



**T.C
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ETKİLİ OKUL VE OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Seyfettin ABDURREZZAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU**

Sivas–2015

ETKİLİ OKUL VE OKUL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
ALGILARININ İNCELENMESİ

Seyfettin ABDURREZZAK

Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Sivas
Temmuz, 2015

ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

14/07/2015

İmza

Seyfettin ABDURREZZAK

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenimimde kendisiyle başladığımız ilk dersten bu zamana kadar ki gelinen süreç içinde akademik çalışmalarda şahsıma karşı yol gösterici, yöneltici olan ve bizlere doğru olanı öğretmek için hiç vazgeçmeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU hocama bugüne kadar ki zaman içinde bana kazandırdıkları için sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez ölçeklerinin uygulanma izinlerinin alınmasında yardımlarını gördüğüm Çayırılı Milli Eğitim Müdürü Mehmet ÇOLAK ve Erzincan İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Yahya TEKİN'e,

Ölçeklerin dağıtılmasında, toplanmasında ve veri girişlerinin yapılmasında bana karşı yardımlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Muhammet GÜLER ve Cihan ŞİMŞEK'e

Tez çalışmamım her anında bana destek olan eşim Hilal ABDURREZZAK' a teşekkürü bir borç bilirim.

Seyfettin ABDURREZZAK

Temmuz, 2015

Sivas

ÖZET

ABDURREZZAK, Seyfettin, Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2015

Bu araştırma etkili okul ve okul liderliği ilişkisine yönelik, öğretmenlerin algı düzeylerini ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada hem nicel hem de nitel boyutları içerisine alan açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutta ise durum deseni kullanılmıştır. Nicel boyut çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köy ve beldelerde yer alan 33 ortaokulda görevli toplam 580 öğretmen ve nitel boyut çalışma grubunu ise, bu okullarda görevli öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında nicel veri toplama aracı olarak Uğurlu ve araştırmacı tarafından (2014) geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” ve Uğurlu, Beycioğlu ve Özer (2011) tarafından geliştirilen “Okul Liderliği Ölçeği”, kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine ilişkin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin etkili okul, okul liderliği ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla cinsiyet ve medeni durum değişkeni açısından parametrik testlerden t – testi, çalışma süresi ve yaş değişkeni açısından parametrik testlerden tek yönlü varyans (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliği arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla değişkenler, basit doğrusal regresyon analizine tabi tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişki betimlenmiştir. Okul liderliği alt boyutlarının etkili okul ve alt boyutlarını ne kadar etkilediğini ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okulun alt boyutlarını ne kadar açıkladığını test etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda şu bulgular yer almaktadır: Öğretmenlerin genel olarak etkili okul algıları “yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci ve öğrenciler alt boyutuna ait algıları “yüksek”

iken, okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait algıları “orta” düzeydedir. Okul liderliği algıları ise genel olarak “yüksek” düzeydedir. Okul liderliği alt boyutlarından destekleyici ve işbirliği alt boyutuna ait algıları “yüksek”, açıklayıcı alt boyutuna ait algıları ise “oldukça yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamaları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre değişmemektedir. Okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulun etkili ve başarılı bir okul olma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul liderliği davranış ve uygulamaları etkili okulun % 46’sını açıklamaktadır. Yani öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun var olması % 46 okul müdürünün davranışlarından etkilenmektedir. Bu bulguyu destekleyen nitel bulgulara göre öğretmenler etkili okul yaratılmasında en büyük görevin okul müdürüne ait olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulguları ise şöyledir. Etkili okulu tanımının “eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin var olduğu okul” şeklinde olduğu, etkili/başarılı bir okul olmada en büyük görevin “okul yöneticilerine” ait olduğu görülmektedir. Öğretmenler var olan durumda okul müdürünün “kendilerine güvendiği ve onları desteklediğini”, beklenti olarak da okul müdüründen kendileri için “iyi bir çalışma ortamı sağlayabilmesi” ve “öğretmenleri motive etmesi” olduğunu söylemişlerdir. Var olan durumda öğretmen arkadaşları ile “birlikteliği artırıcı etkinlikler yaptıklarını”, beklenti olarak da “birlikte işbirliği halinde çalışmak” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler var olan durumda okul ortamı ve eğitim sürecinin “akademik olarak başarılı olmalarına odaklı bir eğitim sürecinin var olduğunu”, bu yöndeki en büyük beklentilerinin ise “araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması” şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin var olan durumu için öğretmenler “öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük olduğunu”, öğrencilere yönelik en büyük beklentilerinin de “derslere hazırlık ve çalışılmış olarak gelmeleri” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler okul çevresi ve veliler için mevcut durumda “okula yönelik yeterli katkı ve desteği sağlamadıklarını”, en büyük beklentilerinin de “okula maddi ve manevi destek sağlamaları” şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Okul liderliği boyutunda ise öğretmenler lideri “yol gösteren (yönlendiren)” kişi olarak gördüklerini, etkili bir okul liderinin en önemli özelliğinin de “çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olması gerektiği” şeklinde tanımlamışlardır. Var olan durumda öğretmenler okul müdürlerinin destekleyici uygulamalarında en çok “başarılı olmalarında kendilerine fırsat sunduğu”, işbirliğine

yönelik davranış ve uygulamalarında “öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini sağladığını”, insan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında okul müdürlerinin “kişiler arası iletişiminin olumlu” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin ise, “yapmak istediklerinde kendilerini desteklemesi”, “öğretmenlerle işbirliği kurması” ve “kişiler arası ilişkilerde empati yapması” şeklinde olduğu öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulların etkili ve başarılı bir okul olabilmesi arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Etkililik, Etkili Okul, Liderlik, Okul Liderliği

ABSTRACT

ABDURREZZAK, Seyfettin, Explore of Teachers' Perceptions on Effective School and School Leadership, Master's Thesis, Sivas, 2015

This research is a descriptive study which aims to explore effective schools and the level of perception of the teachers' and the impact on the effective school in the behavior and the practises of the school leadership according to the teachers' point of view.

In this research, mixed method that includes quantitative and qualitative dimesions are used. The model of communicative search and in the qualitative dimesion of the study situation design has been used. In the quantitative dimension study group, there are 580 teachers from different schools in Erzincan city centre, towns or villages in 2014-2015 educational year. the qualitative dimension study group has been formed of 21 teachers selected by maximum variety modelling method from these schools. 'Effective School Scale' developed by Uğurlu and researcher (2014) and 'School Leadership Scale' developed by Uğurlu, Beycioğlu ve Özer (2011) have been used for means of getting quantitative datum. On the other hand as the means of getting qualitative datum, half constructed interview form which is formed of teachers' views on effective school and school leadership has been used. In the research, qualitative info was gained by individual interviews.

In quantitative dimension of the study, mathematichal avarages were checked and cared in order to learn the knowledge levels of the teachers about effective school and school leadership and their subtitles. In order to test if there is meaningful difference between teachers' answers to the questions of survey considering their sexuality and marital status, paremetric test 't' was used. Considering working perod and age modül parametric test single wayed variants (ANOVA) was used. In the research teachers views about the effective school and school leadership were analysed simple linear regresion and the relationship between the views were described. In order to explain how school leadership subdimensions affect the effective school and effective school subdimensions and in order to test how how school leadership behaviour and practices explain effective school subdimensions, poly regresion analysis was used. In the quantitative dimension of the research information analysis and explaining process were analysed descriptively.

In the quantitative dimension of the research the results were seen generally teachers have 'high' school understanding. The understanding of teachers about effective

school directors, teachers, school atmosphere, and education process and students' subdimension is 'high'. However their sensations about school environment and parents subdimension are 'medium'. Their sensation about school leadership is generally 'high'. Their sensations about cooperation and supportive sub dimension which is the subdimension of school leadership is 'high'. The understanding of teachers on effective school, school leadership changes according to their sexuality, marital status, seniority, and age. Finally, it can be said that there are meaningful relations between school leadership behaviour and practices and effective school. School leadership behaviour and practices explain 46% of effective school definition. According to teachers 'views school directors are responsible 46% range to be an effective school.

According to research diagnosis, in the qualitative dimension of effective school, teachers mostly chose the description 'in education process the school of social activities'. They expressed how the school directors are important for an effective/successful school. On the other hand, they expressed that respectively teachers, parents, students, school atmosphere, education system, other school employees school culture and climate are important players to be a school. They also expressed that 'directors trust and encourage them' in present situation. They expect from the directors 'a good working atmosphere' and 's/he should motivate the teachers'. In present situation, teachers' views for other employees is 'they do some activities to develop cooperation' and their expectations from friends is 'working together in a harmony and cooperation'. For school environment and education process of present situation, teachers expressed 'an education process focused on academic success'. Their expectations is 'adequate devices, tools and education materials' about the present situation of learners, teachers said 'students Show low adaptation, will, interest towards school subjects'. Teachers' greatest expectation from students was recorded as 'students come to school ready for learning and prestudied. About present situation of parents and school environment, teachers expressed 'they don't support or give help to school' and their hope is 'To visit the school frequently' and 'they should support school by Money or moral encouragement'. In quantitative dimension, teachers say they see the school leader as 'a guide'. They also express that the best feature of an effective school leader should be cooperation and coordination with other employees about directors in present situation teachers express 'directors give chance them to be successful'. For director's cooperative behaviour and practices, teacher say 'they can achieve coordination and cooperation between teachers'. About personal relations of the directors, teachers expose that 'school

directors have positive communication skills'.The expectations about this subject is explained as 's/he should encourage them when they will, and s/he cooperates with teachers and s/he makes empathy on interpersonal relations'.

As a result, it is seen that there is an avarege relationship between the behaviours and practices of the school leadership and effective school.

Key words: Effectiveness, Effective School, Leadership, School Leadership

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ETKİLİ OKUL VE OKUL LİDERLİĞİNİN İNCELENMESİ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Etik Sözü.....	iii
Önsöz	iv
Özet ve Anahtar Kelimeler	v
Abstract ve Keywords.....	viii
İçindekiler	xi
Tablolar.....	xiv
Şekiller.....	xvii
Kısaltmalar.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi	7
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri	7
1.6. Sayıtlılar.....	8
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Araştırmanın Kavram Tanımları.....	9

BÖLÜM II

ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etkililik Kavramı	10
2.2. Örgütsel Etkililik.....	11
2.3. Etkili Okul	13
2.3.1. Etkili Okul Anlayışının Temelleri	16
2.3.2. Etkili Okulun Temel Varsayımları	16
2.3.3. Etkili Okulun Özellikleri	18
2.4. Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller	20
2.4.1. Amaç Modeli.....	20
2.4.2. Kaynak-Girdi Modeli	21
2.4.3. Etkisizlik Modeli.....	21
2.4.4. Süreç Modeli	21

2.4.5. Doyum Modeli	22
2.4.6. Meşruiyet Modeli	22
2.4.7. Örgütsel Öğrenme Modeli	22
2.4.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli	23
2.4.9. Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Diğer Modeller	23
2.4.9.1. Hoy ve Ferguson Modeli	23
2.4.9.2. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli	23
2.4.9.3. Creemers'in Etkililik Modeli	23
2.4.9.4. Scheerens'in Etkililik Modeli	24
2.5. Etkili Okulun Boyutları	24
2.5.1. Etkili Okulda Yönetici	26
2.5.1.1. Etkili Bir Okul Yöneticisinin Özellikleri	28
2.5.2. Etkili Okulda Öğretmen	31
2.5.3. Etkili Okul Ortamı	33
2.5.4. Etkili Okulda Eğitim Öğretim Süreci	35
2.5.5. Etkili Okulda Öğrenci	37
2.5.6. Etkili Okulda Aileler ve Okul Çevresi	38
2.6. Okul Liderliği	40
2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.4. Verilerin Toplanması	68
3.1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	68

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Problem İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	72
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	78
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	79
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin (Nitel) Bulgular ve Yorum	85

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç Ve Tartışma.....	112
5.1.1. Birinci Alt Problem İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	112
5.1.2. İkinci Alt Problem İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	114
5.1.3. Üçüncü Alt Problem İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	116
5.1.4. Dördüncü Alt Problem İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	117
5.1.5. Beşinci Alt Problem İlişkin (Nitel) Sonuçlar ve Tartışma.....	118
5.2. Öneriler	123
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	124
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	125
KAYNAKÇA	126
EKLER	
EK 1. Nicel Araştırma Ölçekleri.....	138
EK 2. Nitel Görüşme Formu	142
EK 3. Araştırma İzin Onayı	144
ÖZGEÇMİŞ	145

TABLolar**Sayfa**

Tablo 1. Etkili Okulların Sahip Olması Gereken Özellikler.....	19
Tablo 2. Etkili Okul Süreci Bileşenlerinin Aşamaları	25
Tablo 3. Liderlik ve Yönetici Arasındaki Kıyaslamalar	42
Tablo 4. Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler.....	44
Tablo 5. Nicel Boyut Çalışma Grubu Özellikleri	58
Tablo 6. Nitel Boyut Çalışma Grubu Özellikleri	59
Tablo 7. EOÖ'nin Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı ve Yük Değerleri	62
Tablo 8. EOÖ'nin DFA Sonucu	63
Tablo 9. Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Değerleri	65
Tablo 10. Etkili Okul ve Okul Liderliğinin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	69
Tablo 11. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	71
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve T- Testi Sonuçları	73
Tablo 13. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve T- Testi Sonuçları	74
Tablo 14. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 15. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve ANOVA Sonuçları	77
Tablo 16. Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 17. Okul Liderliği Alt Boyutlarının Etkili Okulu Yordamasına İlişkin	

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 18. Etkili Okul Yönetici Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 19. Etkili Okul Öğretmenler Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 20. Etkili Okul Ortamı ve Eğitim Süreci Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 21. Etkili Okul Öğrenciler Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 22. Etkili Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 23. Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	86
Tablo 24. Öğretmenlerin Etkili Okul Olmada Kimlere Görev Düştüğüne Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları.....	88
Tablo 25. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürünün Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular.....	89
Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular...	91
Tablo 27. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Arkadaşlarının Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular.....	92
Tablo 28. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Arkadaşlarından Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular.....	93
Tablo 29. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinde Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular.....	94
Tablo 30. Öğretmenlerin Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinden Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular.....	96
Tablo 31. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular.....	97
Tablo 32. Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular.....	97
Tablo 33. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Çevresi ve Velilerin Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular.....	99
Tablo 34. Öğretmenlerin Okul Çevresi ve Velilerden Beklentilere İlişkin Nitel Bulgular.....	101
Tablo 35. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Liderliğe İlişkin Nitel Bulgular.....	103
Tablo 36. Öğretmenlerin Görüşlerine Etkili Okul Liderinin Özelliklerine	

İlişkin Nitel Bulgular.....	105
Tablo 37. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürünün Var olan Durumda Liderlik Gösterdiği Durumlara İlişkin Nitel Bulgular.....	107
Tablo 38. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Liderlik Uygulamalarındaki Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular	109

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 1. Okulun Etkililiğine İlişkin Bütüncül Bir Model.....	24
Şekil 2. Etkili Okul Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	64

KISALTMALAR DİZELGESİ

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

EOÖ : Etkili Okul Ölçeği

OLÖ : Okul Liderliği Ölçeği

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim insanın var olduğu yerde olması gerekli olan bir olgudur ki sosyal bir varlık olan insanın öğrenmeden, bilmeden toplum içinde varlığını sürdürmesi olanaksız olarak görülmektedir.

Eğitim yaygınlık kazanması ve toplumun bütününe ilgilendirmesi yeni olsa da ilkel veya modern ilk insan topluluklarından günümüze kadar istisnasız her toplum eğitim faaliyetinin içinde yer almaktadır (Tatar, 2004, 1). Eğitim bireyin yaşamını dengeli ve etkili bir şekilde devam ettirebilmesini ve aynı zamanda topluma yararlı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayan bir araçtır (Gökçe, 2002). İnsanların eğitilmek için başkalarıyla ilişkiye geçmesi, toplumda insanlar arasında eğitim açısından bir ilişkiler dokusu oluşturmuştur (Başaran,1996, 11). Eğitim gereksinimi, insanların bu ihtiyacını giderebilmeleri için bir araya gelip örgütlenmelerini gerekli kılmıştır. İnsanların örgütlenerek bir araya gelmesi belirli bir amacı gerçekleştirebilmek içindir. Bu anlamda Aydın (2010, 15) örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesini önceden belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Örgütler bu amaçlarını gerçekleştirebildikleri müddetçe varlıklarını sürdürebilmekte olup, diğer bir deyişle, örgütler etkili ve yeterli oldukları sürece varlıklarını koruyabilmektedirler.

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri etkili olmalarına bağlı olarak görülmektedir. Bu noktada etkili örgütün özelliklerine geçmeden önce etkili olma, etkililik kavramını tanımlamak gerekir. Sözlük anlamı olarak etkili olma yeteneği, bir araç ya da işlemin gereğince etkin olması ya da yeterince ürün vermesi olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada vurgulanan, etkililik kavramının daha çok sonuçlarla ilgili anlamlar ifade ettiğidir. Diğer bir deyişle etkililik verimliliği, kültürü ve yeterliliği (Bayrak, 1998, 98), aynı zamanda sadece amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı olmayıp, verimliliği ve etkinliği de (Balcı, 2013, 1) içine alan daha geniş bir anlama sahip bir kavramdır. Scheerens (1989, 3), etkililiği, bir sonuca ulaşmayı ya da bir amacı

gerçekleştirme; etkinliği ise, olabildiğince az maliyetle en üst seviyede sonuç elde etme şeklinde tanımlamıştır (akt. Şişman, 2013, 3). Bu bağlamda etkili örgüt Katz ve Kahn'a göre (1966) toplumsal açıdan düşünüldüğünde, toplumdan aldığı girdileri işleyerek, yüksek değerde çıktılara dönüştüren ve topluma geri kazandıran örgüttür (akt. Baştepe, 2002, 3). Bir başka tanımda örgütün belirlenmiş amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşmesi için örgütün tüm kaynaklarının eyleme geçirilmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2004, 173).

İnsan ve toplum açısından yaşamsal öneme sahip olan örgütlerin başında ise okullar gelmektedir. Okul özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüt olup, eğitim sisteminin genel amaçları, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür (Aytaç, 2013, 1). Okullar, eğitime ilişkin amaçları gerçekleştirme görevini üstlenirler. Toplumsal bir sistem olarak tanımlanabilecek olan okullar gün geçtikçe daha bir önem kazanmaktadır (Uğurlu, Beycioğlu ve Özer, 2011). Bir örgüt olarak okulun etkililiği de performansı ile ilgilidir (Şişman, 2013, 4). Toplumun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen okullar, aslında özel bir çevredir. Okul dediğimiz örgütün en belirgin ve açık özelliği, hammaddesi insan olup, çevresindeki bütün formal ve informal örgütleri etkileyen ve onlardan etkilenen, bunun yanında onlara eğitilmiş insan kaynağı sağlayan bir örgüt olmasıdır. Okulun kendine özgü bir kişiliği vardır (Bursalıoğlu, 2005, 33-36). Okullar bu yönden düşünüldüğünde, girdisini yaşadığı toplumdan aldığı insanı, eğitim sürecinden geçirerek tekrar topluma geri kazandıran örgütlerdir. Bu noktada okulun etkililiği topluma geri kazandırdığı insan niteliği ile ölçülebileceği söylenebilir.

Topluma liderlik eden kurumların en başında gelen okullar hızlı değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Sadece eğitim yönüyle değil; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlı, işbirliğine yatkın, demokrasiyi içselleştirmiş, hayatın somut yanından kopmadan dışçevrenin zararlı etkilerine direnebilen, değişime açık örgüt yönüyle okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir (Beycioğlu, 2009). Okullar günümüzde gerçekleşen gelişmelerin dışında kalmayarak, kendilerini yenileştirmek ve geliştirmek durumundadırlar. Bilgi durağan değildir, sürekli olarak yenilenmekte ve gelişmektedir. Bilginin aktarıcısı olan okullar da toplum içindeki değerini koryabilmeleri için etkili bir yapıda olmaları gerekmektedir. Etkili okul olmaktan kasıt eğitim hizmetini sunduğu her öğrenciye belirlen hedefler doğrultusunda temel yeteneklerin kazandırılması anlaşılabilir.

Okulların işi eğitim verdiği öğrencilerin ve toplumun geleceği için gerekli önemli öğrenmeleri tasarlamaktır. Şöyle denilebilir ki okulların işi bilgi iççiliğidir. Bunu böyle düşünmenin önemi öğrenmenin aktif bir süreç olduğu gerçeğine dikkat çekmektir. Yani okulların işi öğrencilerin öğrenmeleri için neler yapmaları gerektiği konulara yoğunlaşmak olmalıdır (Schlechty, 2014, 54). Eğitim sisteminin kilit noktasını oluşturan okullar, eğitim sisteminin asıl üretim işleminin yapıldığı yerlerdir. Eğitim sisteminde okul temel sistemdir ve eğitim sisteminin başarılı olması okulun başarılı olmasına bağlıdır (Aytaç, 2013, 3).

Bu anlamda etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, estetik ve sosyal gelişimlerinin en iyi şekilde desteklendiği ve en uygun bir öğrenme ortamının oluşturulduğu okul olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2013, 36). Etkili okullar ile ilgili yapılan çalışmaların tarihi 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Kolopf ve diğerleri (1982) etkili okulun öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olduğunu; Brookover (1985) etkili okulun öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede sadece seçilmişlere değil de tüm öğrencilere öğretmeyi sağlayan okul olduğunu; Taylor (1990, 2) ise, etkili okulun, okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam olduğunu belirtmişlerdir (akt. Balcı, 2013, 10-16).

Etkili okullara yönelik yapılan çalışmaların taranmasıyla etkili okullarda genel olarak, okul yöneticisinin liderliği, öğretmen davranışı, program, öğretme öğrenme süreci, öğrenci, okul kültürü ve iklimi, çevre ve aileler ile ilişkiler gibi ortak özelliklere sahip olduğu görülmüştür (Şişman, 2013, 129-131). Evers ve Bacon (1994) etkili okulların yedi karakteristik özelliğinin (1) açık okul misyonu, (2) öğrenci durumunun kontrolü, (3) güvenli ve düzenli bir çevre, (4) başarıya yönelik yüksek beklentiler, (5) öğrenmeye tanına fırsat ve zaman, (6) liderlik ve (7) okul aile ilişkileri olduğunu belirtmektedirler.

Bu durumda değerlendirilecek olursa, okulların başarılı bir okul olmasında liderliğin etkisini kabul etmek gerekmektedir (Şahin, 2010). Bu anlamda liderlik, birlikte çalıştığı kişileri, motive etme, yönlendirme, bunu için en etkili olan iletişim kanallarını seçme ve çatışmaları çözmeye faaliyetlerini içeren bir işlemdir (Robbins ve Judge, 2013, 7). Liderlik ile ilgili olarak yapılmış birçok tanımda bazı kavramsal anlaşmazlıklar olmasına rağmen, birçok uzman tarafından kabul edilen liderlik tanımında, liderliğin bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşması için diğer grup üyelerini de bu yönde etkilediği bir süreç olduğu kabul görmüştür. Bu tanımın üç önemli boyutu vardır.

Bunlar, *i. liderlik etki gerektirir, ii. liderlik amaca ulaşmayı gerektirir ve iii. liderlik onun peşinden giden takipçiler gerektirir* (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 100). İnsanların peşinden sürüklemek ve onların örgütsel ve grup amaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlamak, liderliğin belirleyici bir özelliğidir. Bu yeteneğe sahip kişiler grubun en değerli üyeleri olarak bilinmelidir. Çünkü onlar işin yapılmasını sağlayacak kişilerdir. Etkili liderler gerçekçi ve ölçülebilir hedeflerin insanlara ilham vermeyen, kuru hedefler olmak zorunda olmadığını bilirler. Liderler başkaları aracılığıyla iş yaparlar. Liderler başkalarına yaptırdıkları ve sağladıkları başarılar ile tanınırlar. Liderin yaptığı, başkaları onu takip ettiğinde anlamlıdır (Schlechty, 2014, 165-181).

Söz konusu olarak okullarda da lider konumunda olup öğretmenlere ve okulun diğer tüm içi ve dış paydaşlarına yol gösteren, onlara önderlik eden okul müdürüdür. Yani okul yöneticisi okulda bir lider konumdadır. Karip (1998) okul yöneticinin bir grup insanı ortak bir hedefe yöneltirken aynı zamanda onların beklentilerini, değerlerini ve duygularını da dikkate alan bir vizyon sağlayabilmesi, okulda bir lider olarak görülmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları öncelikle öğrenci ve öğretmenler olmak üzere diğer personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu anlamda okul yöneticisi etkili olabilmek için yönetim kuram boyutunda ve insan ilişkileri açısından bir takım gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Töremen ve Kolay, 2003). Lider olarak okul müdürü okulun etkililiğinde önemli bir etkiye sahiptir. Liderlik çalışmalarının birçoğunda okul etkililiği ve liderlik, etkili okul liderliğinin sahip olması gereken özellikleri gibi konuları görmek mümkündür (Raja ve Palanichamy, 2011). Okul liderliği teknik yeterlik, makam gücü, uzmanlık gibi etki ağlarının yanında, etkili bir lider olarak görev yapmak istiyorsa, sıradan mekanik bir okul yönetim anlayışının ötesinde insancıl yeterliklere sahip, açık ve paylaşmaya değer veren bir lider olarak okulu yönetmelidir. Biçimsel olarak okul örgütünü yasal mevzuata uygun olarak yönetmek etkili bir liderlik davranışı olarak adlandırılmaz (Uğurlu, 2009).

Blase ve Blase (1999) etkili okul liderliği konusunda öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında, liderlik faktörlerinin öğretmen güdülenmesini, katılımı, maneviyatı ve genelde öğretmenlerle diğerleri arasındaki üretici iletişimin önemliliğine bağlı olduğunu belirlemiştir. Etkili liderlik okullardaki sosyal ve kültürel gelişime bağlıdır. Bu anlamda etkili müdürler okul personeli, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler geliştirmektedirler. Yüksek performans gösteren öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu dönüşümleri ve öğretmenin iş kalitesini sağlamada etken olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Leithwood ve Montgomery (1982) etkili okul liderlerine yönelik şu özellikleri belirlemiştirler. Etkili okul liderleri yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler, yetkisini astlarına devrederek, kullanımını teşvik ederler, personeli program geliştirme eylemlerine katarak tecrübe kazanmalarını sağlarlar, öğretmenleri kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve kendini geliştirmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdülerler, öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler, program geliştirme ile ilgili yeni fikirleri desteklerler, önemli konularda personelinin görüşlerine başvurular, etkili mesleki gelişime etkinlikleri düzenlerler, öğrencilerin gelişmeleri yakından izlerler, umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer yöneticilerden bilgi alırlar, rutin yönetsel konuları etkili biçimde ele alırken, amaca yönelik bir çalışma içinde zaman yaratırlar.

Okul liderinin görevi, okuldaki yapılan çalışmaların odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabalarını bu noktada toplayabilmesidir. Bu yüzden okul yöneticisi okulunun başarılı bir okul olmasını istiyorsa, başarıyı yakalamak için en önemli olanın ne olduğunu belirlemesi gerekmektedir. Kendisini, öğretmenleri ve diğer personelin gayretlerini ve çabalarını aynı noktada odaklaştırabilmelidir. Böyle bir odaklaşma, tabii ki okulda öğretmenlerin ve diğer personelin yaptıkları çalışmalarını anlamlı kılacaktır. Tüm çalışanlar ne için çabaladıklarının farkında olacaklardır (Özden, 2013, 112).

Etkili okulun önemli diğer unsurları da okulun öğretmenleri, öğrencileri, ortamı, eğitim öğretim süreci, içinde bulunduğu çevresi ve velileridir. Okulların etkili ve başarılı olmasında bu unsurların etkileri yadsınamaz bir gerçektir.

Bir öğretmenin etkililiğini onun sınıf yönetimindeki becerisi belirlemektir. Yani günümüzde etkili öğretmenlik eğitiminin etkili sınıf yönetimini içermesi gerektiği anlaşılmıştır (Okutan, 2005). Şu söylemek mümkündür ki, öğretmenlerin mesleklerinde etkili olabilmeleri sadece deneyimli olmaları yeterli değildir, aynı zamanda öğretmenler mesleklerinde başarılı olmak istiyorlarsa mesleki gelişimleri için kendileri de sorumluluk almaları gerekmektedir (Moaris, Neves ve Afonso, 2005, 434). Eğitim sistemin en stratejik elemanı öğretmendir. Öğretmeden verim alınması onun okulda ve sınıfta göstereceği performansa bağlı olmaktadır. Bu nedenle okulda öğretmenin performansını artırılmalıdır (Cemaloğlu, 2002). Okulun ortamı olarak etkili okul araştırmalarının etkili okulda öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın- iklimin) olduğu, okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür oluşturulmadıkça okulun gelişmesinin mümkün olamayacağı görülmektedir (Ayık ve Ada, 2009). Aynı zamanda başarılı olarak tanımlanan okullarda öğretime ayrılan zaman, diğer uğraşlara

ayrılan zamana göre daha fazladır. Etkili okullarda eğitim öğretim sürecini olumsuz etkileyecek ve kesintiye uğratacak etmenler için önceden gerekli önlemler alınmaktadır. Bu okullarda her öğrencinin öğrenebileceğine yönelik inanç yüksektir ve öğrenci öğrenmesine odaklanmış bir öğretim kadrosu ve okul idaresi vardır. Bir diğer yandan düşünüldüğünde okulların tüm uğraşısı öğrencilere yönelik olduğu söylenebilir. Öğrenci eğitim sisteminin varlık sebebidir. Urena, (1988, 16) etkili okulları, öğrenci merkezli yapılandırılmış okullar olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda temel amaç öğrencinin mutluluğudur. Öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte ve çeşitli kurallarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Etkili okullarda öğrenciler, sadece eğitim süreçlerine değil, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da etkin rol ve sorumluluk üstlenmekte, öneri geliştirebilmektedirler (akt. Şişman, 2013, 164). Öğrenci başarısının artmasında veli, öğretmen ve öğrenci işbirliği temel etmendir. Bu nedenle yüksek öğrenci başarısının hedeflendiği ve bunun gerçekleşebilmesi için veliye öğretmen-veli işbirliğinin çok önemli olduğu benimsenmelidir. Bunun içinde samimi, içten ve dostça yaklaşımlarla işbirliği ortamı yaratılmalıdır (Yılmaz, 2007). Nasıl ki insan sosyal bir varlık olarak yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez gibi, sosyal bir örgüt olan okul da çevresinden bağımsız bir varlık olarak düşünülemez. Okulların başarılı olmasında veli ve çevrenin okula katkı sağlamaları gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Bir okul başarılı okul olmak istiyorsa çevresiyle sürekli iletişim halinde olmalıdır. İletişim kanallarını çevresine açık tutmalıdır. Burada en büyük iş okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürü okulda öğretmen, öğrenci ve diğer personele liderlik ederken aynı zamanda ailelere ve okul çevresinde yer alan unsurlara da okula katılım sağlamaları ve destek olmaları yönünde liderlik etmelidir. Aileler ile iletişimi her zaman açık tutabilmeli ve aileleri okulu sıklıkla ziyaret etmeleri konusunda teşvik edici olmalıdır. Başarılı okulun temelinde başarılı bir okul müdürü vardır. Şu bir gerçektir ki, okul onu yöneten müdürün aynasıdır, görünen yüzüdür, yani bir okul müdürü kadardır.

Bu bağlamda yapılan bu araştırmada, etkili okul ve okul liderliği ilişkisine yönelik öğretmenlerin algıları incelenmiş ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okula ulaşmadaki etkisi betimlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizin sahip olduğu kaynakları ve diğer yandan yıldan yıla artan öğrenci mevcutlarına göz önüne alındığında, bu kaynakların israf edilmeden etkili verimli

kullanılması gerekmektedir. Eğitimde amaç, nicel olarak artan öğrenci sayılarının yanında nitelikli öğrenci sayısını da artırmaktır. Eğitim sisteminin bu nedenle birinci işlevi eğitimde kaliteyi ve verimliliği artırmak olmalıdır. Bu yönde Başaran (1996, 11) eğitimde yönetimin amacının, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan okulları önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili, verimli işletmek ve çağın şartlarına uygun hale getirebilmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönde okullarda etkililiği gerçekleştirebilmek için, okulları verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim çalışanlarının işten doyumlarını sağlamak gerekmektedir.

Okulun etkili olması bu anlamda önemlidir. Etkili okul araştırmaları, okulu geliştirmek ve etkili olmasını sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda yapılan bu araştırma aşağıda belirtilen sebeplerden ötürü önemli görülmektedir:

1. Okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisinin ortaya konulması,
2. Okulu etkili kılmada kimlere görev düşeceğinin belirlenmesi,
3. Okulun etkililiği ve okul liderliği ilişkisinin düzeyini belirleyerek, okullarda hali hazırda görev yapmakta olan okul müdürlerine bir rehber olması,
4. Politika belirleyicilere, okullara yönetici yetiştirilmesi ve atanmasında yol gösterici olacağı ve okulların iyileştirilmesine yönelik bilgi sağlayacağı,
5. İlgili literatüre katkıda bulunacağı.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, etkili okul ve okul liderliği ilişkisini ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisini öğretmen algılarına göre betimlemektir.

1.4.Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine yönelik algı düzeyleri ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisine yönelik görüşleri nasıldır?

1.5.Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ve okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları (nicel) nasıldır?

2. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ve okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, medeni durum, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin etkili okulu algılama düzeyleri ile okul liderliğini algılama düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?
4. Okul müdürünün sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?
 - 4.1. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları, etkili okul alt boyutlarından yönetici alt boyutu algı düzeyinin ne kadarını açıklamaktadır?
 - 4.2. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları, etkili okul alt boyutlarından öğretmenler alt boyutu algı düzeyinin ne kadarını açıklamaktadır?
 - 4.3. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları, etkili okul alt boyutlarından okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu algı düzeyinin ne kadarını açıklamaktadır?
 - 4.4. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları, etkili okul alt boyutlarından öğrenciler alt boyutu algı düzeyinin ne kadarını açıklamaktadır?
 - 4.5. Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları, etkili okul alt boyutlarından okul çevresi ve veliler alt boyutu algı düzeyinin ne kadarını açıklamaktadır?
5. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ve okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin görüşleri (nitel) nasıldır?

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada etkili okul için belirlenmiş olan özelliklerin, etkili okulun betimlenmesi için yeterli olduğu varsayılmıştır.

