birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi şeklinde tanımlanabilir (Hoy ve Miskel 2015). Örgüt ve okul kültürlerine özgü birçok sınıflandırma yapılmıştır. Karmaşık ve görece soyut özellikler taşıyan okul kültürü kavramını ele almak ve tanımlamak zordur. Yine de Terrence Deal (1985)'e göre etkili okul kültürü şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Örgütte yapılanlar konusunda paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma
- Okul müdürünün, temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi
- Büyük ölçüde paylaşılan ortak değerleri ve inançları içeren törenler
- Çalışanların birer durumsal kahraman olması
- Kültürel törenler ve yenilenme
- Temel değerleri güçlendirme ve dönüştürmeye dönük törenler
- Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasındaki denge
- Kültürel törenlere geniş ölçüde katılım (Aktran Hoy ve Miskel, 2015).

Okulun şekli yapısı kanun ve yönetmeliklerle oluşturulmuştur, bu yapının yanında zamanla kurumun kendine has oluşan yaşam tarzı, informel ilişkilerin de gelişmesiyle ortaklaşa bir anlayışa dönüşür. Okulun tarihsel gelenekleri, personelin niteliği, karşılıklı etkileşimlerle doğan okul kültürü; norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerin bir bütünüdür. Araştırmalara bakıldığında etkili okulda bu kültür; eğitim ve öğretimi güçlü şekilde destekleyici, gelişmenin ve öğrenmenin alt yapısını oluşturan teşvik edici biçimdedir (Balcı, 2014).

Liderlik ve kültür kavramlarıyla birlikte okulun iklimi de etkili okulun kilit kavramlarından biridir (Hopkin ve Crain, 1965). Öğrenme, öğrenmenin zevkli bir uğraş olarak algılandığı

ortamlarda çok daha etkili olmaktadır. Okulun kültürel boyutunu da kapsayan iklim kavramı aynı zamanda sosyal ilişkileri ve davranış biçimlerini işaret eder (Şişman, 2020). Kısaca örgütsel iklim, okulların insani ve psikolojik yanını açıklamaya çalışan bunu vurgulayan bir kavramdır (Turan, 1998).

Bir okulun içinde bulunduğu duygu dünyası; öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendini başarısız hissettiği bir okul ikliminde etkililikten bahsedilemez. Öğrencilerin buldukları sınıfa, öğretmene ve okula karşı tutumları ile başarıları arasında açık bir bağlantı söz konusudur. Tüm bunlardan hareketle etkili okulların iklimsel özelliklerine ilişkin birtakım öne çıkan özellikler şu şekilde sıralanabilir (Şişman, 2020):

Okulda düzen ve disiplinle ilgili açık politikalar ve uygulamalar vardır.

- Okulun misyonu herkes tarafından bilinir,
- Okulda disiplin sorunları görece daha azdır,
- Okulda saldırganlık ve yıkıcılık yoktur,
- Okula öğrencilerin devam oranı yüksektir,
- Öğrenci ve öğretmen morali yüksektir,
- Öğrenmeler arasında bir uyum vardır,
- Öğrenci başarısı yüksektir,
- Okulu sahiplenme duygusu yüksektir.
- Herkes, birbirine güvenir, sorumluluktan kaçmaz,
- Herkes hep birlikte okulun iyiliği için çalışır,
- Öğrencilerin yüreklendirildiği iyimser bir ortam vardır.
- Herkes okulda sorun çözme sürecine katılır,
- Herkes birbirine dostça davranır ve birbirini korur,
- Okulun yaptıkları aile ve çevre tarafından da desteklenir.

2.3.6. Etkili Okulun Çevresi ve Aile Boyutu

Okulun girdisi öğrencidir, ancak okul öğrenciyi aldığı çevrenin de bir parçasıdır bu yönüyle açık bir sistem olarak tanımlanır. Okulda eğitim ve öğretim sürecinin merkezi sınıflardır. Sınıfta iyi yapılandırılmış programlar aracılığıyla öğretmenler tarafından yürütülen öğrenme süreçlerinin bireyde davranış değişikliği gerçekleştirmesi ve başarıya ulaşması birçok

etmene bağlıdır. Bunlardan biri de okulun çevresi ve ailenin olumlu katkısıdır. Ailenin akademik başarı noktasında yüksek beklentisi olması birçok araştırma sonucuna göre de öğrenme ve öğretme sürecine olumlu yönde etki edeceği saptanmıştır (Wilder, 2013).

Ailelerin okulla yakın ilişki ve işbirliği içinde olması sınıf içi, sınıf dışı tüm çalışmalarda öğrencinin daha başarılı olmasının yanında disiplin problemlerinin azalması, öğrenci ihtiyaçlarının kısa sürede belirlenmesine, okul ve ev ortamının daha tutarlı olmasına da katkı sağlayacağı söylenebilir (Smith 1994). Okulun temel amacının farkında olan aileler okulu destekler bu yüzden etkili okullarda ailelerin etkin rol almaları için birçok imkân yaratılır (Lezotte, 1991).

Araştırmalar gösteriyor ki ailelerin okul süreçlerine katılması; ailelerin sosyo-ekonomik seviyesine, etnik kökenine ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrencilerin çok daha başarılı olmalarını sağlar. Ev ödevlerinde cesaret verici ve denetleyici olarak rol alarak, okul dışındaki kurumların ilgisini ve dikkatini (üniversiteler, belediyeler, çeşitli sivil toplum kuruluşları vb.) okulun problemlerine çekerek, kendileri de okul aile birliği gibi komitelerde yer alarak dolaylı yoldan çocuklarının eğitime katkı sağlayabilirler. Veliler; öğrencinin okula düzenli devam etmesini sağlamalı, okul ve hayata ilişkin problemlerini onlarla konuşmalı, iyi davranış ve çok çalışma gibi erdemler üzerinde durmalı, düzenli çalışması ve okuma etkinliklerine yeteri kadar vakit ayırdıklarında emin olmalı, beklentilerini ve gözlemlediklerini okulla paylaşmalıdırlar (Şişman, 2020, s.181-186). Ancak okul aile iletişiminde etkili, olumlu ve açıklayıcı bir üslup tercih edilmelidir. Bu yönde bir iletişimin öğretmen performansına pozitif katkı sağlarken tersi bir iletişim şeklinin ise öğretmene herhangi bir katkı sağlamadığı söylenebilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Öğretmenlerin ailelerle kuracağı yakın ilişki başta disiplin problemleri olmak üzere sınıf yönetimine kadar birçok konuda kolaylaştırıcı tesiri olduğu dolayısıyla da bu etkileşimin etkili bir öğrenme süreci için yadsınamaz bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Okul-veli işbirliğinin sağlanması ve devam etmesi için okul yöneticilerini yaratıcı mekanizmalar oluşturması ve öğretmenlerin de veli ile iyi ilişkiler kurması gerekir (Şişman, 2002).

Aile dışında çocuğun eğitimini etkileyen her şey çevredir. Dolayısıyla okulun çevreyle sağlam ve yakın iş birlikleri kurması hem çevreden yararlanması hem de çevrenin okulun imkânlarından yararlanılmasına müsaade etmesi çağa uygun bir eğitim anlayışının da göstergesidir (Öztürk, 1974). Okul yöneticisi, okul dışı çevre (iş dünyası, dernekler, vakıflar, meslek örgütleri vb.) ile eğitim konusunda işbirliği fırsatları aramalı, çevresiyle bütünleşmiş bir okul imajı oluşturmaya çalışmalıdır (Şişman, 2018).

MEB'in 2008'de yaptığı çalışmada belirlemeye çalıştığı öğretmen performans göstergelerinden bazıları okul, aile ve toplum ilişkileri başlığı altındadır. Bunlar: çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu bir kültür merkezi olarak görme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsız olma ve aile katılımı ve işbirliği sağlama şeklinde belirlenmiştir.

Toplumun ideallerini gelecek nesillere aktaracak, onlara bu idealleri kazandıracak olan okullardır ve hiçbir örgüt çevresine okul kadar yakın olamaz (Bursalıoğlu, 2005). Sonuç olarak okulun çevresi ve velilerle kurduğu iletişim etkili okulun belirgin özelliklerinden biridir ve çevresel desteğin az olduğu bir ortamda etkili bir öğretim sürecini beklemek pek mümkün görünmemektedir.

2.4. Yönetimde Dört Çerçeve Liderlik Kuramı

Yönetim kavramının bilimsel araştırmalara konu olmasının başlangıcı yirminci yüzyılın hemen başlarında bir mühendis olan F.W. Taylor'un (1911) fabrikalar üzerinde yaptığı çalışmalarla gerçekleştiği genel bir kabuldür. Alan yazın incelendiğinde o günden bugüne bir birini besleyen ve dönüştüren birçok farklı bakış açısı sayesinde yönetim ve liderlik kavramları olgunlaşmış ve değişmiştir. Yapılan birçok araştırma ile yönetim faaliyetleri incelenmiş ve elde edilen bilgiler yeni tip yönetim anlayışlarının ortaya çıkmasına da katkıda bulunmuştur.

Çerçeve kelimesi, Türkçede mecaz anlamda: “Bir konunun, bir düşünce alanının sınırları veya bu sınırlar içindeki alan. (TDK, güncel Türkçe sözlük 2020)” anlamıyla buradaki kuramsal karşılığı ifade etmektedir. Redhouse küçük el sözlüğüne (2001) bakıldığında *frame* (çerçeve) kelimesinin sesteş olduğu anlaşılmaktadır. Oxford Dictionary'de ise Bolman ve Deal'ın kuramında kullandığı şekliyle: Bir şeyin arka planını oluşturan genel fikir, yapı (Oxford Dictionary, 2020) anlamına gelmektedir. Çerçeve kavramı burada zihinsel model olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Bolman ve Deal kimi yerlerde çerçeve yerine lens, gözlük camı kelimeleri de benzeşim metodu kullanılarak dört farklı bakış açısını anlatmak için kullanılmıştır. Çerçeve kavramını seçmelerinin sebebi olarak da Goffman, Dewey ve diğerlerinin çalışmalarını inceledikten sonra *çerçeveler* etiketini seçtiklerini ifade eder. (Bolman ve Deal, 2013).

Yönetim süreçlerinin başarısı etkili bir liderlikle mümkündür. Bu yüzden geçmişten günümüze liderlik kavramı üzerine bolca çalışma yapılmıştır bunların en önemli başlıklar

olarak Şu Şekilde sıralayabiliriz: (1) *Özellikler Kuramı* (2) *DavranıŐçı Kuramlar* (3) *Durumsal Kuramlar* (4) *Çağdaş Kuramlar*. 1980 sonrası ortaya çıkan Dört Çerçeve teorisi de liderlik ve yönetim üzerine çağdaş sayılabilecek kuramlardandır.

Sosyoloji alanında doktorası bulunan Lee G. Bolman ve bir süre okullarda öğretmenlik, müdürlük gibi faaliyetlerde bulunduktan sonra üniversiteye geçerek profesörlük unvanına ulaşan Terrence R. Deal, çalışmalarını toplayıp yayınladıkları 1984 yılında ilk basımı yapılan ülkemizde de çeviri yayımı yapılan “Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak” (Reframing Organizations) adlı eserde yönetim hakkındaki fikirlerinin temellendirmişlerdir.

Mevcut eser içeriği incelendiğinde öncelikle örgütü anlamaya çalışmak ve yönetim kavramına yeni çerçevelerden (lensten) bakılmak istendiği anlaşılmaktadır. Daha sonra eserde kuramın dört perspektifi ve bu liderlik çerçevelerini ilgilendiren alt başlıklar sunulmuştur.

Temelde diğer kuramların yönetim kavramını tek bir açıdan ele alınmasını eleŐtiren Bolman ve Deal, yönetsel başarısızlığın yetersiz ve hatalı düşüncede yattığını ifade etmektedir. Liderler ve onlara yardımcı olmak isteyenler sıklıkla örgütsel yaşamın yalnızca bir parçasını ele alan sınırlı modellere güvenmektedir (Bolman ve Deal).

Yakın zamana kadar geçerli olan örgüt ve yönetim tarzları bugün artık terk edilmiş veya işlevsiz hale gelmiş olabilir (Serieyx, 1993). Bolman ve Deal de, yönetimde ve dünyada yaşanan büyük ve sarsıcı değişimlerin oyunun kurallarını deđiŐtirdiđini, aniden dünün örgütlerinin bugünün antikaları olduğu tespitini yapmıştır. Hepimiz kendi yarattığımız zihin hapisanelerinde kilitli kalırız. Karşımıza çıkan bazı durumlarda ne yapacağımızı bilemeyebiliriz, böylece bildiğimizi gereğinden fazla uygularız. Örneğin işinde yetersiz insanlar performanslarını daha yüksek görme eğiliminde olurlar (Kruger ve Dunning, 1999). Dolayısıyla da yönetimde sonuç hayal kırıklığı yaratabilir. Etrafında ne olup bittiğini gören oyuncunun saha sezgisi vardır. İyi bir yöneticinin de sahada ne olup bittiğini iyi kavrayabilmesi ve etkili kararlar alabilmesi için farklı gözlüklere/çerçevelere ihtiyacı vardır. Yöneticilerin sorunu bulabilmesi ve çözüm üretmesi elindeki bilginin kalitesi, zihinsel haritalar ve bunları kullanabilme kapasitesiyle yakından ilişkilidir. Gitmek istediğiniz A noktasının değil de B noktasının haritasına sahipseniz bu sizi yanlış yere götürecektir. Hatta elinizdeki harita A noktasına ait olsa bile kullanıŐlı ve akıcı bir deneyim sunmuyorsa işler oldukça zorlaŐır. Bir bakıŐta duruma uygun teŐhisler yapmak ise bir çırpıda gerçekteŐecek

bir şey değildir. Böyle bir seviyeyi yakalamak çaba, zaman, geribildirim ve pratik yapmayı gerektirir. (Bolman ve Deal, 2013, s.31-39).

Değişen koşullar ve farklı tipteki örgütler düşünüldüğünde tek bir yönetim tarzının işleri çözemeyeceğini dolayısıyla çoklu bir liderlik biçimine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle liderlik çerçevelerinin yöneticilerin örgütte gerçekte ne olup bittiğini anlamalarına ve başarı şanslarını artıracığına inanmaktadırlar (Bolman & Deal, 2013).

Bolman ve Deal, örgüt kavramına tek bir paradigmadan bakmak yerine dört farklı örgüt çerçevesi oluşturmuş ve örgütleri daha iyi anlamak için her birini bir metafor (mecaz, benzeşim) üzerine bina etmiştir. Bunlar: uzun bir geleneğin devamı olarak organize olma becerisini temsil eden *fabrika* (yapısal çerçeve), insan ilişkilerini ve etkileşimini temele alan *aile* (insan kaynakları çerçevesi), kişisel çıkarların, güç ve kıt kaynaklar için yarıştığı arenalara yani *orman* (politik çerçeve), son olarak aktörleri oyundaki (drama) rollerini oynarken izleyicilerin sahnede gördüklerine bakarak izlenimler oluşturduğu bir tiyatro yani tapınak (sembolik çerçeve) kavramlarına benzemektedir (Bolman ve Deal, 2008). Şekil 1.'de dört çerçeve kuramının genel bir görünümü ve benzeşim yapılan metaforlar verilmiştir. Bu benzeşim yöntemi sayesinde yöneticilerin örgütlerini daha iyi anlayarak sergileyecekleri yönetim tarzını belirlemelerine yardımcı olmak, yönetsel başarıyı artırmak hedeflenmektedir.

Şekil 1.1. Dört-Çerçeve Modeli				
ÇERÇEVELER				
	YAPISAL	İNSAN KAYNAKLARI	POLİTİK	SEMBOLİK
Örgüt metaforu	Fabrika veya makina	Aile	Orman	Karnaval, mabet, tiyatro
Temel Kavramlar	Kurallar, roller, amaçlar, politikalar, teknoloji, çevre	İhtiyaçlar, beceriler, ilişkiler	Güç, çatışma, yarışma, örgütsel politika	Kültür, anlamı, metafor, tören, kutlama, hikaye, kahraman
Liderlik İmajı	Sosyal yapı	Güçlendirme/yetkilendirme	Taraftarlık ve politik kavrayış	İlham
Temel Liderlik İddiası	Yapıyı işe, teknolojiye, çevreye uydurma	Örgüt ve insan ihtiyaçlarını dengeleme	Gündem ve güç tabanı oluşturma	İnanç, güzellik, anlam yaratma

Şekil 1. Dört çerçeve modeli (Bolman ve Deal, 2013, s.44)

Bolman ve Deal (2003, s:1-30) örgüt yönetimi ve liderlikte çerçeve kavramını Galileo perspektifiyle ortaya koyarlar. Galileo'nun ilk teleskopu geliştirdiğinde eklediği her bir lens gökyüzünün imajının daha da netleşmesini sağladığı gibi liderde örgütünü anlamakta farklı çerçeveler (lensler) kullanarak en doğru yönetsel tepkileri verebilmek için bu çerçevelerden (zihinsel modeller) yararlanabilir. Bu zihinsel modeller: örgüt içindeki kurallar, roller, örgütsel amaçlar ile ilgili örgütsel durumlarda *yapısal çerçeve*, insanların örgüt içindeki önemi, bireysel ihtiyaçları, bireysel yetenekleri, duyguları ve güdülenmeleri ile ilgili durumlarda *insan kaynakları çerçevesi*, örgüt içi çatışma ve rekabetin olduğu uzlaşma, pazarlık gerektiren durumlarda *politik çerçeve*, örgüt içindeki inançlar, semboller, kutlamalar gibi örgütsel kültür ile ilgili durumlarda ise *sembolik çerçevede* yer alan liderlik rollerinin benimsenmesini ön görmüştür (Bolman and Deal, 2003).

2.4.1. Yapısal Liderlik Çerçevesi

Yapısal Çerçeve, bu çerçeve sosyoloji biliminden doğmuştur Bolman ve Deal'e göre. Sosyoloji, ekonomi ve yönetim biliminden yararlanarak, yapısal çerçeve rasyonel dünyayı temsil eder. Bu yüzden yapısalcı lider aynı zamanda sosyal bir mimardır. Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için vardılar, örgütsel amaç net bir şekilde belirlenmişse yönetim süreçleri

de işliyorsa bu açıdan bakan lidere göre yönetsel başarı gerçekleşecektir. Yani sorunların çözümü otoritenin gücünü aldığı yapıdadır, yapı iyi kurgulanırsa problemler de çözülecektir. Zaten fabrika metaforuna denk düşen yapısal çerçeve bu bakımdan yönetim biliminin ortaya çıkış sürecinde (Taylor 1911, Fayol 1937) etkili olan yapıya odaklanma anlayışının izlerini taşımaktadır. Bunun yanında Alman ekonomist ve sosyolog Max Weber (1947)'in çalışmaları da yapısal görüşleri etkileyen önemli bir faktördür. Görev hiyerarşinin varlığı sabit iş bölümü gibi özelliklere sahip olan Weber'in görüşleri yapıyı öne çıkaran "otoriter bürokrasi" kavramı yönetim anlayışlarını derinden etkilemiştir. Ancak burada da sorun yapıyı aşırı kutsallaştırmanın insani faktörlerin göz ardı edilmesine sebep olacaktır. Nitekim bu noktada Bolman ve Deal (2003); paradoksal olarak, yapısal sayıtlılara aşırı güvenmek ve rasyonelliğe daha az önem vermek, etkili eylemler için önemli olan insani, politik ve kültürel değişkenlerin mantıksız olarak ihmal edilmesi sonucunu doğurabilir, tespitinde bulunmuşlardır. Tabi yapının görmezden gelinmesi de bir örgütün genellikle enerjisini ve kaynaklarını yanlış yönlendirilmesine sebep olacaktır.

Okulun biçimsel yapısına odaklanan ve sorunları burayı değiştirerek çözmeye çalışan okul müdürlerinin yapısalcı çerçeveden baktıkları söylenebilir.

2.4.2. İnsan Kaynakları Liderliği Çerçevesi

İnsan Kaynakları Çerçevesi, örgütsel amaçların başarılması yönünde çalışan ve sahip oldukları bilgi beceri ve yetenekleri ile örgüte katkı sunan kişiler insan kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Çetin ve Özcan, 2013). Örgütler, belirli bir amacı başarmak üzere inşa edilmiş sosyal sistemlerdir. *İnsan kaynağı* da örgütsel amaçların başarılması için çalışan ve sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleri ile örgüte katkı sunan kişilerdir. Eğitimde insan kaynakları yönetimi, eğitimsel amaçların başarılması için kurumun sahip olduğu insan kaynağının planlanması, örgütlenmesi, geliştirilmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini içeren yönetsel faaliyetler dizisidir. Eğitimde insan kaynakları yönetiminin tam amacı ise eğitim kurumlarında görev yapan çalışanlardan eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde en yüksek düzeyde faydalanmaktır (Özdemir, 2020).

İnsan kaynakları yönetimi incelendiğinde bu alanın; verimlilik, iş hayatının kalitesi, rekabet avantajı kazanmak ve işgücünün uyum yeteneği gibi amaçlara dayandığını görürüz (Çetin ve Özcan, 2013). Dolayısıyla örgütü oluşturan en temel bileşenlerden biri olan insan ve onun fizyolojik yahut sosyolojik ihtiyaçları örgütün amaçlarını elde etme de oldukça önemlidir.

İnsan kaynakları çerçevesini geliştirirken Bolman ve Deal'ın (2008) yönetim ve örgüt kuramlarında insani faktörlere vurgu yapan Follet ve Mayo'nun çalışmalarının yanı sıra, McGregor'un (1960) insanın olumlu yönüne dikkat çeken *Y teorisi*, Argyris'in (1957) çalışanların mesleki olgunluğuna ilişkin çalışmaları ve insani ihtiyaçları hiyerarşik düzende ortaya koyan Maslow'u (1954) dikkate aldıkları söylenebilir (Özdemir, 2018).

Örgüt çalışanları resmi pozisyonlara ve detaylı bürokratik beklentilere bakılmaksızın kendi ihtiyaç, inanç ve görevleri hakkında bilişsel bir anlayışa sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2015). Bu da çalışanların bireysel beklentilerinin kurumun beklentileriyle bütünleştirilmesi ya da en azından bu beklentilere yakınlaştırılması gerekir. Yukarıda da bahsi geçen insanın doğasına ve sosyal bir organizma olduğu gerçeğine vurgu yapan çalışmaların da temel iddiası örgütün başarılı olmaya ve sorunlarını çözmeye çalışırken elindeki insan kaynağının özelliklerini dikkate alması gerektiğidir.

Okul bir sosyal etkileşim sistemi olarak, birbiri ile etkileşen kişiliklerin organik bir ilişki içinde örgütlenerek birbirlerine bir bütün olarak bağlandığı sistemdir (Waller, 1932). Okullarda da insan ilişkilerine önem veren, okulu geniş bir aile gibi görebilen okul müdürlerinin bu perspektiften yararlandıkları söylenebilir.

2.4.3. Politik Liderlik Çerçevesi

Politik Çerçeve, örgüte farklı açılardan bakmaya çalışan Bolman ve Deal'ın (2013, 1991a, 1991b, 2015) kuramsallaştırdığı diğer bir çerçevedir. Politika, diğer kontrol sistemlerine karşı geliştirilmiş informel güç ilişkileridir. Politika örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır. Her zaman gücü ele geçirmek ve kendi çıkarları doğrultusunda kullanmak isteyenler bulunur. Bu yaklaşımın baskın olduğu aşırı durumlarda bir örgüt “grupların güç için yarıştığı, her grubun politikayı kendi çıkarları doğrultusunda ya da kendi çıkarlarını örgütün çıkarıymış gibi göstererek etkilemeye çalıştığı bir topluluk” (Strauss, 1971'den aktaran Hoy ve Miskel, 2015) olarak algılanabilir. Örgütsel yaşamı anlamak için gücün hem biçimsel ve informel hem de meşru ve meşru olmayan oluşumlarına bakılmalıdır (Hoy ve Miskel, 2015).

Katz ve Kahn'ın (1966) sistem ve durum odaklı bir yaklaşım olan açık sistem teorisinde dile getirilen örgütün çevreden etkilendiği ve çevreyi etkilediği anlayışıyla da uyum gösteren bu çerçevede, örgütü etkileyen iç ve dış tüm faktörlerin dikkate alınması gerektiği zorunluluğu dile getirilir. Lider örgütün sadece biçimsel bir yapı olmadığını anlamış, iş görenlerin

bireysel ya da grup olarak farklı çıkar, amaç, değer yargılarına sahip olduğunu bilir. Bolman ve Deal (2013) tarafından orman metaforuyla anlamlandırılmaya çalışılan bu çerçevede eldeki kaynakları paylaşmak için lider çatışmadan faydalanır ve pazarlık kartını doğru oynayarak örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Örgütün kendisi, bireyler ve gruplar arasındaki dengeyi dikkate alarak en makul sonuca ulaşmaya çalışılır.

Örgütlerde ilk defa politika ve güç kavramlarını kapsamlı bir şekilde ele alan Pfeffer de (1981) politikayı kritik konulara ilişkin kararları etkileme çabası, yani gücün eylemselleşmiş hali olarak görmektedir. Politika genellikle hem bireyleri hem de grupları bölerek kendi içlerinde ve birliğe karşı ayırarak çatışmalara yol açar (Mintzberg, 1983a; Pfeffer, 1992).

Eğitim örgütlerinde de ihmal edilmemesi gereken önemli bir nokta olarak okul müdürü örgütsel amaçlara ulaşmada çatışmadan ve pazarlıktan kaçmamalıdır. Ancak her zaman salt bu çerçeveden beslenmek de çatışmayı ve güvensizliği besleyeceğinden dikkat edilmelidir.

2.4.4. Sembolik Liderlik Çerçevesi

Sembolik Çerçeve, bu çerçeveye göre yaşanan olaylar kaotik ve önceden kestirilemezdir. Belirsizlik fikrine karşılık insanların inandığı değerler ve semboller daha kuşatıcıdır. Bu sayede ümit ve inancı artırarak sorunun çözümüne karşın yön tayin edilir. Hatta mantık ve bilgi kimi zaman bunların karşısında değersizdir. Olayların nasıl yaşandığı değil ne ifade ettiği daha önemlidir ve insanların bundan ne anladığı mühimdir. Çünkü yaşanan olayları her birey kendi bakış açısına göre yorumlamaktadır. Bu çerçeveden bakan lider için ritüeller, törenler odak noktasıdır. Lider bu sayede bir örgüt kimliği ve kültürü inşa etmeye çalışır. Nitekim bir örgütün kültürü, örgütü karakterize eden inançlar, duygular, davranışlar ve sembollerdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Örgütler bir süre sonra kendine has bir kültürel yapı oluştururlar. Sosyal etkileşimleri arttıkça normlar, ortak değerler, inançlar ve düşünme biçimleri meydana çıkar. Bu benzer yönelimler örgütün kültürünü oluştururken bir örgütü diğerlerinden ayırır ve her bir üyesine kimlik kazandırır (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1992; Daft, 1994.) Kültür yazılı olmayan manevi bir dildir örgüt için (Daft, 1994'ten aktaran Hoy ve Miskel, 2015). Örgütü oluşturan bireyler informel ilişkiler sayesinde ortak bir dil oluştururlar. Örneğin okulda öğrenci davranışlarını kontrol etmede öğretmenler arasında gelişen ve kabul edilen informel kurallar öğrenci disiplinin sağlamada etkili olabilir. Tüm bu yönleriyle örgütün kültürü grup normları, değerleri ve inançlarıyla örgütsel kültürü etkiler (Hoy ve Miskel, 2015).

Okul müdürleri de bu çerçeveye göre hareket ettiklerinde okulun kendine has bir kültüre sahip olmasını fark eder ve inşası için çalışır (Bolman ve Deal, 2013; Bolman ve Deal, 2008; Bolman ve Deal, 1991a; Bolman ve Deal, 1991b; Bolman ve Deal, 2013).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Etkili Okul İçin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde etkili okul alan yazınında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Etkili okul konusunda ülke çapında ilk kapsamlı çalışmalar 1993 yılında Ali Balcı ve 1996 yılında Mehmet Şişman tarafından yapılmıştır. Her iki araştırmacı da ülke çapında okulların etkililiğini ölçmeye çalışmıştır. Yabancı kaynaklı ölçekler incelendikten sonra ülke dinamiklerine uygun alt boyutlara ve içeriğe sahip özgün ölçekler geliştirip uygulamışlardır. Bu yüzden araştırmada Şişman'ın hazırladığı altı boyuttan teşekkül ölçek kullanılmıştır. Balcı çalışması sonucunda okul yöneticilerinin öğretim liderliğini ikinci plana atıp daha çok idari işlere öncelik verdiklerini gözlemlemiştir. Şişman ise çalışmasında en etkili boyutun *okul yöneticisi* boyutu olduğunu belirlemiştir. Ayrıca okul yöneticisi boyutu dışında diğer tüm boyutlarda merkez okullar lehine çevre okullara göre anlamlı fark tespit etmiştir.

Çalışmada dört çerçeve modeline göre liderlik çeşitleri ile etkili okul ilişkisi araştırıldığı için bilhassa yöneticilere dönük yapılan etkili okul araştırmalarına burada yer vermeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların bazıları şöyledir:

Baştepe (2002) araştırmasında *okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarının etkililik düzeyine ilişkin algılarını* belirlemeye çalışmıştır. Bulduğu sonuca göre hem merkezi hem de taşınmalı okullarda en etkili boyut “okul yöneticisidir”.

Çubukçu ve Girmen (2006) ortaöğretim düzeyindeki okulların ne düzeyde etkili okul algısına sahip olduklarını belirlemeye çalışmışlardır. Okul yöneticisi ve öğrenci boyutu en yüksek, öğretmen ve okulun iklimi orta, okul çevresi ve veliler boyutu ise en az etkili boyutlar olarak saptanmıştır.

Yanık (2008) çalışmasında *ilköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algılarını* belirlemeye çalışmıştır.

Tunçel (2008) *genel liseler ile Anadolu liselerinin etkili okul olma düzeylerinin* karşılaştırdığı çalışmasında Anadolu liselerinin etkililik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Etkili okul oluşmasında yöneticilerin etkili iletişim becerilerinin araştırıldığı çalışmada Akbal (2008) anlamlı ilişki gözlemiştir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin etkinliği bu süreci olumlu yönde etkilemektedir.

Dinçsoy (2011) *ortaöğretim okullarının etkililik göstermesinde okul yöneticisinin rolünü* incelediği çalışmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin bu süreçte etkili olduğunu gözlemiştir.

Orhan (2011) ise *okul yöneticilerinin davranış özelliklerini etkili okul karakteristikleri çerçevesinde* incelediği çalışmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin “okul amaçlarını paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğrenme süreçlerinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” yerine getirdikleri tespitini yapmıştır.

Karadağ (2010) tarafından yapılan çalışmada *etkili okul bağlamında okul merkezli yönetime ilişkin yöneticilerin rol ve sorumluluk algısı* betimlenmeye çalışılmıştır.

Yılmaz (2010)’ın çalışmasında okul yöneticilerinin *öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul olma durumu arasındaki ilişki* incelenmiştir. İlköğretim öğretmenlerine göre etkili okulun “okul yöneticisi, öğretmenler ile okul ortamı” boyutlarına ilişkin algısının yüksek düzeyde olduğu belirlenirken “öğrenciler ve veli” boyutlarında bu algı düzeyinin orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

Kuşaksız (2010) çalışmasında *ilköğretim okullarının etkili okul olma düzeyini* araştırmış ve “öğrenciler” alt boyutu “orta derecede katılıyorum” düzeyinde çıkarken diğer alt boyutların tamamında “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde cevaplar verilmiştir. Benzer bir çalışmada ise Keleş (2006) öğretmenlerin yöneticilerini etkili olarak algıladıklarını saptamıştır. Duranay (2005) da kendi çalışmasında Keleş’le aynı bulgulara ulaşmıştır. Oral (2005) kıdem sürelerinin artmasıyla öğretmenlerin okullarının etkililik düzeyine ilişkin algılarının da arttığını belirlemiştir.

Helvacı ve Koçak (2011) *okul yöneticilerinin etkililiğini* araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin algı düzeyinin en çok “bütçe ve destek işleri” boyutunda yüksek çıktığını tespit etmişlerdir.

2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okul etkililiği alanında yapılan ilk özgün araştırma, Coleman’ın 1966 yılında yaptığı araştırmadır. Fakat bu araştırma çocuğun sosyo-ekonomik düzeyinin önemli olduğu, okulun etkililiğinin pek de önemli olmadığı bulgusuna yer verdiğinden eğitim dünyasında bir karamsarlığa yol açmıştır. Ancak daha sonra yapılan araştırmalar etkili okulun tam da bu noktada ortaya çıktığı yani dezavantajlı çocukların da öğrenmelerinde önemli bir gelişim kaydedebilen yapılar olduğu sonucuna varıldı. Bu çalışmalarda en önemli isim ise Ronald Edmonds’tur (1979 ve 1983). Edmonds ve diğerlerinin araştırmaları okulların iyileştirmesinde etkili olurken kendisi daha çok dezavantajlı bölgelerde etkili okul oluşturma hedefini ortaya koymuştur. Bunun dışında Brookover ve Lazote (1979) örnek olaya dayalı araştırmalarında etkili okullara ilişkin bazı özellikler belirlemişlerdir. İngiltere’de bu konuda önemli çalışmalar yapan Mortimore ve Sammons (1988) yaklaşık dört yıl süren çalışmalarında etkili okulların on iki ayırt edici özelliğini bulmuştur. Yine İngiltere’de Rutter ve arkadaşları (1979) etkili okul kavramıyla ilgili bazı temel özellikleri belirlemişlerdir. Michael A. Zigarelli (1996), Smith ve Tomlinson (1989) diğer önemli araştırmacılarıdır. Asya’da ise (Japonya) Chang ve Wong (1996) tarafından yapılan çalışmalarda Japonya’nın fakir bir ülke olmamasının nedenini okulların etkililiğine bağlamıştır. Diğer bazı çalışmalar ise şöyledir: Teddlie ve Stringfield (1993) etkili ve etkisiz kabul edilen iki ilkokulu karşılaştırarak aradaki farkları bulmaya çalışmıştır.

Çalışmasından yaklaşık on beş sene sonra Coleman da ikinci bir rapor yayınlamış ve araştırmasını yeni bulgular ışığında yeniden değerlendirerek okulların alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler için de etkili olabileceğini ifade etmiştir. (AASA, 1992’den aktaran Şişman, 2010).

Etkili okul kavramına hangi açıdan bakılması gerektiği tartışıldığı için meseleye farklı açılardan yaklaşan araştırmacılar dönem dönem belli konular üzerine yoğunlaşmışlardır. 1970’lerden sonra daha çok temel becerilere vurgu, güçlü eğitim liderliği, düzenli ve güvenli okul ortamı, öğrenci beklentileri ve öğrenci başarısının sıklıkla değerlendirilmesine odaklanılmıştır (Polatcan ve Cansoy, 2018). 90’lı yıllardan itibaren okul etkililiğine ilişkin

araştırmalar hedeflerin açıklığı, etkili öğretim liderliği, olumlu okul iklimi, öğrenci gelişiminin gözlenmesi, aile ve toplumun desteklenmesi, öğretmenlerin kariyer gelişimine yoğunlaşmıştır (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer ve Wisenbaker 1979; Edmonds ve Frederikson, 1979; Edmonds, 1979; Levine ve Lezotte, 1990; Lezotte, 1989; Weber, 1971).

2.5.2. Dört Çerçeve Kuramına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Dört çerçeve kuramının ülkemizde ilk defa bir yüksek lisans tezi olarak 2003 yılında “A survey research of leadership styles of elementary school principals” “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları” adıyla İngilizce olarak Mahçe Dereli (2003) tarafından ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada Dereli, Bolman ve Deal’e (1990) ait “Liderlik Yönelimleri/Stilleri Betimleme Ölçeği”ni (Leadership Orientations Questionnaire) Türkçeye çevirerek kullanmıştır. Söz konusu ölçek her bir liderlik çerçevesini karşılayan 8 madde ile toplamda 32 maddeden oluşan çift yönlü de uygulanabilen bir ölçektir. Ayrıca ölçeğin her alt boyutunda iki alt boyut daha mevcuttur. 5’li Likert tipi derecelenen ölçeğin Bolman ve Deal (1991) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucu Cronbach Alpha değerlerini yapısal liderlik alt boyutu $\alpha = .933$, insan kaynağı lideri alt boyutu $\alpha = .931$, politik lider alt boyutu $\alpha = .913$ ve sembolik lider alt boyutu $\alpha = .931$ olarak belirlenmiştir.

Genel olarak 2020’ye kadar olan çalışmalarda ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğinin orijinal analizine yakın sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, bu alanda en güncel çalışmalardan olan Yusuf Türker’in (2019, s:108) “Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekâlarına Etkisi” araştırmasının ölçek güvenilirlik hesaplamaları orijinal ölçek analizinden daha yüksek değerlere sahiptir.

İncelenen çalışmaların tamamına yakınında Dereli (2003) tarafından çevrilen söz konusu ölçek kullanılmıştır. Buna karşın 2019 yılında tüm örneklerde rahatlıkla kullanılacak, her bireyin liderlik yönelimlerini ölçmek amacıyla yeni bir liderlik yönelimleri ölçeği geliştirmek amacıyla Dursun, M., Günay, M. ve Yenel, F. (2019) Tarafından “Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” yapılmıştır. 19 maddeden oluşan ölçek dört alt boyuta sahiptir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle farklı fakültelerden 503 üniversite öğrencisine uygulanan ölçek gerekli analizler sonucunda elde edilen bulgular ÇYLYÖ’nün, ölçmeye çalışıldığı özelliği başka özelliklerle karıştırmadan

doğru şekilde ölçebildiğini ve duyarlı ve tutarlı ölçümler gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Ancak henüz bu ölçekle yapılan bir çalışma gözlemlenmemiştir.

2.5.2.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Eğitim ve Öğretim Alanında Dört Çerçeve Kuramı ile İlgili Araştırmalarda Liderlik Eğilimlerinin Betimlenmesi

Tanrıören (2013) çalışmasında öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzları sırasıyla; insan kaynaklı, yapısal, politik, sembolik liderlik tarzlarıdır. Ayrıca ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarında örgütsel rollere göre insan kaynaklı liderlik boyutunda anlamlı bir fark çıkmıştır. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algıları arasında örgüt kültürü boyutlarının tümüne ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır. Müdürlerin bir yönetici olarak kendilerini daha etkili algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre müdürlerinin yönetici olarak etkililiği liderlik etkililiğinden daha yüksek algılanmıştır.

Bilir (2014) ise araştırmasında öğretmenlerin müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algı düzeylerinin “iyi” olduğu tespiti yapılmıştır. Yine öğretmenlere göre okul müdürleri en yüksek *insan kaynakları yönelimli* lider olmak üzere sırasıyla: *yapısal*, *politik* ve *sembolik* liderlik tarzları sergiledikleri algısı çıkmaktadır. Türker (2019) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yüksek düzeyde *insan kaynağı* (=3.82), *politik* (=3.51) ve *yapısal* (=3.46) liderlik tarzlarına sahiptirler. Orta düzeyde de *sembolik* (=3.25) liderlik tarzı sergilediklerini tespit etmiştir. Dereli (2003) yaptığı araştırmada müdürler en çok insan kaynağı liderlik davranışını gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin de yaklaşık biçimde müdürlerin en çok insan kaynağı liderlik tarzını uyguladığını yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada hem müdürler kendilerini hem de öğretmenler müdürlerini etkili bir lider ve yönetici olarak gördükleri sonucu çıkmıştır.

Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014b) ise çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulları müdürlerinin en çok sergiledikleri liderlik davranışının insan kaynaklı liderlik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin en az kullandıkları liderlik tarzı ise sembolik liderliktir.

Dost (2016) çalışmasında devlet ve özel liselerdeki öğrencilerin liderlik tarzlarının karşılaştırılmasına çalışmıştır. Hem devlet liselerinde hem de özel liselerdeki öğrencilerin liderlik özellikleri ve bu özelliklerin farklılıklarını belirlemek için altı farklı okul türünde 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri üzerindeki çalışmanın bulgularına göre liderlik davranışı ile okul türleri arasında anlamlı fark bulmuştur. Fen lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerine göre yapısal, insan kaynakları ve politik liderlik çerçevelerini yansıtmada ayrıştığı fark edilmiştir. Sembolik liderlik çerçevesinde ise özel okul öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre yüksek düzeyde algıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Emel Şimşek ve Garipağaoğlu (2016) çalışmasında Türkiye'nin vakıf statüsündeki yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik liderlerin liderlik eğilimlerini ve liderliğe bakış açılarını Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modeline göre incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Bu anlamda ülkemizde alan yazınında dört çerçeve kuramına ilişkin çalışmalar içinde nitel yöntemle yapılan ilk ve bu çalışma itibarıyla de tek çalışmadır. Araştırmaya katılan dekan ve enstitü müdürlerinin en çok Bolman ve Deal'ın politik ve insan kaynakları çerçevelerini, dekan ve enstitü müdür yardımcılarının ise daha çok yapısal ve insan kaynakları çerçevelerini kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların en az kullandıkları çerçevenin sembolik, en sık kullandıkları çerçevenin ise insan kaynakları çerçevesi olduğu belirlenmiştir. İki den fazla çerçeveyi etkin bir şekilde birlikte kullanabilen lider sayısının az olduğu ve ancak az sayıda liderin Bolman ve Deal'ın (2003) ortaya koyduğu dört çerçeveyi birden dikkate alan çoklu bir liderlik yaklaşımını kullanabildiği belirlenmiştir.