2. Bu araştırmada kullanılacak ölçeklerin ölçmek istenilen niteliği saptadığı varsayılmıştır.
3. Araştırmada, öğretmenlerin uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Erzincan ili sınırları içerisinde merkez ilçe ve mekeze bağlı köy ve beldelerde yer alan ortaokullarda 2014–2015 öğretim yılında çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada okul etkililiği a) yönetici, b) öğretmenler, c) okul ortamı ve eğitim süreci, d) öğrenciler, e) okul çevresi ve veliler boyutları; okul liderliği uygulamalarının a) destekleyici, b) işbirliği ve c) açıklayıcı boyutları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Etkili Okul: Kendisinden beklenen amaç ve işlevleri tam ve eksiksiz bir şekilde yerine getiren, eğitim hizmetini verdiği öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimini sağlayıp onlara uygun öğrenme ortamları hazırlayan ve okulla ilgili her kesimin beklentilerini karşılayan okuldur (Şişman ve Turan, 2005, 124).

Okul Liderliği: Toplum ve öğrencilerin zamanla değişen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak değişim konusunda öğretmenleri harekete geçirme sürecidir (Donaldson, 2001; akt. Çelik, 2005, 193).

Okul Lideri: Okul lideri, eleştirici, dönüşümcü, vizyon sahibi, eğitimci, yetkilendirici, özgürlükçü, etik, sorumluluk sahibi, teknolojiyi iyi kullanabilen, yetenek yöneticisi ve postmodern gibi birbirine bağlı olan özelliklere sahip olabilen bir liderdir (Hoy ve Miskel, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etkililik Kavramı

Etkililik, sözlük anlamına göre beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamlara karşılık gelmektedir. Burada dikkati çeken nokta etkililiğin sözlük anlamında daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlar ifade etmesidir. Alan yazında örgütler açısından örgütsel sonuçlar ya da çıktılarla ilgili olarak etkililik, etkinlik, verimlilik, yararlık, performans, karlılık, başarı gibi bazı kelimeler anlam yönünden birbirinden farklı olmasına karşılık zaman zaman da birbiri yerine kullanılmaktadır (Şişman, 2013, 3). Yine sözlük anlamı olarak etkili olma yeteneği, bir araç ya da işlemin gereğince etkin olması ya da yeterince ürün vermesi olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada vurgulanan, etkililik kavramının daha çok sonuçlarla ilgili anlamlar ifade ettiğidir. Diğer bir deyişle etkililik verimliliği, kültürü ve yeterliliği (Bayrak, 1998, 98), aynı zamanda sadece amaçların gerçekleşme derecesi ile sınırlı olmayıp, verimliliği ve etkinliği de (Balcı, 2013, 1) içine alan daha geniş bir anlama sahip bir kavramdır.

Etkililik kavramıyla ilgili yakın anlamlı olan dört farklı kavram şu şeklide tanımlanabilir. *Etkenlik*, kıt kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını gerektiren ve otomasyonla tanımlanabilen, başka bir ifadeyle, yüksek teknolojik operasyon veya saat başına üretilen yüksek çıktı; *verimlilik*, üretme gücünün bir ölçüğü; *edim*, amaçların gerçekleşmesi için harcanan performans; *yararlılık ise*, faydası olmayan üretim metotlarını açıklar ve genişlemeyi gerektirir (Karlı, 2004). Etkinlik (=efficiency) (=yeterlilik), girdide yapılan bir harcama ile maksimum çıktı ya da bir çıktının üretiminde kullanılan girdilerin azaltılması iken, etkililik (=effectiveness), çıktılarda sağlanan başarı, amacı/amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlanabilir. Yine verimlilik ve edim/performans etkililik kavramının içerisinde yer alırlar ve etkililiğin birer ölçütü olarak ve etkililiği tanımlamada kullanılırlar. Bu kavramların dışında kârlılık, nitelik/kalite, büyüme, doyum, başarı gibi kavramlarda etkililiği tanımlamada kullanılır (Hesapçioğlu, 2006).

Şişman'ın (2013, 3) yazarlardan aktarımına göre, etkililik anlamı itibariyle bir sonuca ulaşmayı ya da bir amacı gerçekleştirmek; etkinlik ise olabildiğince az maliyetle

en üst seviyede sonuç elde etme (Scheerens, 1989, 3), etkinlik, örgütler açısından eldeki kaynakların kullanımıyla ilgili olarak ele alınarak sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma biçimidir (Beare ve diğerleri, 1991, 11).

2.2. Örgütsel Etkililik

Örgüt, iki ya da daha fazla kişiden oluşan, bilinçli bir şekilde koordine edilen ve belirli bir hedef veya hedefler bütününe ulaşmak için nispeten sürekli bir temel çerçevesinde işleyen sosyal bir birimdir (Robbins ve Judge, 2013, 5). Örgütler, sosyal ve davranış bilimlerinin nedensel yasalarıyla belirlenen oluşumlar olmayıp, asıl olarak insanların anlaşmalarına dayalı olarak örgütlenmiş süreçlerdir (Brown, 1978; akt. Bates, 2001). Örgütler yapısında bireyleri ve insan gruplarını barındırdığı için, örgütsel etkinlik birey ve grup etkinliklerini içermektedir. Bununla beraber örgütsel etkinlik, bireysel etkinlik ve grup etkinliği toplamından daha fazlasını ifade etmektedir. Çünkü grup etkinliğinde olduğu gibi, sinerjik etkiler nedeniyle örgütler, parçalarının performansları toplamından daha yüksek bir performans düzeyine ulaşabilmektedirler (Ekinci ve Yılmaz, 2002).

Etkililik kavramının araştırmacılar tarafından üzerinde tam olarak anlaşma sağlayabildikleri tek bir tanımı olmadığından dolayı, kuramcılar ve araştırmacılar örgütsel etkililiği açıklamada farklı tanımlar geliştirmişlerdir.

Etkililik kavramı, örgütsel araştırmalarda hem çok kullanılan, hem de oldukça belirsizlikler içeren bir kavramdır. Örgütsel etkililik konusu ise kuramcıların, araştırmacıların ve uygulayıcıların öteden beri ilgi odağı oldukları klasik konulardan biri olmasına karşılık, karmaşık bir konu olma özelliğini hep korumuştur (Hesapçioğlu, 1991). Örgüt ve yönetimle ilgili olarak geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların en önemli amacı örgütsel etkililiği artırmaktır. Konuya örgütler açısından yaklaşıldığında örgütsel etkililik kaynaklar/girdiler, amaçlar, süreçler, sonuçlar, işlevler ve örgüt dışı çevre yönünden yaklaşıldığında da farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Buna göre örgütsel etkililik, örneğin amaçlar ve işlevler yönünden bir örgütün var olan amaçlarını ve işlevlerini yerine getirebilme durumu; kaynaklar yönünden bakıldığında çevresinden gerekli kaynakları ve olanakları sağlayabilme durumu; sonuçlar açısından yaklaşıldığında da örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumuna göre etkili olup olmadığı şeklinde değerlendirilir. Buna bağlı olarak da örgütsel etkililikle ilgili olarak amaç modeli, sistem kaynak modeli, çevresel model gibi birbirinden farklı modeller geliştirilmektedir (Şişman, 2013, 3).

Etkililik, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, dirikliğini, sağlığını ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir. Örgüt var olan amaçların gereken düzeyde gerçekleştirdiği sürece etkili olmuş olur. Etkililiğini yitiren bir örgüt ise hem toplumsal hem de örgütsel işlevini yerine getirmeyecek düzeyde güçsüzleşmiş ve eskimiştir. Etkili örgüt kendi örgütsel sorunlarını çözüme yeteneğine sahip bir örgüttür ve sorun çözüme yeteneği onun etkililik düzeyini gösterir (Başaran, 1982, 24-30). Örgütler varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek, rekabet gücüne sahip olabilmek için sürekli değişmek ve yenilenmek zorundadır (Çalık, 2003).

Şişman (2013, 5), aktarımına göre literatürde sıralanmış olan etkili örgütlerin niteliklerini şu şekilde aktarmıştır: (1) verimlilik, (2) moral, (3) örgütün değişmelere uyum yeteneği, (4) örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, (5) örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden benzerlik (Price, 1968).

Sosyal bir kurum olan örgütler, geleceğe ilişkin istenilen bir durum olan kendilerine özgü amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Örgütlerde amaç bütünlüğünün sürekliliğini sağlamak için iletişim yeteneği, kişisel isteklilik, etkililik ve yeterlilik zorunludur. Örgütlerin yapısı amaçlarını gerçekleştirecek biçimde şekillendirilir. Bir örgütün etkililiği, gerçekleştirdiği amaçların düzeyi ile belirlenir (Etzioni, 1964, 7-8: akt. Yılmaz, 2006).

Etkili örgüt kalıcı başarıyı yakalayan örgütlerdir. Yöntem ve uygulamalarıyla değişen dünyaya sürekli uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan değişmeyen bir amaca ve temel itici kök ve değerlere sahip olan örgütlerdir (Kocabaş, 2004, 3). Etkili örgütlerin özellikleri incelendiğinde; etkililik modellerinin (amaç, sistem ve yararlılık) gerektirdiği davranış biçimlerini sergilemekte oldukları, bunun da olması gereken bir yaklaşım biçimi olduğu söylenebilir. Çünkü örgütlerin kuruluş amaçları gerçekleştirmek ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirmek olmak üzere iki temel amacı bulunmaktadır. Bunları gerçekleştirirken çağdaş yönetim tekniklerine başvurulması örgütün hem iç hem de dış uyumunu sağlayacaktır. Etkili örgütlerin özellikleri incelendiğinde bu anlamda etkileşim ve iletişimin önemli bir yer tuttuğu göze çarpmaktadır (Terzi, 2005b). Etkililik ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütün belirlediği amaçlara ne kadar ulaşıyorsa o derece de etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, diğer örgütlerden farklı özellikleri olan okullar için de geçerlidir. Okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliklerin başında girdisinin ve çıktısının insanlardan oluşturmasıdır. Bu sebeple okulun örgütsel etkililiği de diğer örgütlerden farklıdır (Arslantaş ve Özkan,

2014). Yapısında insan ögesinin ağır bastığı sosyal bir sistem olan okullar bu yönüyle diğer örgütlenmelerden farklı özelliklere sahiptirler.

2.3. Etkili Okul

Okulların başarıları ve onların mümkün olduğunca en iyi şekilde oluşturulmaları sorunları daima eğitim reformcularının, eğitim politikacılarının ve okul yönetimi uzmanlarının ilgi odağı olmuştur (Hesapçioğlu, 1991). Son otuz yıl içinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini yenileştirmek ve bu yönde geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasını, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik uygulamaları kapsamıştır (Karip ve Köksal, 1996). Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde iyi okullara yönelik artan ilgi neticesinde iyi okul, kaliteli okul, etkili okula yönelik araştırmalar son yılların entelektüel araştırma konularından birisi olmuştur. Eğitim sektörüne ayrılan kaynakların kıtlığı ve bu kaynakların rasyonel kullanma gerekliliği eğitim hizmetini üreten birim olan okulları verimli ve etkin kılma sorununu gündeme getirmiştir (Hesapçioğlu, 2010, 27). Yeni yüzyılın okulu öğrenciye kendi ihtiyaç duyduğu bilgileri oluşturma ve bilgi iletişim araçlarını kullanma becerilerini kazandırmayı kendisine amaç edinmek durumundadır (Çağlar, 2010, 59).

Eğitimin üretildiği yerler olan okullar eğitim sisteminin temel sistemidir. Bu maksatla da eğitim sisteminin temelini meydana getiren okullar etkili ve verimli olmak zorundadırlar. Okulların etkili bir şekilde çalışabilmesini sağlamak için de okul yönetimi şu belirtilen hedeflere ulaşabilmelidir (Başaran, 1996, 11-14):

- a. *Verimliliği arttırmak*: Öğrenci başına harcanan girdinin azaltırken öğrencinin eğitsel olarak niteliğini artırmak,
- b. *Eğitim işgörenlerin işten doyumunu sağlamak*: Her işgörene okula harcadığı emeğin karşılığını ödeyerek onun içinden memnuniyet düzeyini artırmak,
- c. *Okul sağlığını korumak*: Çalışanlar arasında çatışma ve anlaşmazlıkların en aza indirilerek onları eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmek,
- d. *Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak*: Eğitim bilimlerinde, eğitim teknolojisinde meydana gelen yenilikleri ve toplumun eğitim

gereksinimlerindeki değişmeleri anında izlemek ve bunlara kararlılık içinde uygulamak,

- e. *Okulu çevresine yararlı kılmak:* Okulun çevresindeki doğal zenginlikleri korumak, sağlık koşullarını geliştirmek, toplumun ihtiyacı olan eğitim hizmetini topluma sunmak, yeterli olduğu konuda halka öncülük etmek.

Çağımızın okullarının teknik – ekonomik, insani - sosyal, politik, kültürel ve eğitimsel olmak üzere beş başlık altında toplanan temel işlevleri vardır. Bunları kısaca açıklamak gerekirse;

- ***Okulun Teknik-Ekonomik İşlevleri:*** Okullar Ekonomik açıdan değerlendirildiğinde hizmet üreten bir örgüt, bir yaşama alanı ve bir işyeri olarak görülürler. Her örgütte olduğu gibi okullarda kaliteli hizmetler ve ürünler üretmek ve kendi çalışanları, öğrenen insanlar ve çevresinden olan beklentileri karşılamak durumundadır. Bu açıdan okullar toplum ve ekonomik sistem için gerekli kaliteli insan yetiştirmesi geleceğin işgücü ve vatandaşı olacak bireylerin ekonomik davranışlarını etkileme işi beklenmektedir (Şişman, 2013, 16).

- ***Okulun İnsani-Sosyal İşlevleri:*** Bu yönden okulun işlevi bütün yönleriyle insanın gelişimini saylayıp, toplumda sosyal beceriler kazanmasına ve sosyal ilişkilerini geliştirmesine katkı sağlamaktır. Bu durum bireysel açıdan yaklaşıldığında eğitimin insani amacı öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden gelişimine, sahip oldukları potansiyeli tam olarak geliştirip kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Diğer yandan okul sosyal bir sistem ve sosyal bir kurum olarak gerek öğrenciler gerekse içinde bulunan diğer insanlar için insani bir çalışma ortamı hazırlamak ve bunu sürdürmek durumundadır (Feinberg ve Soltis, 1985; akt. Şişman, 2013, 17).

- ***Okulun Politik İşlevleri:*** Okulun bu işlevi bireysel, kurumsal, sosyal ulusal ve uluslararası boyutlarda da ele alınabileceği gibi, bireysel açıdan yaklaşıldığında da okul öğrencilerin birer vatandaş ve toplumun bir üyesi olarak hak ve sorumlulukların bilincinde olmasını ve bu konuda olumlu davranış ve beceriler kazanmalarını sağlamak zorundadır. Bu yönüyle diğer yandan, okul mevcut politik inanç değer ve normlar içinde öğrencileri sosyalleşmelerini sağlayan eleştirel bir biçimde tartışan bir yer olarak görülebilir (Cheng, 1996, 10; akt. Şişman, 2013, 18).

- ***Okulun Kültürel İşlevleri:*** Kültürel açıdan yaklaşıldığında öğrencilerin estetik ve bireysel yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlaması ve onların toplumun değerlerini, normlarını ve inanç gibi kültürel öğelerini benimsemeyerek toplum içinde

sosyalleşmelerini sağlamaktadır. Okulun kültürel değerleri aktarma, kültürel bütünleşmeyi sağlama görevinin yanında, kültürel değişme ve yenileşmeyi sağlama görevi de bulunmaktadır (Şişman, 2013, 19).

- **Okulun Eğitsel İşlevleri:** Çeşitli alanlarda yaşanan hızlı değişme ve yenileşmeler, eğitiminde insanlar tarafından bir amaç ve değer olarak görülmesini sağlamıştır. Bir kurum olarak okullara eğitsel açıdan yaklaşıldığında, bilginin paylaşıldığı, eğitimle ilgili değişme ve gelişmeleri sistematik olarak denendiği ve geliştirdiği yerler olarak görülmektedir (Cheng, 1996, 12; akt. Şişman, 2013, 20).

Edmonds (1979), etkili okulların dikkat çeken beş özelliğini şöyle belirtmiştir:

1. Etkili okullar, eğitimle ilgili hedeflerini açıkça ortaya koymalıdır,
2. Etkili okullar, genel ve özel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır,
3. Etkili okullarda öğrenim gören bütün öğrencilerin iyi düzeyde öğrenebileceğine yönelik bir inanç vardır,
4. Etkili okul, öğrenmeyi destekleyici bir okul iklimine sahiptir,
5. Etkili okulların etkili eğitim çalışanları vardır.

Şişman ve Turan (2005, 124) etkili okulu, kendisinden umulan amaç ve işlevleri tam ve eksiksiz bir şekilde yerine getiren, öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimini sağlayıp, bunlar için uygun öğrenme ortamları hazırlayan ve okulla ilgili herkesin beklentilerini karşılayan okul olarak tanımlamışlardır.

Eğitimsel başarının yumuşatılabilir ilişkisi olarak literatürde beş temel okul özelliğine değinilmektedir. Bunlar: (1) Güçlü eğitimsel liderlik, (2) Öğrenci başarısında yüksek beklenti, (3) Temel becerilere önem verme, (4) Güvenli ve düzenli ortam ve (5) Öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesi (Scheerens ve Creemers, 1989). Literatürde vurgulanan bu beş temel okul özelliği etkili ve başarılı okulların temel karakteristikliklerini oluşturmaktadır.

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, uygun bir öğrenme çevresinin olduğu okul olarak tanımlanabilir. Bunun yanında temel becerileri öğrencilere en fazla kazandıran, problem çözen ve öğrenmede zayıf olan öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okul olarak da nitelendirilebilir. Bu okullarda öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır (Özdemir, 2013, 83). Etkili okulların bir diğer özelliği olarak öğretmenler birbirleri ile olan iletişimlerinin ve

ilişkilerinin sosyal, kültürel ve mesleki yönden uzun süreli ve bu etkileşimlerin çok olmasıdır. Bu ilişkiler ve karşılıklı etkileşimler öğretmenlerin okula yönelik ilgisini, performansını artırmaktadır (Debevoise, 1984).

2.3.1.Etkili Okul Anlayışının Temelleri

1960'lı yılların ortalarında ve 1970'lerin başında James Coleman, Christopher Jencks ve Otis Duncan tarafından yapılan ve tarihin büyük ölçekli olarak anılan araştırma sonuçlarına göre, yaygın olarak bilinenin aksine okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılarında küçük etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Coleman, araştırma sonucunda öğrenci başarısında ev ortamının ve öğrencinin çevresinin öğretmenin yarattığı etkiden çok daha fazla olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Coleman'a göre çocuğun öğrenme performansında en önemli faktör aile arka planı ve ikinci en önemli faktör ise çocuğun ailesinin içinde bulunduğu sosyal sınıf yani arkadaş grubudur (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 273-276). Coleman ve arkadaşlarının okullara dair ortaya koydukları bu durum, okulların statü ve güven kaybına uğramasına yol açmış ve bundan sonra okullara ciddi eleştiriler yapılmaya başlamıştır (Şişman, 2013, 30).

1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan bir takım araştırmalar öncekilerin aksine okulların öğrenci başarısında önemli etkisinin olduğunu, çocukların öğrenmelerinde önemli farklar oluşturduğunu ortaya koymaya yönelik olmuştur (Austin, 1978). Geline bu süreçte öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili olarak, çevre ve aile ile ilgili arka plan faktörünün daha etkili olduğunu ileri süren ve bunun aksini iddia eden, yani okullarında öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunan eğilimler ortaya çıkmıştır. Bu noktada etkili okul akımını çıkış noktası, bunlardan ikinci eğilim olan, yani öğrencilerin öğrenmelerinde okul faktörünün de etkili olduğu görüşüdür (Şişman, 2013, 37). Etkili okul hareketi okulda mükemmeli yaratmaya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak algılanabilir. Etkili okul hareketi, günden güne tüm dünyada ilgi görmekte ve yayılma eğilimi göstermektedir. Bu kavram farklı ülkelerde uygulamaya konuşmasından sonra *okul geliştirme*, *okula dayalı yönetim*, *kendini yineleyen ve kendini yöneten okul* gibi etkili okula denk sayılmakta olan farklı sürümleri de diyebileceğimiz kavramları ortaya çıkarmıştır (Balcı, 2013, 48).

2.3.2. Etkili Okulun Temel Varsayımları

Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olmasındandır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan

araştırma sonuçlarında ortak bulguların saptanmış olması, okullarda başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımları göstermiştir (Helvacıoğlu ve Aydoğan, 2011).

Etkili okul araştırmaları diğer araştırmalarda da olduğu gibi okul ve okulun etkileri ile ilgili bazı temel varsayımlara dayanmakta olup, etkili okula yönelik varsayımlar (Bickel, 1983; Urena, 1988; akt. Şişman, 2013, 38-39) şöyledir:

- *Okullar, etkili / iyi ve etkisiz / kötü okullar olarak ikiye ayrılabilir. Yani bazı okullar, diğerlerinden daha etkilidir ve daha başarılıdır.*
- *Okulların, yoksul çevrelerden gelen veya toplumdaki azınlıklara mensup çocukların eğitiminde, onlara temel becerilerin kazandırılmasında ne ölçüde etkili oldukları, okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre belirlenebilir.*
- *Başarılı olan okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan bir takım bağlamsal özellikler ve değişkenler vardır. Bunlar, dışarıdan müdahale edilerek etkilenebilir ve geliştirilebilir niteliktedir. Başarılı okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan daha çok nitel mahiyette özelliklerdir.*
- *Etkili okulların Özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarısı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde, okulları ıslah etmek, iyileştirmek ve geliştirmek için yapılacak çalışmalara temel oluşturur.*
- *Aile ile ilgili arka plan faktörlerden ve sosyal bağlamdan bağımsız olarak okullar, bütün öğrenciler için kaliteli eğitimi gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahiptir.*
- *Okullar, ortak bazı Özelliklere sahip olduklarında, her türlü geçmişe sahip, özellikle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitim gerçekleştirebilirler. Söz konusu özellik daha çok liderlik, okul iklimi, yüksek beklentiler, öğretim üzerinde yoğunlaşma, eğitimsel değerlendirme, toplumun ve ailenin okula katılımı gibi boyutları kapsar. Başarılı okullarda iyi bir biçimde yapılmış araştırmalarla bu boyutlara ilişkin ortak özellikler belirlenebilir.*
- *Herhangi bir okul, bazı temel niteliklere sahip olarak veya bular üzerinde yoğunlaşarak öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirebilir. Dolayısıyla okulun içinde yer aldığı okul kademesine,*

büyüklüğüne, içinde yer aldığı coğrafi alana ve sosyo-ekonomik özelliklere bakılmaksızın her düzeydeki okullarda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak belirlenen etkili okul özellikleri bütün okul kademelerine uyarlanabilir ve uygulanabilir.

2.3.3. Etkili Okulun Özellikleri

Hesapçıoğlu (1991), etkili okulların temel özelliklerini; liderlik, paylaşılan vizyon ve hedefler, öğrenmeye yapılan vurgu, düzenli öğrenme ortamı, amaçlı öğretme, yüksek beklentiler, öğrenci gelişimini izleme, pozitif pekiştirme, okul yaşamına öğrenciyi dahil etme, pozitif ev okul işbirliği, okulun öğrenen organizasyon olmasını sağlayan özellikler, güvenilir ve sakin bir atmosfere sahip olmaları, okuma becerilerini kazandırmaya önem verme ve öğrenci gelişimi şeklinde sıralamıştır.

Okulların etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar etkili okulların, açık ve belirgin amaçlar üzerine odaklanan bir misyonun, okul müdürünün güçlü öğretimsel liderliğinin, tüm tarafların yüksek beklentilerinin, sürekli gözlenen ve değerlendirilen öğrenci gelişimlerinin, disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeyi destekleyici bir okul ikliminin, öğrencilerin temel becerileri kazanmasına önem verilmesinin, toplumca ve ailelerce desteklenen bir okulun varlığını ortaya koymaktadır (Karip ve Köksal, 1996).

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) etkili okula yönelik olarak belirledikleri on bir faktör Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Etkili Okullar İçin Belirlenen On bir Faktör

Etkili Okullar İçin Belirlenen On bir Faktör	
Profesyonel Liderlik	Sağlam ve kararlı Katılıma dayalı yaklaşım Profesyonel rehberlik
Paylaşılmış Vizyon ve Amaçlar	Amaçların birliği Süreçlerdeki tutarlılık İşbirliği ve dayanışma
Öğrenme Çevresi	Düzenle ortam İlgi çekici çalışma çevresi
Öğrenme ve Öğretmedeki Konsantrasyon	·Öğrenme zamanının en üst seviyeye çıkarılması Bilimsel önem Başarı odak noktası
Anlamlı Öğretim	Etkili örgüt Belirgin hedefler Yapılandırılmış dersler Uyarlamalı uygulamalar
Büyük Beklentiler	Her yeri çevreleyen büyük beklenti İletişim beklentisi Zihinsel dürtünün sağlanması
Pozitif Destek	Açık ve adil disiplin Dönüt
Gelişimin İzlenmesi	Öğrenci performanslarının izlenmesi Okul performansının değerlendirilmesi
Öğrenci Hak Ve Sorumlulukları	Öğrencinin kendine olan saygısının artırılması Sorumlulukların belirlenmesi Yapılan işlerin izlenmesi
Okul-Aile Birliği	Ailelerin, çocuklarının öğrenmelerine destek vermesi
Öğrenen Örgüt	Okul merkezli personel gelişimi

Kaynak: *Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P.,(1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. s.12*

Etkili okula yönelik yapılmış olan çalışmaların neredeyse tamamı okul etkililiğinde liderliğin anahtar bir faktör olduğunu göstermektedir (Sammons ve diğerleri, 1995, 12). Etkili okula giden yolun yukarıda da belirtildiği üzere profesyonel liderlikten geçtiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Sammons ve Bakkum (2011) etkili okullara yönelik olarak son 30 yıl içinde yapılan araştırmaların sonucuna göre etkili okulların şunları içerdiğini belirtmişlerdir. Yüksek beklentilere sahip başarıya odaklanan öğretmen kadrosu; eğitimsel liderlik, çalışanlar arasında işbirliği ve uyum; yüksek kalitede müfredat; öğrencilere öğrenme fırsatlarının

suulması; olumlu, düzenli ve güvenli okul iklimi; iyi organize edilmiş bir değerlendirme sisteminin varlığı; ailelerin okula yüksek düzeyde katılımı; olumlu bir sınıf iklimi; mükemmel bir sınıf yönetimi sayesinde etkili öğrenmeler; yapılandırılmış talimatlar; bireysel öğrenmenin teşvik edilmesi ve sık sık öğrenci çalışmalarıyla ilgili öğrencilere bilgi ve geri dönüt sağlanmasıdır.

Etkili okullarda nedenleriyle ve açık olarak belirlenmiş kurallar vardır. Ders zamanında başlar ve zamanında biter, burada öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek buna göre performanslarını sergilemeye özen gösterirler (Edmonds, 1979, 22).

2.4. Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

Örgütlerin varoluş nedeni amaçların etkili bir biçimde başarılmasıdır. Öteden beri sürüp gelen verimliliği ve etkililiği artırma çabaları zamanımızda daha da yoğunluk kazanmıştır. Bu artırma istekleri bu kavramların tanımlanması ve ölçülmesi gereğini de beraberinde getirmektedir (Ekinci ve Yılmaz, 2002).

Okul etkililiğine değişik bakış açılarından yaklaşan birçok model geliştirmiştir. Doğal olarak her modelin kullanılabilmesi için uygun durumlara yönelik güçlü ve zayıf yanları vardır. Bu nedenle farklı zamanlarda ve farklı durumlarda bu farklı modeller kullanılabilir (Cheng, 1996; akt. Balcı, 2013, 2). Bu modeller aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.4.1. Amaç Modeli

Rasyonel açıdan örgütlerin amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir araç olarak görülür. Amaç modeli örgüt etkililiğini ölçmek için geliştirilen eski modellerden biridir ve bu modele göre bir örgüt amaçlarını gerçekleştirebildiği ölçüde etkili bir örgüt olarak nitelendirilebilir (Şişman, 2013, 7). Amaç modelinin iki temel varsayımı vardır. Bunlar, (1) örgütte gerçekçi ve faydacı karar alacaklara belirli olan amaçlar yol gösterir, (2) bu amaçlar yeterli sayıda ve yeterince anlaşılır olarak ilgililerce de katılım içinde anlaşılır (Balcı, 2013, 4). Bir yandan da örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için, iletişim sürecinin etkili bir şekilde işletilmesi gerekmektedir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010).

2.4.2. Kaynak-Girdi Modeli

Okular diğer bütün örgütlerde olduğu gibi kendilerinden beklenen amaçlarını gerçekleştirebilmek için dışarıdan kaynaklara gereksinim duyarlar. Okullar için bu kaynaklar, aileyle ilgili, öğrenci kaynağı, okul kaynakları, akran grupları olabilir. Bu

modele göre okulun etkililiği okulun kendisine kaynak- girdi sağlama yeteneğine bağlı olmaktadır. Modelde okulun etkililiğini değerlendirmeye y6nelik olarak yapılan çalışmalarda yoğunlaşma, okulun girdileriyle ıktıları arasındaki ilişki 6zerinde olmaktadır. Burada temel çıktı 6r6n6 olarak da belirli testlerden alınan başarı g6stergeleri kullanılmaktadır. Bu anlamda bu modelde konuya bakış açısı genel olarak ekonomiktir. Bu açıdan okulun etkililiğin değerlendirilmesinde girdileri ve kaynakların nitelik ve niceliğine 6nem verilmektedir (Şişman, 2013, 57).

2.4.3. Etkisizlik Modeli

Etkisizlik modeline g6re, okulun etkisiz, eksik yanları yoksa o zaman o okul etkili bir okul olarak kabul edilmektedir. Burada etkisizlik g6stergeleri olarak da, 6rg6tsel çatışmalar, zayıflıklar, g6l6kler, sorunlar, hatalar, d6şuk performans gibi g6stergelerdir (Cheng, 1996; akt. Şişman, 2013, 62). Bu modelde okuldaki uygulama eksikliklerini ve yetersizliklerine yoğunlaşır. Modelin katkısı okuldaki yetersizlikler ve uygulama eksikliklerinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır (Balcı, 2013, 5).

2.4.4. S6re Modeli

Model okulun etkililiğinin belirlenmesinde okul içi s6relere yoğunlaşmaktadır. Okul ve sınıf içi s6relerin işleyişiyle okulun etkililiğini arasındaki ilişkiyi belirlemeye y6nelik, okulun içerisinde olup bitenler 6zerinde durulmakta, okul kaynaklarının 6đrenciye nasıl tahsis edildiği ve kullanıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Burada okul dışarıdan girdi alıp d6n6řt6r6c6 s6relerden geçtikten sonra dışarıya çıktı, 6r6n veren bir sistem olarak kabul edilmektedir. Modele g6re çıktıların kaliteli olması sadece girdi kalitesine bağlı olmayıp, okul içi s6relerin de kalitesine bağlı olduğu g6r6lmektedir. Okul içi s6reler olarak da, liderlik, katılım, karar verme, planlama, eşg6d6m, iletişim, etkileşim, 6đrenme-6đretme y6ntemleri, okul iklimi, uyum, sınıf y6netimi ve 6đretme stratejileri gibi s6reler 6zerinde durulmaktadır (Şişman, 2013, 58).

2.4.5. Doyum Modeli

Son zamanlarda okullarda diğer 6rg6tlerde olduğu gibi toplam kalite y6netimi yaklaşımı çoğunlukla g6ndeme gelmektedir. Bu yaklaşımda da i ve dış m6şterilerin sağladıkları doyum d6zeyi kalitenin bir g6stergesi olarak g6r6lmektedir. Yine konuya eğitim açısından yaklaşıldığında okulların m6şteri kitlesi oldukça geniş ve beklentileri de bir o kadar farklılık g6stermektedir (Şişman ve Turan, 2002, 42). Model okul ve eğitim

paydaşlarının uygulamalardan sağladıkları doyum düzeyine odaklanır. Modelin katkısı da stratejik paydaşların ve tarafların okuldan beklentilerinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. Burada bu ilişkinin bilinmezliği ve bazı paydaşların göz ardı edilmesi modelin önemli meselesi olarak sayılabilir (Balci, 2013, 5).

2.4.6. Meşruiyet Modeli

Değişmenin hızlı yaşandığı günümüzde okullarda bu değişmeden etkilenmekte ve giderek okullar da yarışmacı ve meydan okuyan bir çevreyle karşı karşıya kalmaktadır. Okullar açısından da bu yarışmacı çevrede hayatta kalmak ve başarılı olmak için ciddi yarış olmaktadır. Okulların kendilerine kaynak sağlayabilmek ve yaşamını sürdürebilmeleri için yaşadıkları çevrenin desteğini almaları, meşruiyet sağlamaları ve kendilerini sorumlu hissetmeleri gerekmektedir. Bu modele göre okulun etkililiği, yarışmacı ortamda yaşamını sürdürebilmesine bağlıdır. Özellikle ailelerin çocukları için okul tercihinde bulunmaları bu modele ilişkin görülmektedir. Diğer yandan kalite güvence sistemleri de okulların meşruiyet kazanmalarını sağlayan mekanizmalardan biridir (Cheng, 1996; akt. Şişman, 2013, 60).

2.4.7. Örgütsel Öğrenme Modeli

Bu modele göre bir okulun etkili okul olarak nitelendirilebilmesi çevresini tanıması, uyum sağlaması ve katkı sağlaması ölçüsünde olduğu görülmektedir. Bir yönüyle süreç modeline benzemekte ama model etkili okul performansı için öğrenme davranışı üzerinde yoğunlaşmakta, bunun önemli ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu model özellikle devamlı olarak değişen bir çevre içinde eğitimsel olarak bir yenilik sürecinde veya gelişen okullar göz önüne alındığında faydalı bulunmaktadır. Şuradan anlaşılmaktadır ki bir okulun etkililiğinin temel göstergeleri, toplumdaki değişimlerden bilgi sahibi olma, haberdar olma, buna göre okul içi süreçleri gözden geçirme ve güncelleme, çevrenin analizini yapma ve okul gelişim planlarının yapılmasını içermektedir (Cheng, 1996; akt. Şişman, 2013, 61).

2.4.8. Toplam Kalite Modeli:

Bu model daha önce açıklanan doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bir bileşimi olarak görülebilir. Modele göre okul, kendi işlevlerini gerçekleştirebilmek için, okul içi ve dışı tüm paydaşların beklentilerini, memnuniyetini sağladığı zaman etkili bir okul olarak görülebilir (Cheng, 1996; akt. Şişman, 2013, 61).