Veli Fırat Şimşek'in (2017) yaptığı "ilkokul müdürlerinin liderlik stilleri" adlı çalışmada öğretmenler müdürlerin sırasıyla 'İnsan Kaynakları Liderliği', 'Yapısalcı Liderlik', 'Politik Liderlik' ve 'Sembolik Liderlik' uyguladığını düşünürken müdürler de kendilerinin 'İnsan Kaynakları Liderliği', 'Yapısal Liderlik', 'Politik Liderlik' ve 'Sembolik Liderlik' uyguladıklarını düşündükleri gözlemlenmiştir. Yani öğretmenlerin ve müdürlerin düşünceleri aynıdır. Ayrıca yapılan genel değerlendirme kısmına bakıldığında öğretmenlerin algısına göre müdürlerin yöneticilik yönünün liderlik yönünden güçlü olduğu sonucu çıkarılmıştır. Benzer durum müdürlerin kendilerini liderden daha çok yönetici olarak gördükleri sonucunda da ortaya çıkmıştır.

Sezer ve Kahraman (2018) öğretmen adaylarının liderlik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında: Öğretmen adaylarının liderlik eğilimleri ölçeğinden

aldıkları en yüksek puan *insana yönelik liderlik* alt boyutundan, en düşük puan ise *dönüşümsel liderlik* alt boyutundan olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekici (2018) ise okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının liderlik eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin liderlik algıları sırasıyla *insan kaynakları, yapısal, karizmatik ve dönüşümsel* şeklindedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının liderlik algıları ise benzerdir. Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının liderlik eğilimleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin insana yönelik, yapıya yönelik, dönüşümsel ve karizmatik liderlik eğilimleri okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Eğitim ve Öğretim Alanında Dört Çerçeve Kuramı ile İlgili Araştırmalarda Yapılan İlişkisel Taramalar

Bolman ve Deal (1991) etkili yöneticilik ve etkili liderlik ile dörtlü çerçeve liderliği arasında çalışmalar yapmıştır. Yazarlar kendi çalışmalarında dörtlü liderlik çerçevesinin etkili lider ve etkili yöneticiyi tahmin edebilmekte ancak her ikisi için farklı yapılar ortaya çıkarmaktadır. Yapısal liderlik çerçevesi yönetsel etkililiği en iyi yordayan çerçeve iken liderlik etkililiğini yordamakta en geride kalan çerçevedir. Sembolik liderlik çerçevesi ise liderlik etkililiğini yordamakta en iyi iken yönetsel etkililiği yordamakta en geride kalan çerçevedir. Politik liderlik çerçevesi, insan kaynakları liderliği çerçevesinden daha fazla olmak üzere her iki çerçevenin de yönetsel ve liderlik etkililiğinin yordayıcısı oldukları sonucuna varmışlardır.

Tanrıoğen (2013) ilköğretim okul müdürlerinin liderlik tarzlarıyla örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik çerçevesi en çok sırasıyla: insan kaynaklı, yapısal, politik ve sembolik liderlik çerçeveleri olmuştur. Diğer yandan örgüt kültürüne ilişkin öğretmen algıları sırasıyla: görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve bürokratik kültür şeklinde çıktığı ifade edilmiştir. Örgüt kültürünün tüm boyutlarında liderlik çerçevelerinin de insan kaynakları boyutunda öğretmen ve okul müdürlerinin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Müdürler kendilerini bir yönetici olarak daha etkili görürken öğretmenlere göre de müdürlerin yönetsel etkililiği liderlik etkililiklerinden daha yüksek çıkmıştır. Örgüt kültürü ve liderlik çerçeveleri arasında en yüksek pozitif yönlü ilişki yapısal ve politik liderlik çerçevesi boyutlarında

gözlemlenmiştir. İnsan kaynaklı ve sembolik liderlik çerçevesi ile de örgüt kültürü arasında pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.

Bilir (2014) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları ile okul müdürlerinin liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin algılarının her iki değişken içinde iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kurumlarına yönelik öğrenen örgüt algı düzeyiyle liderlik çerçevelerinden yapısal liderlik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki saptanırken insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik çerçeveleriyle yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Uslu (2014) öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında ise yalnızca *edilgen öğrenme stili* ile liderlik eğilimleri arasında negatif ilişkiler bulunurken, diğer öğrenme stilleri ile liderlik eğilimleri arasında pozitif ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Öğrenme stillerinin birlikte liderlik eğilimlerinden *yapısal perspektifin* %43'ünü yordadığı, *bağımlı öğrenme*, *bağımsız öğrenme* ve *katılımcı öğrenme* stillerinin *yapısal perspektif* üzerinde diğer öğrenme stilleri 'ne göre daha fazla yordama gücüne sahip oldukları tespiti yapılmıştır. Diğer yandan *bağımsız öğrenme*, *işbirlikli öğrenme* ve *bağımlı öğrenme* stillerinin diğer öğrenme stillerine oranla liderlik eğilimlerinden *insan kaynağı perspektifini* yordama güçleri daha yüksek çıkmıştır ve öğrenme stillerinin birlikte *insan kaynağı perspektifinin* %42'sini yordadığının belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin birlikte sırayla politik perspektifin %32'sini, sembolik liderliğinde %31'ini yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Altın (2017) ortaöğretim müdürlerinin liderlik tarzlarıyla örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada genel olarak öğretmenlerin liderlik tarzlarına göre algı düzeylerinde 3'ün altında olmak kaydıyla orta seviye olarak belirlenirken örgütsel sessizlik davranışı sergileme düzeyleri 3'ün biraz üstünde bir ortalamayla yine orta seviye bulunmuştur. Liderlik tarzlarıyla örgütsel sessizlik arasında tüm alt boyutlarda pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptaması yapılmıştır. Ayrıca liderlik tarzlarına ait olan *insan kaynağı* boyutu ve *yapısal* boyutun, örgütsel sessizliğin alt boyutu olan *öğretmen* boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı birer yordayıcısı oldukları, istatistiksel açıdan sadece *politik* boyutun *yönetici* boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu hiçbir liderlik tarzının *ortam* boyutu üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisine sahip olmadığı görülmüştür. (Çalışmada tüm metne erişim izni olmadığından özetinden yararlanılmıştır.)

Güneş (2017) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Genel olarak öğretmenlerin liderlik algılarının düşük olduğu, sinizm algılarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan korelasyon testlerinde liderlik çerçevelerinin tüm boyutları ile sinizm arasında ters yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu sonucunu da düşünürsek: Örgütte liderlik düzeyi artıkça sinizm algısının azaldığının sonucuna varılmıştır. Liderlik tarzlarının alt boyutları ile sinizm algı düzeyinin alt boyutları arasında diğerlerine göre farklılaşan bir sonuca varılmamıştır.

Güçlü (2018) yaptığı çalışmada temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisini incelemiştir. Temel eğitim kurumu yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre liderlik yaklaşımları ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri en çok yapısalcı liderlik davranışı sergilemektedirler. Öğretmen algılarına göre, iş motivasyonunda kuruma bağlılık yüksek orana sahiptir. (Çalışmasında tüm metne erişim izni olmadığından özetinden yararlanılmıştır.)

Çelikdağ (2018) çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yer vermiştir. Araştırma bulgularına göre yapılan korelasyon testlerinde duygusal zekâ düzeyi ile karizmatik liderlik ve dönüşümsel liderlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir sonucuna varılmıştır. Ancak çalışmada kullanılan LYÖ ölçeğinin çerçevelerinde bu liderlik alt boyutları yoktur. Diğer yandan insan kaynakları çerçevesi ile yapıya yönelik liderlik çerçevesi alt boyutları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmemiştir.

Çiriş (2018) 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin liderlik özelliklerine etkisinin spor yapma durumu açısından incelemiştir. Bu çalışmada genel olarak öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri orta seviye bulunurken yapılan regresyon analizi bulgularına göre lise öğrencilerinin liderlik eğilimlerinin % 29,4'ü öğrencilerin sosyal becerileri tarafından açıklanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile liderlik eğilimleri arasında yüksek düzeyli pozitif bir ilişki vardır.

Özmen ve Şentürk (2018) ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre ortaöğretim kurumu müdürlerinin liderlik eğilimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile belirtilen

liderlik eğilimleri (çerçeveleri) arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiler genel olarak orta düzeyli ilişkiler olup ilişkinin yönü pozitifdir. Ayrıca ortaöğretim müdürlerinin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderliğe olan eğilimleri, öğretmenlerin yardımlaşma düzeyleri, vicdanlılık düzeyleri ve sivil erdem düzeylerini arttırmaktadır. Bununla birlikte yöneticiler politik liderliğe daha fazla yöneldiklerinde ise öğretmenlerin centilmenlik alt boyutu düşük düzeyde de olsa bir artış göstermektedir.

Özdemir (2018) ise çalışmasında liderlik eğilimi ve politik beceri arasındaki ilişkiyi okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çarpıcı kısmı ilk defa bu kadar çok okul müdürü üzerinde yapılıyor olmasıdır. Ankara’da 154 okul müdürü üzerinde yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin politik beceri puan ortalamalarının (alt boyutlar 3.94-5.37 arası) yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca liderlik çerçeveleri ile politik beceri alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. En yüksek ilişki *insan kaynakları çerçevesi* ile *sosyal zekâ* alt boyutları arasında bulunmuştur ($r = .93; p < .05$). Yapılan yordayıcılık (çoklu regresyon) analizine göre ise PBE’nin (*Politik Beceri*) alt boyutlarıyla birlikte liderlik eğilimlerinden *yapısal çerçevedeki* değişkenliğin %75’ini, *insan kaynakları çerçevesindeki* değişkenliğin %96’sını, *politik çerçevedeki* değişkenliğin %70’ini ve son olarak *sembolik çerçeve* alt-boyutundaki değişkenliğin ise %56’sını açıklamaktadır. Bulgular, politik beceriye ait alt-boyutların liderlik eğilimlerindeki değişkenliğin anlamlı bir yordayıcısı olduklarını göstermişlerdir.

Özdemir, Buyruk ve Güngör (2018) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının liderlik eğilimlerinden *yapısal çerçeve* ile eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm alt boyutları ve genel ortalaması arasında orta düzeyli pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. *İnsan kaynakları çerçevesi* ile EDE’nin (eleştirel düşünme eğilimi) bazı alt boyutlar arasında orta düzeyli pozitif yönlü ilişki saptanırken EDE’nin *açık fikirlilik*, *doğruyu arama* ve *sistematiklik* alt boyutları ile *insan kaynakları çerçevesi* arasında düşük düzeyli negatif yönlü anlamlılık tespit edilmiştir. Öte yandan *politik ve sembolik liderlik çerçeveleri* ile EDE’nin *analitiklik*, *meraklılık* ve *kendine güven* alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi genel ortalaması arasında orta düzeyli pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan yordayıcılık incelmelerine göre ise EDE’nin alt boyutlarıyla birlikte liderlik eğilimlerinden *yapısal çerçevedeki* değişkenliğin %36’sını, *insan kaynakları çerçevesindeki* değişkenliğin %36’sını, *politik çerçevedeki* değişkenliğin %38’ini ve son olarak *sembolik çerçeve* alt-boyutundaki değişkenliğin ise %36’sını açıklamaktadır. Bulgular, eleştirel

düşünme eğilimine ait alt-boyutların liderlik eğilimlerindeki değişkenliğin anlamlı bir yordayıcısı olduklarını göstermişlerdir.

Muştu (2019) ise çalışmasında öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının liderlik eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırması sonucunda programlar arasında duygusal zekâ düzeyi açısından anlamlı fark bulunmuştur. En yüksek duygusal zekâ ortalamasına sahip program Fransızca öğretmenliği ($\bar{x}=56,00$), en düşük duygusal zekâyâ sahip bölüm ise, matematik öğretmenliği programı olmuştur ($\bar{x}=48,65$). Bu duruma istinaden atama oranı yüksek olduğu için tercih edilmesine rağmen matematik öğretmenliğini severek gelenlerin görece az olabileceği yorumu yapılmıştır. Ayrıca benzer durum liderlik algı düzeyinde de geçerlidir. Araştırmada en yüksek liderlik ortalaması Fransızca öğretmenliği ($\bar{x}=75,93$), en düşük liderlik puanına sahip bölüm ise, matematik öğretmenliği bölümü olmuştur ($\bar{x}=66,59$). Liderlik eğilimleri ve duygusal zekâ arasında ise doğrusal yönde orta düzeyde ($r=0,59;p<0,001$) bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada duygusal zekâ düzeyi ile liderlik alt boyutları arasında sırasıyla *yapısal ve sembolik* liderlik çerçeveleri arasında pozitif yönlü orta düzey, *insan kaynakları ve politik* liderlik çerçevesi ile arasında ise pozitif yönlü fakat düşük düzeyde anlamlılık belirlenmiştir.

Yusuf Türker (2019) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada yapısal eşitlik modeli testleri sonucunda *yapısal liderlik* tarzının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı bulunmuştur. Yapısal liderlik çerçevesinin az da olsa *başkalarının duygularını kontrol* alt boyutuyla negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişkisi tespit edilmiş, bu da sistemi aşırı kutsallaştıran ve insan ögesini öteleyen bakış açısının duygusal zekâyâ katkı sağlayamayacağı yönünde yorumlanmıştır. *İnsan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik* ise öğretmenlerin duygusal zekâlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bu ilişki insan kaynakları çerçevesiyle zayıf düzeyli politik ve sembolik çerçeve ile ise çok zayıf düzeyli olduğu gözlemlenmiştir. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekâlarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitim ve Öğretim Alanında Dört Çerçeve Kuramına Göre Liderlik Tarzlarını Araştıran Çalışmaların İncelediği Değişkenler

Bu bölümde konuyla ilgili hemen hemen her tez ve makalenin problem durumunun yanında alt problem cümlesi olarak ortaya koyduğu “yaş, medeni durum, cinsiyet, kıdem, birlikte çalışma süresi vb.” değişkenlerin öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin liderlik eğilimi üzerinde etkisini araştırmaları sonucu elde ettikleri bulgulara yer verilmiştir.

Tanrıöğren (2013) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre *insan kaynaklı, politik* ve *sembolik* boyutlara ilişkin algılar bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucunu çıkarmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre de eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin *sembolik liderliğe* ilişkin algı puanlarının lisans, yüksek lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Bilir (2014) cinsiyet ve okul türü değişkenlerine liderlik eğilimi algısı düzeyinde farklılık tespit etmiştir. Bayan öğretmenlerin okul müdürlerini politik ve yapısal lider olarak daha algılama düzeyi daha yüksektir. Okul türüne göre ise Anadolu ve mesleki lise öğretmenlerinin tüm alt boyutlara imam hatip lisesi öğretmenlerine göre ortalamaları yüksektir.

Dost (2016) çalışmasında okul türleri ile liderlik davranışları arasında neredeyse tüm okul tiplerine ve alt boyutlara göre farklılık bulgulanmıştır. Kendilerine ait odası bulunan öğrencilerin ($X=3.57$) kendisine ait odası bulunmayan öğrencilere ($X=3.30$) göre liderlik algı ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak babası ilkokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunu olanlar arasında ve ayrıca babası ortaokul ile üniversite mezunu olanlar arasında üst eğitim kurumu mezunu babaların lehine lider öğrenci davranışları üzerinde anlamlı bir etkilerinin olduğu görülmektedir. Babalarının sahip oldukları meslek türüne göre *politik* boyutta babası memur olanlar ile çalışmayanlar arasında babası memur olanların lehine fark görülmüştür. Sembolik boyutta ise babası memur ve emekli olanlar ile işçi olanlar, memur ile çalışmayanlar arasında ilk ifade edilen meslek grupları lehine fark tespit edilmiştir. Anne eğitim durumuna göre ise genelde annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar ile lise ve üniversite mezunu olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ailenin aylık geliri düzeylerine göre yapısal boyutta, sembolik boyutta ve genele bakıldığında tüm gelir düzeyleri arasında farklar tespit edilmiş ancak farkların yönü ifade edilmemiştir.

Güneş (2017) çalışmasında *yapısal* ve *politik* boyutlarda yaş grupları arasında farka rastlanılmıştır. Yüksek yaş gruplarında *yapısal* ve *politik* liderlik algısı daha yüksektir. Meslek değişkenine göre de 1-5 yıl ile hem *yapısal* hem de *insan kaynakları* liderlik algısının

11 yıl ve üstü grubun ise tüm liderlik türlerinde algısının daha kuvvetli olduğu görülmektedir. Kurum türü değişkenine göre ise ortaokulda görev yapanların *yapısal, politik ve sembolik* liderlik algısının daha zayıf olduğu görülmüştür.

Şimşek (2017) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre erkek müdürlerin kadın müdürlere göre kendilerinin liderlik başarılarını daha olumlu değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Öğretmenler de ise durum kadın öğretmenlerin *politik* alt boyutta müdürlerine yönelik algısı yüksek çıkarken *sembolik* alt boyutta erkeklerin algısı daha yüksek çıkmıştır. *Politik* alt boyutta 1-4 yıl mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin algı düzeyi 5-9 ve 15-19 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksektir. *Sembolik* alt boyutta ise 20 ve üzeri yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin müdürlerini diğer kıdem gruplarına göre daha az sembolik lider olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Çelikdağ (2018) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre lisansüstü seviyede olanların lisans seviyesindekilere göre *politik* alt boyuta ilişkin algısı daha yüksek bulunmuştur. Spor yapma değişkenine göre ise spor yapan öğretmenlerin toplam puanlarının spor yapmayan öğretmenlerin toplam puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre *insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik* alt boyutlarında 41 yaş ve üzeri aralığında olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin puan ortalamalarının 31-40 yaş arası ve 30 yaş ve altı aralığında olan beden eğitimi öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Mesleki tecrübe yılına göre de bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Haftada beş saat ve üzeri spor yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda kendilerinden daha az spor yapan öğretmenlere göre liderlik algı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Çiriş (2018) çalışmasında kız öğrencilerin liderlik eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermekle birlikte, özellikle yapısal, insancıl ve sembolik liderlik eğilimleri anlamlı düzeyde bulunmuştur. 12. sınıf öğrencilerinin liderlik eğilimlerinin 11. sınıflara göre daha yüksek olduğunu da tespit etmiştir. Gelir durumu değişkenine göre ise genel olarak, gelir düzeyinin artmasıyla öğrencilerin liderlik eğilim düzeylerinde artış görülmektedir. Lise türlerine göre ise liderlik eğilimleri incelendiğinde her bir liderlik eğiliminde en yüksek ortalamaların spor lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamalar ise sosyal bilimler lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinde oluşmuştur. Akademik başarı kriterine göre genel olarak, lise öğrencilerinin akademik başarılarının artmasıyla öğrencilerin her bir liderlik eğilim düzeylerinde artış görülmektedir. Büyükşehirde öğrenim gören öğrencilerin *yapısal, sembolik ve insan kaynakları* liderlik

eğilim algısında diğer şehirlerde öğrenim gören öğrencilere göre yüksek çıkarken *politik* liderlik eğiliminde tersi bir sonuç gözlemlenmiştir. Okullarında spor salonu bulunan öğrencilerin *yapısal, insancıl ve sembolik* liderlik eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Sezer ve Kahraman'ın (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının demokrasiye yönelik bir etkinliğe katılma değişkenine göre özellikle sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü okuyan öğrencilerin liderlik eğilimlerinin yüksek çıktığı bulunmuştur.

Ekici (2018) araştırmasında okul öncesi *yapısal, dönüşümsel ve karizmatik liderlik* alt boyutlarında mesleği seçme nedenlerine göre fark tespit etmiştir. Buna göre liderlik eğilimleri algı düzeyi “çocukları sevme” ve “kişisel yapıya uygun” olması nedenini tercih edenlerin “aile isteği ve iş garantisi” nedeniyle tercih edenlerden yüksektir. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin liderlik eğilim algısı tüm alt boyutlarda devlet okullarında çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Özmen ve Şentürk (2018) araştırmasında evli katılımcıların vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutları ile müdürlerin yapısal, insan kaynakları ve sembolik liderlik düzeylerinin bekâr katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir, Buyruk ve Güngör (2018) araştırmasında Kars üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının liderlik eğilim algı düzeylerini Ankara üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Cinsiyet değişkenine göre ise erkek adaylar kadın adaylardan daha çok liderlik eğilimli olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının liderlik eğilim düzeyi PDR bölümünde okuyanlara göre yüksek bulgulanmıştır.

Türker (2019) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algıları *yapısal liderlik* boyutunda anlamlı bir farklılık bulamazken diğer alt boyutlarda fark tespit etmiştir. Lisansüstü seviyede eğitim durumuna sahip öğretmenlerin *insan kaynağı liderliği, politik liderlik* ve *sembolik liderlik* boyutlarında algı düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Ayrıca kurumda çalışma süresi değişkenine göre de çeşitli algı düzeyi farkları vardır. 11 yıl ve üzeri çalışanların hemen hemen her boyutta algıları yüksek çıkmıştır.

2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bolman ve Deal'ın 1991'de yayınladıkları uzun süreli bir çalışmanın ürünü olan etkili liderlik özelliklerini belirlemeye çalıştıkları "Liderlik Çerçevesi" adlı makalede ilk olarak ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin problemler karşısında nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerini anlamaya çalışan yazarlar, her soruna aynı bakış açısıyla müdahale etmek yerine çoklu bakış açısı sayesinde daha etkili bir liderliğin ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışma temel de yönetici ve liderlik kavramları üzerine yoğunlaşmıştır. Geliştirdikleri çoklu bakış açılarından olan "yapısal liderlik" iyi yöneticiliği en iyi açıklayan çerçeve olurken, "sembolik liderlik" ise liderliği en iyi açıklayan çerçeve olmuştur. "Politik liderlik" ve "insan kaynakları liderlik" çerçeveleri ise hem etkin yöneticiliği hem de liderliği açıklamada güçlü olan çerçevelerdir. Ancak "politik liderlik" bu açıdan "insan kaynakları liderliği"ne oranla her iki kavramı açıklamakta daha güçlü bulunmuştur.

Messer (2002) araştırmasında ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik çerçevelerini kullanmadaki farklılıklarını belirlemeye çalışmıştır. Okul yöneticilerinin çerçevelere ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde en baskın liderlik eğiliminin insan kaynaklı olduğu saptanmıştır. Yapısal çerçeve ikinci en baskın liderlik eğilimi olurken sembolik ve politik çerçeve en az kullanılan eğilimler olmuşlardır.

Bir başka çalışmada ise Sasnett ve Ross (2007) dört çerçevenin yönetsel etkililikle ilişkisini incelemiştir. Sağlık yönetim programı yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre baskın olarak yapısal çerçeve olmak üzere sembolik ve politik çerçevelerin yönetsel etkililikle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ancak insan kaynakları liderlik çerçevesinin yönetsel etkililikle ilişkisi tespit edilememiştir. Joo (2014) ise örgüt iklimi ile etkili liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çoklu liderlik çerçevesini (3 veya 4 çerçeve birlikte) kullanabilen yöneticilerinin daha etkili liderlik sergilediklerini gözlemlemiştir. Pritchett (2006), Higgins (2008) ve Pennix'te (2009) araştırmalarında çoklu liderlik eğilimi gösterebilmenin liderlik etkililiğini artırdığını gösteren sonuçlara ulaşmışlardır.

Shirbagi (2007) dört çerçeve liderlik eğilimleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırmasında, örgütsel bağlılığın üç alt boyutu olan "duygusal, normatif ve süreklilik" ile dört çerçevenin yapısal, politik ve sembolik liderlik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. Tedesco (2004) araştırmasında okul ve kurul yöneticilerinin liderlik yönelimlerini incelemiş ve daha çok politik, yapısal ve insan

kaynakları çerçevesine ilişkin davranışlar gösterdiklerini gözlemlemiş ancak sembolik çerçevenin kullanımına ilişkin anlamlı bir sonuç bulamamıştır.

Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides (2010) okul yöneticilerinin liderlik yönelimlerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. Okul yöneticilerinin insan kaynakları çerçevesine ilişkin liderlik davranışlarının öğrencilerin gösterdiği akademik başarıyla doğrudan, sınıf kültürüne ise dolaylı açıdan ve pozitif yönde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Problem durumunda da sebepleriyle birlikte ifade edildiği şekliyle okulların etkililiğinde okul yöneticilerin liderlik eğilimlerinin güçlü bir rolü olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin dört çerçeve modeline göre sergiledikleri liderlik eğilimleri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için araştırmada ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kocaeli’de devlete ait ve özel liselerden sınavla öğrenci alan nitelikli okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi için ulaşılabilecek kişi sayısı, evreni oluşturan okullar içinde devlete ait ve özel ortaöğretim kurum çalışanlarının oranlarına göre tabakalara ayrılarak örnekleme oluşturacak asgari kişi sayısı belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen sayılarda olmak üzere bu okullardan ulaşılabilecek (tesadüfi örnekleme) yönetici ve öğretmenlerden örneklem oluşturulmuştur.

Kocaeli Milli Eğitim Müdürlüğü 2021 verilerine göre evrendeki belirlenen toplam kişi sayısı okul yöneticisi ve öğretmen olmak üzere 1354’tür. Evreni temsil edecek örneklem büyüklükleri hesaplanırken Balcı’nın (2001: 107-108) Cochran tarafından önerildiğini belirterek verdiği $[(t^2(PQ)/d^2) / (1+(1/N) t^2(PQ)/d^2)]$ formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak % 95 güven düzeyi esas alınarak yapılan hesaplama göre; örnekleme alınması gereken orta öğretim öğretmen ve okul yöneticilerinin sayısı en az 299’dur. Örnekleme oluşturacak okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin sayısı evrendeki toplam rakam içinde yer alan özel okul çalışanı ve devlete bağlı ortaöğretim okullarında çalışanların yüzdelik düzeyi hesaplanarak belirlenmiştir. Bu yöntemle göre; devlete bağlı ortaöğretim

okullarında çalışan yönetici ve öğretmen sayısı olan 803 kişi evrenin %59,3'üne, özel ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmen sayısı ise 551 kişi olarak evrenin %40,7'sine tekabül etmektedir. Buradan hareketle örnekleme yer alacak 300 kişinin %59,3'ü (178 kişi) devlete bağlı ortaöğretim kurumlarında, %40,7'si (122 kişi) ise özel ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Yukarıda belirtilen sayılara bağlı kalınarak araştırma evrenindeki okullarda, ulaşılabilirliklerine göre uygulama yapılmıştır.

Diğer yandan bu bölümde örneklemin görev türü ve özel veya devlet okulunda görev yapıyor olması değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları ile bu bulguların yorumuna yer verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin Görev Türüne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görev Türü	Frekans(f)	Yüzde(%)
Öğretmen	250	83,3
Okul Yöneticisi	50	16,7
Toplam	300	100,0

Tablo 1'e göre araştırmamıza katılanların %83,4'ü (250 kişi) öğretmen, %16,6'sı (50 kişi) okul yöneticisi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2

Örneklemin Görev Yaptığı Eğitim Kurumunun Niteliğine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Görev Yaptığı Kurumun Niteliği	Frekans(f)	Yüzde(%)
Devlet	178	59,3

Özel	122	40,7
Toplam	300	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmamıza katılanların çalıştığı eğitim kurumunun niteliğine bakıldığında %59,3'ü (178 kişi) devlete bağlı ortaöğretim kurumu, %40,7'i (122 kişi) ise özel ortaöğretim kurumuna bağlı olarak çalışan yönetici ve öğretmendir.

Tablo 3

Kocaeli İlinin İlçelerine Göre Örnekleme Katılım Sayıları

İlçeler	Öğretmen Sayısı	Okul Yöneticisi Sayısı
İzmit	81	13
Derince	16	6
Başiskele	65	8
Kartepe	19	3
Gölcük	26	9
Körfez	18	5
Gebze	24	6
Toplam	250	50

Tablo 3'te örneklemin toplam sayısı içinde yer alan katılımcıların Kocaeli ilinin ilçelerine göre dağılımı verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada kullanılacak form üç bölümden oluşacaktır.

Birinci bölüm, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kişiisel bilgilerinin yer aldığı bölümdür. Bu bölüm, öğretmenlerin ve yöneticilerin görev türü ve özel veya devlet okulunda görev yapıyor olduğunu belirlemeye yönelik kişiisel bilgilerden oluşmaktadır.

İkinci bölüm, Mağçe Dereli'nin 2003'te, Bolman ve Deal'e (1990) ait "Liderlik Yönelimleri/Stilleri Betimleme Ölçeği"ni (Leadership Orientations Questionnaire) Türkçeye çevirdiği ölçekten oluşmaktadır. Söz konusu ölçek her bir liderlik çerçevesini karşılayan 8 madde ile toplamda 32 maddeden oluşan çift yönlü de uygulanabilen bir ölçektir.

Üçüncü bölüm, Şişman (1996) tarafından hazırlanıp geliştirilmiş ve 1996 yılında ilk defa Eskişehir ilinde yapılan araştırmada kullanılmış olan "Etkili Okul Ölçeği"dir. Aracın iç tutarlılık testi Cronbach-Alpha Katsayısı. 93 olarak bulunmuştur ve 56 maddeden oluşmaktadır.

Tarama araştırmacının evreni oluşturan okullara bizzat gidip fiziksel formlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Dört Çerçeve Liderlik Ölçeği ve Etkili Okul Ölçek Geçerliliği

Çalışma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanabilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, 2010; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Kaiser-Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumunda, korelasyon dağılımında, bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değer 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır (Çokluk ve ark., 2012: 207).

Tablo 4

Dört Çerçeve Liderlik Modeline Göre Liderlik Eğilimi Betimleme Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluk Değerleri

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		,972
Barlett Testi	Ki-Kare	10798,750
	Sd	496
	Sig. (P)	,000

*p<0.05

Tabloda 4’te görüldüğü gibi KMO değeri .97 olarak tespit edilmiş ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” (Çokluk ve Ark., 2012: 207) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dört çerçeve liderlik davranışlarının ortaya çıkarılmasına yönelik olarak dört boyut belirlenmiş ve 5’li likert ölçeği kullanılarak 32 maddede liderlik davranışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ölçekte mevcut alt boyutlar ve ilgili ölçek maddeleri şöyledir:

a) Yapısalıcı Liderlik Çerçevesi (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29)

(b) İnsan Kaynağı Liderlik Çerçevesi (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30)

(c) Politik Liderlik Çerçevesi (3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31)

(d) Sembolik Liderlik Çerçevesi (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32)

Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Eğilimi Betimleme ölçeği çağdaş bir liderlik kuramına dayanır. Ülkemizde ve uluslararası alan yazında araştırılması yapılan; öğretimsel liderlik tarzları, demokratik liderlik tarzları, dönüşümcü liderlik, eğitimsel liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik, sürdürümcü liderlik, yönlendirici liderlik, babacan liderlik, katılımcı liderlik, destekleyici liderlik vb. birçok liderlik kuramını betimleyen ölçekler kullanılmaktadır. Ancak bu kuramların her birinin liderliğin sadece bir çeşidini ya da bir yönünü betimleyebildiği söylenebilir. Dört Çerçeve Liderlik Kuramı ise dört ana çerçeve

altında tüm liderlik yönlerini kapsayıcı bir biçimde ele almaktadır bu nedenle okul yöneticilerin liderlik eğilimini betimlemede daha yetkin olduğu söylenebilir.

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce “Dört Çerçeve Liderlik Eğilim Ölçeği” için L. Bolman (EK:2) ile iletişim kurulmuş, kendilerinden ölçeğin kullanılması konusunda izin istenilmiş ve bu konuda gerekli izin ve yardım alınmıştır.

Tablo 5

Etkili Okul Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluk Değerleri

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		,934
Barlett Testi	Ki-Kare	13329,709
	Sd	1540
	Sig. (P)	,000

*p<0.05

Tabloda 5’te görüldüğü gibi KMO değeri .93 olarak tespit edilmiş ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” (Çokluk ve Ark., 2012: 207) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan etkili okul ölçeği; etkili okulun “okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli” olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir.

Ölçekteki boyutlar itibariyle madde sayısı, yönetici (10), öğretmen (10), öğrenci (8), okul programı ve eğitim-öğretim süreci (10), okul kültürü ve ortamı (10), okul çevresi ve veli (8) olarak belirlenmiştir. Maddeler, Likert tipi ölçeğe göre düzenlenmiş olup önerme niteliğinde ifadelerden oluşmaktadır. Bunlar karşısında katılımcıların verebilecekleri tepkiler de beş kategoride toplanmış olup, bu kategoriler, “tamamen katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “az katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilerek ifade edilmiş, en çok kabul edilen seçeneğe, en az kabul edilen seçeneğe doğru da 5, 4, 3, 2, 1 biçiminde puanlandırılmıştır.

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce “Etkili Okul Ölçeği” için Mehmet Şişman (EK: 3) ile iletişim kurulmuş, kendilerinden ölçeğin kullanılması konusunda izin istenilmiş ve bu konuda gerekli izin ve yardım alınmıştır.

3.3.2. Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Eğilimi Betimleme Ölçeği ve Etkili Okul Ölçek Güvenirliliği

Tablo 6

Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Eğilimi Betimleme Ölçeğine ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

Temel ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Eğilimini Betimleme	,982	32
Yapısalcı Liderlik Çerçeve	,922	8
İnsan Kaynağı Liderlik Çerçevesi	,948	8
Politik Liderlik Çerçevesi	,928	8
Sembolik Liderlik Çerçevesi	,953	8

Tablo 6’ya bakıldığında ölçme aracının toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,982 olduğu görülmektedir. Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmektedir:

$0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir

$0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir

$0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirirdir

$0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirirdir.

Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında eldeki ölçeğin toplamda ve alt boyutları itibariyle oldukça yüksek düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve ölçeğin istatistik tutumlarının belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda yapı geçerliliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7

Etkili Okul Ölçeğine ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Katsayıları

Temel ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Etkili Okul	,961	56
Okul Yöneticisi	,935	10
Öğretmen	,921	10
Öğrenci	,923	8
Okul Programı ve Eğitim Öğretim Süreci	,880	10
Okul Kültürü ve Ortamı	,944	10
Okul Çevresi ve Veliler	,854	8

Tablo 7'ye bakıldığında ölçme aracının toplam Cronbach Alfa katsayısı 0,961 olduğu görülmektedir. Özdamar (1999) güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmektedir:

$0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir

$0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenilirliktedir

$0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güveniliridir

$0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güveniliridir.

Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında elde edilen ölçeğin toplamda ve alt boyutları itibarıyla oldukça yüksek düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve ölçeğin istatistik tutumlarının belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda yapı geçerliliğinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Ölçeğin Kocaeli ili genelindeki söz konusu eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için öncelikle Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu onayı (Ek-1) alınarak enstitüye başvurulmuş, enstitü gerekli yazışmaları yaparak Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler almıştır. Ölçekler, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün DYS sistemi ile okullara gönderdiği izine dayanarak araştırmacı tarafından kurumlara gidilerek uygulanmıştır (Ek-5).

Ölçekler 2020-2021 eğitim-öğretim yılının II. döneminde, Mart ve Nisan aylarında Kocaeli ilinin tüm ilçelerinde bulunan söz konusu okullarda titizlikle uygulanmaya çalışılmıştır. Toplam 350 ölçek dağıtılmıştır. Bu ölçeklerden 325 adedi geri dönmüştür. Geriye dönen ölçeklerden 25 tanesi hatalı veya eksik olduğu için ayrılmış ve kalan 300 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumu

Veri toplama araçları olan ölçekler üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce veri toplama aracının okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından uygun şekilde cevapladıklarını görmek amacı ile gözden geçirilmiş, eksik yanıtlanan veya yönergeye uygun olmayan verilerin yer aldığı veri toplama araçları değerlendirilmeye alınmamıştır. Geçerli veri toplama araçları bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın bulgularının elde edilmesi aşamasında hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla; bağımlı değişken olarak kullanılacak olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablo 8

Dört Çerçeve Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi

Normallik Test Değişkenleri	Yapısal Liderlik	İnsan Kaynakları	Politik Liderlik	Sembolik Liderlik
Kolmogorov-Smirnov Z	0,18	0,22	0,17	0,17
P	.00*	.00*	.00*	.00*
Skewness	-1,79	-1,91	-1,48	-1,46
Kurtosis	3,89	4,06	2,30	2,19

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde Kolmogorov – Smirnov değerlerinin tüm alt boyutlarda p<.05'ten küçük olması verilerimizin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark olduğu dolayısıyla araştırma verilerinin normal dağılmadığı anlamına gelmektedir. Diğer yandan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +1,5/-1,5 arasında olmadığı saptanmıştır. Yine bu durumda da ölçek verilerinin normal dağılım göstermediği varsayılır (Tabachnick and Fidell, 2013 B.G.).

Tablo 9

Etkili Okul Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi

Normallik Test Değişkenleri	Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Öğrenciler	Okul Programı	Okul Kültürü ve Ortamı	Okul Çevresi ve Veliler
Kolmogorov-Smirnov Z	0,19	0,13	0,09	0,13	0,18	0,10
P	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
Skewness	-1,69	-1,06	-0,56	-0,84	-1,42	-0,49
Kurtosis	3,60	0,99	-0,17	0,08	2,38	-0,36

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde Kolmogorov – Smirnov değerlerinin tüm alt boyutlarda $p < .05$ 'ten küçük olması verilerimizin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark olduğu dolayısıyla bizim verilerimizin normal dağılmadığı anlamına gelmektedir. Diğer yandan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin “*okul yöneticisi ve okul kültürü*” alt boyutları hariç diğer boyutların $+1,5 - 1,5$ arasında dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Buna rağmen hem Kolmogorov testinin $p < .05$ 'ten küçük olması hem de iki alt boyutun çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilenden yüksek oluşu ölçüğe ait verilerin bir bütün olarak değerlendirildiğinde normal dağılmadığı söylenebilir.

Araştırma tasarlanırken problem durumundan hareketle araştırma evreni, Kocaeli de yükseköğretime geçişte önde gelen ve doğrudan amacı yükseköğretime öğrenci hazırlamak olan LGS sınavıyla öğrenci alan devlete ait ortaöğretim kurumları ve bu sınıfta bulunan özel ortaöğretim kurumları olarak belirlenmiştir. Bu kurumlar hâlihazırda etkili olması beklenen okullardır. Verilerin normal dağılımı sosyal bilimlerde oldukça zor ortaya çıkan bir durum olmasının yanında söz konusu verilere bakıldığında görüşlerin çok sık düzeyinde olması aslında bu kurumların beklenildiği gibi etkili kurumlar olduğunu yansıttığı söylenebilir. Veriler yine normal dağılım göstermeyerek alt sıklık düzeyinde toplanmış veya normal dağılım göstermiş olsaydı araştırma evrenini oluşturan bu nitelikli eğitim kurumlarının hem yöneticilerinin liderlik düzeyinin hem de okulların etkililiğinin beklenenden aşağıda olacağı anlamına geldiği ifade edilebilirdi.

Verilerin çözümlenmesine başlarken ölçeklerin öncelikle doğrulayıcı faktör analizi (geçerlilik) ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Daha sonra verilere uygulanacak testlerin belirlenebilmesi için normallik testleri yapılmış ve testlerin normal dağılmadığı saptanmıştır. Sonraki adımlarda iki grubun karşılaştırılması ve dört çerçeve liderlik eğilimi temel boyutu ve alt boyutları ile etkili okul algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizleri bilgisayar programı kullanılarak elde edilmiştir. Ölçekte kullanılan derecelendirme ölçeği beş eşit parçaya bölünerek bunların sınırları ve puan aralıkları belirlenmiştir. Verilerin karşılaştırılması ve korelasyon analizinde “ $p < 0.05$ ” anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ayrıca verilerin betimlenmesi sürecinde maddelere verilen cevapların ortalama ağırlıklarına ilişkin aşağıdaki düzey aralıklarına göre değerlendirme yapılmıştır.

1,00-1,80 arası çok düşük, 1,81-2,60 arası düşük, 2,61- 3,40 arası orta, 3,41-4,20 arası yüksek, 4,21-5,00 arası çok yüksek.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Dört Çerçeve Modeline Göre Devlete Ait Nitelikli ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilim Düzeyleri

Bu bölümde devlete ait ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, dört çerçeve modelinin alt boyutları da (yapısal liderlik çerçevesi, insan kaynakları liderlik çerçevesi, politik liderlik çerçevesi, sembolik liderlik çerçevesi) irdelenerek okul yöneticilerinin liderlik tarzı belirlenmeye çalışılacaktır.