2.4.9. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Diğer Modeller

Yukarıda bahsedildiği gibi, okulun etkililiği ölçmeye yönelik geliştirilen modellerin yanında farklı modeller de geliştirilmiş olup, bunlara kısaca değinilmiştir.

2.4.9.1. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli

Okulu sosyal bir sistem olarak gören modele göre, örgütün doğası, etkililiğin tanımı, etkililiğin alanı, üyeler, ölçülebilir durumları göz önünde bulundurulması gereken durumlar olarak görülmektedir. Model amaçların ve sistemin gerekliliklerinin çözümlenmesine yönelik olarak bir çerçeve sunmaktadır. Bu modele göre okulun etkililiğini iç ve dış sorunlarla başa çıkabilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına ve kaynakların etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına bağlı olduğu görülmektedir (Hoy ve Ferguson, 1989; akt. Şişman, 2013, 63).

2.4.9.2. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Cameron'ın geliştirmiş olduğu model okulların amaçlarından çok özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun iki temel nedeni vardır. Bunlardan birincisi olarak, model eğitim örgütlerinde geniş ölçüde işe vuruk amaçların olamayacağını kabul etmekte, ikinci olarak da örgütsel özellikleri üzerinde yoğunlaşarak, karşılaştırmalar sayesinde farklılıkların ortaya çıkarılabileceğini kabul etmektedir. Bu modelin okullarda etkililik araştırmaları için diğer modeller ile kıyaslandığında daha elverişli bir model olduğu söylenebilir. Zira modelde üzerinde durulan boyutlar, çoğu etkili okul araştırmalarında üzerinde durulan boyutlarla benzerlikler göstermektedir. (Şişman, 2013, 64).

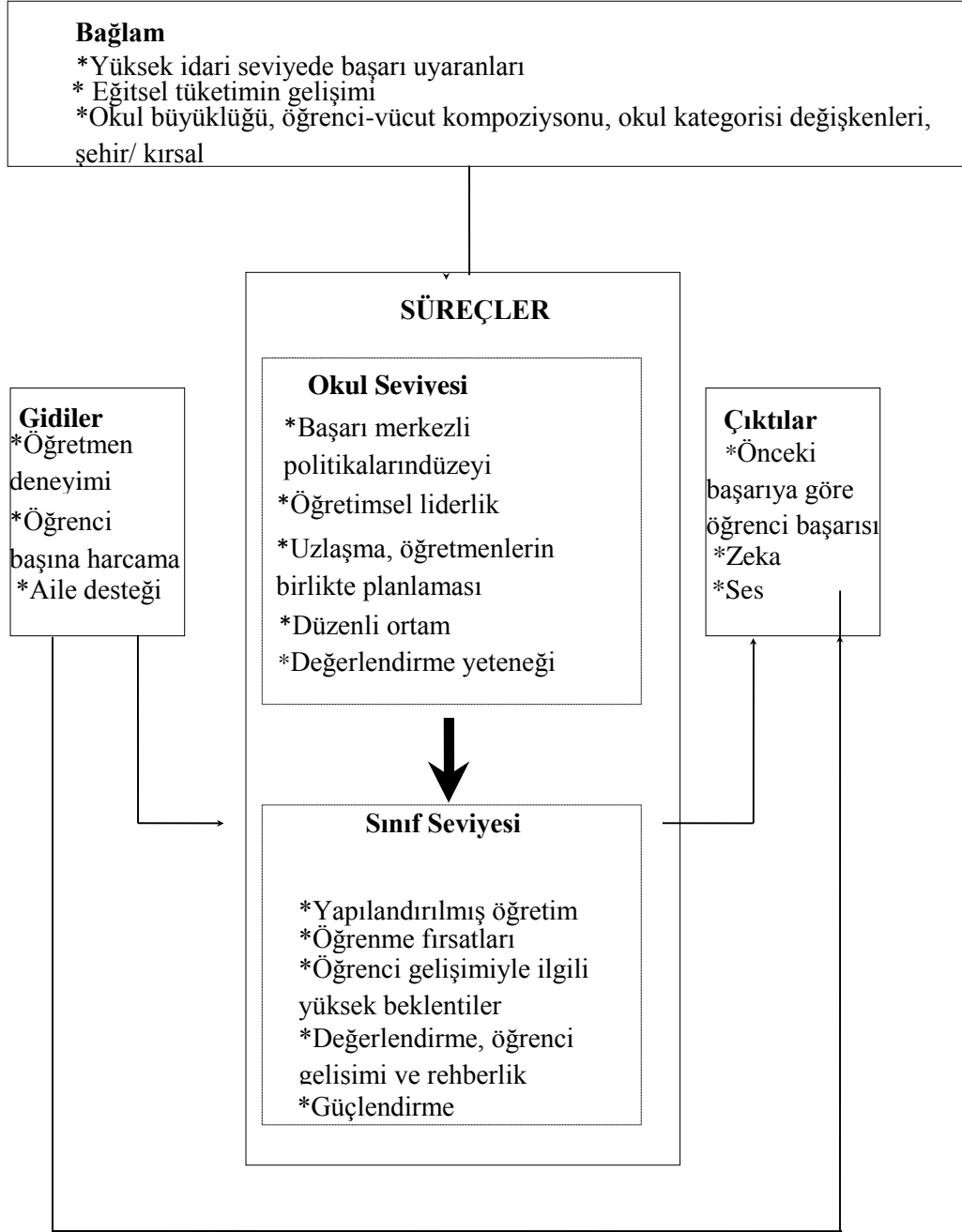
2.4.9.3. Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli

Schereens (1997) daha önce eğitimsel etkililik, öğretimsel etkililik ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından daha çok sınıf içi süreçlere önem veren bazı modellerin (Bloom'un tam öğrenme modeli, Carroll'un modeli, Slavin'in etkili öğrenme modeli gibi) geliştirilmiş olduğunu belirtmektedir. Buna karşın Creemers'in (1994) geliştirmiş olduğu eğitimsel liderlik modelinde, müfredat, öğretimin kalitesi, gruplandırılmış prosedürler, öğretmen davranışı temel değişkenleri arasındaki uyum üzerinde durulmuştur (akt. Şişman, 2013, 65).

2.4.9.4. Scheerens'in Okul Etkililik Modeli

Modelde girdiler, içerik, okul - sınıf süreçleri ve çıktılar başlıca boyutlarını oluşturmaktadır. Model şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Okulun Etkililiğine İlişkin Bütüncül Bir Model



Kaynak: Scheerens, J. (1999). School Effectiveness In Developed And Developing Countries; A Review Of The Research Evidence. s.20.

2.5. Etkili Okulun Boyutları

Teddlie ve Reynolds (2000) etkili okulun süreçlerinin araştırmacılar tarafından dokuz alana ayrıldığını belirtmişlerdir (akt. Sammons ve Bakkum, 2011). Bu süreçler Tablo 2' de belirtilmiştir.

Tablo 2. Etkili Okul Süreci Bileşenlerinin Aşamaları

1. Etkili liderlik süreçleri	Amaçlı ve kesin olma Süreçte başkalarının katılımı Öğretim liderliği sergileme Sık kişisel izleme Personel seçme ve değiştirme
2. Etkili öğretim süreçleri	Amaç birliği Uygulamada tutarlılık Kolej modeli ve işbirliği
3. Öğrenme üzerinde yaygın bir odak geliştirmek ve sürdürmek	Akademisyenler üzerinde odaklanma Okul öğrenme zamanını en üst düzeye çıkarmak
4. Pozitif okul kültürü üretmek	Paylaşılan bir vizyon oluşturma Düzenli bir ortam yaratmak Pozitif takviye vurgulamak
5. Herkes için yüksek ve uygun beklentiler oluşturma	Öğrenciler için Personel için
6. Sorumlulukları ve hakları vurgulamak	Sorumluluklar Haklar
7. Tüm düzeylerin gelişimini izleme	Okul düzeyinde Sınıf düzeyinde Bireysel düzeyde
8. Okul alanında personel becerilerinin geliştirilmesi	Alan esaslı sürekli mesleki gelişim
9. Ebeveynleri üretken ve uygun şekilde sürece dâhil etme	Olumsuz etkileri tamponlama Ebeveynleri üretken etkileşimlere teşvik etme

Kaynak Sammons, P. and Bakkum, L. (2011) Effective Schools, Equity And Teacher Effectiveness: A Review To The Literature, s.13-14

Okul etkililiğini oluşturan birçok faktör içerisinde en önemlileri şunlardır: eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, Okul kültürü ve iklimi, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitim, liderlik, öğretmen davranışı, disiplin, etkili iletişim, öğretmenlerin karar sürecine katılması sayılabilir (Bastepe, 2002, 45). Etkili okullara yönelik yapılan çalışmaların taranmasıyla etkili okullarda bazı ortak özelliklerin varlığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu özellikler, okul yöneticisinin liderliği, öğretmen davranışı, program, öğretme öğrenme süreci, öğrenci, okul kültürü ve iklimi, çevre ve aileler ile ilişkiler boyutları altında toplanmıştır (Şişman, 2013, 131).

Okul müdürünün liderlik özelliği, nitelikli öğretmen, karara katılım, okul kültürü, mesleki tatminlik, okulda olumlu iletişim ve ailelerin okula katkısı etkili okulların altı temel özelliğini oluşturmaktadır (Zigarelli, 1996). Burada belirtilen boyutlardan, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, okul çevresi ve aileler boyutları aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Etkili Okulda Yönetici

Eğitim yönetiminin amacı, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü (okulu), önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek ve yenileştirmektir. Etkililiğin koşulları okulu, verimli, sağlıklı, yararlı, dirik işletmek ve eğitim işgörenlerinin işten doyumlarını sağlamaktır. Bir eğitim yönetmeni, okulun işleyişiyle ilgili olarak eğitim programının, iş gören hizmetlerinin, öğrenci işlerinin, eğitim bütçesini ve genel işleri önceden planlanan düzeyde gerçekleştirdiğinde okulu etkili yönetebilir. Bu şekilde okulun yönetsel, eğitsel ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilir (Başaran, 1996, 14-16). Belli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan örgütlerde bireyleri bu amaçlar etrafında toplayarak aralarında iş bölümü ve koordinasyonu sağlama süreci olarak da nitelendirilen yönetim, hiç kuskusuz bu süreci etkili bir şekilde işletecek bir yöneticiye de ihtiyaç duymaktadırlar (Kösterelioğlu ve Argon, 2010).

Yönetici kavramını farklı ifadelerle ortaya koyan tanımların olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticiyi, Robbins ve Judge (2013, 5), diğer insanların aracılığıyla hedeflere ulaşmaya çalışan kişi, Eren (1998), bir zaman dilimi içinde belli bazı amaçları gerçekleştirmek için insan, para, malzeme, hammadde, makine gibi üretim araçlarını bir araya getiren, bunlar arasında uyumu, ahengi sağlayan kişi, Erdoğan (2014, 37) ise, belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanları hedefe ulaştırmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içerisinde etkili ve verimli yönetmek sorumluluğunda olan kişi olarak tanımlamıştır.

Yöneticiler, diğer insanlar vasıtasıyla işlerin yürütülmesini sağlarlar. Hedeflere ulaşmak için kararlar alırlar, kaynakları tahsis edip diğer çalışanların faaliyetlerini yönlendirirler. Yöneticiler, belirli bir hedef veya hedeflere ulaşmaya çalışan iki ya da daha çok kişiden oluşan, nispeten sürekli bir temel çerçevesinde işleyen kuruluş içerisinde işlerini yaparlar (Robbins ve Judge, 2013, 5). Yöneticilerin insanı tanımak, yeteneklerini keşfetmek, kişiliğine saygı duymak, onu başarılı olacağı en uygun alana yöneltmek, o alan içinde çalıştırıp başarısını değerlendirmek ve geliştirmek görevleri vardır (Açıkalın, 1994, 5).

Okul yöneticisi, okulun amaçlarını yerine getirebilmek için okuldaki tüm işgörenleri örgütleyen, onlara emirler veren, okuldaki çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişidir. Aynı zamanda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda okulunu en iyi şekilde yönetmeyi amaçlayan kişi olarak tanımlanır (Gürsel, 1997). Bir okul yöneticisinin ilk ve öncelikli işlevi, okulda

etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Burada etkili öğretim ile kast edilen mevcut öğretim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi derecesidir. Bu bir öğretim lideri olan okul müdürünün birincil işlevidir. Okulda diğer hiçbir iş öğretimin önüne geçemez. Çünkü okul olarak var olan yönetsel ve örgütsel davranışların tümü okulda daha etkili bir öğretimi gerçekleştirmeye katkı sağladığı ölçüde yasal ve meşrudur (Aydın, 2010, 311).

Katz (1955), okul yöneticisinin teknik, insancıl ve kavramsal olmak üzere sahip olması gereken becerileri üç başlıkta toplamıştır. Buna göre *teknik beceriler*, yöntemleri, süreçleri, prosedürleri ve teknikleri olan bir alanda ki yeterlilikleri ifade eder. *Kavramsal beceriler*, kendi alanıyla ilgili çözümleyici yetenek ve uzmanlığının gerektirdiği araçların alanında çözümleyici yetenek ve bu araçların kullanılmasında kolaylık bu becerilerin kapsamındadır. *İnsancıl beceriler*, okul yöneticisinin üyesi olduğu ve liderlik ettiği grup içinde etkili çalışma ve grup üyeleriyle işbirliği kurabilme yeteneğidir. Bu sayılanlar içerisinde en önemlisi kavramsal becerileridir. Bu bakımdan, yöneticinin başarısı bu becerilere bağlı olmaktadır (akt. Bursalıoğlu, 2005, 235). Buna paralel olarak, bir başka kaynaktan yöneticilerin becerileri, *teknik, beşeri ve kavramsal beceriler* olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Buna göre yöneticinin *teknik becerileri*, uzmanlık bilgilerini veya uzmanlığını harekete geçirebilme yeteneği, *beşeri becerileri*, bireysel olsun grup olsun buradaki insanları anlama, onlarla iletişim kurabilme, onları motive edebilme ve destekleyebilme yeteneği, kavramsal beceriler, yöneticilerin karmaşık durumları teşhis ve analiz edebilmedeki zihinsel becerileridir (Robbins ve Judge, 2013, 8).

Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik değişme ve gelişmelere paralel olarak okul örgütleri de giderek daha karmaşık bir yapı ve işleyişe bürünmektedir. Bunun sonucunda okulla ilişkisi olan merkez ve il yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin okul ve okul müdürlerinden beklentileri de her geçen gün artmakta ve farklılaşmaktadır (Gümüşeli, 1996). Okul müdürlerinden okulda güçlü bir liderlik rolü oynaması beklenmelidir. Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesi için sorumluluk almalı ve bu sorumluluğu da tek başına üstlenmemeli, öğretmenlerle paylaşmalıdır. Okul müdürü okulda, öğrencilerin en üst düzeyde başarı gösterebilmelerini ve öğretmenlerin de mesleki olarak gelişimlerini sağlayıcı bir okul iklimi oluşturmalı ve süreç içinde değişiklik ve yeniliklerin uygulanmasında, ortaya çıkacak sorunların çözümüne öncelik verilmelidir (Karip ve Köksal, 1996). İlk olarak okul yöneticisi, bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun önemi ve verimi, öğrenci gelişimi gibi eğitimin temel değer ve ideallerini benimseyip, bunları davranış haline getirmelidir. İkinci olarak, okul ile

üyelerinin gereksinimlerini dengede tutabilecek kadar örgütçü ve yönetici olmalıdır. Üçüncü olarak da, okulda insan ilişkilerinin iyi olduğu bir ortam yaratmalıdır. Okul yöneticisi liderliğin bir grup davranışı olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığı bilgisini unutmazsa, o zaman bir üst olmaktan çok gruba yönelik çalışabilir ve onların liderlik imajına yaklaşabilir (Bursalıoğlu, 2002, 209). Geleneksel olarak okul yöneticisi mevcut yasa ve kurallar çerçevesinde okula kaynak sağlamak, okul amaçlarının gerçekleşmesi için çaba göstermek gibi var olan düzeni sürdürmeye çalışan bir yönetici rolünde iken, çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin yöneticilik davranışlarından çok, liderlik davranışlarına daha çok vurgu yapılmaktadır (Şişman, 2014, 24).

2.5.1.1. Etkili Okul Yöneticisinin Özellikleri

Beck ve Murphy (2007) okul müdürlerinin meslekleriyle ilgili olarak en öncelikli çalışma alanlarının eğitim programı ve öğretim üzerine olduğunu ve bu iki alana çalışmalarında daha çok zaman ayırmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Joseph Murphy okul müdürleri için altı tane program ve öğretimin rolü geliştirmiştir. Bunlar: (1) *öğretimin kalitesini yükseltmek*, (2) *öğretim irdelenmesi ve değerlendirilmesi*, (3) *öğretim zamanının tahsisi ve korunması*, (4) *programı düzenlemek*, (5) *içeriğini kapsamını arttırmak* ve (6) *öğrenci gelişimini izlemektir* (akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013, 400-401).

Okul müdürünün etkililiği, öncelikle, tüm öğrencilerin akademik başarı kazanmalarını sağlamak için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini içeren bir başarı ve öğrenmeye odaklı okul programları, süreçleri ve uygulamaları garanti etmesine bağlıdır (Karlı, 2004, 9). Gümüşeli (1996) etkili okul müdürlerinin temel özelliklerini; girişken, cesur, özverili çalışan, yönetimle birlikte eğitim ve öğretim konularında kendilerini sürekli geliştiren, yetiştiren ve zamanı başarılı bir şekilde kullanmayı bilen bireyler olarak tanımlamıştır.

Etkili okul olarak nitelendirilen okullarda okul müdürleri öğretimsel konularda güçlü ve bir lider konumundadır. Bu okullarda, okulun tamamını kapsayacak şekilde, öğretimin amacını ve önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirilmiştir. Yine bu okullarda öğretmenlerin performansları, sürekli gözden geçirilir Etkili okulların en önemli özelliklerinden biri, okul yöneticilerinin sınıfın öğretimsel etkinliklerine, aktif bir şekilde katılmalarıdır. Burada okul yöneticisinin asıl işi, öğretim sürecine liderlik etmektir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Etkili okullarda okul yöneticileri, özellikle okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş durumdadırlar. Bu yöneticiler, akademik yönden öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır. Okulun bu yönde akademik amaçlarıyla bütünleşen okul müdürü, okul toplumunu oluşturan diğer bireylere de örnek ve rol modeli olmaktadır (Şişman, 2014, 74). Etkili okullarda yüksek beklentilerin bulunduğunu ve müdürlerinin görülebilir, ulaşılabilir, adil olduklarını vurgulamaktadır (Balyer, 2013). Etkili bir okul müdürünün en önemli başarılarından biri de birlikte çalıştığı kişileri, karar alma sürecine katarak, alınan kararların uygulanabilirliğini kuvvetlendirmek ve bu sayede çalışanları da işlerini yapmaya isteklendirmek olacaktır.

Çilenti (1988), eğitim temelde bir iletişim etkinliği olduğunu ve öğrenmenin iletişimden ayrı düşünülmemeyeceğini belirtmekte olup, iyi bir öğrenmenin iyi bir iletişim ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan, yöneticilerin sağladıkları başarı ile onların astlarıyla iyi bir iletişim kurmak arasında doğru bir orantı olduğunu söylemektedir (akt. Bolat, 1996). Buradan okul müdürünün yaptığı işte başarılı olması, onun kişilerle iyi bir iletişim kurabilmesine bağlı olduğu görülmektedir. Etkili bir okul yöneticisi, yüksek iletişim becerisine sahip olmak durumundadır.

Doğan ve Koçak'ın (2014) yazarlardan aktarımına göre, etkin bir okul yöneticisi, astlarıyla olanaklar doğrultusunda iletişim kurabilen (Bursalıoğlu, 2002), etrafındaki insanların taleplerine duyarlı olabilen (Büyükçolak, 1997), sıcak, destekleyici ve yardım edici tarzda iletişim sağlayabilen (Marşap, 1999) ve sempati duygularıyla iletişim kurmaya özen gösteren (Schmidt ve Tannenbaum, 2000) bir kişi olmalıdır.

Etkili müdürlere ilişkin olarak yapılan bir çalışmada şu noktalar vurgulanmıştır (Tanrıöğen, 1998):

- *Yenilikçi okul projelerine kimlerin katılacağına karar verirler,*
- *Karar verme yetkisini astlarına dağıtırlar ve kullanımını teşvik ederler,*
- *Önemli konularda personelin görüşlerine başvururlar,*
- *Personelini program geliştirme eylemlerine katarak deneyim kazanmalarını sağlarlar,*
- *Öğretmenleri kendi mesleki yeteneklerini değerlendirmeleri ve kendi gelişmeleri için hedefler koymaları doğrultusunda güdülerler,*
- *Öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinlerler,*
- *Program geliştirme ile ilgili yeni görüşleri desteklediklerini ifade ederler,*
- *Etkili mesleki gelişme etkinlikleri düzenlerler,*

- *Öğrencilerin gelişmelerini yakından izlerler,*
- *Umut verici yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer müdürlerden bilgi alırlar,*
- *Rutin yönetsel konuları etkili bir biçimde ele alırken amaca yönelik diğer çalışmalar için de zaman yaratırlar.*

Bu bağlamda iyi bir okul müdürü, her şeyden önce okulun anlamı ile ilgili bir fikri ve inanıcı olmalı, hayatın ve zamanın anlamı üzerine çözümlenmeler yapabilecek teorik ve felsefi bir bakış açısına sahip olmalıdır. Başarılı okullar, ortak bir amaç etrafında inanç ve samimiyetle çalışan okullardır. Başarılı okullarda mesai kavramı diye bir şey yoktur, birliktelik ve takım ruhu egemendir. Böyle okullarda görev yapan okul müdürü bir yönetici değil, okul etkinliklerini düzenleyen ve çalışanlarıyla birlikte çevresini ve toplumun geleceğini tasarlayan, kurgulayan bir orkestranın şefi gibidir. Okul müdürü; iyi bir gözlemcidir okul ve çevre gözlemlerinde bulunur, öğretimle ilgili çeşitli durumları tartışmak için ulaşılabilir, okul ortamında öğretmen öğrencilerin sürekli gördüğü ve iletişimde bulunduğu bir kişidir, okul kadrosu geliştirme faaliyetlerini aktif olarak katılır ve sürekli bir uğraşı halindedir, ulaşılabilir ve göz önündedir (Turan, 2007, 81-90). Şöyle ki okulların etkililiği ile yöneticilerin sahip olduğu akademik yeterlikler arasındaki pozitif ilişkiyi fark eden bazı gelişmiş ülkeler, okul yöneticilerinin; nitelikleri, yetiştirilmesi ve atanması gibi konuları eğitimin kalitesini yükseltecek şekilde düzenlemişlerdir (Çelikten, 2004).

2.5.2. Etkili Okulda Öğretmen

Tarihte ilk görülen eğitim işgöreni öğretmenlerdir. İlk öğretmenler, günlük kullanılacak bilgi ve becerilerin yanı sıra üretim için bildiklerini ve yaptıklarını çocuklarına öğreten ana babalardır. Zaman içinde artan bilgi ve beceri karşısında ana babalar yetersiz kalınca bunları öğretebilecek kişiler aranmaya başlanmış ve bildiklerini insanlara öğretmeye, aktarmaya çalışan ustalar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğrenen ve öğreten arasındaki bu ilişkiler, toplumda eğitim kurumunun oluşmasının başlangıcı olmuştur (Başaran ve Çinkır, 2011, 181). En ilkel toplumlarda bile bazı insanların sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç kuşaklara aktarmayı kendilerine iş edinmiş olduklarına rastlanmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlik mesleği insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biri olmuştur. Bu kişiler ilk önceleri aile üyeleri veya içinde yaşanılan kabilenin büyükleri olmuş, daha sonra bilgiler

artıp karmaşıktıkça, kurumsal bir nitelik kazanan eğitim öğretim faaliyetleri bu amaç için tahsis edilen okullarda bu işi meslek edinen öğretmenler tarafından yürütülmeye başlanmıştır (Öztürk, 2010, 179).

Kişiler arası ilişkiler yönünden öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilmektedir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Okul örgütlerince nicel açıdan en büyük insan sermayesi öğretmenlerdir. Öğretmenler sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumları ile okul örgütlerinin en önemli insan sermayesi olarak örgütün amaçlarına hizmet edecek mesleki bir potansiyele sahiptir (Boyacı, 2013, 168). Okulların varlık nedeni eğitim hizmetlerini üretmektir. Okullarda da eğitim hizmetlerini üretenler öğretmenlerdir. Bu nedenle okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez işgörenidir (Başaran, 1996, 123). Öğretmen sosyal bir sistem olan okulun en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2005, 42).

Bir öğretmenin mesleğini gerektirdiği gibi yapabilmesi için o meslekle ilgili bilgi, beceri ve teknikleri kazanmış olması gerekir (Celep, 2007, 49). Mesleğinin gereklerine göre yetişme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevme, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir (Can, 1998). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Güçlü, 2000). Öğretmen gösterme, açıklama yapma, güdüleme, yanlışları düzeltme, çabaları yönlendirme, başarıları övme vb. tutum ve davranışları ile hem öğrencilerine yeni davranışlar kazandırmakta, hem de onları çok yönlü olarak etkilemektedir (Gökçe, 2002).

Gündoğdu ve Silman'ın (2010, 261-267) aktarımına göre, Borich (2000) etkili öğretmenlerin kendilerinin de aynı zamanda etkili öğrenenler olduklarını belirtmiş ve etkili öğretmeni, kendini işine adanmış ve öğrencilerine her konuda yardımcı olan ve onların öğrenmeleri ve gelişimleri için maksimum çaba harcayan kişi olarak tanımlamıştır.

Öğretmen etkililiği, öğretmenin bir öğretim eylemini başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri planlama ve bunları yürütmede kendine olan güveni ve inancıdır (Hoy ve Miskel, 2012: 153).

Etkili öğretmenler öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurarak ve işbirliğine dayalı bir sınıf ortamında öğrencileri ile etkileşime dayalı bir öğretim gerçekleştirmektedirler. Etkili öğretmenler, vücut dilinde etkili kullanılırlar ve ses tonlarıyla, davranışlarıyla, mimik ve jestleri ile de konuşurken kullandıkları kelimelerle sınıf içerisinde bir güven ortamı yaratırlar ve öğrenmeyi öğrenciler açısından daha kolay hale getirilirler (Tatar, 2004). Etkili öğretim için sadece konu bilgisi, ansiklopedik bilgi vermek önemli değildir, etkili öğretim yapan öğretmenler sadece konuyu iyi bilmezler, aynı zamanda öğrencilere konuyu iyi bir iletişim kanalıyla aktarırlar (Slavin, 2013, 4). Etkili öğretmenler sınıf içi davranışlarında olduğu kadar mesleklerinde de ön plâna çıkan öğretmenlerdir. Etkili öğretmenlerin temel özelliklerinden biri de öğrenme çevresini oluştururken bilişsel duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin üçüne birden önem vermeleridir (Orlich, Harder ve Kalahan, 1998; akt. Terzi, 2002).

Çelikten ve diğerleri (2005), etkili bir öğretmende bulunması öngörülen özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- *Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar,*
- *Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır,*
- *Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir,*
- *Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır,*
- *Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez,*
- *Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir,*
- *Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir,*
- *Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir,*
- *Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir,*
- *Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur,*
- *Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur,*
- *Liderlik özelliklerine sahiptir,*
- *Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır,*
- *Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir,*
- *Cesaretlendirici ve destekleyicidir,*
- *Sevecen, anlayışlı ve esprilidir,*
- *Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar,*

- *Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir,*
- *Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder,*
- *Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır,*
- *İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.*

2.5.3. Etkili Okulda Ortam

Bir örgütün karakteristik özelliklerini belirleyen, onu diğer örgütlerden ayıran, farklılıklarını ortaya koyan, çalışanlar arasındaki ilişkileri belirleyen özünde sahip olduğu kültür ve iklimidir.

Hoy ve Miskel (2012, 165) çeşitli yazarlardan aktardığı üzere, örgüt kültürünü; Ouchi (1981, 41), örgütün temel değerlerini ve inançlarını çalışanlara semboller, törenler ve efsaneler; (Mintzberg (1989: 98), örgütün ideolojisi veya bir örgütü diğerlerinden ayıran gelenekler ve inançlar; Schein (1992) ise örgütün başarılı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan örgüt çalışanlarının kendiliğinden paylaştıkları temel saygıtlar, değerler ve inançlar olarak tanımlamışlardır. İpek (1999), bir örgütün kültürünün, sahip olduğu üyelerinin yetenek ve alışkanlıklarının bütünü olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel kültür, bir grubu sürekli olarak etkileyen sorunlara ilişkin çözümler bütünüdür. Örgütsel kültür, sosyal sistemin kurulaştırdığı ve vurguladığı normlar veya standartlar vasıtasıyla sistem içindeki insanların davranışlarını etkiler. Normlar, iyi bir örgüt olabilmek için uygun davranış konusunda grup üyelerinin büyük bir görüş birliği içinde oldukları, onayladıkları, yazılı olmayan davranış kurallarıdır.

Örgütsel iklim, ise bireylerin örgüt içi çevrenin farklı yönlerine ilişkin algılarının araştırılmasıdır (Aydın, 2013, 52). İklim kültürün tanımlanabilir ve dokunulabilir unsurlarını yansıtır. Bu manada örgüt iklimi kısaca bir işyerinin gezildiğinde hissedilen havası (Balcı, 2013, 188), bir bakıma da okulun örgütsel kimliği olarak tanımlanabilir (Buluç, 2013, 122).

Bir örgüt olarak okullarda belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanlardan oluşan sosyal yapılardır. Bu anlamda okullarında sahip olduğu bir kültürü ve çalışma ortamını şekillendiren bir iklimi vardır. Okul kültürü, okul dışı çevrenin kültüründen bütünüyle ayrılmış bir şekilde değildir. Çünkü bir okul ortamında bir araya gelen insanlar öncelikle bu okul çevresinden geldikleri için, okula gelirken sosyal

çevrelerinden bazı kültür örüntülerine sahip olarak gelirler. Okul kültürü, okul dışı çevrenin kültürüne göre bir alt kültürdür. Ancak okul içindeki çeşitli alt kültürlere göre de baskın bir kültürdür. Okul kültürü okul içinde yer alabilecek alt kültürlerin üst üste bir toplamı olmayıp, bu alt kültürlerin üyesi olan insanların makro düzeyde paylaştıkları ortak bir kültürdür (Şişman ve Turan, 2005, 133).

Eğitim kurumları insan ağırlıklı sosyal örgütler olduğu için, insanların davranışları örgüt ortamını oluşturan önemli bir faktördür. Burada insanların birbiri ile olan davranışlarının nitelikleri karşılıklı ilişkiler ve etkileşimde önemli olduğu kadar görevin yerine getirilmesinde beklenen başarının iç huzuru ve uyumu sağlamasında etkili olmaktadır (Taymaz, 2011, 73-75). Etkili okulların en belirgin özelliği, açıkça belirlenmiş ve üzerinde anlaşmaya varılmış öğretim amaçlarına sahip olmalarıdır (Purkey ve Smith, 1985). Okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okul yöneticisinin önem vermesi gereken bir görevidir. Etkili ve verimli bir öğretim-öğrenmenin başarılmasının önemli etkenlerinden birisi de sessiz, düzenli ve katılımcı bir eğitim-öğretim ortamıdır. Böyle bir eğitim-öğretim ortamı öğretmenin yönlendirmesiyle ve öğrencilerin katılımıyla sağlanır (Baştepe, 2009).

Araştırmalar göstermiştir ki etkili okulda kültür, eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir. Okulda etkili öğretimi destekleyici bir kültür yaratılmalıdır. Bu kültür, okulun temel gayesi olan öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli başarının tanınması ve ödüllendirilmesine vurgu yapmalı, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplini işaret etmelidir (Balcı, 2013, 190-196).

Etkili okulun kültürel özellikleriyle ilgili şunlar belirtilebilir (Şişman, 2013, 176).

- *Okulun temel değer ve sembolleri tüm okul toplumunca ortak paylaşılır,*
- *Okulda bir takım ruhu egemen olup, ortaklaşa davranışlar teşvik edilir,*
- *Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişkiler içindedir,*
- *Okul kadrosu arasında karşılıklı yardımlaşma ve güven vardır,*
- *Okulda yenilik ve değişme teşvik edilir,*
- *Başarılar kutlanır ve ödüllendirilir,*
- *Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler,*
- *Destekleyici bir ortam vardır.*

2.5.4. Etkili Okulda Eğitim - Öğretim Süreci

Okulların en genel amacı, bünyesine aldığı öğrencilere belirlen program çerçevesinde istendik davranışları kazandırmaktır. Bu amaçla okullar öğrencilerin öğrenmesinden mesul olan örgütlerdir.

Okuldaki eğitim öğretim sürecine okul programı, okulun programına da okulun ve eğitimin sahip olduğu amaçları yol gösterir. Okul programı, öğretmenler, öğrenciler, öğrenme süreci, birbiri ile karmaşık ilişki içindedir. Etkili okullar, bütün öğrencilerin temel becerileri öğrenebileceği inancına sahiptir. Bunlar arasında, sözel, yazılı ve elektronik iletişim becerileri, sayısal beceriler, sosyal beceriler, vatandaşlık becerileri, bilgiye ulaşma ve analiz edebilme becerileri gibi beceriler yer almaktadır (Şişman ve Turan, 2005, 128).

Program denilince bir okulda öncelikle akademik program, yani müfredat programı akla gelmektedir. Geniş bir anlamda okul programı, program dışı olarak da nitelendirilen sosyal, sportif, kültürel gibi her türden etkinliği içermektedir. Etkili okullar olarak nitelendirilen okulların programı her öğrencinin akademik ve okul dışı yaşam için gerekli olan temel becerilerin kazandırılmasını içermektedir. Bu bağlamda etkili okulların programlarının hazırlanmasında aileler, öğretim kadrosu, öğrenciler ve okul çevresinin sürece katılımı öngörülmektedir. Etkili okullarda öğrenciyi akademik yönden gelişimini destekleyen, içeriği olabildiğince zenginleştirilmiş programlar uygulanmaktadır (Şişman, 2013, 59). Etkili okullarda yapılan etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin özellikler düşünüldüğünde Ada ve Baysal (2012, 103) etkili eğitimde olması gereken beş özelliği şöyle belirtmişlerdir.