4.1.1. Devlete Ait Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modelinin Alt Boyutlarına Göre Liderlik Eğilimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “Yapısal Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Net ve mantıklı bir biçimde düşünme	178	4,37	0,80	18,31
Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemi	178	4,51	0,80	17,67
Problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine olan inanç	178	4,45	0,88	19,84
Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirme ve uygulama	178	4,26	1,00	23,45
Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşma	178	4,35	0,90	20,62
Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutma	178	4,25	0,69	21,20
Ayrıntılara önem verme	178	4,23	0,98	22,58
Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanç	178	4,25	0,84	21,34

Toplam	178	4,33	0,70	20,59
--------	-----	------	------	-------

Tablo 10’da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “yapısal liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*yapısal çerçeve liderlik*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,33$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “yapısal liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.23 ile 4.51 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgular.*” maddesinde 17,67 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bağıl değişken katsayısına bakıldığında oranın 19 ve altı olduğunda cevapların birbirine benzediği, 20-25 arası cevapların normal dağıldığı, 26 ve üstünde ise cevapların birbirinden uzaklaşarak daha heterojen bir grup olduğu söylenebilir. Bu da okul yöneticilerinin en çok dikkatli planlama ve işlerin zamanında bitirilmesine önem verdiklerini gösterir. Diğer yandan “*Net, akılcı politikalar, süreçler geliştirir ve uygular.*” maddesinde ise 23,45 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yapısal liderlik çerçevesinde görece en az net ve akılcı politikalar üretmeye ve uygulamaya önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (20,59) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 11

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “İnsan Kaynakları Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Okul personelini destekleme, onların sorunlarıyla ilgilenme	178	4,49	0,78	17,28
Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis etme	178	4,38	0,84	19,27

Okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlı olma.	178	4,40	0,91	20,57
Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını destekleme	178	4,33	0,95	21,89
Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açık olma ve onlara yardım etme	178	4,35	0,87	20,02
İyi bir dinleyici olma, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açık olma	178	4,31	0,89	20,67
İyi yapılan işler konusunda insanları takdir edebilme	178	4,47	0,87	19,49
Katılımı destekleyen bir yönetici olabilme	178	4,48	0,80	17,95
Toplam	178	4,40	0,86	19,63

Tablo 11’de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “insan kaynakları liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*insan kaynakları liderlik çerçevesi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,40$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “insan kaynakları liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.31 ile 4.49 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Okul personelinin destekler, onların sorunlarıyla ilgilenir.*” maddesinde 17,28 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin bu çerçevede en çok personelinin destekleme ve onların sorunlarıyla ilgilenmeye özen gösterdiğini göstermektedir. Diğer yandan “*Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını destekler.*” maddesinde ise 20,67 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir az da olsa uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin insan kaynakları liderlik çerçevesinde görece en az iyi bir dinleyici olma ve çalışanların fikirlerine açık olma noktasına önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (19,63) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 12

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “Politik Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahip olabilme	178	4,47	0,87	19,49
Kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yetenekli olabilme	178	4,17	0,99	23,74
Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicilik sergileme	178	3,97	1,07	27,03
Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görebilme ve çözme konusunda yılmadan çalışma	178	4,28	0,97	22,59
Etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkili olma	178	4,21	0,97	22,99
Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekli olabilme	178	4,08	1,00	24,51
Okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştirme	178	4,38	0,93	21,16
Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşabilme	178	4,11	1,02	24,91
Toplam	178	4,21	0,98	23,23

Tablo 12’de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “politik liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “politik liderlik çerçevesi” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,21$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “politik liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek derecenin biraz üstünde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 3.97 ile 4.47 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahiptir.” maddesinde 19,49 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin bu çerçevede en çok amaçlarını gerçekleştirmede insanları etkileme ve kaynakları doğru kullanmaya önem verdiğini göstermektedir. Diğer yandan “Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicidir.” maddesinde ise 27,03

oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran birbirinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin politik liderlik çerçevesinde görece en az ikna kabiliyetlerinin ve etkileme güçlerinin olduğu ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (23,23) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 13

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “Sembolik Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verebilme	178	4,34	0,86	19,72
Karizmatik bir insan olma	178	4,04	1,00	24,73
Diğer insanlar için bir ilham kaynağı olabilme	178	3,88	1,08	27,76
Zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahip olma	178	4,04	1,01	24,88
Personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılabilme	178	4,22	0,99	23,39
Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratabilme	178	4,09	0,94	22,98
Personeline sadakat ve şevk aşılabilme	178	4,31	0,91	21,07
Çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yönetici olabilme	178	4,23	0,94	22,15
Toplam	178	4,14	0,96	23,25

Tablo 13’te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “sembolik liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*sembolik liderlik çerçevesi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,14$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “sembolik liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek derecenin biraz üstünde olduğu söylenebilir. Bolman ve Deal (2013) sembolik liderlik çerçevesinin liderliği yordama da en güçlü çerçeve olduğunu ifade eder.

Dolayısıyla diğer boyutlarla kıyaslandığında 4,14 ortalamasının en az oran olmakla beraber yine de tüm boyutların 4 değerinin üstünde yer alması bu okullarda görev yapan yöneticilerin dört çerçeveyi de kullanma da etkili olduklarını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 3.88 ile 4.34 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verir.*” maddesinde 19,72 oranla görüşlerin oldukça bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin bu çerçevede en çok ellerinden geleni yapmaları için onlara ilham vermede yüksek düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Diğer yandan “*Diğer insanlar için bir ilham kaynağıdır.*” maddesinde ise 27,76 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran birbirinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin sembolik liderlik çerçevesinde görece en az ilham vermede etkili olabildikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (23,25) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

4.1.2. Özel Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Dört Çerçeve Modelinin Alt Boyutlarına Göre Liderlik Eğilimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “Yapısal Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Net ve mantıklı bir biçimde düşünme	178	4,48	0,78	17,50
Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemi	178	4,52	0,70	15,38
Problemlerin mantıklı çözümleme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine olan inanç	178	4,44	0,74	16,64
Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirme ve uygulama	178	4,33	0,92	21,29
Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşma	178	4,39	0,84	19,11
Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutma	178	4,23	0,99	23,31
Ayrıntılara önem verme	178	4,40	0,84	19,09

Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanç	178	4,25	1,01	23,74
Toplam	178	4,38	0,85	19,45

Tablo 14’te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “yapısal liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*yapısal çerçeve liderlik*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,38$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “yapısal liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.23 ile 4.52 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgular.*” maddesinde 15,38 oranla görüşlerin oldukça bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bağıl değişken katsayısına bakıldığında oranın 19 ve altı olduğunda cevapların birbirine benzediği, 20-25 arası cevapların normal dağıldığı, 26 ve üstünde ise cevapların birbirinden uzaklaşarak daha heterojen bir grup oluştuğu söylenebilir. Bu da okul yöneticilerinin en çok dikkatli planlama ve işlerin zamanında bitirilmesine önem verdiklerini gösterir. Diğer yandan “*Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutar.*” maddesinde ise 23,31 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yapısal liderlik çerçevesinde görece en az açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koymada başarılı oldukları ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (19,45) bakıldığında görüşlerin birbirine yaklaşarak homojen olduğu söylenebilir.

Tablo 15

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “İnsan Kaynakları Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
-------	---	-----------	----	---

Okul personelini destekleme, onların sorunlarıyla ilgilenme	178	4,61	0,67	14,62
Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis etme	178	4,53	0,71	15,58
Okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlı olma.	178	4,48	0,83	18,42
Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını destekleme	178	4,46	0,83	18,50
Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açık olma ve onlara yardım etme	178	4,40	0,89	20,18
İyi bir dinleyici olma, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açık olma	178	4,46	0,82	18,27
İyi yapılan işler konusunda insanları takdir edebilme	178	4,39	0,95	21,64
Katılımı destekleyen bir yönetici olabilme	178	4,57	0,70	15,38
Toplam	178	4,49	0,80	17,79

Tablo 15’te okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “insan kaynakları liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*insan kaynakları liderlik çerçevesi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,49$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “insan kaynakları liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.40 ile 4.61 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Okul personelini destekler, onların sorunlarıyla ilgilenir.*” maddesinde 14,62 oranla görüşlerin oldukça bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin bu çerçevede en çok personelini destekleme ve onların sorunlarıyla ilgilenmeye özen gösterdiğini göstermektedir. Diğer yandan “*İyi yapılan işler konusunda insanları takdir eder.*” maddesinde ise 21,64 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran biraz da olsa uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin insan kaynakları liderlik çerçevesinde görece en az iyi yapılan işler konusunda çalışanları takdir etmeye önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (17,79) bakıldığında görüşlerin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 16

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “Politik Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahip olabilme	178	4,57	0,67	14,60
Kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yetenekli olabilme	178	4,36	0,77	17,71
Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicilik sergileme	178	4,20	0,97	23,10
Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görebilme ve çözüme konusunda yılmadan çalışma	178	4,33	0,95	21,92
Etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkili olma	178	4,34	0,84	19,33
Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekli olabilme	178	4,24	0,90	21,23
Okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştirme	178	4,38	0,90	20,62
Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşabilme	178	4,36	0,84	19,36
Toplam	178	4,35	0,86	19,68

Tablo 16’da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “politik liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*politik liderlik çerçevesi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,35$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “politik liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4,20 ile 4,57 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahiptir.*” maddesinde 14,60 oranla görüşlerin oldukça bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin bu çerçevede en çok amaçlarını gerçekleştirmede insanları etkileme ve kaynakları doğru kullanmaya önem verdiğini göstermektedir. Diğer yandan “*Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicidir.*” maddesinde ise 23,10 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran birbirinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel

ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin politik liderlik çerçevesinde görece en az ikna kabiliyetlerinin ve etkileme güçlerinin olduğu ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (19,68) bakıldığında görüşlerin normal dağılıma yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 17

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dört Çerçeve Modelinin “Sembolik Liderlik Çerçevesi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verebilme	178	4,46	0,74	16,59
Karizmatik bir insan olma	178	4,27	0,89	20,87
Diğer insanlar için bir ilham kaynağı olabilme	178	4,23	0,99	23,50
Zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahip olma	178	4,21	0,95	22,49
Personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılayabilme	178	4,28	0,98	22,92
Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratabilme	178	4,27	0,88	20,66
Personeline sadakat ve şevk aşılayabilme	178	4,39	0,83	18,88
Çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yönetici olabilme	178	4,40	0,87	19,75
Toplam	178	4,31	0,89	20,67

Tablo 17’de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili “sembolik liderlik” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*sembolik liderlik çerçevesi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,31$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin “sembolik liderlik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek derecenin biraz üstünde olduğu söylenebilir. Bolman ve Deal (2013) sembolik liderlik çerçevesinin liderliği yordama da en güçlü çerçeve olduğunu ifade eder. Dolayısıyla diğer boyutlarla kıyaslandığında 4,31 ortalamasının en az oran olmakla beraber

yine de tüm boyutların 4 değerinin üstünde yer alması bu okullarda görev yapan yöneticilerin dört çerçeveyi de kullanma da etkili olduklarını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4,21 ile 4,46 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verir.*” maddesinde 16,59 oranla görüşlerin oldukça bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin bu çerçevede en çok ellerinden geleni yapmaları için onlara ilham vermede yüksek düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir. Diğer yandan “*Diğer insanlar için bir ilham kaynağıdır.*” maddesinde ise 23,50 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran birbirinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin sembolik liderlik çerçevesinde görece en az ilham vermede etkili olabildikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (20,67) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimlerine İlişkin Görüşlerin Görev ve Okul Türü Değişkenleri Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilim düzeylerine ilişkin verilerin çalışanların *görev türüne ve görev yaptığı okulun niteliğine* göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Çalışanların Okul Yöneticisi ve Öğretmen Oluşlarına Göre Yöneticilerin Liderlik Eğilimlerine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için görev türü değişkenine göre çalışanların algılarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan analiz uygulanmıştır.

Tablo 18

Çalışanların Okul Yöneticisi ve Öğretmen Oluşlarına Göre Yöneticilerin Liderlik Eğilimlerine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılma Bulguları

Dört Çerçeve Liderlik Eğilim Ölçeği Alt Boyutları	Görev Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
---	------------	---	-----------------	-----------------	---	---

Yapısal Liderlik	Okul	50	154,45	7722,50	6052,500	,72
	Yöneticisi					
	Öğretmen	250	149,71	37427,50		
İnsan Kaynakları Liderlik	Okul	50	167,93	8396,50	5378,50	,113
	Yöneticisi					
	Öğretmen	250	147,01	36753,50		
Politik Liderlik	Okul	50	118,15	5907,50	4632,50	,004
	Yöneticisi					
	Öğretmen	250	156,97	39242,50		
Sembolik Liderlik	Okul	50	125,77	6288,50	5013,500	,026
	Yöneticisi					
	Öğretmen	250	155,45	38861,50		

*p<.05

*Mann – Whitney U testi

Tablo 18’de dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerinin arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde “*yapısal ve insan kaynakları liderlik*” boyutlarında anlamlı bir fark çıkmazken okul yöneticileri ve öğretmen algıları arasında “*politik ve sembolik*” liderlik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapısal ve insan kaynakları liderlik açısından algılarının benzer olduğu söylenebilir. Politik ve sembolik liderlik boyutlarında ise algılar farklılaşmaktadır. Sıra ortalaması dikkate alındığında okul yöneticilerine oranla öğretmenler açısından okul yöneticilerinin politik ve sembolik liderlik eğilimi gösterme düzeyinin daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2.2. Okulun Özel veya Devlet Kurumu Oluşuna Göre Yöneticilerin Liderlik Eğilimine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için görev türü değişkenine göre çalışanların algılarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan analiz uygulanmıştır.

Tablo 19

Okulun Özel veya Devlet Kurumu Oluşuna Göre Yöneticilerin Liderlik Eğilimine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılma Bulguları

Dört Çerçeve Liderlik Eğilim Ölçeği Alt Boyutları	Görev Yaptığı Okulun Niteliği	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Yapısal Liderlik	Devlet	178	147,60	26273,50	10342,50	,482
	Özel	122	154,73	18876,50		
İnsan Kaynakları Liderlik	Devlet	178	147,47	26249,00	10318,00	,457
	Özel	122	154,93	18901,00		
Politik Liderlik	Devlet	178	144,88	25788,00	9857,00	,173
	Özel	122	158,70	19362,00		
Sembolik Liderlik	Devlet	178	142,36	25339,50	9408,50	,048
	Özel	122	162,38	19810,50		

*p<.05

*Mann – Whitney U testi

Tablo 19’da dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimlerine ilişkin çalışanların görev yaptığı ortaöğretim kurumunun türü (devlet, özel) bakımında görüşleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde “*sembolik liderlik*” boyutunda anlamlı bir fark tespit edilirken “*yapısal, insan kaynakları ve politik liderlik*” boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre devlet ve özel ortaöğretim kurumunda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapısal, insan kaynakları ve politik liderlik açısından algılarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak sembolik liderlik boyutunda ise algılar farklılaşmaktadır. Sıra ortalaması dikkate alındığında devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere oranla özel ortaöğretim çalışanları açısından okul yöneticilerinin sembolik liderlik eğilimi gösterme düzeyinin daha fazla olduğu söylenebilir.

4.3. Okullarının Etkililiğine İlişkin Özel ve Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde devlete ait ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarını etkili olarak algılama düzeyleri etkili okulun alt boyutları da (yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler) irdelenerek belirlenmeye çalışılacaktır.

4.3.1. Devlete Ait Ortaöğretim Kurumunda Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarının Alt Boyutlara İlişkin Bulguları ve Yorumları

Tablo 20

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyabilme	178	4,58	0,74	16,20
2. Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapma	178	4,45	0,84	18,97
3. Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetleme ve değerlendirme	178	4,48	0,77	17,14
4. Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekleme	178	4,53	0,67	14,68
5. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlama	178	4,47	0,83	18,59
6. Okulun her yerinde sık sık görülme ve sınıfları ziyaret etme	178	4,31	0,88	20,51
7. Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük edebilme	178	4,53	0,79	17,44
8. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırma	178	4,52	0,73	16,15
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunabilme	178	4,3	0,901	20,95
10. Çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağlayabilme	178	4,43	0,882	19,91
Toplam	178	4,46	0,80	18,02

Tablo 20’de devlete ait ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*okul yöneticisi*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*okul yöneticisi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,46$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “okul yöneticisi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.3 ile 4.58 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.*” maddesinde 14,68 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bağıl değişken katsayısına bakıldığında oranın 19 ve altı olduğunda cevapların birbirine benzediği, 20-25 arası cevapların normal dağıldığı, 26 ve üstünde ise cevapların birbirinden uzaklaşarak daha heterojen bir grup olduğu söylenebilir. Bu da araştırma örneğinde yer alan okul yöneticilerinin en çok öğretmen ve öğrencilerden başarı bekleme noktasına önem verdiklerini gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan “*Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.*” maddesinde ise 20,95 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin en az öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaya önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (18,02) bakıldığında görüşlerin bir birine oldukça benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 21

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğretmenler” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışabilme	178	4,46	0,67	14,91
2. Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanç	178	4,35	0,78	18,00
3. Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekleme	178	4,15	0,87	20,89
4. Her öğrencinin, öğrenebileceğine olan inanç	178	4,31	0,81	18,82

5. Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını bekleme	178	4,29	0,83	19,25
6.Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olabilme	178	4,45	0,70	15,66
7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturma	178	4,34	0,73	16,80
8. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içinde olma	178	4,26	0,84	19,81
9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olabilme	178	4,21	0,843	20,02
10. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol etme	178	4,4	0,846	19,23
Toplam	178	4,32	0,79	18,30

Tablo 21’de devlete ait ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*öğretmen*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*öğretmen*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,32$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “*öğretmen*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede biraz üstünde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.15 ile 4.46 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.*” maddesinde 14,91 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda görev yapan öğretmenlerin en çok eğitim-öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışmaya özen gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan “*Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler.*” maddesinde ise 20,89 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin en az tüm öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekleme noktasına önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (18,30) bakıldığında görüşlerin bir birine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 22

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğrenciler” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahip olma	178	4,06	0,83	20,39
2. Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içinde olma	178	4,09	0,83	20,34
3. Başarılı olabileceklerine inanmaları	178	4,17	0,81	19,33
4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahip olma	178	4,12	0,88	21,31
5. Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşebilme	178	4,06	0,91	22,32
6. Verilecek her türlü sorumluluğu almaya istekli olma	178	3,96	0,90	22,68
7. Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahip olma	178	4,12	0,89	21,48
8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilme	178	4,24	0,82	19,27
Toplam	178	4,10	0,86	20,87

Tablo 22’de devlete ait ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “öğrenciler” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “öğrenciler” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,10$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “öğrenciler” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 3.96 ile 4.24 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.” maddesinde 19,27 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda bulunan öğrencilerin en çok yapılan öğretimden yüksek düzeyde verim elde ettikleri söylenebilir. Araştırma evrenini oluşturan okulların LGS sınavı sonucu seçilmiş öğrencilerden oluşması bu madde açısından bakıldığında LGS’nin doğru bir seçicilik gerçekleştirdiği de ifade edilebilir. Diğer yandan “Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.” maddesinde ise 22,68 oranla

görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin en az verilen her türlü sorumluluğu alma noktasında düşük performans gösterdiği dile getirilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (20,87) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 23

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.’den çok konunun öğretimine ayrılabilmesi	178	4,04	1,19	29,33
2. Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılması	178	4,10	0,86	20,85
3. Ev ödevlerinin, düzenli olarak izlenme ve değerlendirilmesi	178	4,28	0,82	19,07
4. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verme	178	4,40	0,69	15,73
5.Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece “ne?” sorusuna değil; “niçin?” ve “nasıl?” sorularına da cevap verilebilmesi	178	4,50	0,73	16,24
6. Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket etme	178	4,49	0,67	15,01
7. Okul programının, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici nitelikte olması	178	4,47	0,76	17,00
8. Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/ araştırmaların, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülmesi	178	4,45	0,77	17,24
9. Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilmesi	178	4,38	0,736	16,80
10. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilmesi	178	4,47	0,69	15,44
Toplam	178	4,36	0,79	18,14

Tablo 23’te devlete ait ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,36$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve

öğretmenlerin etkili okulun “okul programı ve öğretim süreci” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.04 ile 4.50 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.” maddesinde 15,01 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda eğitim-öğretim sürecinde en çok öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarına göre hareket etmeye özen gösterildiği söylenebilir. Diğer yandan “Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb. ’den çok konunun öğretimine ayrılır.” maddesinde ise 29,33 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran oldukça bir birinden uzaklaştığı gözlemlenmektedir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında okuldan okula değişmekle beraber sınıf içinde harcanılan zamanın konunun öğretimine ayrılması noktasında düşük performans gösterildiği söylenebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (18,14) bakıldığında görüşlerin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 24

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Kültürü ve Ortamı” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Okulun, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açık olması	178	4,50	0,71	15,71
2. Okulda her örnek davranış ödüllendirilip ve pekiştirilmesi	178	4,48	0,74	16,47
3. Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik	178	4,36	0,83	18,97
4. Okulun, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açık olması	178	4,47	0,78	17,34
5. Okulun genel havasının, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici nitelikte olması	178	4,46	0,80	17,85
6. Okulda herkesin, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılabilmesi	178	4,34	0,86	19,72
7. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılması ve yorumlanabilmesi	178	4,31	0,87	20,21
8. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusunun egemen olması	178	4,45	0,74	16,72
9. Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açık olması	178	4,52	0,79	17,48
10. Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliğinin varlığı	178	4,51	0,746	16,54

Toplam	178	4,44	0,79	17,68
--------	-----	------	------	-------

Tablo 24’te devlete ait ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*okul kültürü ve ortamı*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*okul kültürü ve ortamı*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,44$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “okul kültürü ve ortamı” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.31 ile 4.52 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “*Okul, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açıktır.*” maddesinde 15,71 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda okul kültürü ve ortamı açısından en çok okulun çevresindeki katılımcıların önerilerine açık olmasına göre hareket etmeye özen gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan “*Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır.*” maddesinde ise 20,21 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden az da olsa uzaklaştığı gözlemlenmektedir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında okul kültürü ve ortamı bakımından okulun amaçlarının herkes tarafından benzer ölçüde anlaşılır olması noktasında iyileştirme yapılması gerektiği söylenebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (17,68) bakıldığında görüşlerin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 25

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Çevresi ve Veliler” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	X	SS	V
1. Velilerin, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılabilmesi	178	3,92	0,97	24,77
2. Velilerin, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilmesi	178	4,52	0,67	14,73
3. Velilerin okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilmesi	178	4,54	0,71	15,55
4. Okul dışı çevre ve velilerin, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya istekli olmaları	178	3,82	1,02	26,70

5. Velilerin, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içinde olmaları	178	4,04	0,91	22,52
6. Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuşmanın varlığı	178	4,16	0,78	18,63
7. Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma olması	178	4,21	0,83	19,67
8. Öğrenci velilerinin, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret etmeleri	178	3,71	1,01	27,22
Toplam	178	4,12	0,86	20,92