- **Öğretmen öğrencilerin birlikte çalışması**, öğretmen ve öğrencilerin bir ürün veya fikir üretmek amacıyla grup aktivitelerine oluşturmalarını sağlar.
- **Müfredata paralel olarak dil ve yazı becerilerinin oluşturulması**, tüm konularla ilgili olarak yazı yazma stratejileri oluştur ve dilde yeteneğini geliştirmeye çalışır.
- **Derslerde öğrencilerin gündelik hayatlarını ilişkilendirilmesi**, öğrencilerin evde toplum içinde bir okulda var olan deneyimleri öğretmen ve müfredat bağlamında ilişkilendirilir.
- **Öğrencilere zorlayıcı konularla ilgilenmeye teşvik edilmesi**, öğrencilerin performansını geliştirmek amacıyla zorlayıcı standartlar oluşturulur ve daha karmaşık konular anlama becerisini geliştirmek amacıyla aktiviteler düzenlenir.

- **Ders esnasında öğrencinin derse katılımının öneminin kavratılması,** öğretmeni konuşması yerine özellikle akademik bir amaç doğrultusunda ilerleyen küçük grup aktiviteleriyle öğrenci öğretmen sağlanmaya çalışılır.

Etkili okullarda, eğitim öğretim sürecinde okul programının geliştirilmesinde öğrencinin beklentileri ön planda tutularak, tüm okul toplumunun sürece katılımı sağlanır. Okul programının hazırlanmasında öğrencilerin üst düzeyde akademik standartlara ulaşması hedeflenir. Burada yaşam boyu öğrenme anlayışından hareketle öğrencilerin yaşamında kendisine gerekli olan becerileri kazanmalarına öncelik verilmektedir (Şişman, 2013, 160).

Etkili okullarda eğitim öğretim sürecinde okul programı ve gerçekleştirilecek eğitimin içeriği iyi bir biçimde yapılandırılmıştır. Sınıf içinde yer alacak öğrenme süreçleri önceden öğretmen tarafından hazırlanan planlar aracılığıyla iyi bir biçimde yönetilir. Bu yönde öğrencilere büyük ölçüde öğrenme fırsatları verilir ve öğrenciler bu fırsatlardan azami ölçüde faydalanırlar (Purkey ve Smith, 1983). Etkili okullarda öğretmen sınıf içi süreçlerde, tüm öğrencilerin derse katılımını ve ürünlerin sergileyebilmelerine fırsat ve olanak vermelidir. Sadece belli başlı birkaç öğrenci ile derisi götürmemeli, isteksiz gibi gözükse de sınıftaki tüm öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını sağlamalıdır.

Etkili okullarda eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimleri sınavlar, ödevler, projeler, kuizler gibi yollarla sık sık izlenir ve değerlendirilir. Bunun yanında okul dışı çalışmalar önemli görülmekte ve ev ödevleri verilmektedir. Bu ödevler de takip edilmekte ve değerlendirilmektedir. Bu okullarda öğrencilerin başarıları tanınmakta ve ödüllendirilmektedir. Bu yönüyle bu okullarda güçlü ve adil bir ödül sistemi vardır (Urena, 1988; akt. Şişman, 2013, 61-162).

Sonuç olarak etkili okullarda uygulanan program ve eğitim öğrenme sürecine yönelik şu hususlar belirtilebilir (Şişman ve Turan, 2005, 129):

- *Okul programında tam öğrenme ve doğrudan öğretim temel alınır,*
- *Sınıfta geçen zamanın çoğu öğrencilerin öğrenmeye katılımına ayrılır,*
- *Öğrencilerin gelişimi sınav ve ödevler ile sürekli değerlendirilir,*
- *Okulda ve sınıfta yapılan her türlü uygulamada eşitlik anlayışı vardır,*
- *Okul programı okul toplumunun tüm üyelerinin katılımıyla belirlenmiştir,*
- *Programda okulun amaçları açıkça ifade edilmiştir,*

- *Okul program, öğrenci ve velilerin beklentilerini karşılayıcı niteliktedir,*
- *Programda öğrencilere ilişkin akademik standartlar belirlenmiştir,*
- *Okuldaki her şey öğrencinin öğrenmesini sağlamak içindir,*
- *Okul programının ve eğitim öğretim sürecinin içeriği yapılandırılmıştır,*
- *Sınıf içi süreçler, önceden hazırlanan planlar doğrultusunda yönlendirilir,*
- *Programda öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir,*
- *Eğitim öğretimde mükemmellik ve eşitliğe aynı derecede önem verilir,*
- *Öğrencilerin gelişmelerini sağlamaya yönelik program dışı etkinliklere yer verilir.*

2.5.5. Etkili Okulda Öğrenci

Öğrenci, eğitim sisteminde planlı eğitim yapılan bir eğitim yerinde, önceden tasarlanan bir eğitim programının gerektirdiği öğrenme yaşantılarının, belli bir sürede gerçekleştirmek için eğitilen kişi (Başaran, 1996, 101; Başaran ve Çınkır, 2011, 357) olarak tanımlanmıştır. Şu halde okulların varlık nedeni kendilerine eğitim hizmetini sunduğu öğrencilerdir.

Öğrencinin okulda sadece belirli bilgi ve beceriler değil, aynı zamanda kişiliğinin üzerinde etkili olan değerler, görüşler ve davranışlar da öğrenir. Öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendisini anlaması arasında sıkı bir ilişki vardır (Bursalıoğlu, 2005: 48). Sınıf öğretiminde öğrencilerin bireysel öğretilere yer verilmesi, öğrencinin değerlendirmede kendinden ne beklenildiğini bilmesi, sınıf içinde öğrenci başarı farklılıklarının azalmasında etkili olabilmektedir (Fidan, 1996).

Etkili okullar öğrenci merkezli olarak yapılandırılmış okullar olup, okulda öğrencinin mutluluğu temel amaçtır. Bu okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurullarda çeşitli görev ve sorumluluklar almaktadırlar. Etkili okullarda öğrenciler sadece eğitim öğretim süreçlerine değil, okul iyileştirme ve geliştirme aşamasında çeşitli öneriler sunabilmekte ve okul yaşamının çeşitli yönlerine katılabilmektedirler. Yine bu okulların karakteristik özellikleri olarak, öğrencilerin ezberden çok eleştirel düşüncelerini sağlamak, bu bakımdan öğrencilerin dinlediğini anlayabilme, yorumlayabilme, problem çözebilme,

bilgiyi transfer edebilme ve uygulayabilme, çıkarımlar yapabilme alışkanlıklarını kazanabilmeleri öngörülmektedir (Urena, 1988; akt. Şişman, 2013: 163-165).

Etkili okullarda öğrenci merkezli eğitim-öğretim etkinlikleri uygulanmaktadır. Her öğrenci bir değer olarak kabul edilip okulun eğitim-öğretim hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanır. Öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesi sağlanır (Ayık, 2007, 81).

Etkili okullarda öğrenciler ile ilgili olarak bir takım özellikler şöyle belirtilmektedir (Şişman ve Turan, 2005, 128).

- *Kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılırlar ve sorumluluklar alırlar,*
- *Eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde rol alırlar,*
- *Öğrenciler verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler,*
- *Okul yaşamını geliştirilmesi konusunda sorumluluk alır, öneri geliştirmeye çalışırlar,*
- *Okul yaşamının çeşitli yönlerine katılırlar,*
- *Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeye önem verilir,*
- *Öğrenciler, okula ve sınıflara zamanında gelirler,*
- *Öğrenme süreçlerinde aktiftirler,*
- *Yüksek eğitimsel beklentilere sahiptirler,*
- *Öğrenciler, öğretmenlerinin öğrettiklerinin hepsini öğrenebilirler,*
- *Kendilerinden neler beklenildiği konusunda bilinçlidirler.*

2.5.6. Etkili Okulda Aileler ve Okul Çevresi

Bir okulun çevresini okulun etkileşim içinde olup, girdilerini aldığı ve çıktılarını sunduğu, etkilendiği varlık, olay, olgu ve oluşumlarının tümü olarak tanımlanabilir. Öncelikle veliler okulun doğal çevresidir. Okulun bulunduğu yerleşim birimindeki resmi ve yerel yönetimlerle sivil toplum kurum ve kuruluşları da düşünürsek okulun çok büyük bir çevresinin olduğu ortaya çıkacaktır. Okulun etkililiğini hem iç hem de dış güçlerle olan uyumuna bağlıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006, 9-10).

Yıllardan beri eğitim bilimleriyle ilgilenen araştırmacıların ilgi alanlarından birisi okullarda yürütülen formal eğitimin etkililiğinin artırılması ve daha nitelikli öğrenciler yetiştirilmesi konusu olmuştur. Okul çağındaki bir çocuğun eğitimini bütüncül bir gözle değerlendirmenin gerekliliği dikkate alındığında, çocuğun eğitimini etkileyen informal

kaynaklar akla gelmekte, bu informel kaynakların içerisinde de aile faktörü ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda ailenin, çocuğun eğitiminde etkisi bulunan en önemli informel oluşum olduğu söylenebilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010).

Okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, okul ve ailenin amaçlarının ortak olması ve bu iki kurumun amaçlara uygun eylemlerde bulunmasıyla söz konusu olabilir. Bunun sağlanabilmesi için, okulun amaçlarının aileler tarafından iyi anlaşılması, okul ve aile arasında karşılıklı güvenin oluşturulması, okulun önderliğinin kabul edilmesi, öğrencilerle ilgili konularda okula danışılmasının sağlanması, tüm bunlar için de okul ve aile arasında sağlıklı bir iletişimin var olması gerekmektedir (Koçak, 1991). Araştırmalar, öğrencilerin okul başarıları ile onların aile ve sosyal çevresinin nitelikleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Üst ekonomik düzeyde bulunan ve eğitim altyapısına sahip ailelerin çocukları, çoğunlukla üst düzeyde başarı göstermektedir (Walberg, 2004). Aileler, çocuklarının okula uyum sağlayabilmesini büyük bir oranda etkilemektedirler. Okul ile aile, bir ayna gibi birbirini yansıtmaktadır. Okul ile aile arasındaki farklılıklar çocuğa yansımaktadır (Özabacı, 2004, 184).

Etkili okullar olarak tanımlanan okulların bir özelliği de çevresi ile iyi ve yakın ilişkiler kurması, buradaki etkili okul yöneticilerinin temel görev alanlarından birisi de okul ve çevre ilişkilerini güçlendirmeye önem vermesidir. Okulda halkla ilişkiler velilerin tek yönlü okulla ilgilenmeleri ile gelişmez. Bu ilişkiler karşılıklı ve güçlü iletişim yardımıyla gelişebilir. Bu nedenle okul sürekli çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmede girişimci ve öncü olan taraf olmalıdır (Sarıtış, 2004, 201).

Başarılı ve etkili bir okul-aile işbirliği için okul; ev ziyaretleri düzenleme, ana-babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama, ailelerden sınıf içi kaynak kişi olarak yararlanma, meslekî rehberlikte ana-babalardan yararlanma, velilerle görüşme toplantıları programlama ve ilân etme, ana-babalara okulun kaynaklarını kullanma fırsatları verme, velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket uygulama, önemli günlerin kutlanmasında velilere görev verme, velilerin okul bültenine yazı yazmalarını sağlama, belirli aralıklarla sınıflarında gösteriler düzenleme ve velilerin bu yolla öğrenci performansı hakkında bilgilendirilmelerini sağlama, veliye örnek ders gösterisi yapma gibi etkinlikler düzenleyebilir (Arslan ve Nural, 2004).

Aile okul işbirliği, ana-babanın çocukları en iyi biçimde tanımaları ve eğitimde ev-okul tutarlılığının olması gerektiğinden aile ile eğitim ilişkisi önemli görülmektedir. Aile, okulun planlama ve karar aşamalarına katılır ve destekler. Ayrıca okullarda ailelere

başarıyı yakalamaları için fırsatlar verilir (Girmen, 2001: 21). Öğretmen-öğrenci ve veli üçgenindeki bilinçli yapılan işbirliği ve karşılıklı dayanışma, öğrenci başarısını artıran temel bir faktördür. Bu yönüyle öğrenci başarısının temel alındığı ve bunun için de veli-öğretmen işbirliğinin çok önemli olduğu veliye hissettirilmeli ve benimsetilmelidir. Samimi, içten ve dostça yaklaşımlarla karşılıklı işbirliğine dayalı bir atmosfer oluşturulmalıdır (Yılmaz, 2007).

Özetle belirtmek gerekirse etkili okullarda okul - çevre ve okul - aile ilişkilerinde gözlenen bazı özellikleri şöyle sıralanabilir (Şişman, 2013, 188):

- *Okul ve toplum arasındaki ilişkiler konusunda açık yöntemler geliştirilir,*
- *Okul ve aile karşılıklı olarak birbirinin beklentilerin farkındadır,*
- *Okulda güvenli bir çevre oluşturulması için işbirliği yapılır,*
- *Aileler okul programı ve amaçları hakkında bilgilendirilir,*
- *İş dünyası ve toplumun sağlayabilecekleri kaynak ve hizmetler belirlenir,*
- *Toplumun okula ve karar sürecine katılımına yer veren bir örgüt yapısı oluşturulur,*
- *Ailenin okula katılımıyla okulda bilgi ve güç paylaşılır,*
- *Aileler okuldaki karar sürecine katılır,*
- *Aileler öğretim sürecinin bir parçası olurlar,*
- *Aileler çocuklarının eğitimine katıldıklarında çocukları daha başarılı olur,*
- *Aile ve okul arasında düzenli bir iletişim ve işbirliği gerçekleşir,*
- *Okul, ailenin ana-babalık becerilerini geliştirir,*
- *Okul, ailelerin yardım ve desteğine ihtiyaç duyar.*

2.6. Okul Liderliği

Yönetim alanında liderlik araştırmacıların bu alanda çok çalıştığı bir konu olmuştur. Bu alanda 3000 den fazla ampirik araştırma yapılmış ve neticesinde de liderliğin çok farklı tanımları yapılmıştır (Çelik, 2013, 1). Liderlik ile ilgili ilk çalışmalar, liderlerin kişilik özelliklerini incelemeye çalışırken, bunu izleyen çalışmalar liderlerin işlevleri üzerinde yoğunlaşmış, 1970’li yıllardan sonraki çalışmalar ise, liderlerin davranışların belirleyen ya da etkileyen durumsal etmenleri araştırmaya yönelmiştir. 1990’lı yıllardan

sonraki araştırmalar ise, liderliği farklı adlar altında kavramlaştırarak, farklı değişkenlerin liderin etkililiğini ve başarisını belirleyen etmenleri belirlemeye çalışılmıştır (Turan ve Ebioğlu, 2002).

elik'in (2013, 1) eşitli araştırmacılardan tarafından yapılan tanımlardan aktarımına göre *Liderlik*:

- *Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkile süreci (Bass, 1985),*
- *Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985),*
- *Güçlü bir etkidir (Argyris, 1976),*
- *Etkili kişisel özelliklere bağlı bir gttir (Etzioni, 1964),*
- *Lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976),*
- *Onu izleyenlerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda g kullanmadır (Zaleznik, 1977).*

Liderliği, Stogdill (1950), amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme süreci, Katz ve Kahn (1978), rgt üyelerini örgütün olağan yönelimlerine bir uyum sağlamının ötesinde, iyi bir performans sergilemeye güdüleyecek etki fazlalığını yaratmak, Dubin (1968), yetki kullanarak, kararlar alabilmek olarak tanımlamışlardır (akt. Erçetin, 2000, 6-7). Liderlik, bir bireyin kişilik özelliği ta da bir örgütteki rol veya süreç olarak ele alınabilir. Liderliğin geleneksel tanımları, liderlerin takiplerini ortak amaçlara ulaştırmada işbirliği yapmanın, onlar için en iyi yol olduğuna ikna etmelerini içeren sürece vurgu yapma eğilimindedirler. Başka bir deyişle liderler, takiplerine daha önemli bir sebep için bencilce isteklerinden vazgemede ilham vermekteler. Sonuç olarak liderlik en geniş tanımıyla, bir grubun üyelerinin yorumunu, aktivitelerin düzenlenmesini, amaç belirlemeyi, bireysel olarak güdülenmeyi ve yeteneklerini, g işliklerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2012, 377).

Liderliğin tek bir tanımının yapılamamasının güçlüğü ve konu ile yapılmış tanımlardan hareketle liderlik ile ilgili şu noktalara ulaşılabilir (Erçetin, 2000, 12).

- Liderlik ve yöneticilik farklı kavramlardır,
- Liderlik kişinin formal konumuna bağlı değildir,
- Liderlik politiktir,
- Liderlik kültüreldir,

- Liderlik, tinsel olarak bazı özelliklerin ön plana çıktığı bir süreçtir.

Liderliğin nelerle ilgili olduğunu daha iyi anlayabilmek için, gündelik yaşamda birbirini yerine kullanılan liderlik ile yönetim arasındaki farkı ortaya koyabilmek gerekmektedir. Bu iki kavram ne kadar birbirini yerine kullanılsa bile liderliği yönetimden ayıran açık özellikler söz konusudur. Liderler kendilerini değişime ve yenileşmeye adanırken, yöneticiler kendilerini istikrar ve statükoya adanır. Dahası liderler, kişilerin inançlarını anlamak ve onların güvenini kazanmakla ilgilenirken, yöneticiler işlerini yerine getirmeye çalışırlar, yetkilerini kullanırlar ve işlerin nasıl tamamlanacağına kafa yorurlar. Şunu diyebiliriz ki iki kavram arasında belirli farklılıklar vardır. Öncelikle iyi bir liderler, iyi yöneticiler değildir; tam tersi olarak iyi yöneticiler de iyi liderler demek değildir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, 101).

Tablo 3. Liderlik ve Yönetici Arasındaki Kıyaslamalar

Kategori	Liderlik	Yönetim
Düşünme süreci	*İnsanlar üzerine odaklanır *Dışa bakar	*İşlere odaklanır *İçe bakar
Amaç belirleme	*Vizyon belirler *Geleceği yaratır *Ormanı görür	*Planları yönetir *Mevcudu iyileştirir *Ağaçları görür
Çalışan ilişkileri	*Yanında çalışanları cesaretlendirir *Güvenlerini kazanır	*Astları yönetir *Talimat verir *Koordine eder
Operasyon	*Doğru şeyleri yapar *Değişiklik yaratır *Astlarına hizmet eder	*İşleri doğru yapar *Değişikliği yönetir *Astlara hizmet eder
Hükmetme	*Nüfuzunu kullanır *Çatışmayı yönetir *Kararlı bir şekilde hareket eder	*Yetki kullanır *Çatışmadan kaçınır *Sorumluluk bilinciyle hareket eder

Kaynak: Lunenburg ve Ornstein, (2013). Educational Administration, 6th.edition, s.102.

Bazı araştırmacılar, liderliğin ve yöneticiliğin tamamen birbirinden farklı kavram olduğunu savunurlar. Bunun temelinde yöneticilerin istikrar ve etkinliğe önem vermesinin yanında, liderlerin değişme ve insanları yapılacaklar konusunda ikna etmeye önem vermeleri yatmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012, 376).

Kanungo (1981) liderin örgütteki rollerinden birinin belirsizlikleri açığa kavuşturmak olduğunu belirtmiştir. Bu amaçla lider, öncelikle amaçları açıkça belirleyip, bu amaçlara ulaşılmasını sağlayacak işleri ortaya koymalıdır. Böylece hem iş anlamlı hale getirilerek belirsizlikler aydınlatılmakta hem de işi yapacak olan bireyin görevleri

belirginleştirilerek bireye örgüt içinde bir kimlik kazandırılmış olmaktadır (akt. Ergeneli, 1995).

Liderlikte kişileri etkileme, onları yönlendirme önemlidir. Anlaşıldığı üzere, lider bu süreçte kendisini izleyenleri harekete geçiren, onları bu yönde ilerlemeye sevk eden kişidir.

Liderin beş farklı etki ya da güç kaynağından söz edilebilir (Çelik, 2013, 4-5). Bunlar:

1. **Yasal Güç:** Liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna veya buradaki rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı bir güçtür. Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, okul örgütlerinde yöneticinin büyük bir yasal gücü vardır. Çünkü okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir.
2. **Ödül Gücü:** Liderler genellikle örgütteki bu gücünden hareketle astlarının yetenekleri değerlendirirler ve buna göre çalışanlarından kime ne kadar ödül vereceğini de karar liderler karar verirler. Bu ücret, yükseltme, övgü gibi olabilir. Okul örgütlerinde yöneticiler öğretmenlerin sicilini değerlendirme, aylıkla ödüllendirme veya diğer çalışanlar içinde istediği kişiyi övme şeklinde ödül gücünden yararlanabilirler.
3. **Zorlayıcı Güç:** Ödül gücünün zıttı olan bu gücü liderler, astlarının verdiği direktiflere ve emirlere itaatsizlik gösterdiklerinde, bunu kontrol etme ve cezalandırma şeklinde kullanabilirler. Örneğin, ücret artışını engelleme, rütbe indirme, kötü sicil notu verme gibi olabilir. Okul örgütlerinde okul müdürünün yasal gücüne bağlı olarak zorlayıcı gücü de bulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmeni azarlaması, düşük sicil notu vermesi, yasalarda belirtilen ceza gerektiren davranışları yaptığında ceza vermesi gibi sayılabilir.
4. **Uzmanlık Gücü:** Liderin uzmanlık gücü, grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü, daha çok okul yöneticisinin eğitim konusunda bilgi ve deneyim durumuna bağlıdır.
5. **Karizmatik Güç:** Liderin onu izleyenlerin üzerinde sahip olduğu güçlü etkidir. Bu güç liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır. Okul yöneticisi formal bir eğitim lideri olarak, liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması okul yöneticisinin formal bir lider konumuna getirir, ancak nitelik açısından önemli

olan bu örgütsel güçler yanında kişisel güçlerini de kullanılmasıdır. Burada belirtmek gerekir ki, her okul yöneticisinin karizmatik güçleri kullanması mümkün değildir.

Stogdill (1974), başarılı, etkin liderlerin özelliklerini ve becerilerini Tablo 4' deki gibi belirtmiştir (akt.: Erçetin, 2000, 29).

Tablo 4. Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler

Özellikler	Beceriler
<ul style="list-style-type: none">• Durumlara uyum sağlayabilme• Sosyal çevreye duyarlılık• Hırs ve başarı gereksinimi• İddaacılık• Kararlılık• Bağımsızlık• Diğerlerini etkileme isteği• Israrlılık• Çalışkanlık• Kendine güven• Stresle başa çıkabilme• Sorumluluk üstlenmeye gönüllülük	<ul style="list-style-type: none">• Zeka• Kavramsal düşünme• Yaratıcılık• İncelik ve diplomatik• Etkileyici konuşma• Grubun görevleriyle ilgi bilgi• Örgütlenme• İkna edebilme gücü• Sosyal beceriler

Kaynak:R.M.Stogdill.(1974). Handbook of Leadership.New York:Free Press (akt.Erçetin, 2000, 29).

Liderlik konusuyla ilgili olarak 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren araştırmacılar, eğitim liderliği kapsamında öğretim ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir liderlik türü üzerinde dikkatlerini toplamaya başlamışlardır. Kısa bir sürede araştırmacıların ilgisini bu yönde toplayan bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Araştırmacılar yaklaşık yirmi beş yıldır yaptıkları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleriyle tanımlamayı başarmışlardır. Daha önemlisi; bu araştırmalarla aynı zamanda öğretim liderliğinin etkili okulları geliştirmede vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğunun kanıtlanmış olmasıdır (Gümüşeli, 1996). Eğitim yönetimi alanının bir bütünsellik içinde ilerlemediğine atıfta bulunan Maxcy de (2001) artık eğitim yönetimi biliminin çok önemsenmediğini, alanda daha çok liderlik, performansa dayalı yönetim gibi kavramların ele alındığını belirtmektedir. Leithwood ve Duke (1999), benzer bir duruma işaret etmekte ve eğitim yönetimi bilimcilerinin dikkat çekecek biçimde liderlik ve okul liderliği konularına yoğunlaştıklarını vurgulamaktadırlar (akt. Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Okul liderliği eğitimin temel üretim birimi olan okul örgütünde, insan gücü ve madde kaynaklarının etkili kullanılmasını, eğitim personelinin karar alma sürecine katılımını sağlayarak onları yetkilendiren, okulun geleceğine yönelik vizyonun çalışanlarca anlaşılmasını sağlayan, uygulamalarda etik değerleri ön planda tutan ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Günümüzün okul liderlik anlayışı yalnızca formal bürokratik kural ve prosedürleri uygulamaktan öte informal, kültürel ve postmodern bir yapıya dönüşmüştür (Aytaç, 2013, 69). Donaldson (2001), okul liderliğini, zamanla değişen toplum ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak, öğretmenleri harekete geçirme süreci olarak tanımlamıştır (akt. Çelik, 2005, 193). Bu bağlamda okul liderinin görevi, okuldaki yapılan çalışmaların odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabalarını bu noktada toplayabilmektir. Bu yüzden okul yöneticisi okulunun başarılı bir okul olmasını istiyorsa, başarıyı yakalamak için en önemli olanın ne olduğunu belirlemesi gerekmektedir ve kendisini öğretmenleri ve diğer personelin gayretlerini ve çabalarını aynı noktada odaklaştırabilmelidir. Böyle bir odaklaşma, tabi ki okulda öğretmenlerin ve diğer personelin yaptıkları çalışmalarını anlamlı kılacaktır. Tüm çalışanlar ne için çabaladıklarının farkında olacaklardır (Özden, 2013, 112). Bir okul lideri, eleştirici, dönüşümcü, vizyon sahibi, eğitici, yetkilendirici, özgürlükçü, etik, sorumluluk sahibi, teknolojiyi iyi kullanabilen, yetenek yöneticisi ve postmodern gibi birbirine bağlı olan özelliklere sahip olabilen bir lider olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2012).

Okullarda lider ve liderlik özelliklerini gösteren kişi düşünöldüğünde okul müdürlerinin okulun lideri oldukları akla gelmektedir. Okul müdürlerinin içinde buldukları ortam ve koşulları, ortamın gereksinimlerinin müdürlerden beklentileri onların profesyonel liderlik rollerini bilmelerini ve bunları uygulamaları gereğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü okul müdürleri okuldaki tüm etkinliklerin odak noktası konumundadır (Uğurlu, Beycioğlu ve Özer, 2011). Bundan dolayıdır ki okul yönetimi alanında yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin okullarında bir lider olarak algılanmaları egemen olmuştur (Edmons, 1979).

Okul yöneticisinin çeşitli liderlik alanlarından söz edilebilir. Okul yöneticilerinin liderliği, gelişmiş ölkelerde üzerinde çok durulan konulardan biri olmuştur. 1980'li yıllardan itibaren bu ölkelerde, eğitim ve okul yöneticisi veya okul müdürü kavramı yerini, okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri şeklindeki ifadelere bırakmıştır. Bu konuda Johnson ve Synder (1990), etkili okul liderliğiyle ilgili on boyut belirlemişlerdir (akt. Şişman, 2013, 134-135). Bunlar:

- *Okulun amaçlarını belirleme,*
- *Okul kadrosunun performansını belirleme,*
- *Okulun öğretim kadrosunun bireysel performansını belirleme,*
- *Okul kadrosunun geliştirilmesini sağlama,*
- *Klinik denetimlerde bulunma,*
- *İş gurupları ya da iş takımları geliştirme,*
- *Kalite kontrol etkinlikleri,*
- *Öğretim programı,*
- *Kaynak geliştirme,*
- *Değerlendirme.*

Araştırma göstermiştir ki, okul liderleri öğretim ve öğrenmeyi, çalışanların işe yönelik motivasyonlarını çalışma koşulları üzerinden dolayı ve en güçlü bir şekilde geliştirmektedir (Leithwood ve diğerleri, 2006; akt. Raja ve Palanichamy, 2011). Etkili okullarda yöneticilerin asıl yerinin geniş makam odaları değil, sınıf ve koridorlar olduğu görüşü yaygınlaşmaktadır. Etkili okullarda yöneticiler, zamanlarının büyük bir kısmını öğretimin gerçekleştiği ortamlarda geçirirler. Eğitimle ilgili sorunları yerinde görerek müdahale ederler. Bu zamanları kendilerine yaratabilmek için yönetimle ilgili işlerin bir kısmını astlarına devredeler. Yöneticinin okuldaki tüm etkinlikleri, okulun varlık nedeni olan öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine yoğunlaşmıştır (Özden, 2013, 117). Glasman (1984) okul liderinin okuldaki davranış ve uygulamalarının öğrencilerin akademik performansında etkili olduğunu belirtmiştir (akt. Raja ve Palanichamy, 2011).

Çok açıktır ki okul yöneticileri gelecekte yönetimde ve okullarda liderlik görevini üstlenmekte, liderlik yapmakta önemli bir role sahip olacaklardır. Belki bu iki kavram yani yönetici ve lider birbirinden tamamen apayrı olmasına rağmen bir şey kesinlikle açıktır ki okul bina yöneticisi hem yönetimi hem de liderlik aktivitelerini desteklemelidir (Tobin, 2014).

2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yapılan alan yazın taramasında doğrudan etkili okul ve okul liderliği ilişkisini ele alan bir çalışmaya ulaşılamamış olmakla birlikte, bu bölümde etkili okul ve okul liderliği ile ilgili yapılmış bazı araştırmalar amaç, yöntem ve bulgular açısından incelenerek genel hatlarıyla verilmiştir.

Balyer (2013) çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 ayrı okuldan amaçlı örneklem yoluyla seçilen 40 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ve görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiş ve tümevarımcı içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin bu konulardaki davranışlarının öğretimin kalitesi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Brauckmann ve Pashiardis (2010) Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Öğrenci Başarısı için Liderlik Geliştirme (LISA) projesinin genel olarak amacının eğitim seviyesi düşük olan yedi Avrupa ülkesinde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin başarısına doğrudan veya dolaylı olarak etki eden bütünsel dinamik liderlik stilini keşfetmek olduğunu ve yaptıkları araştırmanın bu soruna çözüm bulmaya çalıştığını belirtmektedirler. Yaptıkları bu çalışmada okul liderliğinin beş ana boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğruladığını ve özellikle okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkili bir unsur olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Karadağ (2010) Türkiye'deki okul yöneticilerinin etkili okul olabilmenin şartları arasında yer alan okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği yönetsel yeterliklere sahip olma durumları ile okul yöneticilerinin mevcut yönetim sisteminin işlevselliğine ait görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Adıyaman ilinde bulunan 20 ilköğretim okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türk Milli Eğitim Sisteminin yönetim yapısı sorunları çözecek potansiyele sahip değildir, ayrıca okul müdürleri mevcut sistemi yeterince işlevsel bulmamaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin, okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği önemli liderlik alanlarından eğitsel liderlik, vizyoner liderlik ve bütçe yönetimi konularında eksikliklerinin bulunduğu görülmüştür.

Gökçe ve Kahraman (2010) çalışmasında okulların; liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık bileşenleri bağlamında etkililik düzeylerini ortaya koymaya amaçlamışlardır. Bu amaçla Bursa merkez ilçelerindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında görevli 385 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada Ross ve Gray (2006) tarafından geliştirilen ve liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin etkili okulun boyutlarına ilişkin olarak görüşlerine bakıldığında; okul müdürünün liderlik, öğretmenlerin öğretmenlik, örgüte bağlılık ve mesleki gelişim boyutlarındaki göstermiş oldukları davranışlarla ilgili

görüşlere katıldıkları, okul çevre ilişkileri boyutundaki davranışlara ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda müdürlerin liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve kurumun imkânlarına göre değiştiği görülmüştür.

Ayık ve Ada (2009) çalışmasında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 72 resmi devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Arslan, Satıcı ve Kuru (2007) çalışmalarında resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin, öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi ile resmi ve özel ilköğretim okullarının etkililik ve kültür düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama türü olan bu araştırmanın evrenini, Kocaeli ili Gebze ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, resmi ve özel ilköğretim okullarında güçlü bir örgüt kültürünün olduğunu; özel okulların resmi okullara göre daha güçlü bir örgüt kültürüne sahip olduğunu; özel ilköğretim okullarının resmi ilköğretim okullarına göre etkili okul boyutlarında, daha etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, örgüt kültürü ve okul etkililiğinin bazı boyutları arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Arslan, Satıcı ve Kuru (2006) diğer bir çalışmalarında resmi ve özel ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Kocaeli ili Gebze ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu Evrenden yansız örnekleme yoluyla sosyoekonomik bölgeler dikkate alınarak 3 resmi, 3 özel ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan 190 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenler kendi okullarının etkililik boyutlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmada uygulanan modele göre okulları etkililiği, “okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları” olmak üzere birbiriyle bağlantılı beş boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, özel ilköğretim okullarının etkililiği devlet ilköğretim okullarının etkililiğine göre etkili okulun belirtilen boyutlarında daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2006) Düzce merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlemek ve okul etkililiğinin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Düzce il merkezinde bulunan 26 ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan 48 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile 589 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada su sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Düzce ili ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut yönetici boyutu olup, en az etkili bulunan boyutlar ise öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutlarıdır (2) Yönetici ve öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında etkili okul boyutları açısından anlamlı bir farklılık vardır (3) Yöneticilerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir (4) Düzce ili ilköğretim okullarının, etkili okul boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ilişkin yönetici görüşleri kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (5) Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutundaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir (6) Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermektedir (7) Öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir (8) Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci ile okul çevresi veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre farklılık göstermektedir.

Oral (2005) çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre; yönetici, öğretmen, okul ortamı (kültürü), öğrenciler ve veliler (çevre) boyutlarında ne derece etkili olduklarını; ayrıca yönetici ve öğretmenlerin her bir boyuttaki algılarının mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, cinsiyet, çalışılan okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre aralarında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılında Batman il merkezinde 35 resmi, 3'ü özel ilköğretimlerde görevli 82 yönetici ve 635 öğretmen

oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında 69 maddelik “etkili okul anketi”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda özetle şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) Mezuniyet değişkenine göre, ilköğretimde yönetici ve öğretmen algıları arasında “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır. (2) Mesleki kıdem değişkenine göre, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları arasında “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında anlamlı fark yansımıştır. (3) Okul türü değişkenine göre, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları (“okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutları) arasında anlamlı fark saptanmamıştır. (4) Cinsiyet değişkenine göre, ilköğretimdeki yönetici ve öğretmen algıları “öğrenciler” boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. (5) Çalışılan kademe değişkenine göre, ilköğretimdeki I. kademe ve II. Kademe öğretmen algıları (“okul müdürü”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenci” ve “veliler” boyutları) arasında anlamlı fark saptanmamıştır. (6) Okuldaki konum değişkenine göre, müdür ve müdür yardımcısı algıları “okul müdürü” boyutunda anlamlı fark görülmüştür. (7) Yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. (8) İlköğretimdeki yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililiği genel olarak orta düzeyde çıkmıştır.