Tablo 25’te devlete ait ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*okul çevresi ve veliler*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*okul çevresi ve veliler*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyine yakın cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,12$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “çevresi ve veliler” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 3.71 ile 4.54 arasında değişmektedir. Etkili okul ölçeğinde maddeler arasındaki ortalama farkının en çok bu alt boyutta olduğu gözlemlenmektedir. Bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde ise “*Veliler, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.*” maddesinde 14,73 oranla görüşlerin bir birine oldukça benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya göre bu okullarda okul çevresi ve veliler bakımından okulda en çok velilerin yönetici ve öğretmenlerle rahatça iletişim olanağı bulmasına özen gösterildiği söylenebilir. Diğer yandan “*Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.*” maddesinde ise 27,22 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran oldukça bir birinden uzaklaştığı gözlemlenmektedir. Bu da devlete ait ortaöğretim kurumlarında velilerin okul ve öğretmenleri ziyaret etme de ortalama düzeyde bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (20,92) bakıldığında görüşlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

4.3.2. Özel Ortaöğretim Kurumunda Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarının Alt Boyutlara İlişkin Bulguları ve Yorumları

Tablo 26

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Yöneticisi” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyabilme	122	4,55	0,67	14,70
2. Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapma	122	4,46	0,76	17,09
3. Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetleme ve değerlendirme	122	4,47	0,81	18,01
4. Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekleme	122	4,57	0,62	13,48
5. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlama	122	4,34	0,86	19,79
6. Okulun her yerinde sık sık görülme ve sınıfları ziyaret etme	122	4,17	0,91	21,73
7. Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük edebilme	122	4,53	0,74	16,36
8. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırma	122	4,39	0,87	19,77
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunabilme	122	4,4	0,906	20,59
10. Çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağlayabilme	122	4,42	0,87	19,68
Toplam	122	4,43	0,80	18,06

Tablo 26’da özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*okul yöneticisi*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*okul yöneticisi*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,43$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “okul yöneticisi” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.17 ile 4.57 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.” maddesinde 13,48 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Bağıl değişken katsayısına bakıldığında oranın 19 ve altı olduğunda cevapların birbirine benzediği, 20-25 arası cevapların normal dağıldığı, 26 ve üstünde ise cevapların birbirinden uzaklaşarak daha heterojen bir grup olduğu söylenebilir. Bu da araştırma örneğinde yer alan özel okul yöneticilerinin en çok öğretmen ve öğrencilerden başarı bekleme noktasına önem

verdiklerini gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan “Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.” maddesinde ise 21,73 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görece en az okulun her yerinde sık sık görülmeye ve sınıfları ziyaret etmeye önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (18,06) bakıldığında görüşlerin bir birine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 27

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğretmenler” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışabilme	122	4,57	0,66	14,33
2. Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanç	122	4,30	0,87	20,21
3. Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekleme	122	4,07	0,88	21,70
4. Her öğrencinin, öğrenebileceğine olan inanç	122	4,32	0,85	19,58
5. Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını bekleme	122	4,16	0,85	20,50
6. Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olabilme	122	4,48	0,73	16,29
7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturma	122	4,38	0,70	15,89
8. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içinde olma	122	4,39	0,82	18,63
9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olabilme	122	4,3	0,83	19,30
10. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol etme	122	4,43	0,738	16,66
Toplam	122	4,34	0,79	18,24

Tablo 27’de özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “öğretmen” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “öğretmen” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,34$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “öğretmen” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.07 ile 4.57 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.” maddesinde 14,33 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda görev yapan öğretmenlerin en çok eğitim-öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışmaya özen gösterdiği söylenebilir. Diğer yandan “Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler.” maddesinde ise 21,70 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin en az tüm öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekleme noktasına önem verdikleri ifade edilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (18,24) bakıldığında görüşlerin bir birine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 28

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Öğrenciler” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahip olma	122	3,92	0,86	21,91
2. Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içinde olma	122	3,89	0,96	24,55
3. Başarılı olabileceklerine inanmaları	122	3,97	0,80	20,20
4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahip olma	122	4,02	0,83	20,72
5. Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşebilme	122	3,85	0,92	23,77
6. Verilecek her türlü sorumluluğu almaya istekli olma	122	3,80	0,97	25,53
7. Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahip olma	122	4,24	0,77	18,21
8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilme	122	3,98	0,92	23,07
Toplam	122	3,96	0,88	22,18

Tablo 28’de özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “öğrenciler” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul

yöneticileri ve öğretmenlerin “öğrenciler” alt boyutuna ilişkin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=3,96$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “öğrenciler” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 3.80 ile 4.24 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde “Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.” maddesinde 18,21 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda bulunan öğrencilerin en çok kendileriyle ilgili konulardaki kararlara katılımına özen gösterildiği söylenebilir. Araştırma evrenini oluşturan devlet okullarına oranla özel okullarda bu maddenin yüksek çıkması, görece öğrenciler açısından özel okullarda devlet okullarına göre daha demokratik ve katılımcı bir ortamın sağlandığı yorumu yapılabilir. Diğer yandan “Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.” maddesinde ise 25,53 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin en az verilen her türlü sorumluluğu alma noktasında düşük performans gösterdiği dile getirilebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (22,18) bakıldığında görüşlerin normal dağıldığı söylenebilir.

Tablo 29

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.’den çok konunun öğretimine ayrılabilmesi	122	4,01	1,12	28,03
2. Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılması	122	4,28	0,87	20,21
3. Ev ödevlerinin, düzenli olarak izlenme ve değerlendirilmesi	122	4,64	0,56	12,09
4. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verme	122	4,43	0,69	15,62
5. Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece “ne?” sorusuna değil; “niçin?” ve “nasıl?” sorularına da cevap verilebilmesi	122	4,51	0,72	15,94
6. Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket etme	122	4,37	0,73	16,70
7. Okul programının, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici nitelikte olması	122	4,45	0,64	14,47
8. Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/ araştırmaların, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülmesi	122	4,50	0,74	16,47

9. Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilmesi	122	4,42	0,64	14,50
10. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilmesi	122	4,52	0,66	14,56
Toplam	122	4,41	0,74	16,71

Tablo 29’da özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*okul programı ve eğitim-öğretim süreci*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*okul programı ve eğitim-öğretim süreci*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,41$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “okul programı ve öğretim süreci” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.01 ile 4.64 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde devlete ait ortaöğretim kurumlarından farklı olarak “*Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.*” maddesinde 12,09 oranla görüşlerin bir birine benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda eğitim-öğretim sürecinde en çok öğrencinin ev ödevleri ve sorumluluklarını yerine getirmesinin düzenli olarak izlenilmesine özen gösterildiği söylenebilir. Diğer yandan “*Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb. ’den çok konunun öğretimine ayrılır.*” maddesinde ise 28,03 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran oldukça bir birinden uzaklaştığı gözlemlenmektedir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında okuldan okula değişmekle beraber sınıf içinde harcanılan zamanın konunun öğretimine ayrılması noktasında düşük performans gösterildiği söylenebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (16,71) bakıldığında görüşlerin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Özel Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Kültürü ve Ortamı” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
-------	---	-----------	----	---

1. Okulun, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açık olması	122	4,41	0,74	16,69
2. Okulda her örnek davranış ödüllendirilip ve pekiştirilmesi	122	4,39	0,70	15,92
3. Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik	122	4,37	0,74	16,96
4. Okulun, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye	122	4,48	0,67	14,98
5. Okulun genel havasının, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici nitelikte olması	122	4,38	0,79	17,92
6. Okulda herkesin, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılabilmesi	122	4,37	0,82	18,65
7. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılması ve yorumlanabilmesi	122	4,39	0,80	18,15
8. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusunun egemen olması	122	4,50	0,68	15,18
9. Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açık olması	122	4,6	0,598	13,00
10. Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliğinin varlığı	122	4,59	0,665	14,49
Toplam	122	4,45	0,72	16,16

Tablo 30’da özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “*okul kültürü ve ortamı*” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “*okul kültürü ve ortamı*” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,45$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “okul kültürü ve ortamı” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 4.37 ile 4.6 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki ortalama farkı oldukça az olmakla beraber bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde devlet okullarından farklı olarak “*Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.*” maddesinde 13,00 oranla görüşlerin bir birine oldukça benzer olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya göre bu okullarda okul kültürü ve ortamı açısından en çok okulda disiplin kurallarının açık olmasına özen gösterildiği söylenebilir. Diğer yandan yine devlet okullarından farklı olarak “*Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.*” maddesinde ise 18,65 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran bir birinden az da olsa uzaklaştığı gözlemlenmektedir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarında okul kültürü ve ortamı bakımından en az okulda

herkesin kendileriyle ilgili konularda karar verme süreçlerine katılımına dikkat edildiği söylenebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (16,16) bakıldığında görüşlerin birbirine benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 31

Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etkili Okulun “Okul Çevresi ve Veliler” Boyutundaki Özelliklere İlişkin Görüşleri

Madde	N	\bar{X}	SS	V
1. Velilerin, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılabilmesi	122	3,70	1,18	31,78
2. Velilerin, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilmesi	122	4,56	0,66	14,39
3. Velilerin okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilmesi	122	4,65	0,59	12,65
4. Okul dışı çevre ve velilerin, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya istekli olmaları	122	3,98	1,03	25,93
5. Velilerin, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içinde olmaları	122	4,11	0,90	21,85
6. Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuşmanın varlığı	122	4,33	0,74	17,16
7. Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma olması	122	4,32	0,68	15,83
8. Öğrenci velilerinin, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret etmeleri	122	4,02	0,93	23,16
Toplam	122	4,21	0,84	19,92

Tablo 31’de özel ortaöğretim kurumu okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili okulun “okul çevresi ve veliler” boyutuna ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) ve bağıl değişken kat sayılarına (V) yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin “okul çevresi ve veliler” alt boyutuna ilişkin “Tamamen katılıyorum” düzeyine yakın cevap verme eğilimi gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}=4,21$). Bu sonuca göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okulun “çevresi ve veliler” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin çok yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya göre çalışanların görüşleri 3.70 ile 4.65 arasında değişmektedir. Etkili okul ölçeğinde özel okullarda da maddeler arasındaki ortalama farkının en çok bu alt boyutta olduğu gözlemlenmektedir. Bağıl değişken katsayısı (V) irdelendiğinde ise devlet okullarından az da olsa farklı olarak “Veliler okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.” maddesinde 12,65 oranla görüşlerin bir birine

oldukça benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya göre bu okullarda okul çevresi ve veliler bakımından okulda en çok velilerin şikâyet ve önerilerini rahatça iletebilmeleri olanağı bulmasına özen gösterildiği söylenebilir. Diğer yandan yine devlet okullarında farklı olarak “*Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.*” maddesinde ise 31,78 oranla görüşlerin diğer maddelere nazaran oldukça bir birinden uzaklaştığı gözlemlenmektedir. Bu da özel ortaöğretim kurumlarının velilerin okul ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin kararlara katılması bakımından zayıf bir performans gösterdiği söylenebilir. Genel olarak ise bu çerçevede ortalama bağıl değişken oranına (19,92) bakıldığında görüşlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

4.4. Okullarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Görev ve Okul Türü Değişkenleri Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algularına ilişkin verilerin çalışanların *görev türüne ve görev yaptığı okulun niteliğine* göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Çalışanların Okul Yöneticisi ve Öğretmen Oluşlarına Göre Okullarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için görev türü değişkenine göre çalışanların algularında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan analiz uygulanmıştır.

Tablo 32

Çalışanların Okul Yöneticisi ve Öğretmen Oluşlarına Göre Okullarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları	Görev Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Okul Yöneticisi	Okul Yöneticisi	50	161,13	8056,50	5718,50	,34
	Öğretmen	250	148,37	37093,50		
	Öğretmenler	50	137,44	6872,00		
	Okul Yöneticisi					

	Öğretmen	250	153,11	38278,00		
Öğrenciler	Okul	50	172,38	8619,00		
	Yöneticisi				5156,00	,05
	Öğretmen	250	146,12	36531,00		
Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	Okul	50	155,21	7760,50		
	Yöneticisi				6014,50	,67
	Öğretmen	250	149,56	37389,50		
Okul Kültürü ve Ortamı	Okul	50	166,40	8320,00		
	Yöneticisi				5455,00	,15
	Öğretmen	250	147,32	36830,00		
Okul Çevresi ve Veliler	Okul	50	153,92	7696,00		
	Yöneticisi				6079,00	,76
	Öğretmen	250	149,82	37454,00		

*p<.05

*Mann – Whitney U testi

Tablo 32’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinin arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde “*öğrenciler*” boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenciler dışındaki diğer tüm alt boyutlar açısından algılarının benzer olduğu söylenebilir. Öğrenciler alt boyutunda ise algılar farklılaşmaktadır. Sıra ortalaması dikkate alındığında öğretmenlere oranla okul yöneticileri açısından öğrencilerin etkili olma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.2. Okulun Özel veya Devlet Kurumu Oluşuna Göre Okulların Etkililiğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Verilerin normal dağılmadığı gözlemlendiği için görev türü değişkenine göre çalışanların algılarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik olmayan analiz uygulanmıştır.

Tablo 33

Okulun Özel veya Devlet Kurumu Oluşuna Göre Okulların Etkliliğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutları	Görev Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Okul Yöneticisi	Devlet	178	154,51	27503,50	10143,50	,33
	Özel	122	144,64	17646,50		
Öğretmenler	Devlet	178	149,70	26646,50	10715,50	,85
	Özel	122	151,67	18503,50		
Öğrenciler	Devlet	178	158,90	28284,00	9363,00	,04
	Özel	122	138,25	16866,00		
Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	Devlet	178	148,62	26454,50	10523,50	,65
	Özel	122	153,24	18695,50		
Okul Kültürü ve Ortamı	Devlet	178	152,38	27123,50	10523,50	,65
	Özel	122	147,76	18026,50		
Okul Çevresi ve Veliler	Devlet	178	146,37	26054,00	10123,00	,32
	Özel	122	156,52	19096,00		

*p<.05

*Mann – Whitney U testi

Tablo 33’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri arasında çalışanların görev yaptığı ortaöğretim kurumunun türü (devlet, özel) bakımından farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bulgular incelendiğinde “*öğrenciler*” boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre devlet ve özel okul yöneticileri ile öğretmenlerinin öğrenciler dışındaki diğer tüm alt boyutlar açısından algılarının benzer olduğu söylenebilir. Öğrenciler alt boyutunda ise algılar farklılaşmaktadır. Sıra ortalaması dikkate alındığında özel okul çalışanlarına oranla devlet okulu çalışanları açısından öğrencilerin etkili olma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimi ve Okullarının Etkililiği Arasındaki Anlamlı Bir İlişkinin Varlığı

Bu bölümde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre liderlik eğilimi ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon analiziyle saptanmaya çalışılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için Spearman korelasyon analiz yöntemine göre değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 34

Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimleri ile Okullarının Etkililiği Arasındaki İlişki

	Analiz (Spearman Korelasyon)	Etkili Okul Ölçeği
Dört Çerçeve Modeline Göre	r	,583**
Yöneticilerin Liderlik Eğilimi	p	,000
	N	300

p<.05

*Spearman korelasyon analizi

Korelasyon ilişki düzeyi r sembolüyle gösterilir ve +1 ile -1 arasında değişir. Tavşancıl'a (2006) göre r değeri “,00-,30” zayıf, “,31-,49” orta, “,50-,69” güçlü, “,70-,100” çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Tablo 34’te verilen Spearman korelasyon analizi gereğince dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimi ile etkili okul arasında *güçlü* ($r=,583$) düzeyde ve *pozitif* yönde ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın temel sorusunun nihai sonucu görmek bakımından bu veri incelendiğinde liderlik eğilimleri ile etkili okul algısı arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde bir ilişki olduğunun ortaya koyulduğu söylenebilir.

Tablo 35

Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimlerinin Alt boyutları ile Okullarının Etkililiği Arasındaki İlişki

Dört Çerçeve Modeline Göre Liderlik Eğilimi Ölçek Alt Boyutları	Analiz (Spearman Korelasyon)	Etkili Okul Ölçeği
Yapısal Liderlik	r	,586**
	p	,000
	N	300
İnsan Kaynakları Liderliği	r	,517**
	p	,000
	N	300
Politik Liderlik	r	,534**
	p	,000
	N	300
Sembolik Liderlik	r	,563**
	P	,000
	N	300

*p<.05

*Spearman korelasyon analizi

Tablo 35'te verilen dört çerçeve modelinin alt boyutları ile etkili okul arasındaki Spearman korelasyon analizine bakıldığında yapısal liderlik ($r=,586$), insan kaynakları ($r=,517$), politik liderlik ($r=,534$) ve sembolik liderlik ($r=,563$) ile aralarında *güçlü* düzeyde ve *pozitif* yönde ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 36

Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Eğilimlerinin Alt boyutları ile Okullarının Etkililiğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	Analiz (Spearman Korelasyon)	Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Öğrenciler	Okul Programı	Okul Kültürü ve Ortamı	Okul Çevresi ve Veliler
Yapısal Liderlik	r	,642	,534	,298	,428	,532	,372
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300
	r	,591	,472	,231	,374	,497	,353
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

İnsan Kaynakları	N	300	300	300	300	300	300
Politik Liderlik	r	,601	,511	,202	,370	,502	,393
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300
Sembolik Liderlik	r	,621	,528	,223	,426	,519	,400
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300

*p<.05

*Spearman korelasyon analizi

Tablo 36’da Spearman analiz katsayıları açısından dört çerçeve liderlik eğilimi ile etkili okul ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon verilmiştir. Yapısal liderlik çerçevesinin; etkili okulun yönetici ($r=,642$), öğretmenler ($r=,534$) ile okul kültürü ve ortamı ($r=,532$) alt boyutları ile güçlü düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticisinin yapısal liderlik davranış becerisi arttıkça bilhassa öğretmenler ve onların ortamları üzerinde oldukça önemli düzeyde pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan yapısal liderlik ile okul programı ($r=,428$) ve okul çevresi ($r=,372$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Yapısal liderlik becerisinin orta düzeyde de olsa okul programı ve okul çevresinin etkililik düzeyinin artmasında rolü vardır. Diğer yandan yapısal liderliğin en az öğrenciler ($r=,298$) alt boyutu ile arasında pozitif olmakla beraber zayıf bir ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin etkililiğinin çeşitli diğer faktörlerden daha fazla etkilendiğini ancak yine de bu liderlik çerçevesinin öğrenciler üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tabloyu incelemeye devam edildiğinde insan kaynakları liderlik çerçevesinin etkili okulun okul yöneticisi ($r=,591$), okul kültürü ve ortamı ($r=,497$) alt boyutları ile güçlü düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Okulda başta öğretmenler olmak üzere çalışanların ihtiyaçlarıyla ilgilenmenin okul ortamındaki kaliteyi ve yöneticilik etkililiğini artıran bir yöntem olduğu buradan çıkarılabilir. Diğer yandan insan kaynakları liderlik çerçevesi ile öğretmenler ($r=,472$), okul programı ($r=,374$), okul çevresi ve veliler ($r=,353$) alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin, okul programının ve okul çevresinin etkililiği de yine okul yöneticisinin insan kaynaklı liderlik becerisi göstermesiyle orta düzeyde de olsa önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Son olarak insan kaynakları liderliğinin öğrenciler ($r=,231$) alt boyutu

üzerinde az da olsa pozitif yönde etkisi olduğu görülmektedir. Okul yöneticisinin öğrenci başarısı üzerinde dolaylı da olsa birçok yönden etkisi olduğu bilinmektedir (Şişman, 2014). Politik liderlik çerçevesinin tablo 35'e göre etkili okulun yönetici ($r=,601$), öğretmenler ($r=,511$) ile okul kültürü ve ortamı ($r=502$) alt boyutları ile güçlü düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Politik liderlik formel olmayan açılardan etki sahibi olabilmeyi simgeler. Okul yöneticisinin politik liderlik becerisi sergileyebilme düzeyi artıkça bilhassa öğretmenler ve onların ortamları üzerinde oldukça önemli düzeyde pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan politik liderlik ile okul programı ($r=,370$) ve okul çevresi ($r=,393$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Politik liderlik becerisinin orta düzeyde de olsa okul programının etkililiği ile okul çevresinin geliştirilmesi ve imkânların artırılmasında rolü vardır. Diğer yandan politik liderliğin en az öğrenciler ($r=,202$) alt boyutu ile arasında pozitif olmakla beraber zayıf düzeyde bir ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca diğer liderlik alt boyutları içinde öğrencilerle en az oranda ilişkisi olan liderlik çerçevesidir. Bu da öğrencilerin etkililiğinin de politik beceri doğrudan katkı sağlama da çok etkili görünmese de etkili okulun diğer alt boyutlarına olan pozitif ve yüksek katkısının dolaylı bir şekilde öğrenci başarısına da katkı sağladığı düşünülebilir.

Son liderlik çerçevesi için tablo 35'e bakıldığında sembolik liderlik ile etkili okulun yönetici ($r=,621$), öğretmenler ($r=,528$) ile okul kültürü ve ortamı ($r=519$) alt boyutları ile güçlü düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Sembolik liderlik temelde okul kültürünü güçlü kılan, okula kimlik kazandırmaya çalışan, manevi bağları herkesin içselleştirebilmesinin önemseyen ve Bolman ve Deal'e (2013) göre genel olarak liderlik kavramını en iyi yordayan çerçevedir. Okul yöneticisinin sembolik liderlik becerisinin olması öğretmenler ve onların ortamları üzerinde oldukça önemli düzeyde pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan sembolik liderlik ile okul programı ($r=,426$) ve okul çevresi ($r=,400$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Sembolik liderlik becerisinin orta düzeyde de olsa okul programının etkililiği ile okul çevresinin geliştirilmesi ve imkânların artırılmasında rolü vardır. Diğer yandan sembolik liderliğin öğrenciler ($r=,223$) alt boyutu ile arasında pozitif olmakla beraber zayıf düzeyde bir ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin etkililiğinin de sembolik liderlik davranışının doğrudan az da olsa öğrenci başarısına katkı sağlayabildiği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak yapılan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın alt problemlerine dönük olarak elde edilmiş verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırmada ilk olarak dört çerçeve modeline göre devlete ait ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik eğilimlerinin düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Hem devlete ait hem de özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin baskın olan liderlik eğiliminin insan kaynakları liderliği olduğu gözlemlenmiştir. Her iki kurum türünde de ikinci sırada yapısal liderlik eğilimi yüksek bulunurken politik liderlik eğilimi üçüncü sırada yer almıştır. Okul yöneticilerinin, etkili liderliği en çok yordayan sembolik liderlik çerçevesini gösterme eğilimlerinin ise dördüncü olduğu saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde özel ortaöğretim kurumlarındaki alt boyut ortalamalarının tümünde devlete ait ortaöğretim kurum yöneticilerinin liderlik eğilim düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir. Ancak her iki tür ortaöğretim kurumunda da yöneticilerin liderlik eğilimlerine ilişkin sunulan maddelere çalışanların tüm alt boyutlarda çok sık düzeyde katıldıkları gözlemlenmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik eğilim düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı diğer çalışmalarda ise sırasıyla insan kaynakları, yapısal liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik davranışlarının okul yöneticileri tarafından sergilendikleri görülmektedir (Tanrıöğren, 2013; Bilir, 2014; Şimşek ve Garipağaoğlu, 2016; F. Şimşek, 2017; Türker, 2019;). Bolman ve Deal (1991) kendi analizleri sonucunda yapısal liderliğin liderlikten çok yöneticiliği yordama da başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer araştırmalardan farklı olarak Kocaeli'deki yöneticilerin liderlik eğilimlerinin en çok yapısal çerçevede yüksek çıkması bu okul yöneticilerinin liderlikten çok yönetici gibi davranmak suretiyle kurumlarını yönetmeye çalıştıkları söylenebilir.

Araştırmanın verilerine ilişkin ortaya çıkan bulgular beklenildiği gibi söz konusu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik eğilim düzeylerinin her bir çerçeve de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin algısına göre okul yöneticileri dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesi, okul personelinin destekleme ve onların sorunlarıyla ilgilenme, okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisi ile ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verme gibi liderlik davranışları gösterme de diğer maddelere göre daha yüksek performans gösterdikleri söylenebilir.

2. Araştırmanın ikinci adımında dört çerçeve modeline göre devlete ait ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik eğilim düzeylerinin çalışanların görev türüne (yönetici/öğretmen) ve görev yaptığı okulun niteliğine (devlet/özel) göre algılarında bir değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderlik eğilim düzeyinde görev türü bakımından sadece politik ve sembolik liderlik alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Sıra ortalamasına bakıldığında ise okul yöneticilerine oranla öğretmenlerin okul yöneticilerini bu liderlik eğilimlerini sergileme de daha başarılı bulmuştur. Okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik eğilimlerinin kendinden çok yöneticilik yaptığı kitle açısından değerlendirilmesi verilerin sağlığı açısından daha geçerli sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Nitekim yöneticilerin liderlik eğilimlerini takdir edecek olan öğretmenlerdir ve bu anlamda yöneticilerin kendinden daha pozitif bir bakış açısı öne çıkmıştır. Ancak diğer taraftan anket formları cevaplanırken okul yöneticilerinin üzerinde herhangi bir baskı olmadığından daha objektif bir şekilde kendilerini ifade ettikleri düşünülmektedir. Zira okul yöneticilerinin bazıları tarama faaliyetleri esnasında öğretmenlerin bu formları cevaplarırken çeşitli kaygılardan ötürü okul yöneticilerine düşük puan vermekten kaçındıkları gözlemini dile getirmişlerdir.

Söz konusu değişkene ilişkin bulgular diğer çalışmalarda ise kısmen farklılaşmaktadır. Tanrıöğen (2013), Bilir (2014) ve F. Şimşek (2017) öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine ilişkin herhangi bir çerçevede fark bulamamışlardır. Tanrıöğen ve Şimşek araştırmalarında okul yöneticilerinin liderlikten çok yöneticilik davranışları gösterme eğilimleri olduğu tespitini yapmış olmaları araştırmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Diğer yandan

Bilir ise okul yöneticilerinin hem liderlik hem de yöneticilik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışanların görev yaptığı ortaöğretim kurumunun niteliğine (devlete ait/özel) göre ortaya çıkan bulgulara bakıldığında ise sadece sembolik liderlik alt boyutunda verilen cevaplarda bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Burada sıra ortalaması dikkate alındığında devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere oranla özel ortaöğretim çalışanları açısından okul yöneticilerinin sembolik liderlik eğilimi gösterme düzeyinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bolman ve Deal'e (2013) göre sembolik liderlik çerçevesinin diğer çerçevelere göre daha fazla informel ilişkiler kurmayı temsil ettiği göz önüne alındığında özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin informel ilişkiler geliştirme de daha iyi performans gösterdikleri söylenebilir.

3. Bu adımda ise devlete ait ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre okullarının etkililik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Devlete ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okullarının etkililik düzeyine ilişkin bulgular alt boyutlarda sırasıyla okul kültürü ve ortamı, okul programı, yönetici, öğretmenler, okul çevresi ve veliler, öğrenciler şeklindedir.

Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okullarının etkililik düzeyine ilişkin bulgular ise alt boyutlarda sırasıyla okul kültürü ve ortamı, yönetici, okul programı, öğretmenler, okul çevresi ve veliler, öğrenciler şeklindedir. Buradan elde edilen bulgular incelendiğinde özel ortaöğretim kurumlarındaki alt boyut ortalamalarının “*öğrenciler*” alt boyutu hariç tümünde devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarının etkililik düzeylerine ilişkin algılarına oranla fazla bir fark olmamakla beraber daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu da özel okul çalışanlarının okullarını daha etkili olduklarını düşünmekte oldukları söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin etkililik düzeyine ilişkin algının devlet liselerinde daha yüksek çıkması bu okulların öğrencilerini seçerken LGS gibi oldukça önemli bir merkezi sınavın süzgecinden geçmiş olarak okula kabul etmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak her iki tür ortaöğretim kurumunda da öğretmenler ve yöneticilerin okullarının etkililik düzeyine ilişkin sunulan maddelere çalışanların tüm alt boyutlarda çok sık düzeyinde katıldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca devlet ve özel ortaöğretim çalışanların okullarının etkililiğine ilişkin algılarına bakıldığında devlet okullarında ilk iki sırada okul kültürü ve

ortamı, okul programı varken özel okullarda okul kültürü ve yöneticiler vardır Bunun da özel okul yöneticilerinin görece daha etkili olarak algılandığını gösterdiği söylenebilir.

Daha önce yapılan etkili okul algısına ilişkin çeşitli çalışmalarda ise alt boyutların sırasına ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir. Baştape (2002), Duranay (2005), Keleş (2006) en etkili boyutu yönetici olarak bulurken Çubukçu ve Girmen (2006), yönetici, öğrenci boyutlarını; Yılmaz (2010) yönetici, öğretmen boyutlarını; Helvacı ve Koçak (2011) ise bütçe ve destek işleri boyutunu en etkili olarak belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırmayla karşılaştırıldığında Kocaeli'deki okul yöneticilerinin etkililiğinin özel okullarda ikinci, devlet okullarında üçüncü sırada olması görece daha az etkili algılandıkları anlamına geldiği söylenebilir.

Araştırma verilerine ilişkin ortaya çıkan bulgulara genel olarak bakıldığında ise beklenildiği gibi söz konusu ortaöğretim kurumlarının etkililik düzeyinin tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılanların okullarına ilişkin etkililik algısına göre alt boyutlarda şu maddelere ilişkin verilerin en yüksek düzeyde oldukları saptanmıştır. *Yöneticilerin* okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyma, *öğretmenlerin* eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışma, *öğrencilerin* kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahip olmaları ve öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilmeleri, *okul programının* ev ödevlerinin, düzenli olarak izlenip ve değerlendirilmesi ile eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece “ne?” sorusuna değil; “niçin?” ve “nasıl?” sorularına da cevap vermesi, *okul kültürüne* göre okulun amaçlarının, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılması ve yorumlanması ile okulun çevrenin ve velinin her türlü önerilerine daima açık olması, son olarak *okul çevresi ve veliler* bakımından velilerin öğrenci hakkında öğretmenler ve yöneticilerle hem rahat konuşabilme hem de şikâyet ya da öneride bulunabilme hakkına sahip olmaları gözlemlenen en yüksek düzeyde etkililik özellikleridir.

4. Dördüncü adımda da çalışanların okullarının etkililiğine ilişkin algıları bakımından görev türüne (yönetici/öğretmen) ve görev yaptığı okulun niteliğine (devlet/özel) göre bir değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan analiz sonuçlarına göre çalışanların okullarının etkililiğine ilişkin algıları arasında görev türü bakımından sadece etkili okulun “öğrenciler” alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Sıra ortalamasına bakıldığında ise öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin öğrencilere ilişkin algısı daha

yüksektir. Diğer çalışmalara bakıldığında ise Akdoğan (2014), Erdem (2014), Kaya (2015) öğretmen ve yönetici görüşleri arasında bir fark bulamazken Tutkan (2019) öğretmenlerin yöneticilere oranla okullarını etkili algılama düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenler kadar derse giremediği için öğrencilerle olan ilişkisi daha dolaylı yoldandır. Bu da onlara olan bakış açılarının da dolaylı yoldan oluşmasına neden olur. Öğretmenlerin doğrudan öğrenci ile iletişim ve gözlem yapabilme şansı olduğundan öğrencilerin etkililiğine ilişkin algılarının gerçeğe daha yakın olduğu düşünülebilir. Bu da Kocaali'deki okul yöneticilerinin bu noktada öğrencilerle ilgili bilgi toplamada öğretmenlerle daha fazla fikir alışverişinde bulunması beklenebilir. Böylece alınacak tedbirlerin ve yapılacak çalışmaların daha sağlıklı olması sağlanmış olacaktır.

Çalışanların görev yaptığı ortaöğretim kurumunun niteliğine (devlete ait/özel) göre ortaya çıkan bulgulara bakıldığında ise yine sadece “*öğrenciler*” alt boyutunda verilen cevaplarda bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Burada sıra ortalaması dikkate alındığında devlete ait ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin özel ortaöğretim çalışanlarına oranla öğrencilerini daha etkili gördükleri söylenebilir. Daha önce etkili okulun alt boyutlarına verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında da devlet okullarında öğrencilerin daha etkili oldukları görülmektedir. Çünkü araştırma evrenini yansıtan örneklem devlet okullarının tümü LGS merkezi sınavına giren ve yaklaşık %10'luk başarı dilimi içindeki görece parlak zekâlı öğrencilerden oluşur. Bu veriler aynı zamanda LGS'nin bu ayrıştırmayı yapma da başarılı olduğunu gösterdiği ifade edilebilir. Diğer yandan diğer çalışmalar içinde öğrenciler boyutunu yüksek (ikinci sırada) bulan sadece Çubukçu ve Girmen (2006)'dir bunun da temel nedeni örneklemin büyük çoğunluğunu öğrencilerin oluşturmasından kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir çalışmada ise Tunçel (2008) yaptığı araştırmada Anadolu liselerinin genel liselerden daha etkili olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmaya bakıldığında öğrenciler dışında hiçbir boyutta özel okullar anlamlı bir etkililik düzeyi sergileyememişlerdir. Özel okulların beklenilenin aksine devlet okullarından daha fazla imkâna sahip olmasına rağmen onlardan daha fazla etkililik gösteremediği söylenebilir.

5. Araştırmada son olarak dört çerçeve liderlik modeline göre yöneticilerin liderlik eğilimi ile okullarının etkililiği arasında bir ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu durumun tespiti için elde edilen veriler arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik eğilimi ile etkili okulun temel boyutları arasında *anlamlı, güçlü düzeyde ve pozitif yönde* ilişki olduğu

tespit edilmiştir. Bu da araştırmanın sonuç olarak beklendiği gibi dört çerçeve modeline göre liderlik eğilimleri göstermenin okulların etkililiğini pozitif yönde ve güçlü düzeyde etkilediği söylenebilir.

Diğer yandan dört çerçeve modelinin alt boyutları ile etkili okulun temel boyutu arasındaki korelasyon analizi incelendiğinde etkili okul ile en yüksek düzeyde yapısal liderlik çerçevesinin ilişkili olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin kurumlarını yönetmede yapısal liderlik becerisi gösterebilmesi okullarının etkililiğini artıran bir unsur olduğu ifade edilebilir. Ancak diğer çerçevelere de bakıldığında etkili okulun temel boyutu ile sırasıyla insan kaynakları, politik liderlik ve sembolik liderlik alt boyutları arasında *güçlü* düzeyde ve *pozitif* yönde ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre bir okul yöneticisinin sadece yapısal liderlik becerisi göstermesinin değil, dört çerçeveyi de yetkin olarak kullanmasının okullarının etkililiğini artırma da daha etkili olacağı söylenebilir. Diğer yandan etkili okula ilişkin birçok ilişkisel çalışma yapıldığı bilinmektedir. Akbal (2008) yöneticilerin etkili iletişim becerisi ile etkili okul arasında pozitif ilişki bulunurken Güngör (2018) örgütsel bağlılık, Dinçsoy (2011) kültürel liderlik, Cerit ve Yıldırım (2017) etkili liderlik becerileri ile etkili okul arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalardan hareketle araştırmanın da bulguladığı gibi okulların etkililiğini pozitif yönde etkileyen birçok faktör olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda liderlik eğilimleri ile etkili okul algısı arasında beklenildiği gibi güçlü düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya koyulabilirken ilin başarı probleminin sebeplerinden birinin nitelikli devlet liseleri ya da fen ve Anadolu lisesi düzeyinde faaliyet gösteren özel lise yöneticilerinin liderlik eğilimlerinde veya bu okulların etkililik düzeyinde olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Araştırma bulgularına bakıldığında okul yöneticilerinin en az sergiledikleri liderlik becerisi sembolik liderliktir ancak sembolik liderlik yöneticilikten çok liderlik kavramına daha yakındır bu sebeple okul yöneticilerinin bu boyuta ilişkin farkındalıklarını artırmalıdır. Bunun için okullarında bir örgüt kimliği oluşturmak için harekete geçmeli, herkesin inandığı gerçekçi değerler etrafında kurum

çalışanlarını toplamalı, başarıları ödüllendirmeli, törenlere özel önem vermeli, örgüte has özel günler düzenlenmeli, okul kültürünü tanımaya çalışarak bu konuda hassas olmalı, çalışanların kurumlarında severek çalışmaları ve öğrencilerin kendilerini bu okulda olmaktan gurur duymaları için bir hikâye, bir anlam yaratmaya çalışmalılardır.

- Etkili okulun kilit aktörü olan okul yöneticilerinin her dört liderlik çerçevesini de kullanmaya çalışması daha etkin bir liderliğin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Çünkü çoğu yönetici kısmen mekanik bakış açısını da yansıtan yapısal çerçeveden problemler yaklaşır. Oysa hesaba katılması gereken insani, örgütsel ilişkiler ve ihtiyaçlar göz ardı edilemez. Bunun için başta alan yazından faydalanarak bilgi ve birikimlerini artırmaları sayesinde okullarının etkililiklerini artırabilecekleri söylenebilir. Yanlı davranmayarak, sürekli deneyip değiştirerek, yapıyı çevreyle uyum haline getirerek, örgütsel amaç ve görevleri herkesin anlayacağı şekilde biçimlendirerek yapısal liderlik becerileri artırılabilir. Ayrıca örgütün mihenk taşının insan olduğunu ve onların birtakım ihtiyaçları olacaklarını dikkate alarak, örgütün amaçları yanında çalışanlarının amaçlarını gerçekleştirmesine de yardımcı olarak, çalışanlara inandığını her fırsatta gösterip onları destekleyip güçlendirerek, ulaşılabilir, katılımı destekleyici, dürüst davranışlar sergilenerek insan kaynakları liderlik eğilimlerini geliştirebilirler. Son olarak örgütteki güç odaklarını iyi anlamaya çalışarak, insanların ve grupların beklentilerini dengeli şekilde karşılayarak, pazarlık kültürünü örgütün amaçları için akıllıca kullanarak politik liderlik yetenekleri artırılabilir.
- Okul yöneticilerinin genel olarak yöneticilik ve liderlik becerilerini artırabilmek için üniversitelerin açmış olduğu eğitim yönetimi alanında kendilerini geliştirebilecekleri lisansüstü eğitimi alma, konferans ve seminerlere katılma, uzman kişileri takip etme, akademik yayınlara abone olmak ve izlemek gibi faaliyetlere katılabilirler.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın evreni nitelikli okullar dışında kalan fakat yükseköğretime öğrenci hazırlayan diğer ortaöğretim kurumlarında ya da ortaokullarda da benzer bir çalışma yapılabilir.

- Söz konusu ortaöğretim kurumlarında okulların etkililiğini etkileyen başka faktörlere ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbal, N. (2008). *Etkili okul oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235506).
- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya pyp programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 356627).
- Aldemir, M. C. (1983). Yöneticilerin Güç Tipleri ile İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt:11, Sayı:1, s. 61-77.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization: The conflict between system and the individual*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Arıcı, İ. 2007. *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara Örneği)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 208152).
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve bilim dergisi*, 2014, Cilt 39, Sayı 173. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/about/history>
- Aydın, M. (2002). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Balcı, A. (1996). Etkili okul ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Yeni Türkiye dergisi* (2) 7, s.126- 139
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram, strateji ve taktikler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası Yayınları.

- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları
- Balcı, A.(1993) *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Barnard, I. C. (1968). *The functions of executive. (2nd Eds.)*. Harvard: A Harvard Paperback.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okul yöneticisi, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik alguları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştepe, İ. (2009), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 29, 2008, 76 – 83. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/search?q=baştepe§ion=articles&aggs%5Bjournal.title%5D%5B0%5D=Elektronik+Sosyal+Bilimler+Dergisi>
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 356352).
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991a). *Images of leadership*. NCEL Occasional Paper No. 7, January, Nashville, TN: National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991b). *Leadership and management effectiveness: a multiframe, multi-sector analysis*. Human Resource Management, 30(4), 509-534.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (4. Baskı). (A. Aypay, A. Tanrıöğen, Çev.) Ankara: Seçkin.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2015). *Think or sink leading in a vuca world*. Executive Forum.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L., Deal, T. (2008). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak* (Çev. A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Brookover, W., B., Schweitzer, J., H., Schneider, J., M., Beady, C., H., Flood, P., K., ve Wisenbaker, J., M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Bulach, C., & Lunenberg, F. (1995). The influence of the principal's leadership style on school climate and student achievement. *People and Education*, 3(3), 333-351.

- Bursalioğlu, Z. (1978). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları* No: 71, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buttram, J. L. & R. V. Carlson. (1983). *Effective school research: will it play in the country?* (ERIC NO: ED 235561)
- Can, N. (2004), Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 16, 103-119.
- Celep, C. (2004). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin C., Dinç E. ve Dinç Ö. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Cheng, K., Wong, K. (1996), School Effectiveness in East Asia , *Journal of Educational Administration*, Vol.34, No.5, s.32-39.
- Clark D. (1984). *Strategies for effective school improvement programs in mating our schools more effective proceedings of three state conferencer*. (ERIC NO. ED 249578)
- Clark D. L., Lotto, L. S. & Astuto, T. A. (1989). *Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry*. In J. L. Burdin (Ed), *School leadership: a contemporary reader* (159-186). CA: Sage.
- Cohn, E. ve Rossimiler, R. (1987). Revanch on effective schrools: implications for less developed countries. *Compartire Elacational Review* (August): 377-399.
- Coney, F. (1991). *Promoting school improvement practices: developing quality effective school assessment indicators*. (ERIC NO: ED 332336).
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Dalin, P. (2004). *School Development: Theories & Strategies*, Continuum, New York.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principlas* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 140148).