Yıldırım Duranay (2005) çalışmasında ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarının öğretmen algıları doğrultusunda belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 akademik yılında, İzmir ili ortaöğretim okullarında çalışan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bilgi toplama aracı, Balcı (2001) ve Şişman (1996)’nın anket sorularından yararlanarak 64 sorudan oluşan ankettir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: (1) Öğretmen algılarına göre, İzmir ili ortaöğretim okulları okul etkililiği açısından orta derecede etkilidir. (2) Öğretmen algılarına göre, İzmir ili’nde en etkili okul türü fen liseleri ve Anadolu liseleridir. Daha az etkili okul türleri normal liseler ve meslek liseleridir. (3) Cinsiyete göre öğretmen algıları, okul etkililiği açısından farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler, ortaöğretim okullarını bayan öğretmenlerden daha etkili bulmuşlardır. (4) Öğretmen algılarına göre, etkili okul boyutlarından okul yöneticisi, öğretmen, öğrenciler, okul kültürü, okul çevresi ve veliler boyutları okul etkililiği açısından yeterlidir. (5) Bu algılar, fen ve Anadolu liselerinde daha yüksek, normal ve meslek liselerinde düşüktür. Okul yöneticisi boyutunda erkek öğretmenlerin algıları bayan öğretmenlerden daha yüksektir. Diğer boyutlarda cinsiyete göre fark gözlenmemiştir.

Baştepe (2002) tarafından tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, yönetici, yönetici yardımcısı, öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarına yönelik algılarını saptamayı amaçlayan, kendisinin geliştirdiği anketi, Malatya il merkezinde ve ilçelerinde bulunan normal ve taşımali eğitim yapan okullarda görevli 110 yönetici ve yönetici yardımcısına, 240 öğretmene ve 350 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sonuç olarak araştırma bulgularına göre; normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutu olmakla birlikte, bu boyutu sıra ile öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre ile okulun fiziksel boyutunun izlediği görülmüştür. Normal eğitim yapan ilköğretim okulu öğrencilerinin, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilere göre okullarının daha etkili olduğu kanısında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul etkililik algılarının genelde hem göreve hem de okul türüne göre farklılık gösterdiği, cinsiyet ve kıdemlerine göre ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çelikten (1999) çalışmasında, etkili okul kavramını açıklığa kavuşturmak, bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde yayınlanan çalışmaların bir sentezini yapmak, elde edilen bilgiler doğrultusunda Kayseri’de etkili olarak kabul edilen genel lise yöneticilerinin karar sürecine nasıl katıldıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmada Kayseri’ nin Melikgazi ve Kocasinan merkez ilçelerinde bulunan ve yukarıda sayılan ölçütlere göre saptanan 8 genel lise örneklem olarak alınmıştır. Sekiz okulun yöneticileriyle daha önce saptanan 6 soruyla mülakat yapılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir: Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin sonucudur ve bu etkinliklerin yaratıcısı da okul yöneticisidir. Bu sebeple burada okul müdürüne düşen görevler; okulun amaç ve görevlerini açık bir şekilde tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak ve bu ortamın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi için fedakârlık yapmak, kurum kaynaklarını programlı ve öğretimi olumlu yönde etkilemek için kullanmaktır. Okul yöneticisi hangi düzeydeki okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derece etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacaktır. Yönetici için belli bir konuda karar vermek yeterli olmayıp, verilen kararı yerine getirmesi, takip etmesi de gerekmekte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dağlı (1999) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışına ilişkin algılarını saptamaktır. Bu amaçla, 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki 48 ilköğretim

okulunda görevli 357 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim okullarının 1. ve 2. kademesinde görev yapan öğretmenler ile yine bu okullarda görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Tüm öğretmenler, kendi okul müdürlerinin “orta *derecede*, etkili müdürlük davranışlarını taşıdıklarını belirtmektedir. Bu öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında "sınıflarda olup bitenleri öğrenmek için sınıfları bizzat ziyaret eder" davranışı gelmektedir.

Tanrıöğen (1998) araştırmasında temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirleme amacını taşıyan araştırmasında, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Envanteri (ÖLE) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme 1997-1998 öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 233”si kadın 211”i erkek olmak üzere toplam 444 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma problemlerine yanıt vermek amacıyla Faktör Analizi, t-testi gibi istatistik teknikleri kullanılmış ve araştırma sonucunda temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının altı boyutta toplandığı belirlenmiştir. Bunlar: (1) öğretimi ve öğretmeni geliştirme, (2) öğretimsel iklim geliştirme, (3) iletişim becerileri, (4) öğretimi denetleme, (5) amaç tanımlama ve (6) öğrenci gelişimini izleme.

Towsend (1997) araştırmasında, Avustralya’nın Melbourne’a bağlı Victoria Metropolündeki okullardan rasgele örneklem ile 427 okulda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gruplarından toplam 1000 kişilik bir gruba ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda etkili okullarla ilgili belirlenen özellikler şunlardır: (1) açık olarak belirlenmiş okul amaç ve politikaları, (2) akademik ve yönetsel liderlik, (3) kendini işe adanmış, iyi yetişmiş nitelikli okul kadrosu, (4) okul kadrosunun mesleki yönden geliştirilmesi, (5) yüksek standartlar ve beklentiler, (6) okul programında akademik yoğunluk, (7) göreve ayrılan zaman, (8) öğrenci gelişimine rehberlik, (9) öğrenme güçlüklerinin erken teşhisi, (10) düzenli ve güvenli bir çevre, (11) olumlu bir okul iklimi, (12) okul-aile ilişkileri, (13) okul merkezli karar verme, (14) okulda planlama sürecinde öğretmenlerin katılım ve sorumluluk alması, (15) üst eğitim otoritelerinin desteği, (16) olumlu motivasyon stratejileri, (17) öğrenci katılımına ve sorumluluk üstlenmesine olanak sağlanması.

Şişman (1996) tarafından yapılan etkili okul yönetimi çalışmasında Eskişehir il merkezindeki ilkokulların etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini ve bu okulların etkililik bakımından farklılık gösterip göstermediğini

incelemiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada araştırmacı kendisinin geliştirdiği “etkili okul” anketini, veri toplama aracı olarak kullandığı anketi yukarıda sözü edilen okullarda görev yapan 309 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre hem merkez hem de çevre ilkokullarında etkili okulu saptamada en etkili bulunan boyut “yönetici” boyutudur. Bu boyutu sırayla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmenler”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutları izlemiştir. En az etkili boyut ise “öğrenciler” ve “okul çevresi ve veliler” boyutu izlemiştir. Öğretmenlerin algılamalarına göre, yöneticinin okulda iyi bir çalışma ve eğitim-öğretim ortamı sağlaması, onların yönetim görevleri yanında öğretim görevlerini de üst düzeyde gerçekleştirdiklerinin bir göstergesidir.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) etkili okul konusunda yapılmış olan araştırmalarını incelemişler. Araştırmalarında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okul etkinliğinin önemli olan belirleyicilerinin bir analizini sunmaktadırlar. Araştırma sonucunda etkili okullarla ilgili olarak şu özellikleri belirlemişlerdir:(1) profesyonel liderlik, (2) ortak vizyon ve amaçlar, (3) bir öğrenme ortamı, (4) öğrenme ve öğretme üzerine yoğunlaşma, (5) amaçlı öğretim, (6) yüksek beklentiler, (7) pozitif takviye, (8) ilerlemeyi gözlemlemek, (9) öğrenci hak ve sorumlulukları, (10) ev-okul işbirliği ve (11) bir öğrenen organizasyon.

Balcı (1993) Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan müfettiş adayı 120 öğretmen olup, görev yaptıkları okulları etkili okul özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını betimlemeleri ile sınırlı tutulmuştur. Tarama deseni olan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendi geliştirdiği 71 maddeden oluşan “Etkili Okul Anketi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini öğretim görevlerinden daha fazla önemsedikleri ve öğretim liderliğini ikinci plana attıkları belirlenmiştir. “Öğretmenler” boyutundaki bulgular ise en çok gerçekleşen öğretmen davranışları genelde etkili okulda gerçekleşenlerle bir paralellik içinde olduğunu, öğretmenlerin genelde nitelikli bir öğretimin gereği olan öğretimin amaçlarının saptanması, sınıfta düzen ve disiplinin sağlanması ve doğrudan öğretim gibi davranış ve özelliklere sahip oldukları saptanmıştır. Hem yönetici hem de öğretmenlerin okulda çalışma süreleri, kıdemleri ve yaşları arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. “Okul Ortamı” ve “Öğrenciler” boyutları ile ilgili bulgular ise, okul ortamının etkili öğrenme ortamı özellikleri gösterdiği ve öğrencileri bu ortamda akademik başarılarını ve

sorumluluk bilinçlerini geliştirdikleri yönündedir. “Veliler” boyutunda elde edilen bulgular ise, araştırılan bu okulların, etkili okulun sahip olduğu gibi bir veli katılımı ve desteğine sahip olmadıkları yönündedir.

Jacobson ve Lombard (1992) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik yönden başarısını okul etkisi yönünden değerlendirmişler ve etkili okulların en önemli özelliğinin güvenli bir çevre ile sağlandığını belirtmektedirler. Güvenli bir çevre için araştırmacılar, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin uygulaması gereken bir program hazırlamışlardır. Bu programın uygulanması sonucunda bazı öğrencilerin diğerlerine yönelik hassasiyeti artmakta ve sınıf içindeki düzen ve disiplin sağlanmaktadır. Çalışmalarında okulların iyileştirilmesine etki eden beş etken olarak; (1) suçlamadan ne olduğunu ve nasıl hissettiğini söylemek, (2) diğer insanları dinlemek, (3) diğer insandan ne istediğini söylemek, (4) olağan çözümler için birlikte düşünmek ve (5) sonucu karşılıklı olarak kabullenmek.

Girmen (2001) çalışmasında ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarını bu okullardaki okul yöneticisi, öğretmenler ve öğrencilerin algıları doğrultusunda ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Tarama modeline dayalı yapılan çalışma bulgularına göre, öğretmen ve öğrenci algıları doğrultusunda etkili okul boyutları ve bunlara ilişkin özellikler açısından en etkili boyut okul yöneticisi boyutudur. Etkili olma açısından ikinci sırada öğrenci boyutu ve en az etkili boyut ise okul çevresi ve veliler boyutu olduğu ortaya çıkmıştır.

Hallinger ve Murphy (1986) yaptıkları araştırmada okul müdürünü bir öğretim lideri olarak fonksiyonlarını belirlemek ve bu sayede etkili okul araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Öğretim liderliğini liderlik fonksiyonu ve süreci olarak iki boyutlu olarak kavramlaştırmışlardır. Liderlik işlevlerini şu şekilde belirtmişlerdir. (1) okul hedeflerinin belirlenmesi, (2) öğretimi denetleme ve değerlendirme, (3) müfredatı koordine etme, (4) başarı için yüksek akademik standartlar ve beklentileri olma, (5) öğrenci gelişim sürecini izleme, (6) öğretmenleri mesleki yönden gelişimlerini teşvik etmek, (7) öğretim zamanını koruma, öğretim sürelerinde öğretim dışı uğraşlarla ilgilenmeme, (8) öğrenci ve öğretmenleri teşvik etme. Araştırmacılara göre liderlik süreci; iletişim, karar verme, çatışma yönetimi, grup süreci, değişim süreci ve çevre etkileşimini içermektedir.

Hallinger ve Murphy (1986) başka bir araştırmalarında konuya okulların içinde yaşadıkları sosyo-ekonomik çevre ile ilgili değişkenler açısından yaklaşmışlar ve etkili okul ve sosyo-ekonomik değişkenler ile eğitim arasındaki ilişkiler konusunda ilgili alan

yazını taramışlar ve sonuçta farklı çevrelerden gelen öğrencilerin üzerindeki okul etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Okulun etkililiği ile ilgili olarak 14 temel faktör belirlemişlerdir. Bunlar: (1) güven veren düzenli bir çevre, (2) ev ve okul arasındaki ilişkiler, (3) öğrencilerden yüksek beklentiler, (4) örgütsel süreçlerde işbirliği, (5) geniş bir ödül sistemi, (6) öğrencilerin katılımına fırsat verilmesi, (7) çalışanların geliştirilmesine yönelik etkinlikler, (8) öğrenci gelişiminin sık sık izlenmesi, (9) okul müdürünün öğretimsel liderliği, (10) birliktelik duygusu, (11) açık olarak belirlenmiş misyon ve amaçlar, (12) doğrudan öğretim, (13) bütünleşik bir program, (14) öğrenme fırsatları.

Edmonds'un (1979) araştırması ondan sonra yapılan araştırmalara örnek olmuş ve alan yazına *Beş Faktör Modeli* olarak alınmıştır. Edmonds araştırmasında literatürü taramış ve konuyla ilgili 38 makale ve araştırmayı incelemiştir. Çalışmasında eşitliği vurgulayan Edmonds, eğitimdeki başarısızlığı, fakir çevrelerden gelen öğrencilerin eğitimindeki başarısızlığı olduğunu iddia etmiştir. Edmonds'un etkili okulla ilgili bulunduğu beş temel faktör şöyledir. (1) güçlü yönetsel liderlik, (2) hiçbir öğrencinin başarısızlığını kabul etmeyen beklentilere dayalı bir iklim, (3) öğrenmeyi teşvik eden, düzenli fakat katı olmayan bir atmosfer, (4) bütün öğrencilerin temel becerileri kazanabileceğine inanç, (5) öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve gelişimin sık değerlendirilmesi.

Brookover ve Lezotte'nin (1979) araştırması ABD'de Michigan bölgesinde sekiz ilkokuldan ikisi başarı düzeyi düşük okul olup, iki okul kümesi arasında karşılaştırmalı bir biçimde örnek olay araştırmasıdır. Etkili okulla ilgili olarak şu bulgulara ulaşılmıştır. (1) temel okuma yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması, (2) bütün öğrencilerin amaçlarda öngörülen temel becerileri kazanmış olmaları, (3) öğrencilerin eğitimsel başarılarına ilişkin yüksek düzeyde beklentiler, (4) temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusuna sahip olma, (5) okuma öğretimine fazla zaman ayrılması, (6) okul müdürlerinin bir öğretim lideri olması, (7) öğretmenlerin sorumluluk duygusu taşıması, (8) ailelerle iyi ilişkiler kurulması, (9) öğretmenlerin eğitimle bütünleşmesi.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyular kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma okul liderliğine yönelik algılarının etkili okul üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma şu anki durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır (Balcı, 2010, 20). Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem de nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini veya bütünleştirmesini gerekmektedir (Sieber, 1973; akt. Creswell, 2013, 14). Araştırmada açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı karma yöntemde ilk olarak nicel çalışma yapıp veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. Daha sonra bu analizler nitel olarak yapılan araştırmayla daha detaylı bir şekilde tekrar açıklanmaktadır (Creswell, 2013, 15). Bu çalışmada nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

3.1.1. Nicel boyut

Çalışmanın nicel boyutunda taramaya dayalı ilişkisel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. İlişkisel araştırma türünde istenen verinin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında, araştırmacının herhangi bir şekilde müdahale yapmaması gereklidir. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma türüdür. Kısaca bu araştırma yaklaşımı bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 15). Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Model, var olan durumu aynen resmetmeyi esas alır (Karasar, 2012). Bu araştırmada tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada, Erzincan il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaokullarında okul liderliği ile okulların etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Söz konusu okullarda okul müdürünün sergilemiş olduğu okul liderliği davranışlarının okulların etkililiğini etkileyip etkilemediği; etkiliyorsa ne yönde etkilediği ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmıştır.

3.1.2. Nitel Boyut

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçeği ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik, nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013, 46). Çalışmanın nitel boyutunda öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve okul liderliği ilişkisinin durumunu ortaya koyabilmek için nitel araştırma desenlerinden durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan durum deseninde amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013, 83).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köy ve beldelerde yer alan 31’i resmi, 2’si özel olmak üzere toplam 33 ortaokulda görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.1. Nicel Boyut

Araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köy ve beldelerde yer alan 31’i resmi, 2’si özel olmak üzere toplam 33 ortaokulda görev yapan 580 öğretmenin tümü oluşturmaktadır. Çalışmada dağıtılan 580 anketten geri dönen ve işlemeye uygun olarak değerlendirmeye alınan 426 ankette yer alan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumları ve meslekteki hizmet sürelerine göre dağılımlarını gösteren bilgiler Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5. Nicel Boyut Çalışma Grubu Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	219	51,4
	Erkek	207	48,6
Öğrenim Durumu	Lisans	375	88
	Yüksek Lisans	49	11,5
	Doktora	2	0,5
Kıdem	1 -4 Yıl	159	37,3
	5- 10 Yıl	151	35,5
	11 Yıl ve Üstü	116	27,2
Medeni Durum	Evli	297	69,7
	Bekar	129	30,3
Yaş	28 ve Altı	144	33,8
	29 - 33 Yaş	140	32,8
	29 - 33 Yaş	142	33,4

Araştırmanın nicel çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerin 219 (%.51,4) kadın, 207 (%.48,6) erkek; 375 (%.88) lisans, 49 (%11,5) yüksek lisans, 2 (%0,5) doktora derecesine sahiptir. Kıdem olarak 159 (%37,3) 1-4 yıl, 151 (%35,5) 5-10 yıl, 116 (% 27,2) 11 yıl ve üzerindedir. 297 (%69,7) evli, 129 (%30,3) bekâr ve yaş aralığı olarak 144 (% 33,8) 28 yaş ve altında, 140 (%32,8) 29 – 33 yaş aralığında ve 142 (%33,4) ise 34 yaş ve üzerindedir.

3.2.2. Nitel Boyut

Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmak değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 135). Patton' a göre (2014, 47), amaçlı örneklemin mantığı ve gücü derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan gelmekte olup, amaçlı örnekleme zengin bilginin olduğu düşünülen durumları derinlemesine çalışmaya olanak sağlamaktadır. Bu araştırmada da nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum örnekleme yöntemi, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 136). Patton (1987) maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın iki yararının olduğunu belirtmektedir. Bunlar; (1) örnekleme dâhil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması; (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar

arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 137).

Maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak nitel araştırmadaki katılımcılar Erzincan merkez ilçesinde yer alan ortaokullar arasından ilçe merkezindeki ve merkez ilçeye bağlı köy ve beldelerinde yer alan okullarda görevli 21 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 6’da nitel araştırma çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6. Nitel Boyut Çalışma Grubu Özellikleri

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Kıdem	Branş
K ₁	Kadın	25	Lisans	2	Fen ve Teknoloji
K ₂	Erkek	32	Lisans	8	İlköğretim Matematik
K ₃	Erkek	29	Yüksek Lisans	3	Sosyal Bilgiler
K ₄	Erkek	29	Lisans	5	Müzik
K ₅	Kadın	28	Lisans	4	İngilizce
K ₆	Erkek	29	Lisans	3	Müzik
K ₇	Erkek	30	Lisans	4	Beden Eğitimi
K ₈	Erkek	28	Lisans	3	Görsel Sanatlar
K ₉	Kadın	26	Lisans	3	Teknoloji Tasarım
K ₁₀	Erkek	32	Lisans	7	Fen ve Teknoloji
K ₁₁	Erkek	30	Lisans	6	Rehberlik
K ₁₂	Erkek	32	Lisans	9	Fen ve Teknoloji
K ₁₃	Erkek	24	Yüksek Lisans	1	Türkçe
K ₁₄	Erkek	29	Lisans	5	Fen ve Teknoloji
K ₁₅	Erkek	34	Lisans	9	Sosyal Bilgiler
K ₁₆	Kadın	33	Yüksek Lisans	9	İlköğretim Matematik
K ₁₇	Kadın	31	Lisans	7	Rehberlik
K ₁₈	Erkek	31	Yüksek Lisans	4	Türkçe
K ₁₉	Erkek	34	Lisans	9	İlköğretim Matematik
K ₂₀	Kadın	30	Lisans	4	Türkçe
K ₂₁	Kadın	24	Lisans	1	Din Kül.ve Ahl. Bil.

Nitel çalışma boyutunda bireysel görüşmelere katılan öğretmenlerin 7’ si bayan, 14’ü erkek; Üç Türkçe, üç matematik, dört fen ve teknoloji, iki rehber öğretmen, iki müzik, bir sosyal bilgiler, bir din kültürü ve ahlak bilgisi, bir İngilizce, bir teknoloji ve tasarım, bir görsel sanatlar, bir beden eğitimi branşlarından oluşmaktadır. Öğrenim durumu olarak 17 lisans, ve 4 yüksek lisans. Bu öğretmenlerin kıdemleri 1 ile 10 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Aracın birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Uğurlu ve Araştırmacı (2014) geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği (EOÖ)” ve üçüncü bölümde ise Uğurlu, Beycioğlu ve Özer (2011) tarafından uyarlanan “Okul Liderliği Ölçeği (OLÖ)” yer almaktadır. Ortaokullarda okul etkililiği ile okul liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili 6 madde, etkili okul ölçeği 31 madde, okul liderliği ölçeği 31 madde olmak üzere 68 maddelik üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır (EK-1).

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve medeni durum gibi demografik özelliklerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmektedir.

3.3.1.2. Etkili Okul Ölçeği

Araştırmanın etkili okula yönelik ölçeğin hazırlanmasında etkili okul ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılmış, konu ile ilgili araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Ölçek, Balcı (1993), Şişman (1996), Baştepe (2002) ve Ayık (2007)'nin çalışmaları esas alınarak geliştirilmiştir. Etkili okulun boyutları dikkate alınarak, söz konusu özelliklerin öğretmen görüşlerine göre ölçülmesine yönelik 120 maddelik soru havuzundan oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak da yer alan ilgili cümleler eğitim bilimleri alan uzmanı ve iki öğretmen ile görüşülerek anlaşılır olup olmadığı irdelenmiştir. Sonraki süreçte bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş analiz sonucunda elde edilen bilgiler, kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar temelinde ölçek taslağı beş boyut ve 40 maddeye indirilmiş ve ölçek ön uygulamaya hazır hale gelmiştir. Çalışma grubundan seçilen 124 kişiye ölçeğin denemelik uygulaması yapılmış ve neticesinde beş boyutlu 31 maddeye indirgenmiştir.

Etkili okul Ölçeği için örneklem Erzincan ili merkez ilçe ve merkeze bağlı belde ve köylerdeki 33 ortaokulda görev yapan öğretmenlerdir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör (DFA) analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi uygulamada geri dönen ve işlemeye uygun 239 öğretmen üzerinden, doğrulayıcı faktör analizi 377 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmasında ise, iç tutarlık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin istatistiki işlemlerinde

SPSS 18.00 ve LISREL 8,7 paket programından yararlanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

3.3.1.2.1. Etkili Okul Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği

Elde edilen verilerle yapılan “Doğrulayıcı faktör analizi” sonucunda ölçeğin alt faktörleri, birinci faktör “Yönetici”, ikinci faktör “Öğretmenler”, üçüncü faktör “Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci”, dördüncü faktör “Öğrenciler” ve beşinci faktör “Okul Çevresi ve Veliler” şeklinde adlandırılmıştır.

Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın (yapının) gerçekte ne derece ölçebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için öncelikle 31 madde üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testleri ile ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .87 ; Barlett Sphericity Testi sonucu 2669,315 ($p < .05$), KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir. Bunun için .80 ile .90 arasındaki değerler “iyi” düzeyde kabul edilir. Bazı kaynaklarda (Sapnas, 2004) 100 kişilik bir örneklem sayısının ölçeğin faktör yapısının ortaya konması için yeterli olduğu ifade edilirken, başka kaynaklarda (Preacher ve MacCallum, 2002) örneklem büyüklüğünün 100-250 arasında olması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada, ölçeğe ilişkin faktör analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için veri toplanan katılımcı sayısının tanımlanan mutlak ölçütleri ve Kline'in (1994) belirttiği madde sayısının en az iki katı olmasına yönelik bağlı ölçütü karşıladığı görülmüştür (akt. Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun, 2014). Barlett Sphericity Testi sonucu ki-kare değerinin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının .30'dan düşük olması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. 31 madde üzerinden yapılan faktör analizinde ortak varyans yük değerlerinin .55 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 7. EOÖ'nin Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı ve Yük Değerleri

Faktör Adı	Ölçek Madde No	Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Yönetici	1	Madde 5	.630				
	2	Madde 6	.623				
	3	Madde 7	.776				
	4	Madde 8	.658				
	5	Madde 9	.746				
		Explained Variance: 15.66					
Öğretmenler	6	Madde 11		.554			
	7	Madde 12		.599			
	8	Madde 13		.707			
	9	Madde 14		.676			
	10	Madde 15		.826			
	11	Madde 16		.723			
	12	Madde 17		.757			
		Explained Variance: 15.43					
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	13	Madde 19			.554		
	14	Madde 20			.650		
	15	Madde 21			.629		
	16	Madde 22			.673		
	17	Madde 24			.712		
		Explained Variance: 13.76					
Öğrenciler	18	Madde 26				.714	
	19	Madde 27				.809	
	20	Madde 28				.777	
	21	Madde 29				.809	
	22	Madde 30				.709	
	23	Madde 32				.566	
	24	Madde 33				.749	
			Explained Variance: 10.85				
Okul Çevresi ve Veliler	25	Madde 34					.766
	26	Madde 35					.696
	27	Madde 36					.801
	28	Madde 37					.850
	29	Madde 38					.839
	30	Madde 39					.662
	31	Madde 40					.789
		Explained Variance: 10.55					

Toplam Açıklanan Varyans : 66.27

Tablo 7' de Okul Ölçeğinin birinci faktörü olan yönetici faktörü beş maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde madde yük değerlerinin .623 ile .776 arasında değer aldığı görülmüştür. Ölçeğin ikinci faktörü yedi maddeden oluşmaktadır ve madde yük değerleri .554 ile .826 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör beş maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri .554 ile .712 arasında değer almakta, dördüncü faktör yedi maddeden

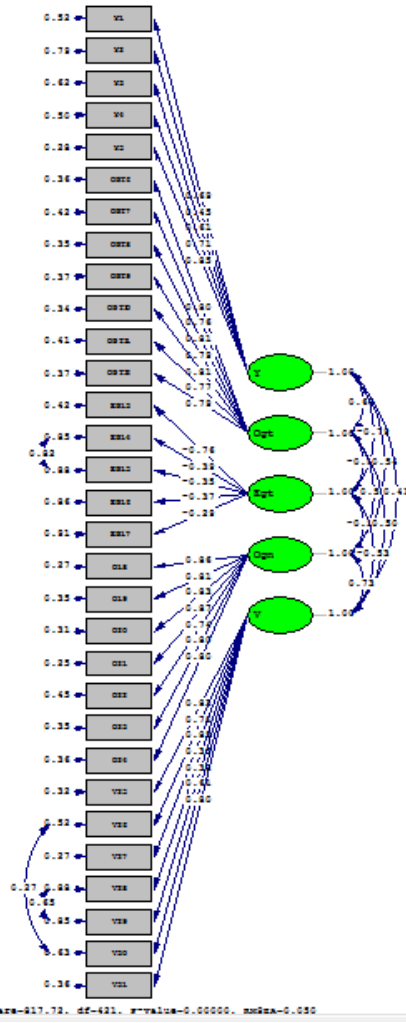
oluşmakta ve madde yük değerleri .566 ile .809 arasında değişmekte ve beşinci faktör yedi maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri .662 ile .850 arasında değer aldığı görülmektedir.

Tablo 7' de görüldüğü gibi birinci faktör ölçeğin varyansın %15.66'sını; ikinci faktör varyansının %15.43'ünü; üçüncü faktör varyansının %13.76'sını; dördüncü faktör varyansının %10.85'ini ve beşinci faktör varyansının %10.55'ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 66.27'dir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) sonuçlarına göre, yönetici gizil değişkeni, öğretmenler gizil değişkeni, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci gizil değişkeni, öğrenciler gizil değişkeni ve okul çevresi ve veliler gizil değişkeni olarak beş faktör altında doğrulanmaktadır. DFA sonucundan elde edilen bulgular Tablo 9 ve Şekil 3'de belirtilmiştir. DFA' da χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının 1,94 olarak beşin altında olması kabul edilir uyum, CFI değerinin .98 olması nedeniyle iyi uyum, RMSEA'nın 0.05 olması nedeniyle iyi uyum, GFI'nın 0.88 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI'nın 0.86 olması nedeniyle iyi uyum (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Etkili Okul Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

χ^2/sd (817,72/421)	1,94
NNFI (Non-Normed Fit Index)	0,98
CFI (Comparative Fit Index)	0,98
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0,05
GFI (Goodness of Fit Index)	0,88
RFI (Relative Fit Index)	0,96
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	0,86
RMR(Root Mean Square Residual)	0.084



Şekil 2. EOÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin alt maddeleri incelendiğinde, birinci faktör “Yönetici” adı altında toplanmakta ve s1, s2, s3, s4, s5 maddelerini içermekte; ikinci faktör “Öğretmenler” adı altında toplanmakta ve s6, s7, s8, s9, s10, s11 ve s12 maddelerini içermekte; üçüncü faktör “Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci” adı altında toplanmakta ve s13, s14, s15, s16 ve s17 maddelerini içermekte; dördüncü faktör “Öğrenciler” adı altında s18, s19, s20, s21, s22, s23 ve s24 maddelerini içermekte; beşinci faktör “Okul Çevresi ve Veliler” adı altında toplanmakta ve s25, s26, s27, s28, s29, s30 ve s31 maddelerini içermektedir.

Etkili Okul Ölçeğinin güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek için Cronbach alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan 31 madde için yapılan analizler sonucunda elde edilen değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Cronbach alpha katsayısı özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sık olarak

kullanılır ve maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, 111). Cronbach alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değer almaktadır. Eğer Cronbach alpha değeri $0,80 < \alpha < 1,00$ ise veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir (Özdamar, 1997, 493). Ölçeğin toplam güvenilirlik değeri .95 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Değerleri

Faktör	Cronbach Alpha
Yönetici	.77
Öğretmenler	.90
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	.88
Öğrenciler	.92
Okul Çevresi ve Veliler	.91
Toplam	.95

3.3.1.3.Okul Liderliği Ölçeği

Brauckmann ve Pashiardis (2010) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeğinin (OLÖ) Türkçe'ye uyarlaması Uğurlu, Beycioğlu ve Özer (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek üç boyutlu ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için verilerin uygun olup olmadığını test etmek için yapılan analizler sonucunda 1. döndürmede (KaiserMeyerOlkin= .961 Bartlett's Test of Sphericity= 7035,720 $p=,000$) verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Denemelik formdan elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi yapılmış ve döndürülmüş temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az .40'lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha yukarı olması şartı aranmıştır.

Faktör analizi sonuçlarına göre birinci döndürme sonrasında 13, 24 ve 33. maddeler birbirlerine yakın yüksek faktör yüklerine sahip oldukları için değerlendirme dışı tutularak ikinci döndürme yapılmıştır. Bu sonuçlara göre (KaiserMeyerOlkin= .961 Bartlett's Test of Sphericity= 7019,445 $p=,000$) verilerin işlenmesi için uygun değer aralıklarına ve anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. İkinci döndürme sonucunda,

faktör analizi sonuçları incelendiğinde “Total Variance Explained” ve “Communalities” sonuçlarına göre, analize alınan 31 maddenin özdeğeri 1’den büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %64.579’dur. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise .509 ile .766 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre önemli faktör olarak ortaya çıkan üç faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir. Faktör döndürme sonrasında, önemli olarak kabul edilen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 26.09’ini, ikinci faktör % 23.85, üçüncü faktör % 14.63’ünü açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 64.57’dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,97 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan Nitel Görüşme Formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun birinci kısmında nitel görüşmelere katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler, ikinci kısmında ise görüşme soruları yer almaktadır (EK-2).

Görüşme sorularını yer aldığı kısım iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta etkili okul, ikinci boyutta da okul liderliğine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Formun birinci boyutunda etkili okulu tanımlamaya yönelik iki soru ve etkili okulun “yönetici”, “öğretmenler”, “okul ortamı ve eğitim öğretim süreci”, “öğrenciler” ve “okul çevresi ve veliler” boyutlarından beş soru olmak üzere katılımcılara okullarında var olan durumu betimlemelerini ve bu yöndeki beklentileri sorulmuştur. Görüşme formunun ikinci boyutunda ise etkili bir okul liderinin özellikleri ortaya çıkarabilmek için üç soru yer almaktadır. Araştırma sorularının anlaşılabilirliği için denemelik olmak üzere bir rehber öğretmen ve bir matematik öğretmeni ile ön görüşme yapılmış ve soruların anlaşılır olması sağlanmıştır. Ayrıca sorular nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve son olarak bir Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2.1. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kirk ve Miller (1986) nitel araştırmada geçerliliğin, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 289). Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik,

tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli sreler içinde bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolünü ifade ederken, nitel olarak güvenirlik ise farklı araştırmacılar tarafından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını göstermektedir (Gibbs, 2007; akt. Creswell, 2013, 201).

İnandırıcılık (i geçerlik): Öncelikle araştırmanın uygulama sürecinde tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır ve görüşme sonrasında elde edilen bulgular görüşülen kişilere tekrar inceletilmiş gerekli düzeltmelere yer verilerek katılımcıların teyidi alınmıştır. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olduğunca nesnel olmaya dikkat etmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir ğretim yesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmada görüşmeler esnasında süreci manipüle etmeden katılımcılarla etkin bir etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın tüm aşamalarında uzman görüşüne sıklıkla başvurulmuştur.

Aktarılabilirlik (dış geçerlik): Araştırmacıların okuyuculara, uygulama ve içerikteki benzerliklere karar vermesi için yeterli detayları vermesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın yöntem bölümünde; araştırmanın yapıldığı yer, zaman ve içerik ile ilgili açıklayıcı bir Şekilde bilgi verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir Şekilde okuyucuya sunulmuştur. Araştırmacı araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazılmasına zen göstermiş ve bulgular bölümünde ayrıntılı betimlemeler yapmaya çalışmıştır. Araştırmacının raporlaştırma aşamasında derin ve ayrıntılı betimlemeler yapmasının temel amacı, araştırma sürecinin tüm öğelerini okuyucunun gözünde canlandırma isteğidir. Bu nedenle araştırmacı, bulgular ve yorumlar bölümünde doğrudan alıntılara yer vermiştir. Bu doğrultuda araştırmacı toplanan betimsel verilerin benzer bağlamlardaki çalışma gruplarına transfer edilebileceği kanaatindedir. Araştırmacıya göre; bu araştırmada elde edilen sonuçların, araştırmayı okuyanlar arasında aynı veya benzer Şekilde anlaşılması gerekmektedir. Araştırma sürecinin ve araştırma ortamının okuyucuların zihinlerinde canlanabilmesine olanak sağlamak için, araştırmacı tarafından araştırma ile ilgili aktarımlar sade ve anlaşılır bir üslupla özetlenmiştir.

Tutarlılık (i güvenirlik): Araştırmanın güvenirliği için araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bulgular, yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve nitel

araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır.

Teyit Edilebilirlik (dış güvenirlilik): Araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için, süreç içinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmelerine imkân sunmak için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Boyut

Veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirildikten sonra Erzincan Valiliği Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için gerekli izin onayı alınmıştır (EK-3). Uygulama için gerekli izin onayı alındıktan sonra 2014-2015 eğitim öğretim yılı içinde veri toplama aracının dağıtılması, uygulanması bizzat araştırmacının kendisi tarafından belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında öğretmenlere anketin amacı, yanıtlanmasında dikkat edilecek noktalar ve ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.4.2. Nitel Boyut

Nitel boyutta verilerin toplanması 2015 yılı şubat, mart ve nisan aylarında bireysel görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde gönüllülük esas alınmıştır. Nicel veri toplama sürecinin anketlerin dağıtılması aşamasında nitel görüşme yapılacak katılımcılar belirlenmiş, bu katılımcılara araştırma konusu hakkında önceden bilgi verilmiş ve görüşmeler katılımcılardan randevu alınarak kendi okullarında sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı kullanılarak toplamda 534 dakika 3 saniye ses kaydı elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

3.5.1. Nicel Boyut

Verilerin istatistiksel çözümleri “SPSS 22 (Statistical Package For Social Sociences) for MS Windows” paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları, okul liderliğine yönelik algıları ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeyini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Burada Etkili Okul Ölçeği ve Okul Liderliği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00 – 1,79 “oldukça düşük”, 1.80 – 2.59 “düşük”,

2.60 – 3.39 “orta”, 3.40 – 4.19 “yüksek” ve 4.20 – 5.00 aralığı “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını test etmek için Shapiro – Wilk ve Kolmogorov – Simirnov testleri kullanılmıştır. Bunu yanında bunlara ait skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanmıştır. Etkili okul ve okul liderliğinin alt boyutlarına ait skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Etkili Okul ve Okul Liderliğinin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Skewness (çarpıklık)		Kurtosis (basıklık)	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Yönetici	426	-,321	,118	-,563	,236
Öğretmenler	426	-,498	,118	-,279	,236
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	426	-,498	,118	-,279	,236
Öğrenciler	426	-,184	,118	-,396	,236
Okul Çevresi ve Veliler	426	-,106	,118	-,529	,236
EOÖ	426	-,046	,118	-,392	,236
Destek	426	-,874	,118	-,666	,236
İşbirliği	426	-,529	,118	-,120	,236
Açıklık	426	-,739	,118	,036	,236
OLÖ	426	-,629	,118	,002	,236

Tablo 10 incelendiğinde tüm boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri +3 ile -3 aralığında olduğu görülmektedir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden t testi, kıdem değişkeni ve öğrenim durumu değişkeni için de parametrik testlerden tek yönlü varyans (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliği algılamaları arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla değişkenlere basit regresyon analizi uygulanmış ve değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Korelasyonu yorumlamada şu sınırlar sıklıkla kullanılmaktadır: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması “yüksek”; 0,70-0,30 arasında olması, “orta”; 0,30-0,00 olması ise “düşük” düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, 31-32). Araştırmada okul liderliğinin öğretmenlerin etkili okul davranışlarının ne kadarını açıkladığını ve alt boyutlarının ne kadar etkilediğini test etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

3.5.2.Nitel Boyut

Araştırmada bireysel görüşmelerden ses kaydı olarak kaydedilen veriler ham veri olarak Microsoft Word yazı işleme programıyla metne dnştrlmştir. Verilerinin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtularak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006, 1; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Elde edilen veriler verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmiştir. Veriler kodlanmadan önce verilerin dökümü olan transkriptler iki araştırmacı tarafından satır satır okunmuştur. Araştırma bulguları her bir soru temele alınarak analiz edilmiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlar ve temalar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca alt temalar araştırmacı tarafından belirlenerek adlandırılmıştır. Katılımcılara (*K1, K2, K3.....K21*) şeklinde rumuzlar verilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Nitel bulgular ise tema ve alt temalar ile birlikte tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde birinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ve okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algıları (nicel) nasıldır?*” biçimde ifade edilmiştir. Tablo 11’ de öğretmen algılarına göre etkili okul ve okul liderliğine ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişkenler	\bar{x}	SS
Etkili Okul	3,67	0,63
Okul Yöneticisi	3,77	0,75
Öğretmenler	4,05	0,66
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	3,92	0,85
Öğrenciler	3,41	0,85
Okul Çevresi ve Veliler	3,29	0,89
Okul Liderliği	4,15	0,62
Destekleyici	4,15	0,7
İşbirliği	4,1	0,63
Açıklayıcı	4,31	0,65

Tablo 11’ e göre öğretmenlerin etkili okul algıları ($\bar{x} = 3,67$) “yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okul yöneticisi alt boyutuna ait algıları ($\bar{x} = 3,77$) “yüksek”, öğretmenler alt boyutuna ait algıları ($\bar{x} = 4,05$) “yüksek”, okul ortamı ve eğitim süreci alt

boyutuna ait algıları ($\bar{x}= 3,92$ “yüksek”, öğrenciler alt boyutuna ait algıları ($\bar{x}= 3,41$) “yüksek”, okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait algıları ($\bar{x}= 3,29$) “orta” düzeydedir.

Buradaki bulgulara bakıldığında öğretmenler çalıştıkları okulların etkili okul özelliklerini karşılaması bakımından en yüksek düzeyde öğretmen faktörünün olduğunu daha sonrasında bunu sırasıyla okul ortamının ve eğitim öğretim sürecinin, okul yöneticisinin, öğrencilerin ve okul çevresinin ve velilerin takip ettiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları genel olarak ($\bar{x}= 4,15$) “yüksek” düzeydedir. Okul liderliği alt boyutlarından destekleyici alt boyutuna ait algıları ($\bar{x}=4,15$) “yüksek”, işbirliği alt boyutuna ait algıları ($\bar{x}=4,10$) “yüksek” ve açıklayıcı alt boyutuna ait algıları ($\bar{x}=4,31$) “oldukça yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine en çok açıklayıcı yönde liderlik yaptıklarını algılamaktadırlar. Yine bunun devamında sırasıyla okul müdürlerinin destek ve işbirliğine yönelik liderlik özelliklerinin takip ettiği görülmektedir. Bulgulara göre okul müdürlerinin okulda yapılacak iş ve işlemler ile ilgili öğretmenlerine yeterince açıklayıcı olduğunu sonucuna ulaşılabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ve okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, medeni durum, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusuna ilişkin öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliği ve bunlara ait alt boyutlarına ilişkin algılarının verilen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Cinsiyet - Öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ile okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi yapılmış olup, bulgular Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bu nların Alt Boyutlarına İlişkin T- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	ss	sd	t	p	
Etkili Okul	Erkek	207	3,72	,63	424	1,633	,061
	Kadın	219	3,62	,62			
Yönetici	Erkek	207	3,85	,75	424	2,197	,072
	Kadın	219	3,69	,74			
Öğretmenler	Erkek	207	4,03	,65	424	-,783	,064
	Kadın	219	4,08	,67			
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Erkek	207	4,01	,71	424	2,307	,074
	Kadın	219	3,84	,81			
Öğrenciler	Erkek	207	3,51	,83	424	2,378	,082
	Kadın	219	3,31	,86			
Okul Çevresi ve Veliler	Erkek	207	3,32	,91	424	,695	,086
	Kadın	219	3,26	,87			
Okul Liderliği	Erkek	207	4,20	,59	424	1,724	,060
	Kadın	219	4,10	,65			
Destekleyici	Erkek	207	4,22	,64	424	1,994	,067
	Kadın	219	4,09	,74			
İşbirliği	Erkek	207	4,15	,61	424	1,506	,061
	Kadın	219	4,05	,65			
Açıklayıcı	Erkek	207	4,34	,64	424	,896	,063
	Kadın	219	4,28	,65			

p<.05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ile okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ve bunlara ait alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre yapılan t testinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında etkili okul ve okul liderliği ve bunlara ait alt boyutlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin algılamalarının benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgu erkek ve kadın öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Medeni durum - Öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ile okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi yapılmış olup, bulgular Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin T- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	ss	sd	t	p	
Etkili Okul	Evli	297	3,67	,61	424	014	,989
	Bekar	129	3,67	,67			
Yönetici	Evli	297	3,75	,74	424	-,731	,465
	Bekar	129	3,81	,77			
Öğretmenler	Evli	297	4,05	,65	424	-,275	,784
	Bekar	129	4,07	,67			
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Evli	297	3,9	,74	424	-,862	,389
	Bekar	129	3,97	,83			
Öğrenciler	Evli	297	3,40	,82	424	,054	,957
	Bekar	129	3,41	,91			
Okul Çevresi ve Veliler	Evli	297	3,32	,86	424	1,273	,204
	Bekar	129	3,20	,95			
Okul Liderliği	Evli	297	4,12	,63	424	-1,134	,257
	Bekar	129	4,20	,61			
Destekleyici	Evli	297	4,12	,71	424	-1,36	,175
	Bekar	129	4,22	,68			
İşbirliği	Evli	297	4,08	,63	424	-,994	,321
	Bekar	129	4,14	,64			
Açıklayıcı	Evli	297	4,30	,65	424	-,420	,674
	Bekar	129	4,33	,64			

p<.05

Tablo 13’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ile okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ve bunlara ait alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre yapılan t testinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında etkili okul ve okul liderliği ve bunlara ait alt boyutlarına ilişkin evli ve bekâr öğretmenlerin algılamalarının benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgu evli ve bekâr öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yaş - Öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ile okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi yapılmış olup, bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	SS	KT	SD	F	P		
Etkili Okul	28 ve Altı Yaş	144	3,70	,66	Gruplar arası	,179	2	224	,800
	29 - 33 Yaş	140	3,67	,61	Grup içi	169,282	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	3,62	,61	Toplam	169,461	425		
	Toplam	426	3,67	,63					
Yönetici	28 ve Altı Yaş	144	3,81	,78	Gruplar arası	467	2	-,412	,662
	29 - 33 Yaş	140	3,76	,70	Grup içi	239,469	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	3,73	,77	Toplam	239,936	425		
	Toplam	426	3,77	,75					
Öğretmenler	28 ve Altı Yaş	144	4,13	,64	Gruplar arası	1,950	2	2,229	,109
	29 - 33 Yaş	140	4,06	,65	Grup içi	184,981	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	3,97	,68	Toplam	186,931	425		
	Toplam	426	4,05	,66					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	28 ve Altı Yaş	144	4,03	,81	Gruplar arası	2,494	2	2,109	,123
	29 - 33 Yaş	140	3,87	,78	Grup içi	250,191	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	3,86	,70	Toplam	254,686	425		
	Toplam	426	3,92	,77					
Öğrenciler	28 ve Altı Yaş	144	3,39	,91	Gruplar arası	,414	2	,283	,754
	29 - 33 Yaş	140	3,46	,84	Grup içi	309,105	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	3,36	,78	Toplam	309,518	425		
	Toplam	426	3,41	,85					
Okul Çevresi ve Veliler	28 ve Altı Yaş	144	3,25	,92	Gruplar arası	,945	2	,592	,553
	29 - 33 Yaş	140	3,29	,89	Grup içi	337,503	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	3,34	,84	Toplam	338,448	425		
	Toplam	426	3,29	,89					
Okul Liderliği	28 ve Altı Yaş	144	4,22	,62	Gruplar arası	,206	2	,261	,770
	29 - 33 Yaş	140	4,11	,58	Grup içi	166,654	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	4,10	,67	Toplam	166,860	425		
	Toplam	426	4,15	,62					
Destekleyici	28 ve Altı Yaş	144	4,24	,70	Gruplar arası	,532	2	,538	,585
	29 - 33 Yaş	140	4,10	,68	Grup içi	209,345	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	4,10	,72	Toplam	209,877	425		
	Toplam	426	4,14	,70					
İşbirliği	28 ve Altı Yaş	144	4,16	,63	Gruplar arası	,162	2	,200	,770
	29 - 33 Yaş	140	4,05	,59	Grup içi	171,293	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	4,07	,68	Toplam	171,455	425		
	Toplam	426	4,10	,63					
Açıklayıcı	28 ve Altı Yaş	144	4,35	,63	Gruplar arası	,520	2	,613	,542
	29 - 33 Yaş	140	4,31	,63	Grup içi	179,360	423		
	34 ve Üstü Yaş	142	4,25	,69	Toplam	179,880	425		
	Toplam	426	4,31	,65					

p<.05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında algılarının

yaş değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan ANOVA testine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin okul liderliği ve buna ait destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı alt boyutlarında algılarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan ANOVA testine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p>.05$). Bu bulgu öğretmenler arasındaki yaş farkının etkili okul ve okul liderliğine yönelik algılarını değiştirmediği söylenebilir. Buna göre genç ve yaş olarak ileri yaşta olan öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamaları benzer olduğunu söylenebilir.

Kıdem - Öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği ile okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ve bunlara ait alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi yapılmış olup, bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algısı ve Bunların Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	SS	KT	SD	F	P		
Etkili Okul	1 - 4 Yıl	159	3,70	,66	Gruplar arası	,461	2	,577	,562
	5 - 10 Yıl	151	3,67	,61	Grup içi	169,000	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	3,62	,61	Toplam	169,461	425		
	Toplam	426	3,67	,63					
Yönetici	1 - 4 Yıl	159	3,84	,77	Gruplar arası	1,347	2	1,194	,304
	5 - 10 Yıl	151	3,76	,69	Grup içi	238,589	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	3,70	,78	Toplam	239,936	425		
	Toplam	426	3,77	,75					
Öğretmenler	1 - 4 Yıl	159	4,13	,63	Gruplar arası	2,153	2	2,465	,086
	5 - 10 Yıl	151	4,06	,66	Grup içi	184,778	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	3,95	,68	Toplam	186,931	425		
	Toplam	426	4,05	,66					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	1 - 4 Yıl	159	4,03	,79	Gruplar arası	3,140	2	2,661	,071
	5 - 10 Yıl	151	3,88	,79	Grup içi	249,546	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	3,83	,68	Toplam	252,686	425		
	Toplam	426	3,92	,77					
Öğrenciler	1 - 4 Yıl	159	3,39	,91	Gruplar arası	,724	2	,496	,610
	5 - 10 Yıl	151	3,46	,84	Grup içi	308,795	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	3,36	,78	Toplam	309,518	425		
	Toplam	426	3,41	,85					
Okul Çevresi ve Veliler	1 - 4 Yıl	159	3,25	,92	Gruplar arası	,509	2	,318	,727
	5 - 10 Yıl	151	3,29	,89	Grup içi	337,940	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	3,34	,84	Toplam	338,448	425		
	Toplam	426	3,29	,89					
Okul Liderliği	1 - 4 Yıl	159	4,22	,62	Gruplar arası	1,277	2	1,631	,197
	5 - 10 Yıl	151	4,11	,58	Grup içi	165,583	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	4,10	,67	Toplam	166,860	425		
	Toplam	426	4,15	,62					
Destekleyici	1 - 4 Yıl	159	4,24	,70	Gruplar arası	2,058	2	2,094	,124
	5 - 10 Yıl	151	4,10	,68	Grup içi	207,819	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	4,10	,72	Toplam	209,877	425		
	Toplam	426	4,15	,70					
İşbirliği	1 - 4 Yıl	159	4,16	,63	Gruplar arası	1,060	2	1,316	,269
	5 - 10 Yıl	151	4,05	,59	Grup içi	170,394	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	4,07	,68	Toplam	171,450	425		
	Toplam	426	4,10	,63					
Açıklayıcı	1 - 4 Yıl	159	4,35	,63	Gruplar arası	,640	2	,755	,471
	5 - 10 Yıl	151	4,31	,63	Grup içi	179,240	423		
	11 Yıl ve Üstü	116	4,25	,69	Toplam	179,880	425		
	Toplam	426	4,31	,65					

p<.05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında algılarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan ANOVA testine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin okul liderliği ve buna ait destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı alt boyutlarında algılarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için yapılan ANOVA testine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiş olup ($p > .05$). Bu bulgu mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler ile meslekte uzun yıllardır görev yapmakta olan öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamalarının benzer olduğunu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, “*Öğretmenlerin etkili okulu algılama düzeyleri ile okul liderliğini algılama düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?*” sorusuna ilişkin öğretmenleri etkili okul ile okul liderliği algıları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla basit regresyon yapılmış olup, analiz sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Etkili Okul ve Okul Liderliği Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	Yordanan Değişken Etkili Okul					
Yordayıcı Değişken	ShB	B	β	T	P	R
Sabit	,150	,809		5,399	,000	
Okul Liderliği	,036	,690	,684	19,329	,000	,684
R = ',684						R ² = ',468
F = 373,608						P = ',000

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin okul liderliği algılarının etkili okulu algılamalarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre, korelasyon katsayısı incelendiğinde etkili okul ile okul liderliği arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki ($r = ,684$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarını incelendiğinde okul liderliğinin, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. $R = 0,684$, $R^2 = 0,46$, $F = 373,608$, $p < .05$. Etkili okula ilişkin toplam varyansın %46’sının okul liderliği ile açıklandığı ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul müdürünün sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır? şeklinde olup, bu bölümde “okul liderliğinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranışlarının etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler ve okul çevresi ve veliler alt boyutlarının ne kadarını açıklamaktadır?” sorusuna yanıt aramak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Okul liderliği destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı alt boyutlarının etkili okulu açıklama düzeyi

Okul liderliği alt boyutlarının etkili okulu açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Liderliği Alt Boyutlarının Etkili Okulu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken Etkili Okul						
	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,773	,157		4,911	,000		
Destekleyici	,179	,064	,200	2,799	,005	,638	,135
İşbirliği	,419	,078	,421	5,382	,000	,674	,253
Açıklayıcı	,101	,055	,104	1,847	,065	,572	,090
R = ,686	R ² = ,471						
F=125,177	p = ,000						

Tablo 17’ ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul liderinin destekleyici davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,64$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,13$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul liderinin işbirliğine yönelik davranış ve uygulamaları ile etkili okulun arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,67$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,25$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul liderinin açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okulun arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,57$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,090$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,686$, $R^2=0,471$ $p<.05$). Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları etkili okul yönetici alt boyutunun toplam varyansının %47' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etkili okul üzerindeki görelî önem sırası; işbirliği, destekleyici ve açıklayıcı değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre etkili okulun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ETKİLİ OKUL} = 0,773 + 0,179 \text{ Destekleyici} + 0,419 \text{ İşbirliği} + 0,101 \text{ Açıklayıcı}$$

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından yönetici alt boyutunu açıklama düzeyi

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından yönetici davranışlarını açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Etkili Okul Yönetici Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken Yönetici Alt Boyutu							
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,606	,190		3,186	,002		
Destekleyici	,522	,077	,488	6,734	,000	,666	,312
İşbirliği	,241	,094	,204	2,564	,011	,627	,124
Açıklayıcı	002	,066	,002	,034	,973	,509	,002
R = ,674	R ² = ,454						
F = 116,868	p = ,000						

Tablo 18 incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul liderinin destekleyici davranış ve uygulamaları ile etkili okul yönetici alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,67$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,31$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul liderinin işbirliğine yönelik davranış ve uygulamaları ile etkili okul yönetici alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,63$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,12$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul liderinin açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul yönetici

alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,51$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,002$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul yönetici alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,674$, $R^2=0,454$ $p<.05$). Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları etkili okul yönetici alt boyutunun toplam varyansının %45' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticisi davranışları üzerindeki görece önem sırası; destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticisi alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$YÖNETİCİ = 0,606 + 0,522 \text{ Destekleyici} + 0,241 \text{ İşbirliği} + 0,002 \text{ Açıklayıcı}$$

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından öğretmenler alt boyutunu açıklama düzeyi

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından öğretmen davranışlarını açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19. Etkili Okul Öğretmenler Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken Öğretmenler Alt Boyutu							
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,375	,183		7,517	,000		
Destekleyici	,241	,075	,256	3,24	,001	,555	156
İşbirliği	,161	,090	,154	1,779	,076	,554	,086
Açıklayıcı	,236	,064	,232	3,716	,000	,534	,178
R = ,593	R ² = ,351						
F = 76,203	p = ,000						

Tablo 19' a göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul liderinin destekleyici davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğretmenler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,55$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,16$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul liderinin işbirliğine yönelik davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğretmenler alt boyutu

arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,55$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,09$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Okul liderinin açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğretmenler alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0,53$) olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,18$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Analiz sonuçlarında kısmi ve ikili korelasyonlara bakıldığında okul liderliğinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı alt boyutları ile etkili okul öğretmenler alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğretmenler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,593$, $R^2=0,351$ $p<.05$). Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları etkili okul öğretmenler alt boyutunun toplam varyansının %35' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticisi davranışları üzerindeki görece önem sırası; destekleyici, açıklayıcı ve işbirliği değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticisi alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖĞRETMENLER} = 1,375 + 0,241 \text{ Destekleyici} + 0,161 \text{ İşbirliği} + 0,236 \text{ Açıklayıcı}$$

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunu açıklama düzeyi

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunu açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20. Etkili Okul Ortamı ve Eğitim Süreci Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken Okul Ortamı ve Eğitim Süreci							
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,523	,191		2,736	,006		
Destekleyici	,482	,078	,440	6,19	,000	,676	,289
İşbirliği	,297	,095	,245	3,144	,002	,652	,151
Açıklayıcı	,041	,066	,035	,618	,537	,539	,030
R = ',690	R ² = ,476						
F = 127,561	p = ,000						

Tablo 20' ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kısmi ve ikili korelasyonlara bakıldığında okul lideri davranış ve uygulamaları ile etkili okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu arasında en yüksek ilişki destekleyici davranış ve uygulamaları arasında olduğu görülmektedir ($r=0,68$).

Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul ortamı ve eğitim süreci arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,690$, $R^2=0,476$ $p<.05$). Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları etkili okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunun toplam varyansının %48' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticisi davranışları üzerindeki görece önem sırası; destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticisi alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{OKUL ORTAMI ve EĞİTİM SÜRECİ} = 0,523 + 0,482 \text{ Destekleyici} + 0,297 \text{ İşbirliği} + 0,041 \text{ Açıklayıcı}$$

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından öğrenciler alt boyutunu açıklama düzeyi

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından öğrenciler alt boyutunu açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21. Etkili Okul Öğrenciler Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken Öğrenciler Alt Boyutu						
	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,791	,255		3,097	,002		
Destekleyici	-,013	,104	-,011	-,124	,902	,415	-,006
İşbirliği	,705	,126	,525	5,582	,000	,486	,262
Açıklayıcı	-,051	,089	-,039	-,572	,567	,359	-,028
R = ,486	R ² = ,236						
F=43,562	p = ,000						

Tablo 21' e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğrenciler alt boyutu arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul lideri destekleyici ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğrenciler alt boyutu arasında ters bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kısmi ve ikili korelasyonlara bakıldığında okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğrenciler alt boyutu arasında en yüksek ilişki işbirliği davranış ve uygulamaları arasında olduğu görülmektedir ($r=0,49$).

Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğrenciler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,486$ $R^2=0,236$ $p<.05$). Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları etkili okul öğrenciler alt boyutunun toplam varyansının %24' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticisi davranışları üzerindeki görece önem sırası; işbirliği, destekleyici ve açıklayıcı değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticisi alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{ÖĞRENCİLER} = 0,791 + -0,011 \text{ Destekleyici} + 0,525 \text{ İşbirliği} + -0,039 \text{ Açıklayıcı}$$

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından okul çevresi ve veliler alt boyutunu açıklama düzeyi

Okul liderliği alt boyutlarının okul etkililiği alt boyutlarından okul çevresi ve veliler alt boyutunu açıklama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 22' de verilmiştir.

Tablo 22. Etkili Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutunun Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken Okul Çevresi ve Veliler Alt Boyutu							
Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,449	,270		1,664	,097		
Destekleyici	-,151	,110	-,119	-1,379	,169	,373	-,067
İşbirliği	,604	,133	,430	4,527	,000	,456	,215
Açıklayıcı	,231	,094	,168	2,463	,014	,414	,119
R = ',471	R ² = ,221						
F=40,007	p = ,000						

Tablo 22' ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul öğrenciler alt boyutu arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul lideri destekleyici davranış ve uygulamaları ile etkili okul çevresi ve veliler alt boyutu arasında ters bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kısmi ve ikili korelasyonlara bakıldığında okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okul çevresi ve veliler alt boyutu arasında en yüksek ilişki işbirliği davranış ve uygulamaları arasında olduğu görülmektedir ($r=0,46$).

Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları ile etkili okul çevresi ve veliler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,471$ $R^2=0,221$ $p<.05$). Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları okul çevresi ve veliler alt boyutunun toplam varyansının %22' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticisi davranışları üzerindeki görece önem sırası; işbirliği, açıklayıcı ve destekleyici değişkenlerdir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticisi alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

OKUL ÇEVRESİ ve VELİLER = $0,449 + -0,151$ Destekleyici + $0,604$ İşbirliği + $-0,231$ Açıklayıcı

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin (Nitel) Bulgular ve Yorum

Nitel verilerin toplandığı görüşme soruları öğretmenlerin etkili okula ve okul liderliğine yönelik düşüncelerini betimlemeyi amaçlayan iki bölümden oluşmaktadır. Nitel bulgular ise bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Etkili Okul Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin düşüncelerini betimlemeye yönelik olarak kendilerine yöneltilen yedi soruya ait bulgular bu başlık altında verilmektedir.

4.5.1.1. Öğretmenlerin Etkili Okul Tanımına İlişkin Nitel Bulgular

“Etkili/ Başarılı bir okulu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda etkili okul temasına ilişkin oluşturulan 17 kategori Tablo 23' de verilmiştir.

Tablo 23. Etkili Okula İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİ	f
Etkili Okul	Eğitim sürecinde sosyal yönden etkinliklerin var olduğu okul	9
	İşbirlikli çalışan okul	7
	Tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırıldığı okul	6
	Öğrencilerin yüksek akademik başarılarının olduğu okul	5
	İletişim yeterlikleri olan okul	3
	Olumlu okul ikliminin var olduğu okul	3
	Eşgüdümlü hareket edilen okul	3
	Planlı ve programlı çalışan okul	3
	Sosyal yönden başarıların olduğu okul	2
	Vizyon ve misyonu olan okul	2
	Akademik ve sosyal yönden öğrencilerin geliştirildiği okul	2
	Öğrencileri bilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendiren okul	2
	Araç gereç ve materyal yeterliği olan okul	1
	Öğretmen ve öğrencilerin gayretli olduğu okul	1
	Velileriyle bütünleşmiş bir okul	1
	İyi bir ahlaki ortamın var olduğu okul	1
	Öğrenmeyi teşvik eden okul	1
Toplam		52

Tablo 23 incelendiğinde etkili okulu tanımlamada öğretmenlerin “eğitim sürecinde sosyal yönden etkinliklerin var olduğu okul” (f = 9) tanımlamasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında etkili okulu tanımlamada öğretmenlerin görüşlerinin sırasıyla “işbirliği içinde çalışan okul” (f=7) ; “tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırıldığı okul” (f= 6) ; “öğrencilerin yüksek akademik başarılarının olduğu okul” (f= 5); “iletişimin iyi olduğu”, “olumlu okul ikliminin varlığı”, “eşgüdümlü çalışan”, “planlı ve programlı çalışan okul” (f= 3) olduğu; “sosyal yönden başarıların olduğu”, “vizyon ve misyon sahibi”, “akademik ve sosyal yönden öğrencilerin geliştirildiği”, “öğrencilerin bilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendirildiği” (f= 2); “araç gereç ve materyalin yeterli olduğu”, “öğretmenlerin ve öğrencilerin gayretli olduğu”, “ velileriyle bütünlük sağlayan”, “iyi bir ahlaki ortamı olan” ve “öğrenmeyi teşvik eden” okul (f= 1) kategorileri ortaya çıkmıştır.

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmı etkili bir okulun eğitim sürecine mutlaka öğrencilerin sosyal yönden becerilerini de geliştirecek etkinliklerin de var olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Etkili okulun sadece öğrencilerin ders başarı durumlarının yüksek olması ile sağlanamayacağını, öğrenciyi bir bütün olarak değerlendiren bir eğitim sürecinin olması gerektiğini görüşmelerde söylemişlerdir. Buradaki görüşmelerde ortaokullarda görev yapan öğretmenler okullarının kalitesinin

sadece akademik yönden yapılan sınavların ölçüt alındığını, genel olarak da ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin girmiş oldukları Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavında (TEOG) öğrencilerin sınav puanlarının ortalaması ile değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Etkili okulu tanımlamaya yönelik olarak K4 bireysel görüşmelerde şunları söylemiştir.

“Etkili okul benim branşım müzik olduğu için, akademik başarıdan ziyade sosyal faaliyetlere çok önem veriyorum. Akademik başarı TEOG olsun bunlar çok önemli şeyler ama sosyal faaliyetlerin de okulda daha fazla olmasını arzuluyorum. Sosyal faaliyetler çok olunca öğrenciler okulu daha fazla seviyorlar, okula daha çok gelmek istiyorlar. Böylece derslerini daha iyi dinledikleri için sosyal faaliyetlerin önemli olduğunu düşünüyorum. Etkili bir okul portföyü, imajı verdiğini düşünüyorum.” (K4)

Eğitim sürecinde sosyal faaliyetlerin var olması gereğine dikkat çeken diğer görüşlerde şöyledir:

“Etkili okul eğitim öğretim süreleri içerisine oyunu, etkinliği, sosyal becerilere yönelik bazı etkileşimleri katan okuldur. Yani belirli başlı temel dersleri vererek ders işlenen okul değil, oyunu bunların içerisine katan okuldur. Oyunları çocukların duygularını, isteklerini eğitim sisteminin içine katan okuldur.” (K6)

“Etkili bir okul bana göre öğrencinin bilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencileri yönlendirebilen bir okul olmalıdır. Hatta kendi içerisinde sadece öğretim boyutunu değil, eğitimin sosyal, kültürel, sportif boyutlarını da içerecek şekilde olmalı.”(K11)

4.5.1.2. Öğretmenlerin Etkili Okulun Bileşenlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “Sizce bir okulun etkili/başarılı olmasında kimlere görev düşmektedir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan 8 kategori Tablo 24’ de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Etkili Okulun Bileşenlerine Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİ	f
Etkili Okulun Bileşenleri	Okul Yöneticileri	34
	Öğretmenler	24
	Veliler	22
	Öğrenciler	18
	Okul Çevresi	3
	Eğitim Sistemi	2
	Okulun Diğer Çalışanları	2
	Okul Kültürü ve İklimi	1
Toplam		106

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin etkili bir okul olmada en büyük görevin “okul yöneticilerine” (f=34) ait olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla “öğretmenler” (f= 24), “veliler” (f= 22), “öğrenciler” (f= 18), “okul çevresi” (f=3), “eğitim sistemi”, “okulun diğer çalışanları” (f= 2) ve “okul kültürü ve iklimi” (f= 1) kategorilerinin izlediği görülmektedir.

Bulgulara göre bir okulun etkili okul olabilmesinde en büyük görev ve sorumluluğun okul müdürüne ait olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul müdürünün okulun etkili olmasında başrolde olan kişi olması gerektiği söylenebilir.

Bu yönde okul müdürüne yönelik öğretmenlerin belirtmiş oldukları ifadeler şöyledir:

“Bir okulun etkili olmasında tüm paydaşların mutluluğu ve huzuru önemlidir. Bunu da tabi ki yöneticiler sağlamalıdır. Yönetici de bir paydaştır. Fakat görev ve sorumlulukları okuldaki personel, yardımcı personel, öğretmen ve öğrencileri ve öğrenci velilerini başarıyı sağlamaya yönelik motive etmek, güzel bir okul ortamı yaratmak, tüm kişilerin okulu ailesi gibi görmesini sağlamaktır. Bu görev tabi ki yöneticilere düşmektedir.” (K3)

“Tabi ki başta kesinlikle ve kesinlikle okul müdürü. Okulun etkili olmasında en büyük görev ona düşüyor. Çünkü öğretmenleri, öğrencileri okulu idare edecek onları yönlendirecek onlara imkan sağlayacak onları gerekirse de pohpohlayacak kimdir? Müdürdür.” (K4)

4.5.1.3. Öğretmenlerin Etkili Okulu Oluşturmada Okul Müdüründen Beklentilerine ve Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında okul müdürünüzden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin var olan duruma ilişkin düşünceleri Tablo 25’ de ve beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürünün Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER (Olumlu Görüşler)	f	KATEGORİLER (Olumsuz Görüşler)	f
Var Olan Durumda Okul Müdürü	Öğretmenlerine güvenir ve destekler	8	Sosyal etkinliklere önem vermez	7
	Sosyal etkinliklerin yapılmasına liderlik eder	7		
	Akademik başarının artırmaya yönelik çalışır	7		
	Personeliyle samimi ilişkiler kurar	5		
	Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır	5		
	Eğitim öğretim ortamlarını kontrol eder	5		
	Öğretmenlerden bilgi alır	4		
	Okulda öğretmenlerine liderlik eder	4		
	Akademik olarak yüksek beklentileri vardır	3		
	Öğretimi planlar	3		
	Karar alma sürecine öğretmenleri dahil eder	3		
	Araç gereç ve materyal temin eder	2		
	Personeli arasında adil davranır	2		
	Öğretmen ve öğrencileriyle yakından ilgilenir	2		
	Ulaşılması zor biri değildir	1		
	Saygın bir yeri vardır	1		
	Okulu tanır	1		
	Öğrencilere okulu sevdirebilir	1		
Toplam		64	Toplam	7

Tablo 25 incelendiğinde var olan durumda öğretmen görüşlerine göre “okul müdürünün öğretmenlerine güvendiği ve onları desteklediği” (f= 8) görüşü en yüksek frekansa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürünün var olan durumda olumsuz davranışı olarak “sosyal etkinliklere önem vermez” (f=7) yargısı olduğu görülmektedir.

“Okul müdürümüz eğitim ve öğretimle ilgili bir müdür açıkçası. Öğrenciler ilgileniyor. Bizlerle ilgileniyor. Yeri geldiğinde bizlerden ve öğrencilerden bilgiler alıyor. Bunu içinde ders içi ve ders dışı etkinlikler her türlü durumda yardımcı olmaya çalışıyor açıkçası müdürümüz.” (K1)

Bulgulara göre okul müdürünün var olan durumda “sosyal yönden etkinlikler düzenlememizde bizlere liderlik eder” görüşü (f=7) ve bunun tam aksine “sosyal etkinliklere önem vermez” (f=7) görüşünün öğretmenlerin görüşlerine göre aynı frekansta yer aldığı görülmektedir.