- Dinçsoy, B. Ş. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 403638).
- Dost, İ. (2016). *Devlet liselerinde ve özel liselerdeki öğrencilerin liderlik stillerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443526).
- Duranay Y. P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210916).
- Dursun, M., Günay, M, ve Yenel, F., Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, <https://doi.org/10.33712/mana.596370> Yıl: 2019, Cilt: 2, Sayı: 2, ss.333-347
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Edmonds, R., ve Frederickson, J., R. (1979). *Causes of effective schools*. New York: Board of Education.
- Erdem, B. (2014). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 439913).
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvoment*. Buckingham, Philadelphia Open University Press.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Analysis of the leadership orientations of academic leaders with respect to Bolman and Deal's four frames model, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 81-94. DOI:10.17679/iuefd.17126525
- Green, (1998). Education, Globalization and the Nation State, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No.4, 1998. Erişim adresi: https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/35484/1/Education%2C_globalization_and_the_nation_state_1998.pdf
- Griffin, G. (1992). *Lessons learned: closing the gap between effective schools knowledge and the education of teachers*. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 1 (Spring, 1995), pp. 133-158 (26 pages). Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/3587808>

- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*, Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, İ. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik düzeyleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: İstanbul Bahçelievler örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 473462).
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502759).
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar, *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1). Erişim adresi: <https://dosyalar.nevsehir.edu.tr/a3dbd792579423f9e6cd2f027655824c/devlet-okuluyla-ozel-okul-arasindaki-farklar-3-yeniii.pdf>
- Hallinger, P. & Murhpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hartzog, E. E. (1982, February). *Instructionally effective schools for poor children*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of the School Administrators, New Orleans, LA.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012 - 1034.
- Heck, R.H., Larsen, T.J., and Marcoulides, G.A. (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly* 26 (2), 94-125. Erişim adresi: <https://scholar.google.com/citations?user=SMFV5EcAAAAJ&hl=en>
- Helvacı, M. A. ve Koçak, F. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. *Uluslararası E-Dergi*. Cilt:1 Sayı:1.
- Higgins, B. C. (2008). *An Evaluation of the Relationship of Nursing School Administrators' Leadership Frame Orientation to Faculty Perceptions of Job Satisfaction and Leadership Effectiveness*. (Unpublished doctoral thesis). University of Missouri-Columbia.
- Hoy, W. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *EAQ* 21,2 (Spimg): 117-134.

- Johnson, W. & Synder, K. J. (1990). *Leadership for productive schools*. (ERIC NO: ED 329014).
- Joo, M.T.H. (2014). *The influence of multi-frame leadership style on organizational climate in a private university in malaysia: a case study*. (Unpiblished doctoral thesis). Institute of Educational Leadership University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Karadağ, N. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249769).
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, M., Kemal K., (1996), Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi, *Eğitim Yönetimi*, (2), 245-257.
- Karşlı, M. D. (1997). *Zeki örgüt modelinin eğitim kurumlarına uygulanabilirliğine ilişkin akademisyenlerin görüşleri* (Yayımlanmamış araştırma). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karşlı, M. D. (1998). *Yönetmeliklik*. Bolu: AİBÜ Yayınları.
- Katz, D. and Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katz, D. and Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (Çev. Can, H. ve Bayar, Y.). Ankara: Doğan Basımevi, Ankara.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 425059).
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187694).
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264359).
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010) The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.

- Levine, D., K., ve Lezotte, L., W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, Wise: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte L.W., (1991). Correlates of effective schools the first and secondary generations, *Effective School Products*. USA, Michigan, 1-16.
- Lezotte L.W., (1992), Principal Insights from Effective Schools. *Education Digest*, 58 (3), 14-17.
- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper Collins.
- Mathews G. S. ve diğeri. (1983). Callaway action plan for an effective school. (ERIC NO: ED251529)
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Messer, J. E. (2002). *Elementary principal leadership orientations and selected professional and school variables*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Department of Instructional Programs and Educational Leadership in the College of Education , University of Central Florida, Orlando.
- Mortimore, P. & Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45 (1), 4-9.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness, in Reynolds, D., and Cuttance, P. (1992). *Ed. School effectiveness research, policy and practice*. London: Cassell Villiers House.
- Muştu, D. (2019). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının liderlik yönelimlerine etkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 604966).
- Neufeld, B., Farrar, E. and Miles, M. B. (1983). *A review of effective schools research: the message for secondary schools*. MA: National Commission on Excellence in Education.

- Sezer O. G. ve Kahraman. P. B. (2018). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1551-1560. doi:10.24106/kefdergi.2142
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 204334).
- Orhan, M. (2011). *Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 299735).
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: alanın temelleri ve çağdaş yönelimleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 116-134. Doi: 10.12984/egeefd.347616
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 14(2): 548-571 Araştırma Makalesi / DOI: 10.17860/mersinefd.434785
- Özmen, İ. ve Şentürk, İ. (2018). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramından liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi, *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 29-51. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/524760>
- Pennix, G. E. (2009). *A study of Teacher Perceptions of the Relationship Between Leadership Styles of Principals in High and Low Performing West Virginia Elementary Schools*. (Unpublished doctoral thesis). Department of Advanced Educational Studies, College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye'de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Pritchett, W. (2006). *The relationship between the president's leadership style(s) at Tennessee's public four-year institutions and the job satisfaction of their chief*

- academic leaders*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Purkey, S. C. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. (2000). The process of school effectiveness. In C. Teddlie and D. Reynolds. (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (134-159). London: Falmer.
- Rich, Z. ve Ben-Air, R. (1992). School effectiveness and instructional improvement with heterogeneous student populations. In Bashi, J., and Sass, Z. (1992). Ed. *School Effectiveness and Improvement*. The Magnes Press, The Hebrew University, Jerusalem.
- Sammons, P., Hillman, J., ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Sasnett, B. & Ross, T. (2007). Leadership frames and perceptions of effectiveness among health information management program directors. *Perspectives in Health Information Management*, 4(8), 1-15.
- Scheerens J. & Stoel, W. G. (1988, April). *Development of theories of school effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Shirbagi, N. (2007). Exploring organizational commitment and leadership frames organizational commitment. *Bulletin of Education & Research*, 29(1), 17-32.
- Smith, S. (1994), An Intervention For School-Related Behaviours Elementary School Guidance and Counselling, *Vol. 28, No. 3, New Jersey*, s. 82-88.
- Sowell, S. (2014) Building a new paradigm: analysis of a case study in organizational change in collection management using Bolman's and Deal's four-frame model. *Collection Management*, 39, 211-226. doi: 10.1080/01462679.2014.890993
- Şimşek, V. F. (2017). *İstanbul ili esenler ilçesi ilkököl yönetici ve öğretmenlerin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 486006).
- Şişman, M. (1994), *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, Mehmet (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Şişman, M, ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi, Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Tabachnick and Fidell, (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston.
- Tanrıöğen, M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357103).
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. (3. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Norwood, MA: The Plimpton University Press.
- Tedesco, P. T. (2004). *Leadership style comparison: Iowa community college presidents and superintendents and the ideal leadership style perceived by the board of presidents of these organizations*. (Unpublished Ph.D.) Colorado State University, United States, Colorado.
- Tunçel, Y. C. (2003). *Bilim tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68-87.
- Tutkan, C. (2019). *Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 574668).
- Türker, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 549207).

- Türkiye İhracatçılar Meclisi (TİM) (13.03.21). <https://tim.org.tr/tr/ihracat-rakamlari>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (20.03.2021) *Yıllara göre adrese dayalı nüfusa göre illerin sıralaması*, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210>
- Urena, P. H. (1988). *School effectiveness in the dominican republic*. Santa Domingo: British Columbia University.
- Üniversity Ranking by Academic Performance (URAP) (13.03.2021) <https://newtr.urapcenter.org/Rankings/2020-2021/2020-2021-Tüm%20Üniversitelerin%20Genel%20Puan%20Tablosu>
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yanık, H. (2008). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235370).
- Yaşar, E. F. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimleri, *International Journal of Academic Value Studies*, 4(19), s.379-392 Doi Number : <http://dx.doi.org/10.23929/javs.767>
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (13.02.2021). *2018 Yılı Yükseköğretime Geçişte İl - Bölge Başarıları ve Nüfus Hareketliliği*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2018_YKS_il_karnesi.pdf
- 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. Üniversite Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/11/2020-E.10192



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :28/30 Yunus KÖSE

Sayın Yunus KÖSE

İlgi : Yunus KÖSE 03/11/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 04.11.2020 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan "30" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

30. Yunus KÖSE'nin " Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ve Okullarının Etkiliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Yunus KÖSE'nin " Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ve Okullarının Etkiliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri " çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKRBSOR2>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryasiuniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 293 30 00 Faks:0264 293 30 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik AÇ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Dört Çerçeve Kuramına Göre Liderlik Yönelimi Betimleme (LOQ) ve Okul Etkililiği Anketi- Müdürlerin Kendisi

Değerli Okul Yöneticisi,

Bu çalışmanın temel amacı: Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik yönelimi ve okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi, ikinci bölümde **sizin liderlik ve yönetim biçiminizi**, üçüncü bölümde ise çalıştığınız **okulun etkililik düzeyini** tanımlayıcı sorulara yer verilmiştir.

Bu anketteki bilgiler MEB yönergelerine göre alınan yasal izinle toplanıp sadece bilimsel amaçlarla bu araştırmada kullanılacak, başkalarının kullanımına izin verilmeyecektir.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması sizlerin tüm soruları içtenlikle cevaplamanaza bağlıdır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Yunus Köse

SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yön., Den., Plan. ve Eko. Bölümü Y. Lisans Öğrencisi

Bölüm – I: Kişisel Bilgiler

1. Göreviniz: Okul Yöneticisi (), Öğretmen ()

2. Görev yaptığınız ortaöğretim kurumunun niteliği:

Devlet: Fen Lisesi (), Anadolu Lisesi (), Anadolu İmam Hatip Lisesi (),

Sosyal Bilimler ()

Özel: Fen Lisesi (), Anadolu Lisesi ()

Bölüm II- Dört Çerçeve Kuramına Göre Liderlik Yönelimi Betimleme Anketi (LOQ) – Okul Yöneticisi

A. Aşağıdaki her ifade için yöneticinize uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Okul Yöneticisi Olarak,	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Net ve mantıklı bir biçimde düşünürüm.					
2. Okul personelini destekler, onların sorunlarıyla ilgilenirim.					
3. Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma becerisine sahibim.					
4. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham veririm.					
5. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini					
6. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis ederim.					
7. Kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yetenekliyim.					
8. Karizmatik bir insanımdır.					
9. Problemlerin mantıklı çözümlene ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine					
10. Okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıyım.					
11. Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicim.					
12. Diğer insanlar için bir ilham kaynağıyım.					
13. Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygularım.					
14. Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını desteklerim.					
15. Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda					
16. Zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahibim.					
17. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşırım.					
18. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açıktır ve onlara yardım ederim.					
19. Etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkiliyim.					
20. Personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılarım.					
21. Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar, kişileri sonuçlardan sorumlu tutarım.					
22. İyi bir dinleyiciyim, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açığım.					
23. Politik davranma konusunda duyarlı ve yetenekliyim.					
24. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratırım.					
25. Ayrıntılara önem veririm.					
26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir ederim.					
27. Okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyonlar geliştiririm					
28. Personeline sadakat ve şevk aşılarım.					
29. Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine					
30. Katılımı destekleyen bir yöneticiyim.					
31. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşıırım.					
32. Çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticiyim					

Dört Çerçeve Kuramına Göre Liderlik Yönelimi Betimleme Anketi (LOQ) – Öğretmenler

A. Aşağıdaki her ifade için yöneticinize uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
Okul Yöneticimiz,					
1. Net ve mantıklı bir biçimde düşünür.					
2. Okul personelini destekler, onların sorunlarıyla ilgilenir.					
3. Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili					
4. Ellerinden gelenin en iyisini yapmaları konusunda diğer insanlara ilham verir.					
5. Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini					
6. Açık ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis eder.					
7. Kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yeteneklidir.					
8. Karizmatik bir insandır.					
9. Problemlerin mantıklı çözümlenme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanır.					
10. Okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıdır.					
11. Olağan dışı bir biçimde ikna edici ve etkileyicidir.					
12. Diğer insanlar için bir ilham kaynağıdır.					
13. Net, akılcı politikalar ve süreçler geliştirir ve uygular.					
14. Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımlarını destekler.					
15. Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözüme konusunda					
16. Zengin bir hayal gücüne ve yaratıcılığa sahiptir.					
17. Problemlere gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşır.					
18. Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açıktır ve onlara yardım eder.					
19. Etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkilidir.					
20. Personeline güçlü ve iddialı bir vizyon ve misyon duygusu aşılar.					
21. Açık ve ölçülebilir hedefler ortaya koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutar.					
22. İyi bir dinleyicidir, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açıktır.					
23. Politik davranma konusunda duyarlı ve yeteneklidir.					
24. Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratır.					
25. Ayrıntılara önem verir.					
26. İyi yapılan işler konusunda insanları takdir eder.					
27. Okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile					
28. Personeline sadakat ve şevk aşılar.					
29. Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast-üst hiyerarşisinin gerekliliğine					
30. Katılımı destekleyen bir yöneticidir.					
31. Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşır.					
32. Çevresindeki insanlar için kurumsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model/örnek bir yöneticidir.					

BÖLÜM - III: ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

Aşağıda, bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen her cümlede ifade edilen yargıya, kendi okulunuzdaki durumu düşünerek ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, ilgili rakamı (1, 2, 3, 4, 5) yuvarlak (0) içine alarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Cevapsız soru bırakmayınız lütfen. Seçenekler:

1. Hiç katılmıyorum,
2. Az katılıyorum,
3. Orta derecede katılıyorum,
4. Çoğunlukla katılıyorum,
5. Tamamen katılıyorum.

Anket Maddeleri	Yerine Getirme dereceleri				
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
A. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda okul müdürü” ifadesini getirerek cevaplayınız)					
Bu okulda okul müdürü;					
1. Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2. Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere önderlik yapar.	1	2	3	4	5
3. Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler.	1	2	3	4	5
5. Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
6. Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5
7. Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder.	1	2	3	4	5
8. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5
10. Çevrenin velilerin okula gerekli desteğini sağlar.	1	2	3	4	5
B. (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okuldaki öğretmenler” ifadesini getirerek cevaplayınız)					
Genel olarak bu okuldaki öğretmenler;					
1. Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
2. Her öğrenciye, öğretebileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5
3. Tüm öğrencilerden, çok başarılı olmalarını beklerler.	1	2	3	4	5
4. Her öğrencinin, öğrenebileceğine inanırlar.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin, sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler.	1	2	3	4	5
6. Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar.	1	2	3	4	5
8. Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler.	1	2	3	4	5
9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5

C. (Aşağıdaki cümlelerin başına. Özne olarak “Genel olarak bu okuldaki öğrenciler” ifadesini getirerek cevaplayınız)	Hiç katılmıyorum	Az katıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katıyorum
Genel olarak bu okuldaki öğrenciler;					
1. Birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahiptirler.	1	2	3	4	5
2. Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içindedirler.	1	2	3	4	5
3. Başarılı olabileceklerine inanırlar.	1	2	3	4	5
4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir.	1	2	3	4	5
6. Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
7. Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler.	1	2	3	4	5
D. Okuldaki okul programı ve eğitim-öğretim süreci:					
1. Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb.’den çok konunun öğretimine ayrılır.	1	2	3	4	5
2. Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır.	1	2	3	4	5
3. Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir.	1	2	3	4	5
5. Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece “ne?” sorusuna değil; “niçin?” ve “nasıl?” sorularına da cevap verilir.	1	2	3	4	5
6. Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir.	1	2	3	4	5
7. Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir.	1	2	3	4	5
8. Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar/ araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür.	1	2	3	4	5
9. Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir.	1	2	3	4	5
E. Okul Kültürü ve Ortamı					
1. Okul, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açıktır.	1	2	3	4	5
2. Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir.	1	2	3	4	5
3. Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir.	1	2	3	4	5
4. Okul, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır.	1	2	3	4	5
5. Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir.	1	2	3	4	5
6. Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.	1	2	3	4	5
7. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır.	1	2	3	4	5
8. Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.	1	2	3	4	5
9. Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.	1	2	3	4	5
10. Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arasında bir işbirliği vardır.	1	2	3	4	5

F. Okul çevresi ve veliler;	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede	Çoğunlukta	Tamamen katılıyorum
1. Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
2. Veliler, öğrenci hakkında, yönetici ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
3. Veliler okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.	1	2	3	4	5
4. Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
5. Veliler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	1	2	3	4	5
6. Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma vardır.	1	2	3	4	5
7. Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma vardır.	1	2	3	4	5
8. Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	1	2	3	4	5

Teşekkür ederim.

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri

26.10.2020

Gmail - Permission to Use Leadership Orientation Instrument



Yunus Köse

Permission to Use Leadership Orientation Instrument

2 ileti

Yunus Köse

23 Ekim 2020 19:37

Alici: |

Dr. Bolman,

I am a graduate student in Educational Management at the University of Sakarya in Sakarya Turkey. I am writing to request permission to use the Bolman and Deal's Leadership Orientations (other) for my master thesis research study. I am working on a research study on effectiveness school and leadership orientations. I will be using the Leadership Orientations Instrument to study the perceptions of high school teachers about their principals. Thank you in advance for your time and consideration.

Lee Bolman

23 Ekim 2020 23:27

Alici: Yunus Kose <

Permission is granted.

Best wishes for a successful study.

Lee Bolman

On Fri, Oct 23, 2020, at 12:37 PM, Yunus Köse wrote:

Dr. Bolman,

I am a graduate student in Educational Management at the University of Sakarya in Sakarya Turkey. I am writing to request permission to use the Bolman and Deal's Leadership Orientations (other) for my master thesis research study. I am working on a research study on effectiveness school and leadership orientations. I will be using the Leadership Orientations Instrument to study the perceptions of high school teachers about their principals.

Thank you in advance for your time and consideration.



Yunus Köse ·

Liderlik Yönelim Anketi Kullanma İzni Hakkında

2 ileti

Yunus Köse ·

23 Ekim 2020 19:31

Alıcı:

Sayın Dereli,

Ben Kocaeli ili, Başiskele ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa kaynak belirterek Türkçeye uyarladığınız "Bolman ve Deal'ın Leadership Orientation Survey'i", "Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ile Okullarının Etkililiğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmamda anket olarak uygulamak istiyorum. Saygılarımla.

Yunus Köse

Türkçe Öğretmeni ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Mahçe Dereli <ma

24 Ekim 2020 23:21

Alıcı: Yunus Köse ·

Merhaba Yunus,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Basarılar ve iyi çalışmalar.

Mahçe Dereli

Sent from my iPhone

On 23 Oct 2020, at 18:31, Yunus Köse

Sayın Dereli,

Ben Kocaeli ili, Başiskele ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa kaynak belirterek Türkçeye uyarladığınız "Bolman ve Deal'ın Leadership Orientation Survey'i", "Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ile Okullarının Etkililiğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmamda anket olarak uygulamak istiyorum. Saygılarımla.

Yunus Köse

Türkçe Öğretmeni ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi



Yunus Köse

Etkili Okul Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

2 ileti

Yunus Köse

22 Ekim 2020 22:04

Alıcı:

Değerli Mehmet Şişman Hocam,
Ben Kocaeli ili, Başiskele ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzininiz olursa kaynak belirterek "Etkili Okul Ölçeğinizi", "Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ile Okullarının Etkililiğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisan tez çalışmamda anket olarak uygulamak istiyorum. Saygılarımla.

Yunus Köse
Türkçe Öğretmeni ve Yüksek Lisans Öğrencisi

22 Ekim 2020 22:07

Merhaba Yunus Köse
Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet Şişman

Gmail için uygulama tarafından gönderildi

22 Ekim 2020 Perşembe 22:04 +0300 kimden:

Değerli Mehmet Şişman Hocam,
Ben Kocaeli ili, Başiskele ilçesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzininiz olursa kaynak belirterek "Etkili Okul Ölçeğinizi", "Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ile Okullarının Etkililiğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisan tez çalışmamda anket olarak uygulamak istiyorum. Saygılarımla.

Yunus Köse
Türkçe Öğretmeni ve Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 4. Araştırma İzni



TC
BAŞİSKELE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90574516-605.01-E.17875383
Konu : Araştırma İzni
(Yunus KÖSE)

10.12.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 08.12.2020 tarihli ve 17812690 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yunus KÖSE' nin "Dört Çerçeve Modeline Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yönelimi ve Okulların Etkinliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma çalışmasını ilimiz okullarında uygulama talebinin yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin başlamasıyla birlikte uygun görüldüğüne ilişkin, 04.12.2020 tarih ve 17685457 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının,söz konusu anket çalışmasının okul müdürlüğünün denetiminde ve sorumluluğunda yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Hülya YELOK YAŞA
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:Valilik Onayı

Dağıtım:
Tüm Resmi ve Özel Okul/ Kurum Müdürlüklerine

Adres: Serdar Mah. Cobandede Sok. no:2 Başiskele/KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.basiskele.meb.gov.tr
e-posta: basiskele414@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 1c4c-f4fe-3f9f-a212-7373 koda ile teyit edilebilir.