Okul müdürünün sosyal açıdan öğretmenlere liderlik ettiğini öğretmenler şöyle ifade etmişlerdir.

“Sosyal olarak da öğretmenleri ve öğrencileri bir arada tutmak için, gerekli geziler, kahvaltı etkinlikleri düzenlemekte.” (K5)

“Sosyal yönden okul müdürümüz oldukça etkin birisidir kahvaltılarımız olsun, okul kermesimiz olsun, mezuniyet törenleri olsun, çeşitli tiyatro müzik gösteriler gibi etkinlikler olsun okulumuzun bu konuda aktif olmasını sağlar. Ek olarak, farklı bir yönden ise, öğretmen öğrenci ve velilerle çevresiyle sürekli etkileşim halinde olup yakın ilişkiler kurar.” (K17)

Okul müdürünün sosyal yönden etkinliklere önem vermediğiyle ilgili K3 şunu söylemiştir.

“Sosyal etkinlikler yönünden öğretmenlerin bu işe hevesli ve gönüllü olması lazım okul idareimiz buna önem göstermiyor.” (K3)

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Müdüründen Beklentiler	İyi bir çalışma ortamı sağlamak	8
	Öğretmenleri motive etmek	8
	Sosyal faaliyetlere liderlik etmek	7
	Eğitim öğretim sürecini kontrol etmek	6
	Çalışanlarıyla yakın ilişkiler kurmak	6
	Hoşgörülü olmak	5
	Teknolojik olarak okul donatımını sağlamak	4
	Adil davranmak	4
	Başarıyı ödüllendirmek	3
	Sert ve Kuralcı olmak	3
	Öğretmene değer vermek	3
	Öğretmenlere dönüt sağlamak	2
	İşbirliği içinde çalışmak	2
	Birlikte karar almak	2
	İyi iletişim kurabilmek	2
	Toplatılar yapmak	1
	Okulunu tanıtmak	1
	Öğretmen ve öğrencilere okulu sevdirmek	1
	Akademik başarıya odaklanmak	1
	Toplam	69

Tablo 26' ya göre etkili okul olmada öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerinin “iyi bir çalışma ortamı sağlaması” (f=8) ve “öğretmenleri motive etmesi” (f=8) görüşü en çok frekans alan iki beklenti olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları okullarının öğrencilerin akademik başarısına da etki edeceği için bu yönde okul müdüründen en büyük beklentilerinin iyi bir çalışma ortamını sunması ve kendilerini iş yapmaya yönelik isteklendirmek olduğu söylenebilir.

İyi bir çalışma ortamı, arkadaşlıkların samimiyetin olduğu olumlu bir çalışma ortamı kişiyi işini daha istekle yapmasına olanak sağlayacağı düşüncesiyle burada okul müdürleri öğretmenlerinden en yüksek verimi elde etmek istiyorlarsa bu ortamları okullarında yaratmaları gerektiğini düşünmeleri gerekli görülebilir.

Bu yönde bireysel görüşmeye katılan K3 rumuzlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Tabi öncelikle öğretmeni mutlu kılmak öğretimsel açıdan anahtarıdır bence. Öğretmenler ve okul personeli olarak başarımız artması için. bizim okul müdüründen beklentimiz şu: Bu ödüller çeşitlendirilerek, belediye, kaymakamlık olarak, ilçe ve il bazında bu ödüller temin edilip hak eden öğretmenlere verilerek, bu işin motive edilmesi sağlanmalıdır.” (K3)

4.5.1.4. Öğretmenlerin Etkili Okulu Oluşturmada Öğretmen Arkadaşlarından Beklentileri ve Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında öğretmen arkadaşlarınızdan beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin var olan duruma ilişkin düşünceleri Tablo 27’ de ve beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 28’ de verilmiştir

Tablo 27. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Arkadaşlarının Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER (Olumlu Görüşler)	f	KATEGORİLER (Olumsuz Görüşler)	f	
Var Olan Durumda Öğretmenler	Birlikteliği artırıcı etkinlikler yapılıyor	7	Öğretmenlerin birbirleriyle iletişimi zayıf	5	
	Öğretmenler arasında iletişim ve işbirliği var	6	Öğretmenlik mesleğini benimsemiyorlar	2	
	Özverli ve gayretli çalışıyorlar	2	Birlikte sosyal yönden etkinlikler çok az yapılıyor	1	
	Öğretmen merkezli eğitim yapılıyor	2	Mesleki olarak bir bıkmışlık var	1	
	Kendilerini mesleki olarak geliştirmeye çalışıyorlar	1	Öğrencilere adil davranmıyorlar	1	
	Öğretmenler arasında güzel bir çalışma ortamı var	1			
	Öğretmen arkadaşlar öğretmeye hevesliler	1			
	Teknolojiyi yeterince ve iyi kullanamıyorlar	1			
	Toplam		21	Toplam	10

Tablo 27 incelendiğinde olumlu görüş olarak öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşlarının var olan durumunda “birlikteliği artırıcı etkinlikler yapıldığını” (f= 7) belirtmektedirler. Bulguya göre öğretmenlerin birçoğu okul ortamında ve okul saatleri dışında birlikte vakit geçirdikleri, etkinlikler yaptıkları anlaşılmakta ve bu birlikte sosyal zaman geçirmenin de okuldaki olumlu çalışma ortamı oluşturduğu söylenebilir.

Okulda ve okul saatleri dışında birlikte zaman geçirmeyle ilgili K10 şöyle söylemiştir.

“Sosyal açıdan öyle bir avantajımız var şuandaki durumda bizim okulumuz bütün öğretmenleri genç. O yüzden de iyi bir sosyal durum söz konusu paylaşım söz konusu iyi anlaşabilen öğretmenler topluluğu şu anda burada ama tabi ki okulun başarılı olmasında önemli sonuçta

iyi anlaşabilenlerin bulunduğu bir ortamda daha mutlu oluyorsun, daha iyi işine sarılıyorsun, motivasyonumuza yansıyor.” (K10)

Diğer yandan öğretmenlerin olumsuz olarak en çok “ öğretmenlerin birbirleri arasındaki iletişimin zayıf” (f=5) olduğunu belirttikleri görülmektedir.

“Öğretmenlerimiz kendi aralarında, iletişimlerinde kopukluklar gözlemliyorum. Bu da etkili bir okulu, başarılı bir okulun, akademik ve sosyal yönden başarılı olan bir okulun en büyük bir engeldir bence.”
(K3)

Tablo 28. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Arkadaşlarından Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğretmenlerden Beklentiler	Birlikte işbirliği halinde çalışmaları	12
	Yapılan sosyal etkinliklere katılmada istekli olmaları	7
	Çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları	6
	Öğrencilere yönelik ortak tutum sergilenmesi	5
	Mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmeleri	4
	Öğrencilere model olmaları	3
	Öğretmenlerin mesleği severek yapmaları	2
	Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması	2
	Okul müdürüyle her zaman iletişim sağlamaları	1
	Birbirlerine karşı dürüst olmaları	1
	Teknolojiyi iyi kullanmaları	1
	Öğrencilere adil davranmaları	1
	Derslere hazırlıklı ve planlı gelmeleri	1
	Toplam	46

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul olmada diğer öğretmen arkadaşlarından en büyük beklentilerinin “birlikte işbirliği halinde çalışmak” (f= 12) olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmelerden elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin birlikte okul ortamında birbirleri ile işbirliği ve koordinasyonlu çalıştıklarında okullarının daha başarılı olacağı düşüncesinde oldukları sonucu ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin birlikte karşılıklı birbirlerinden yardım ve destek alma şeklinde çalışmak istedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin birlikte hareket etmeleri gerektiğine yönelik düşünceye ilişkin K8 ve K17 rumuzlu katılımcılar şöyle ifade de bulunmuşlardır.

“Öğretmen arkadaşlarımızın birbirlerine daha samimi davranması ve konuşmalarına ortak bir şekilde yapmaları eğitim-öğretim açısından daha başarı göstereceğine inanıyorum.”(K8)

“Öğretimsel manada öğretmenlerimizden beklentilerim, öğrenciler her ne kadar yaramaz da olsa ders başarıları çok düşük de olsa yapmış oldukları işi ilk günkü heyecanla aynı şekilde devam ettirmeleri ve İkinci olarak birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmaları.” (K17)

4.5.1.5. Öğretmenlerin Etkili Okul Olmada Okul Ortamı ve Eğitim Sürecine Yönelik Beklentileri ve Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında okul ortamına ve eğitim sürecine ilişkin beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin var olan duruma ilişkin düşünceleri Tablo 29’ da ve beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 30’ da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinde Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER (Olumlu Görüşler)	f	KATEGORİLER (Olumsuz Görüşler)	f
Var Olan Durumda Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Akademik başarıya odaklı bir eğitim süreci var	10	Araç gereç ve materyal eksikliği var	7
	Öğretmenler işbirliği içinde çalışıyorlar	5	Öğretmenlerin sosyal imkânları yetersiz	6
	Planlı ve programlı eğitim yapılmakta	2	Müfredatın öğrenci seviyesine göre ağır olması	5
	Akademik başarıyı artırmaya yönelik kurslar var	2	Öğretmenlerin birbiri ile iletişimi zayıf	3
	Olumlu bir okul iklimi var	2	Sınıf mevcutları fazla	2
			Aileler okul ortamına dâhil edilememekte	2
			Öğretmenleri sınırlandıran bir müfredatın var olması	1
			Ezbere dayalı eğitim süreci var	1
	Toplam		21	Toplam

Tablo 29 incelendiğinde var olan durumda öğretmenler okul ortamı ve eğitim sürecinde olumlu görüş olarak en çok öğrencilerin “akademik yönde başarılı olmalarına

odaklı bir eğitim sürecinin var” olduğunu belirtmişlerdir (f= 10). Görüşmelerden elde edilen bulguya göre ortaokullarda öğrencilerin akademik başarılarına odaklanıldığı söylenebilir. Özellikle de sekizinci sınıf öğrencilerinin katıldıkları TEOG sınavı okullarda çok sıklıkla vurgulanmakta ve önemsenmektedir. Bu sınav ortaokulların başarılı sayılmasının bir ölçütü kabul edildiğinden, okullarda bu yönde öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla önem vermeleri bundan dolayı olduğu sonucunu ortaya çıkarabilir.

Öğretmenler okulda öğrencilerin akademik başarılarına odaklanıldığıyla ilgili K12 rumuzlu katılımcı şöyle görüş belirtmiştir.

“Öğretimsel olarak yeteri kadar eğitim verilmediğini düşünüyorum. Yani genelde öğretim boyutunda her şeyi düşünüyoruz. Çocuk kendini oyunlarla gösteremiyor. Kendini tiyatroyla, dramayla gösteremiyor. Eğitim öğretim sürecinde baktığımız zaman eğitim-öğretim yeterli değil. Sadece öğretim boyutunda arıyoruz. Eğitim boyutunu pek görmüyoruz öğretim olarak görüyoruz her şeyi.” (K12)

Okullarda sadece öğretim boyutuna odaklanıldığıyla ilgili olarak K6 şunları söylemiştir.

“Sınavların kalkması gerek, sınavların ortadan kalkması gerekiyor. Çocuklar için etkinliğe yönelik, gerçek hayatı öğretmeye yönelik derslerin konulması lazım. Teknoloji tasarım dersi yeterli bir ders değil bence. Teknoloji tasarım dersinin ben düzgün uygulandığını da düşünmüyorum. Çünkü sosyal medyadan takip ettiğimiz kadarıyla şu küçük pencereden baktığımızda Avrupa”daki lise veya ortaokul öğrencisi üç boyutlu yazıcıyla biyonik kol yaparken, bizim öğrencilerimiz okulda kağıt kaplayıp lamba yapmaya çalışıyor teknoloji tasarım dersinde veya kağıdın üzerine çizdikleri enerji tasarruf sistemlerini anlatmaya çalışıyorlar.” (K6)

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin okul ortamı ve eğitim sürecine ilişkin olarak olumsuz görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz yargı olarak öğretmenler “araç gereç ve materyal eksikliğinin olduğunu” (f=7) belirtmişlerdir.

“Materyal eksikliği var. Eğitim öğretim süreci öğretimsel açıdan bakıldığı zaman etkili bir süreç olarak görülebilir. Ama asıl olması gereken şey öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesidir. “ (K5)

Tablo 30. Öğretmenlerin Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinden Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinden Beklentiler	Araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması	12
	Öğrencilerin sosyal becerilerine de hitap eden bir eğitim süreci olması	10
	Çalışmayı teşvik eden bir okul ortamının olması	8
	İşbirliğinin olduğu bir ortam olması	8
	Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan bir ortam olması	8
	Öğretmenler arasında sosyal etkinliklerin yapılması	7
	Müfredatın öğrenci seviyesine uygun olması	4
	Güvenli ve huzurlu bir okul ortamı	5
	Eğitim sürecinin öğretmene esneklik sağlaması	4
	Bireysel farklılıklara hitap eden eğitim sürecinin olması	3
	Çalışanlar arasında güçlü iletişimin olması	3
	Alınan kararların uygulandığı bir okul ortamının olması	2
	Sınıf mevcutları uygun sayıda olması	2
	Herkesin başarıya inancının olması	2
	Öğretmen kadrosunun tam olması	1
	Bölgenin ihtiyaçlarını dikkate alan müfredatın olması	1
	Toplam	80

Tablo 30’ da öğretmenlerin okul ortamı ve eğitim sürecine yönelik en büyük beklentilerinin “araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması” (f= 12) olarak görülmektedir. Bu bulgu sonucunda okullarımızda eğitim araç gereci ve teknolojik olarak eğitim materyali eksikli varlığı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ders içeriğini zenginleştirebilmek için eğitim materyaline ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Bunun yanında ikinci en büyük beklentilerinin de “eğitim sisteminin öğrencinin sosyal yönden de becerilerine hitap etmesi” (f= 10) olduğu anlaşılmaktadır. Nitel bulgularda eğitim sürecinin var olan durumunda öğrencinin akademik başarısına odaklandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulguda da öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencinin sadece akademik başarısı dikkate alınmaması gerektiği aynı zamanda onun sosyal becerilerini de desteklemesi gerektiği beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

Okul ortamı ve eğitim sürecindeki araç gereç ve eğitim materyali gerekliliğine ve öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik beklenti olarak K14 şunları söylemiştir.

“Okul ortamına ilişkin beklentilerimiz işte herkes özel bir okul olsun ister. Tüm donanımlara sahip olsun ister. İşte günümüzde akıllı tahtalar var bilgisayar ortamları var vs. Ancak bunlar yetmiyor. Bunları kullanabilecek beceriye sahip olan öğretmenlerinde olması gerekiyor. Beklentimiz bu yönde öncelikle.” (K14)

4.5.1.6. Öğretmenlerin Etkili Okul Olmada Öğrencilere Yönelik Beklentileri ve Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında öğrencilerinizden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin var olan duruma ilişkin düşünceleri Tablo 31’de ve beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER (Olumlu Görüşler)	f	KATEGORİLER (Olumsuz Görüşler)	f
Var Olan Durumda Öğrenciler	Sosyal etkinliklere katılmakta istekliler	5	Derse yönelik ilgi düzeyleri düşük	9
	Derse yönelik ilgi düzeyleri yüksek	3	Derslere hazırlıksız geliyorlar	7
	Birbirleriyle sosyal ilişkileri kuvvetli	2	Özgüven eksikliği var	6
	Okulu seviyorlar	2	Birbirleri arasında iletişim zayıf	5
	Sorumluluklarını biliyorlar	1	Dersleri tekrar etmiyorlar	4
	Öğretmenlerle samimidirler	1	Sorumluluklarını bilmiyorlar	3
			Öğrendiklerini gerçek hayata yansıtamıyorlar	3
			Akademik rekabet arkadaşlıklarını olumsuz etkiliyor	2
			Kendilerini ifade edemiyorlar	1
			İnternet kullanımında çok zaman harcıyorlar	1
			Gelecek kaygısı taşıyorlar	1
Toplam		14	Toplam	42

Tablo 31 incelendiğinde var olan durumda olumlu duruma ilişkin öğretmenler en çok “öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmakta istekli olduklarını”(f=5) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler için var olan durumda olumsuz görüşleri daha fazladır. Öğretmenler olumsuz yargıyla ilgili olarak “öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük olduğunu” belirtmişlerdir (f=9). Bunun devamında da ikinci olarak “öğrencilerin derse gelirken hazırlıksız geldiklerini” ifade etmişlerdir (f=7). Bu iki

bulguya göre var olan durumda öğrencilerin genel olarak derse yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin derse yönelik ilgi düzeylerinin düşüklüğü ve derse hazırlıksız geldiklerine yönelik olarak bazı öğretmenler şunu söylemişlerdir.

“Eğitim öğretimde öğrencilere de çok büyük görevler düşüyor. Var olan durumda öğrencilerimiz biraz ilgisiz aslında. Yani bu büyük ihtimalle ergenlik döneminde oldukları için bu yaş grubu biraz daha başka şeylerle ilgileniyorlar ders dışı. Öğretimsel olarak var olan durumda çok fazla dersle ilgilenmiyorlar.” (K1)

“Öğrencilerin derse olan ilgisi açısından başlarsak olaya ben çok yüksek bir ilgilerinin olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Biraz sıkıntılı bu durum bizim için. Özellikle bizim okul için sıkıntılı olduğunu düşünüyorum. Genel sorun bizim için. Tabi ki de bunun ailede de bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum.” (K9)

Tablo 32. Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerden Beklentiler	Derslere hazırlıklı gelmeleri	6
	Akademik başarıyı geliştirmek için gayretli olmaları	5
	Planlı ve düzenli çalışmaları	5
	Sorumluluk bilincinde olmaları	4
	Mevcut akademik durumunun farkında olmaları	3
	Birbirlerine hoşgörülü ve saygılı olmaları	3
	Okul kurallarına uymaları	3
	Öğretmenleriyle işbirliği yapmaları	2
	İnternet kullanımının denetimli olması	2
	Araştırmacı ve meraklı olmaları	2
	Evde dersleri tekrar etmeleri	2
	Öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmeleri	2
	Sosyal etkinliklere katılmada istekli olmaları	1
	Kendilerine bir hedef belirlemeleri	1
Toplam	41	

Tablo 32’de öğretmenlerin öğrencilere yönelik en büyük beklentilerinin “derslere hazırlık ve çalışılmış olarak gelmeleri” (f=6) olarak görülmektedir. İkinci en yüksek

düzye de olan beklentileri olarak da “akademik başarılarını artırmaya yönelik gayretli olmaları” ve “planlı programlı ders çalışmaları” (f=5) olduğu belirtilmektedir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin var olan durumda da öğretmenlerin görüşlerinde belirtildiği gibi derse hazırlıksız gelmeleri, istekli olmamaları, ders tekrarı yapmamalarına karşılık öğretmen beklentilerinin öğrencilerinden derse gelirken hazırlıklı gelmeleri ve planlı programlı ders çalışarak daha gayretli olmalarını istedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri ve evde ders tekrarı yapmaları gerektiği beklentisini K13 şöyle belirtmiştir.

“Öğrencilerin evde de ben öğrencilerime de her zaman söylüyorum çalıştıktan sonra evde tekrar etmesi. Bazı şeyleri başarabileceklerine inanmaları en büyük beklentilerimiz bu. Bir de kendilerine bir hedef koyup bu yönde ilerlemeleri.” (K13)

Öğrencilerin derse yönelik daha gayretli ve azimli olmalarına yönelik olarak K4 genel olarak beklentisini şöyle belirtmiştir.

“Bu yöndeki benim öğrencilerimizden beklentim. Derse daha hazırlıklı, daha çok çalışılmış olarak derse gelmelerini istiyorum.” (K4)

Öğrencilerin derslerinde planlı ve programlı çalışmanın önemini belirten K18 bu yöndeki beklentisini şöyle belirtmiştir.

“Öğrencilerden beklentilerim şu. Birincisi mutlaka ve mutlaka planlı çalışmaları gerekiyor. Sadece okul veya hayat olarak başarıya ulaşmanın şartı planlı olmak. Öğrencinin öğretimsel olarak başarılı olabilmesinin en büyük şeyi planlı olmaktır. Kendisi bir plan yaptığı zaman ve önemlisi ona uyduğu zaman mutlaka ve mutlak başarıya ulaşabilir.” (K18)

4.5.1.7. Öğretmenlerin Etkili Okul Olmada Okul Çevresi ve Velilere Yönelik Beklentileri ve Var Olan Duruma İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında okul çevresi ve velilerden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin var olan duruma ilişkin düşünceleri Tablo 33’de ve beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Çevresi ve Velilerin Var Olan Durumuna İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİLER (Olumlu Görüşler)	f	KATEGORİLER (Olumsuz Görüşler)	f
Var Olan Durumda Okul Çevresi ve Veliler	Okula maddi ve manevi destek sağlıyorlar	8	Okula yeterli katkı ve destek sağlamıyorlar	16
	Veliler okulu sık sık ziyaret ediyorlar	3	Veliler öğrencilerinin durumlarını takip etmiyorlar	12
	Velilerin akademik yönden başarıya odaklılar	1	Okulun çevre ile ilişkileri zayıf	4
			Velilerin eğitim düzeyi düşük	3
			Okulumuzun çevresi güvenli değil	1
	Toplam		12	Toplam

Tablo 33 incelendiğinde var olan durumda öğretmenlerin okul çevresi ve velilere ilişkin olumsuz yargılarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumla ilgili olarak öğretmenler okulçevresi ve velilerin var olan duruma ilişkin “okul çevresinin ve öğrenci velilerinin okula yeterli katkı ve desteği sağlamadıklarını” belirtmişlerdir (f=16). İkinci olarak da “öğrenci velilerinin öğrencilerinin durumlarını takip etmediklerini” ifade etmişlerdir (f= 12).

Bulgar doğrultusunda okul çevresi ve velilerin okula karşı yeterli ilgi ve desteği sağlamadıkları ve velilerin de öğrencileri takip etmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Genelde öğretmenler öğrenci velilerinin okula gelmedikleri ve öğrencilerinin durumlarını takip etmedikleri yönünden şikâyetçidirler. Bu bulgunun bunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Okul çevresi ve velilerin okula yeterli desteği sağlamadıkları ve öğrencilere ilgisiz olduklarıyla ilgili olarak bazı öğretmenler şöyle söylemişlerdir.

“Okul çevresi olarak resmi kurumlar olsun belediyeler olsun öğretimsel ve sosyal olarak da okulla içli dışlı değil açıkçası. Çok ilgili değil var olan durumda. Okul ile çevre kopuk bir ortamda Açıkçası veliler ile var olan durumumuz pek iç açıcı değil. Pek ilgili veliler değil öğrencileriyle ne yazık ki. Eğitim öğretim açısından da sosyal açıdan da çocuklarıyla pek ilgili değil.” (K1)

“Pek katkı sağladıklarını düşünmüyorum. Bizim okul çevresi Erzincan”ın elit kesimi diyebiliriz. Pek katkı sağlamıyorlar. Bu okul

velilerden 20 lira aidat toplamaya kalktığında görüyoruz ki gelir düzeyi düşük olan yerde full katılım sağlanırken, burada o olmuyor. Velinin okula bakışı ve beklentisi farklı.” (K2)

Okulumuzda var olan durum şu velilerimiz okulumuzun gelişimine katkıda bulunmuyorlar. Yani geldikleri durumda şikâyet için ya da farklı durumlar için geliyorlar. Açıkçası biz okul olarak velilerimizden yoksun olarak hareket ediyoruz.”(K19)

Tablo 34. Öğretmenlerin Okul Çevresi ve Velilerden Beklentilere İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	BEKLENTİLER	f
Okul Çevresi ve Velilerden Beklentiler	Velilerin okula sıklıkla gelmeleri	22
	Okula maddi ve manevi destek olmaları	21
	Vellerin öğrencilerinin durumlarını takip etmeleri	20
	Okul ile işbirliği ve uyum içinde çalışmaları	7
	Okul çevresi okulun var olan durumundan haberdar olmalı	5
	Velilerin öğretmeni değerli görmeleri	2
	Okul çevresinin güvenli olması	2
	Velilerin etkili anne baba konusunda bilgili olmaları	2
	Verilen sözleri yerine getirmeleri	2
	Velilerin eğitim düzeylerinin yüksek olması	1
	Öğrenciler için ulaşılabilir hedefler belirlemeleri	1
	Aile içi iletişimlerinin iyi olması	1
	Toplam	86

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin okul çevresi ve velilere yönelik olarak en büyük beklentilerinin “velilerin okula sıklıkla gelmeleri” (f= 22) olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler okul çevresinden ve velilerden “okula maddi ve manevi destek sağlamaları” (f= 21) beklemektedirler. Bu beklentilerin devamında öğretmenlerin beklentileri “velilerin öğrencilerinin durumlarını sürekli olarak gözetim altında tutmaları” (f: 20) olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul çevresi ve velilerin var olan durumda okula pek katkı sağlamadıkları ve öğrencilerinin durumlarıyla ilgili olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştı. Bu bulguda öğretmenler okul çevresi ve velilerden okula destek olmaları ve öğrencileriyle yeteri kadar ilgilenmelerini beklemektedirler. Öğretmenler okulda başarının sadece kendileriyle ve öğrenciler ile olmayacağını düşünmektedirler. Veli boyutunun da eğitimde çok önemli olduğunu bildiklerinden dolayı velilerin ilgili olmalarını ve okula destek sağlamalarını istedikleri söylenebilir.

Okul çevresi ve velilerin okula maddi ve manevi destek sağlamaları ve velilerin öğrencilerinin durumlarını takip etmelerine yönelik beklentileriyle ilgili bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir.

“Sosyal yönden okul çevresinden beklentim okula maddi anlamda yardım etmeleri olabilir. Öğrencilerin sosyalleşmesi adına okul bahçesine veya okulun içine konulabilecek etkinlik alanları yapılmasında faydalı olabilirler. Velilerden öğretimsel olarak beklentileri günde 15-20 dakika da olsa başka hiçbir işle uğraşmadan çocuklarıyla ilgilenmeleri.”(K17)

4.5.2. Öğretmenlerin Okul Liderliği Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin düşüncelerini betimlemeye yönelik olarak kendilerine yöneltilen üç soruya ait bulgular bu başlık altında verilmektedir.

4.5.2.1. Öğretmenlerin Liderlik Durumuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere *“Lider ve Liderlik sizce ne anlam ifade etmektedir?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda liderlik temasına ilişkin oluşturulan 22 kategori Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Liderliğe İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİ	f
Lider / Liderlik	Yol gösteren (Yönlendiren)	14
	Vizyon sahibi olan	10
	Etkisini kullanarak insanlara iş yaptırabilen	8
	Lider müdürdür	7
	Çalışanları motive eden	6
	Alternatifler üretebilen	6
	Davranışlarında kararlı ve güven veren	5
	İşbirliği içinde çalışan	5
	Değişime ve yeniliklere açık olan	4
	Destek olan	4
	Otoriter ve katı olmayan	4
	Başarı ve başarısızlığın sorumluluğunu üstlenen	3
	Hızlı ve etkili karar verebilen	3
	Risk alabilen	3
	Ekibindeki bireylere adil davranan	3
	Genel kültür seviyesi yüksek	3
	Başarıyı hedefleyen	2
	İletişim becerisi yüksek	2
	Sevilen ve kabul gören	1
	Grup içindeki çatışmaları öngörebilen	1
Grup içindeki farklılıkları anlayabilen	1	
İyi bir dinleyici olan	1	
Toplam		96

Tablo 35'e göre liderin kim olduğunu, özelliklerinin neler olduğunu tanımlamada öğretmenlerin “yol gösteren (yönlendiren)” (f=14)” tanımlamasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında lideri tanımlamada öğretmenlerin görüşlerinin sırasıyla “vizyon sahibi olan kişi” (f=10); “etkisini kullanarak insanlara iş yaptırabilen” (f=8); “okulda müdür olarak tanımlayan” (f=7); “çalışanlarını motive edebilen”, “alternatifler üretebilen” (f=6), “davranışlarında kararlı ve güven veren”, “işbirliği içinde çalışan” (f=5), “değişime ve yeniliklere açık olan”, “çalışanlarına destek olan”, “otoriter ve katı olmayan” (f=4); “başarısızlığının sorumluluğunu üzerine alan”, “hızlı ve etkili kararlar verebilen”, “risk alabilen”, “ekibindeki bireylere adil davranan”, “genel kültür düzeyi yüksek olan” (f=3); “başarıyı kendisine hedef olarak belirleyen” ve “kişilerle iletişimi iyi olan” (f=2); “grubu tarafından sevilen ve kabul gören”, “kişiler arası olası çatışmaları öngörebilen”, “grubunun içindeki farklılıkları anlayabilen” ve “iyi bir dinleyici olan kişi” (f=1) kategorileri ortaya çıkmıştır.

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmı lideri yönlendiren, yol gösteren şeklinde tanımlamışlardır. Liderliğin doğasında da var olan hitap ettiği gurubun önünden gitmesi, yollarını aydınlatması ve ekibindeki bireylere rehberlik etmesi özelliği

kişileri sevk etme, harekete geçirme özelliği bireysel görüşmeler sonucunda da öğretmenler arasında en yüksek frekansta ortaya çıktığı söylenebilir.

Lider ve liderliği tanımlamaya yönelik olarak bazı öğretmenler bireysel görüşmelerde şunları söylemişlerdir.

“Lider bana göre çalışma arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde olan, onların önünden değil onlarla birlikte omuz omuza yürüyen, her zaman ve her koşulda çalışma arkadaşlarına destek çıkan kişidir. Ben yaptım diyen değil, biz yaptık diyendir. Yol gösterici, önder olan, risk alan ve çalışma arkadaşlarıyla yol alan kişidir lider.”(K5)

Lider sadece topluluğu, kitleyi yöneten, idare eden, susmasını sağlayan veya zamanında oturup kalkmasını sağlayan kişi değil. Lider o topluluğun içerisindeki sürtüşmeleri çok yakından görebilen kişi, yani o farklı sesleri, farklı uç noktaları görebilen ve onların bağlantısını kurabilen kişidir lider. Lider hem doğru yol göstericidir, hem de eşittir.”(K6)

4.5.2.2. Öğretmenlerin Etkili Bir Okul Müdürünün Özelliklerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “*Etkili bir okul liderinin sahip olması gereken özellikler sizce neler olmalıdır?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda etkili okul müdüründe olması gereken özellikler temasına ilişkin oluşturulan 30 kategori Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Görüşlerine Etkili Okul Liderinin Özelliklerine İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	KATEGORİ	f
Etkili Okul Müdürünün Özellikleri	Çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olmalı	8
	Çalışanlarına karşı adil davranmalı	7
	Öğretmenlere ve öğrencilere ulaşılabilir hedefler göstermeli	7
	İnsanlarla iyi iletişim kurabilmeli	6
	Anlayışlı biri olmalı	6
	Etkisini kullanarak iş yaptırabilmeli	6
	Yol gösteren kişi olmalı	6
	Ekibindeki bireylerin başarılı olabilecekleri imkân ve ortamları sunabilmeli	6
	Hoşgörülü olmalı	6
	Çalışanlarının değerini ve önemini bilmeli	5
	Çalışanlarını ve öğrencileri iyi tanıyan biri olmalı	4
	Problem çözme yeteneği olmalı	4
	Yeniliklere ve değişime açık biri olmalı	4
	Vizyon sahibi olmalı	3
	Başarıyı ödüllendiren olmalı	3
	Farklılıkları anlayabilmeli ve bunlara saygı göstermeli	3
	Kişileri motive edebilmeli	3
	Birlikte çalıştığı insanlarla ilişkileri iyi olmalı	2
	Deneyimli birisi olmalı	2
	Teknolojiyi iyi kullanabilmeli	2
	Personelini savunabilmeli	2
	Tek işi müdürlük olmalı	1
	Öğrencilerle daima birarada ve koridorlarda olmalı	1
	Özgüveni olmalı	1
	Sözüne sadık olmalı	1
	İyi bir dinleyici olmalı	1
	Çalışanlarını karara katmalı	1
	Sorumluluk bilincinde olmalı	1
Toplam		102

Tablo 36' ya göre etkili bir okul liderinin özellikleri neler olduğunu tanımlamada öğretmenlerin “çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olması gerektiği” (f=8) tanımlamasının en yüksek düzeyde frekansa sahip olduğu görülmektedir. Etkili bir okul liderinin özellikleri tanımlamada öğretmenlerin görüşlerinin sırasıyla “çalışanlarına karşı adil davranmalı”, “ulaşılabilir hedefler göstermeli” (f=7). “İnsanlarla iyi iletişim kurabilmeli”, “anlayışlı biri olmalı”, “etkisini kullanarak iş yaptırabilmeli”, “yol gösteren kişi olmalı”, “ekibindekilere başarılı olabilecekleri imkânları sunabilmeli” ve “Hoşgörülü olmalı” (f=6); “çalışanlarının değerini ve önemini bilmeli” (f=5). “öğretmenlerini ve öğrencilerini iyi tanımalı”, “problem çözme yeteneği olmalı”, “yeniliklere ve değişime açık biri olmalı” (f=4). “Vizyonu olmalı”, “başarıyı ödüllendirmeli”, “farklılıkları anlayabilmeli”, “kişileri motive edebilmeli” (f=3). “çalışanlarıyla iyi ilişkileri olmalı”, “deneyimli olmalı”, “teknolojiyi iyi kullanabilmeli” ve “personelini savunabilmeli”

(f=2). “Tek işi müdürlük olmalı”, “öğrencilerle birlikte, koridorlarda olmalı”, “çalışanlarına inanmalı ve onlara güvenmeli”, “sözüne sadık olmalı”, “öğretmenleri karara katmalı” ve “sorumluluk bilincinde olmalı” (f=1) kategorileri ortaya çıkmıştır.

Bulgulara bakıldığında etkili bir okul liderinin öğretmenlerin görüşlerine göre en önemli özelliğinin çalışanlarıyla iletişim kurabilmesi, öğretmenler arasında koordinasyonu sağlayabilmesi ve öğretmenleriyle işbirliğini sağlayabilmesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdüründen ve okulda çalıştığı öğretmen arkadaşlarından etkili okul olmak için beklentilerinin yer aldığı nitel bulgularda işbirliği vurguladıkları görülmüştü. Bu bulguda da öğretmenler etkili okul liderini betimlerken birlikte çalışmayı ön plana çıkarmaktadırlar. Bulguya göre öğretmenlerin çalıştıkları okulda işbirliği halinde ve birlikte çalışma istekliliğinde oldukları söylenebilir.

Etkili okul liderinin öğretmenleriyle koordineli ve işbirliği halinde çalışması gerektiğini belirten öğretmen görüşleri şöyledir.

“Etkili bir okul lideri öncelikle personeli ile öğretmenleri ile hizmetlisi ile memuru ile müdür yardımcısı ile iç içe olup, bütün sorunlarını kendi sorunuymuş gibi algılaması ve onlarla birlikte hareket etmesi gerekir. Bir okul liderinin en büyük özelliği bu olması lazım. Böyle olan okul müdürlerinin olduğu okullar daha çok başarı sağlayan okullar olduğuna inanıyorum.”(K8)

“Etkili bir okul liderinin öncelikle yönlendirme işinde iyi olmalı. Organize etmeli çalıştığı kişilerle işbirliği içinde olmalı. Adaletli olmalı. Mutlaka herkese karşı eşit olmalı bu önemli. Artı yapılacak işlerde de öncelikli olmalı.”(K12)

Etkili okul liderinin öğrencilerle iç içe bir arada ve okul koridorlarında olması gerektiğini vurgulayan K2 şöyle söylemiştir.

“Birincisi en önemlisi tek işi müdürlük olmalıdır. İlave işi olmalı. İkincisi müdürlük asli görev olmalı. Vekâleten ya da başkasının adına bakmamalı. Üçüncüsü müdür sabah öğrenciler içeri girerken okulda olmalı, öğrenciler okuldan çıkarken okulda olmalı. Müdür odasında değil koridorlarda olmalı.”(K2)

4.5.2.3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Çalıştıkları Okullardaki Okul Müdürünün Liderlik Özelliklerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “Okul müdürünüzün size göre destekleyici, işbirliğine yönelik ve insan ilişkilerine yönelik olarak okul ortamında liderlik gösterdiği davranışları örneklendirir misiniz? Bu belirtilen durumlarla ilgili olarak okul müdürünüzden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin var olan durumdaki liderlik gösterdiği durumlar Tablo 37’de ve öğretmenlerin bu yöndeki beklentileri Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürünün Var olan Durumda Liderlik Gösterdiği Durumlara İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	VAR OLAN DURUM	f
Destekleyici	Başarılı olabilmemiz için fırsatları bizlere sağlıyor	10
	Önerdiğim Fikirlerle değer veriyor ve destekliyor	7
	Araç gereç eksikliğini gidermeye çalışıyor	4
	Başarıyı takdir ediyor	2
	Bizlerle yakından ilgileniyor	2
	Okul başarısı için bizi mecburiyetten destekliyor	1
Toplam		26
İşbirliği	Öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini sağlıyor	9
	Öğretmenlerle birlikte çalışmaya istekli davranıyor	8
	Okul çalışanlarını biraraya getirecek etkinlikler düzenliyor	3
	Başarısızlığın sorumluluğunu üzerine alıyor	2
	Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmıyor	1
	Sadece aynı sendikadan olan öğretmenlerle işbirliği yapıyor	1
	Müdürümüz bizimle zorunluluktan iletişim kuruyor	1
Toplam		25
İnsan İlişkileri	Kişilerarası iletişimi iyi	7
	Karşılıklı samimi ilişkilerimiz var	5
	Bizlere değer veriyor	4
	Bizleri her zaman güler yüzlü karşılıyor	3
	Sosyal etkinlikler düzenliyor	3
	Başarılı olacağımız durumları biliyor ve bunları bizlere iletiyor	2
	Çalışanlarına adil davranıyor	2
	Öğretmenlerle ilişkileri çok zayıf	1
	Öğretmen ve öğrenciler üzerindeki otoritesi zayıf	1
Öğretmenlerle ilişkisi okul içinde sınırlı	1	
Toplam		29

Tablo 37 incelendiğinde var olan durumda öğretmenler okul müdürlerinin destekleyici uygulamalarında en çok “başarılı olmalarında kendilerine fırsatlar sunduğu” görüşünü belirtmişlerdir (f=10). Bu bulguda okul müdürlerinin

öğretmenlerinin var olan durumda başarılı olmalarını istedikleri ve bu yönde onları destekledikleri söylenebilir.

Tablo 37’ de okul müdürlerinin işbirliğine yönelik davranış ve uygulamalarında öğretmenlerin görüşlerine göre var olan durumda “öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini sağlıyor” görüşü en yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (f=9). Yine okul müdürlerinin “öğretmenlerle birlikte çalışmakta istekli davrandığı” görüşü öğretmenler arasında ikinci en yüksek düzeyde yer almaktadır (f=8). Bu bulgular okullarda okul müdürlerinin öğretmenler arasında işbirliğini sağladığı ve kendisinin de onlarla birlikte hareket etme eğilimlerinde olduğu söylenebilir. Nitel bulgularda yer alan öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerinde de genel olarak öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte iş yapmaya istekli oldukları bulgusu ile desteklenmektedir.

Tablo 37’ de okul müdürlerinin insan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin “kişiler arası iletişiminin olumlu” olduğu görüşü en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (f=7). Bu bulguda okul müdürlerinin kişiler arası ilişkilerde öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurduğu anlaşılabilir. Zaten öğretmenlerin sırasıyla belirttikleri “karşılıklı samimi ilişkilerimiz var” (f=5) ve “bizlere değer veriyor” (f=4) görüşleri bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bulguda öğretmenler ile okul müdürlerinin insan ilişkileri boyutunda olumlu ilişki kurdukları söylenebilir.

Var olan durumda okul müdürlerinin öğretmenlere liderlik davranışı sergilediği durumlarla ilgili K6 şöyle söylemiştir.

“Bizim okul müdürümüz kimse arasında ayırım yapmadan, ailevi sıkıntılarını diğer sıkıntılarımızı halimizi hatırımızı soran bir liderimiz var başımızda. Resmi olarak bize müdürlük yapmıyor, liderlik yapıyor. O bakımdan çok iyi müdürümüz. Bu benim için değil sadece, tüm öğretmenlere de yapıyor. Seminer döneminde yaz aylarında okula geldiğimizde hep beraber oturduk bahçenin bir köşesinde piknik yaptık. Bu çok güzel bir şey. Bunu sağlayan müdür. O diyor haydi arkadaşlar piknik yapalım diye. Mesela bir gün öğlende elinde iki tepsi böreklerle geliyor. Bunu gören öğretmen arkadaşlar da daha sonra bir şeyler yapıp getiriyoruz. Beraber bir paylaşım oluşuyor tabi ki.”(K6)

Tablo 38. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Liderlik Uygulamalarındaki Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular

TEMA	BEKLENTİLER	f
Destekleyici	Yapmak istediklerimde beni desteklemesi	7
	Başarıyı takdir etmesi	4
	Velilerle olan ilişkilerde öğretmenlerini savunmalı	1
	Alınan kararların takibini sağlamalı	1
Toplam		13
İşbirliği	Öğretmenleriyle işbirliği kurmalı	10
	Öğretmenleri karara katmalı	7
	Öğretmenler arasında iş tanımı ve iş bölümü yapmalı	4
	Çalışanlar arasında takım olma ruhunu güçlendirmeli	3
	Veliler ile daha çok işbirliği yapmalı	2
Toplam		26
İnsan İlişkileri	Kişilerarası ilişkilerde empati kurmalı	9
	Öğretmenlerine karşı adil olmalı	6
	Okul saatleri dışında da öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeli	5
	Öğretmenlere karşı hogörülü olmalı	4
	Otoriter olmalı	2
	Kuralcı olmamalı	2
Toplam		28

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinden destekleyici uygulamalarında en çok “yapmak istediklerinde kendilerini desteklemesi” beklentisinde oldukları görülmektedir (f=7). Öğretmenler kendilerine başarılı olabilecekleri ortamların, fırsatların sunulmasını istemektedirler. Bu yönde de okul müdürlerinden en çok yapmak istediklerinde engellenmek istemedikleri söylenebilir.

Yapmak istedikleri işler için okul müdürü tarafından destek görmek istediğini K14 şöyle belirtmiştir.

“Hem okul içerisindeki öğretmen arkadaşlarla, diğer kişiler ile olan davranış ve ilişkilerimizde müdürümüzün bizlerle olan işbirliği bizleri de olumlu etkiliyor. Eğer müdürümüz yakınlık sağlamaz desteklemezse bizlerinde dışarıya dönük davranışlarımız olmayacaktır. Bizleri sürekli güdüleyerek, kendi alanımızla, eğitimsel alanda yapmamız gereken işleri okul başarısını artıracak işleri yapmamızda bizlere destek olmalıdır”(K14)

Tablo 38’de öğretmenlerin okul müdürlerinden işbirliğine yönelik davranış ve uygulamalarında “öğretmenlerle işbirliği kurması” beklentisinin en yüksek olduğu

anlaşılmaktadır (f=10). Bu bulgu nitel bulgularda yer alan öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerinde de genel olarak öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte iş yapmaya istekli oldukları bulgusu ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin okulda başarının sağlanabilmesinin ön koşulu olarak okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte işbirliği halinde çalışmak olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenler birlikte okulda başarıyı yakalayabileceklerine inanmaktadır. Okul müdürleriyle iletişim halinde birlikte uygulamaları yaparak okulda başarı sağlayabileceklerine inandıkları söylenebilir.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin işbirliği halinde olmalarının gereğine vurgu yapan K13 şunu söylemiştir.

“Beklentilerimiz yapılan her şeyde, verilecek kararlarda tabi bizi ilgilendiren durumlarda öğretmenlere işbirliği içerisinde olması. En büyük beklentimiz bu. Çünkü verilecek en küçük kararda bile bize danışması, bizden yardım istemesi o okuldaki çalışma ortamında verimliliği artıracığı için başarı da artacaktır doğal olarak. Kararlarda bizim fikrimizi alması. Bu konuda işbirliği içerisinde olduğumuz zaman başarı artar. Ben bireysel olarak bir sınıfın veya okulun başarısını tek başıma yapamam, sağlayamam. Kimse yapamaz aslında da bunu sağlayacak tek şey işbirliği içerisinde çalışmaktır.”(K13)

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin insan ilişkilerine yönelik okul müdürlerinin “kişiler arası ilişkilerde empati yapması” beklentisi en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (f=9). Öğretmenler okul müdürlerinden insan ilişkilerinde kendisini onların yerine koyarak düşüncelerini ve ona göre davranmalarını beklemektedirler.

Okul müdürlerinin insan ilişkilerinde empati yapması beklentisinde olduğunu belirten K21 şöyle söylemiştir.

“İletişimin anlayışlı ve empati çerçevesinde gerçekleşmesi, sorunlara beraber çözüm arayarak uzlaşmacı bir ortamın yaratılması gerekiyor.”(K21)

Okul müdürünün insan ilişkilerinde empati yapması beklentisini destekleyen K9 ve K12 şunları sylemişleridir.

“Okulun daha iyi bir seviyeye ulaşabilmesi için bir kere öğretmenle işbirliği içerisinde olması gerekiyor. Empati kurabilmeli bir öğretmenle. Amaç sadece orada öğretmenin derse zamanında girmesi, ya da ne bileyim sürekli veli toplantısı yapması değil bence. ğretmeni anlayabilmeli, empati kurabilmeli gerektiğinde sohbet de kurabilmeli.”(K9)

“İnsan ilişkileri konusunda hoşgörülü yanlışları hani her insan yanlış yapar. Bunları kabul eden yapıda insan ilişkilerinde anlayışlı olmalı.”(K12)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde amaç bölümünde yer alan soruların çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ile bu bulgulardan ulaşılan yargılar ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak etkili okul algıları yüksek düzeydedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci ve öğrenciler alt boyutları açısından algıları yüksek düzeyde iken, okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait algıları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Oral (2005) araştırmasında ilköğretim okullarının etkililik düzeyinin orta derecede olduğunu belirtmektedir. Koçak ve Helvacı (2011) araştırma bulgularında, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etkililiklerinin tüm boyutlarda “çok” düzeyinde olduğunu; Ayık (2007) yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yürüttüğü çalışmasında ilköğretim okullarının etkililik özelliklerini karşılaması yönünden, okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ve öğrenciler boyutunda araştırma kapsamındaki okullarda beklenen düzeyde yerine getirildiğini, veli boyutunda ise vasat düzeyde yerine getirildiği sonucuna ulaşmıştır. Gökçe ve Kahraman (2010) araştırmasında etkili okulun özelliklerini liderlik, öğretmenlik, örgütsel bağlılık, mesleki gelişim ve okul-çevre ilişkileri olarak beş boyutta incelemiş ve öğretmenlerin görüşlerine göre bu boyutlardan okul-çevre ilişkilerinin diğerlerine göre yeterince gelişmemiş olduğu belirlemişlerdir. Yılmaz (2006) yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Düzce ili ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyutun yönetici boyutu, en az etkili bulunan boyutlar ise öğrenci ile okul çevresi ve veli boyutları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sonucunda da etkili okulun çevresi ve veliler boyutu orta düzeyde olduğu, diğer boyutlara

göre daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olup, alan yazında konu ile ilgili yapılmış araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Arslan, Satıcı ve Kuru (2007) resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre özel ilköğretim okullarının resmi ilköğretim okullarına göre etkili okul boyutlarında, daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şişman (1996) araştırmasında hem merkez hem de çevre ilkokullarında etkili okulu saptamada en etkili bulunan boyutun yönetici boyutu olduğu, bu boyutu sırayla okul kültürü ve ortamı, öğretmenler, okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutlarının izlediğini ve en az etkili boyutların ise öğrenciler ve okul çevresi ve veliler boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jacobson ve Lombard (1992) ise yaptıkları araştırmanın sonucuna göre etkili okulların en önemli özelliğinin güvenli bir çevre ile sağlandığını vurgulamaktadırlar. Bu görüşü destekler biçimde Çelikten (1999) yaptığı araştırma bulgusunda yöneticilerle görüşmüş ve görüşmelerden elde edilen bulguların ışığında okulu etkili kılan etmenlerden biri de okulun bulunduğu uygun bir çevre olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algıları ise genel olarak yüksek düzeydedir. Okul liderliği alt boyutlarından öğretimsel destek ve işbirliği alt boyutuna ait algıları yüksek, açıklayıcı alt boyutuna ait algıları ise oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri için Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) araştırmasında kararsızım düzeyinde, Poyraz (2002) ise orta düzeyde şeklinde değerlendirdiklerine ait bulgulara ulaşmıştır. Bulgular bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Bu çalışmada öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ve uygulamalarında yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) etkili okul araştırmalarına göre ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okul etkinliğinin önemli belirleyicilerinin başında profesyonel liderliğin geldiğini belirtmişlerdir. Töremen (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin genel olarak yöneticilik özelliklerini yansıttıkları, bunun yanında modern liderlik davranışlarının birçoğunu yansıtmadıkları belirlenmiştir. Karadağ (2010) araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre Türk Milli Eğitim Sisteminin yönetim yapısı sorunları çözecek potansiyele sahip değildir, okul müdürler mevcut sistemi yeterince işlevsel bulmamaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin, okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği önemli liderlik alanlarından eğitsel liderlik, vizyoner liderlik ve bütçe yönetimi konularında eksikliklerinin bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Yani *cinsiyet* değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Oral (2005) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı ve veliler boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığını, öğrenciler boyutunda bay yönetici ve öğretmenlerin algıları ile bayan yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmektedir. Yıldırım Duranay (2005) araştırma sonucunda cinsiyete göre öğretmen algılarının okul etkililiği açısından farklılık gösterdiğini, yani erkek öğretmenlerin, ortaöğretim okullarını bayan öğretmenlerden daha etkili bulduğu, Keleş (2006) öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilere, okul ortamına, öğrencilere ve velilere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini, öğretmenler alt boyuta ilişkin cinsiyet açısından bakıldığında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz (2006) yönetici ve öğretmenlerin, Düzce ili ilköğretim okullarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasındaki etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında farklı düşündüklerini, yönetici görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Düzce ili ilköğretim okullarının, etkili okulun okul yöneticisi, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi ve veli boyutlarındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin yönetici görüşlerinin benzer, öğretmen boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin ise erkek yöneticilerin görüşlerinin bayan yöneticilerin görüşlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayık (2007) öğretmenlerin okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerinin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını belirtmektedir.

Medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarına ilişkin evli ve bekâr olan öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarına ilişkin farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu

görülmektedir. Keleş (2006) farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler alt boyutlarına yönelik verdikleri yanıtlarda anlamlı fark olmadığını, okul çevresi ve veliler alt boyunda yaş gruplarına göre öğretmenlerin yanıtları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kırkaya (2006) öğretmenlerin yaş, değişkenlerine göre etkililiklerinin anlamlı farklılık göstermediğini, kurumun imkânlarının öğretmenlerin etkililiğini etkilediğini, Balcı (2001) ise öğretmenlerin yaşa göre öğretmenlik boyutuna ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Kıdem değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin etkili okul ve buna ait yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarına ilişkin farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Balcı (2001) ise öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmenlik algılarına etki etmediği bulgusuna ulaşmıştır. Oral (2005) araştırmasında kıdem değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerde, okul müdürü ve öğretmenler boyutlarında anlamlı fark saptamamış fakat okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. Kırkaya (2006) öğretmenlerin mesleki kıdem, çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yer, hizmet öncesinde mezun oldukları yükseköğretim programı ve branş değişkenlerine göre etkililiklerinin farklılık göstermediğini ama kurumun imkanlarının öğretmenlerin etkililiğini etkilediğini belirlemiştir. Yılmaz (2006) yönetici görüşlerine göre Düzce ili ilköğretim okullarının etkili okulun okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında farklılık göstermediğini belirtmektedir. Keleş (2006) araştırmasında yönetici ve öğretmenler boyutlarında kıdeme göre farklılık olmadığı fakat okul ortamı, veliler ve öğrenciler boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine Ayık (2007) öğretmenlerin okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerinin yönetici ve öğretmenlerin görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Gökçe ve Kahraman (2010) öğretmenlerin etkili okulun öğretmenlik boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem, kurslara katılma durumları ve kurum imkânına göre değişiklik göstermediğini,

Alan yazında etkili okulun liderlik, örgütsel bağlılık, mesleki gelişim ve okul ve çevre ilişkileri boyutlarında öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre farklılık olmadığı, öğretmenlik boyutunda ise farklılık olduğu (Gökçe ve Kahraman, 2010); öğretmenlerin okul ve çevre arasındaki iletişimin yeterli olmadığı (Şişman, 2002; Keleş, 2006; Yılmaz, 2006); etkili okulun boyutları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık

olduğu (Ayık, 2007); bulguları yer almaktadır. Gökçe ve Kahraman (2010) araştırmasına göre öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik görüşlerinin yaş, kıdem ve kurumun imkânlarına göre değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul liderliği ve bunların alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet, medeni durum, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Dağlı (2000) ilköğretim okullarında görev yapan bayan ve erkek öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı, Gökçe ve Kahraman (2010) öğretmenlerin müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde yaş, kıdem ve kurum imkânına göre bir farklılaşma olduğunu, eğitim düzeyleri, yönetim görevi alıp almama ve kurslara katılma durumlarının görüşlerini değiştirmedeği bulgusuna ulaşmışlardır. Balcı (2001) öğretmenlerin liderliğe ilişkin görüşlerinde yaş ve kıdem etkendir olmadığını, Tanrıoğen (1998) öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel liderliğine yönelik algılarının kadın ve erkek öğretmenlerin arasında benzer olduğunu, kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinden beklendikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu, Kösterelioğlu ve Argon (2010) yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini fakat cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğunu belirtmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul liderliği ile etkili okul arasındaki ilişki için korelasyon katsayısı incelendiğinde okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki ($r = ,684$) olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında okul liderliği davranış ve uygulamaları ile etkili okul olma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Gümüşeli (2001) okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile okulların etkili olması arasında önemli bir ilişki olduğunu, Balyer (2013) okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarının öğretimin kalitesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulguların araştırma bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir.

Aslına bakılırsa, okul liderliğinin okul örgütlerinin etkinliğinde önemli bir unsur olduğu araştırmacılara göre tespit edilmiştir (Brauckmann and Pashiardis, 2009; Marzano ve diğerleri, 2005; Kythreotis and Pashiardis, 2006; Kythreotis ve diğerleri, 2010; akt. Brauckmann and Pashiardis, 2010).

Recepoğlu ve Özdemir (2013) ise okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bütün boyutlarda örgütsel sağlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul liderini davranış ve uygulamaları etkili okulu açıklama düzeyleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okuldaki toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır.
- Okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okulun yönetici alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okulun yönetici alt boyutu toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır.
- Okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okulun öğretmenler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okulun öğretmenler alt boyutu toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır.
- Okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okulun öğretmenler alt boyutu toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.
- Okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okulun öğrenciler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okulun öğrenciler alt boyutu toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.
- Okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okulun çevresi ve veliler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okulun çevresi ve veliler alt boyutu toplam varyansın %22'sini açıklayabilmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul liderinin destekleyici, işbirliği ve açıklayıcı davranış ve uygulamaları birlikte etkili okulun toplam varyansın %47'sini açıklamaktadır. Okul liderliği etkili okulun anlamlı bir yordayıcısıdır. Okul liderinin okul ortamındaki davranış ve uygulamaları okulun etkili olmasında önemli bir belirleyicidir. Bulguya göre okul lideri uygulamaları okulun etkili ve başarılı bir okul olmasında çok büyük bir öneme sahiptir diyebiliriz. Burada okul liderinin uygulamalarının etkili okul üzerindeki görece önem sırası, işbirliği, destekleyici ve açıklayıcı şeklindedir. Etkili ve başarılı bir okul yaratmada okul liderinin işbirliğine yönelik uygulamaları önemli görülmektedir. Nitel bulgularda öğretmenler okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği içinde olması gerektiğini birçok kez vurgulamışlardır. Bu bulgu nitel bulgularda öğretmenlerin bu görüşü vurgulamasıyla desteklenmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler etkili okul tanımında eğitim sürecine etkinliği, oyunu katan, öğrencilerin sadece akademik başarısı için değil, tüm öğrencilerin sosyal yönden becerilerini de geliştiren okul şeklinde tanımlamışlardır. Bu bulgu mevcut durumda okulların akademik başarıya odaklandığını, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme noktasında biraz eksik kaldığı sonucunu vermektedir. Helvacı ve Aydoğan (2011) araştırmalarında öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 2009-2010 yılında Uşak ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 105 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet açık uçlu soruyla toplanmıştır. Açık uçlu sorularla elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü ve okul aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında toplandığını ve bunun yanı sıra, öğretmenlerin etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin görüşlerinin, liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki ana tema altında toplandıkları tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin, etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin, sırasıyla en fazla eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü ve okul aile, öğretmen veli ilişkisi olmak üzere dört tema altında toplandıkları görülmektedir. Bu araştırmada da etkili okul teması adı altında etkili

okulun özellikleri, eğitim sürecinde sosyal yönden etkinliklerin var olduğu okul, işbirliğinin var olduğu okul, tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırıldığı okul, öğrencilerin yüksek akademik başarılarının olduğu okul, iletişimin iyi olduğu, olumlu okul ikliminin varlığı, eşgüdümlü çalışan öğretmenler, planlı ve programlı olan, sosyal yönden başarıların olduğu, vizyon ve misyon sahibi, akademik ve sosyal yönden öğrencilerin geliştirildiği, öğrencilerin bilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendirildiği, araç gereç ve materyalin yeterli olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin gayretli olduğu, velileriyle bütünlük sağlayan, iyi bir ahlaki ortamın varlığı ve öğrenmeyi teşvik eden okul olmak üzere on yedi kategorileri ortaya çıkmıştır. Bakay ve Kalem (2009), Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul göstergeleri adlı proje çalışmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre en önemli etkili okul göstergesinin okul süreçlerinin etkililiği olduğunu; müdürlere göre ise de okul iklimi olduğunu tespit etmiştir. Towsend'in (1997) araştırmasında etkili okulların özelliklerinin, açık olarak belirlenmiş okul amaç ve politikaları, akademik ve yönetsel liderlik, kendini işe adanmış, iyi yetişmiş nitelikli okul kadrosu, okul kadrosunun mesleki yönden geliştirilmesi, yüksek standartlar ve beklentiler, okul programında akademik yoğunluk, göreve ayrılan zaman, öğrenci gelişimine rehberlik, öğrenme güçlüklerinin erken teşhisi, düzenli ve güvenli bir çevre, olumlu bir okul iklimi, okul-aile ilişkileri, okul merkezli karar verme, okulda planlama sürecinde öğretmenlerin katılım ve sorumluluk alması, üst eğitim otoritelerinin desteği, olumlu motivasyon stratejileri, öğrenci katılımına ve sorumluluk üstlenmesine olanak sağlanması şeklinde olduğunu, vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda etkili bir okulun oluşmasında en önemli görevin okul müdürüne ait olduğu ve bunun sırasıyla öğretmenlere, velilere, öğrencilere, okul çevresine, eğitim sistemine, okulun diğer çalışanlarına ve okul ortamının iyi olmasına şeklinde takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çelikten (1999) araştırmasında etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum olmadığı, söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucu ortaya çıktığını vurgulamıştır. Bu etkinliklerin baş mimarının da hiç kuşkusuz okul müdürü olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında etkili okula yönelik yapılan çalışmalarda (Girmen, 2001; Baştepe, 2002; Yılmaz, 2006; Gökçe ve Karaman, 2010; Çubukçu ve Girmen, 2006) etkili okulun en önemli bileşeninin etkili yönetici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca literatürde etkili bir okulun yaratılmasında okul müdürünün anahtar rol oynadığı birçok yazar tarafından da vurgulanmaktadır (Şişman, 2013; Balcı, 2013; Sammons ve diğerleri, 1995; Çelikten, 1998). Buluç (2009) araştırmasında öğretmenlerin genel olarak müdürleri

etkili bulmakta ve dönüştürücü liderliği etkili okul yapısının bir yordayıcısı olarak görmektedirler.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler okul müdüründen okulda kendilerine iyi bir çalışma ortamı sağlaması ve onları işe yönelik motive etmesi beklentisi içindedirler. Bulguya göre öğretmenler çalışma ortamını, okulu aileleri gibi görmekte ve çalıştıkları ortamda huzurlu olmak istemektedirler. Bunu sağlayacak kilit role sahip olarak da okul müdürlerini görmektedirler. Çelikten (1999) araştırmasında okul müdürünün bu noktadaki görevlerinin okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak, en önemlisi de kurum kaynaklarını, programları ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek yönde kullanmak olduğunu belirtmektedir. Tanrıöğen (1998) araştırmasında temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları olarak öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme şeklinde altı boyutta beklentileri toplamıştır.

Öğretmenlerin okulda beraber çalıştıkları öğretmen arkadaşlarından en büyük beklentilerinin birlikte hareket etmek ve işbirliği halinde çalışmak olduğunu belirtmişlerdir. Etkili ve başarılı okulda öğretmenlerin ileri düzeyde arkadaşlık ilişkileri geliştirerek, paylaşım içinde çalıştıkları (Rosenholtz, 1985), ayrıca etkili okullardaki okul toplumunu meydana getiren bütün üyelerinin, işbirliği içinde çalıştıkları, öğretmen ve öğrencilerin arasında yardımlaşma ve paylaşımın olduğu, bunu engelleyici unsurların ortadan kaldırıldığı bir topluluk olma duygusunun hakim olduğu bir ortamın varlığından söz edilebilir (Purkey ve Smith, 1983).

Gökçe (2002) öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiğini ortaya çıkarmaya çalıştığı araştırmasında elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğretmenlerinin ders anlatırken yeterli düzeyde örnekler verdikleri, öğrettikleri konulardan soru sordukları, hoşgörülü ve iyi niyetli oldukları buna karşılık öğrencileri aktif hale getiren oyun ve tartışma etkinlikleri ile grup ve küme çalışmalarına yeterince yer vermedikleri, öğretmenlerin sınıf içinde yeterince hareket etmedikleri ve herkese eşit söz hakkı vermedikleri ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerini genel olarak başarılı bulduklarını belirtirlerken, başarılı ve etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri, çocukları sevmesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, herkese eşit davranması ve güler yüzlü olması şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul ortamı ve eğitim sürecine yönelik olarak en büyük beklentilerinin araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olmasıdır. Koçak ve Helvacı

(2010) araştırmasında etkili okulun en önemli boyutunun eğitim-öğretim süreci olduğunu ve etkili okulda yapılan eğitim-öğretim sürecinin başlıca özelliklerini şöyle belirtmiştir. Eğitim-öğretimi bir bütün halinde yürütmesi; sosyal-kültürel-sportif alanlarda başarılı olması; eğitim-öğretim konularında etkili olup kaliteye önem vermesi; eğitim-öğretimde başarılı olması; öğrenci merkezli eğitim yapması; öğretimde teknolojiyi kullanması ve takip etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler etkili okul olmak için eğitim süreci ve okul ortamından; araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması, öğrencilerin sosyal becerilerine de hitap eden bir eğitim süreci olması, çalışmayı teşvik eden bir okul ortamının olması, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilen bir ortam, öğretmenler arasında sosyal etkinliklerin yapılması, müfredatın öğrenci seviyesine uygun olması, güvenli ve huzurlu bir okul ortamı, eğitim sürecinin öğretmene esneklik sağlaması, bireysel farklılıklara hitap eden eğitim süreci, çalışanlar arasında güçlü iletişimin olması, alınan kararların uygulandığı bir okul ortamı, sınıf mevcutları uygun sayıda olmalı, herkesin başarıya inancının olması, öğretmenlerin kendilerini değerlendirebileceği ortam, düzenli ve disiplinli bir okul ortamı, öğretmen kadrosunun tam olması ve bölgenin ihtiyaçlarını dikkate alan müfredatın olması beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Koçak ve Helvacı (2010) araştırmasında etkili okul iklim ve kültürünün özellikleri olarak disiplinli olması, öğrenci ve öğretmenlerin huzurlu ve mutlu olması, öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişime sahip olması, uyumlu olması gibi sonuçları araştırmada okul ortamına ait bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin etkili okulda öğrencilere yönelik en büyük beklentilerinin derslere hazırlık ve çalışılmış olarak gelmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu beklentiyi sırasıyla, akademik başarıyı geliştirmek için gayretli, olmaları, planlı ve düzenli çalışmaları, mevcut akademik durumunun farkında olmaları, sorumluluk bilincinde olmaları, birbirlerine hoşgörülü ve saygılı olmaları, öğretmenleriyle işbirliği yapmaları, internet kullanımının denetimli olması, araştırmacı ve meraklı olmaları, okul kurallarına uymaları, öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmeleri, etik kurallara ve değerler uygun davranmaları, sosyal etkinliklere katılmada istekli olmaları, kendilerine bir hedef belirlemeleri şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenler okul çevresi ve velilerden en büyük beklentilerinin okula maddi ve manevi destek sağlamaları şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Mevcut durumda öğretmenler ailelerin ve çevrenin okula yeterli katkı ve desteği sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Gökçe (2002) ayrıca öğrenci velilerinin okul çalışmalarına yeterince

katılmadıkları saptanmıştır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğunu, katılımın ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın var olan durumda öğrenci velilerinin ve okul çevresinin okula yeterli desteği sağlamadıkları sonucu ile örtüşmektedir. Koçak ve Helvacı (2010) ise etkili okulun okul aile-veli ilişkilerinin özellikleri olarak, okul aile birliğine önem vermesi, öğretmen veli ilişkisini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi şeklinde olduğu vurgulanmıştır. Yılmaz (2006) öğretmenlerin okuldaki görevlerinin okul-çevre ilişkilerini etkilediğini belirtmektedir.

Araştırmanın okul liderliği boyunda öğretmenler lideri yol gösteren (yönlendiren) kişi olarak tanımlamışlar ve etkili bir okul liderinin en önemli özelliğinin de çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde çalışması gerekliliğini belirtmişlerdir. Öğretmenler etkili ve başarılı okul liderinin özellikleri olarak sırasıyla şunları belirtmişlerdir: çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olmalı, çalışanlarına karşı adil davranmalı, öğretmenlere ve öğrencilere ulaşılabilir hedefler göstermeli, insanlarla iyi iletişim kurabilmeli, anlayışlı biri olmalı, etkisini kullanarak iş yaptırabilmeli, yol gösteren kişi olmalı, ekibindeki bireylerin başarılı olabilecekleri imkân ve ortamları sunabilmeli, çalışanlarının değerini ve önemini bilmeli, hoşgörülü olmalı, çalışanlarını ve öğrencileri iyi tanıyan biri olmalı, problem çözme yeteneği olmalı, yeniliklere ve değişime açık biri olmalı, vizyon sahibi olmalı, başarıyı ödüllendiren olmalı, farklılıkları anlayabilmeli ve bunlara saygı göstermeli, kişileri motive edebilmeli, güler yüzlü olmalı, birlikte çalıştığı insanlarla ilişkileri iyi olmalı, deneyimli olmalı, teknolojiyi iyi kullanabilmeli, tek işi müdürlük olmalı, öğrencilerle daima bir arada ve koridorlarda olmalı, personelini savunabilmeli, özgüveni olmalı, çalışanlarına inanmalı ve onlara güvenmeli, sözüne sadık olmalı, iyi bir dinleyici olmalı, çalışanlarını karara katmalı ve sorumluluk bilincinde olmalıdır. Koçak ve Helvacı (2010) araştırmasında okul müdürünün liderlik özellikleri teması altında yer alan başlıca özelliklerin, eşitlik ve adalete önem vermesi, personeliyle iç içe olup iyi ilişkiler kurması, tutarlı ve istikrarlı olması, anlayışlı olması ve empati kurması, yol gösterici bir lider olması, gelişmelere açık olması, öneri ve çözümler üretmesi, sorunlara karşı duyarlı olması, personelinin haklarını savunması, fiziği düzgün ve bakımlı olması, öğrenciye ve öğretmene nasıl davranması gerektiğini bilmesi özellikler olduğu görülmektedir. Görev-sorumlulukları olarak da sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesi, mevzuata, yönetmeliklere ve kurallara uygun hareket etmesi, işinde deneyimli

ve alanında bilgili olması, sosyal aktiviteleri en iyi şekilde organize etmesi gibi özellikler olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucunda etkili ve başarılı bir okul lideri özelliğine ait bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler okul liderlerinin kendilerine destekleyici davranış ve uygulamalarında, yapmak istediklerinde kendilerini desteklemesi, başarıyı takdir etmesi, velilerle olan ilişkilerde öğretmenlerini savunması ve alınan kararların takibini sağlaması şeklinde liderlik göstermeleri beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. İşbirliği davranış ve uygulamalarında, öğretmenleriyle işbirliği kurmalı öğretmenleri karara katmalı, öğretmenler arasında iş tanımı ve iş bölümü yapmalı, çalışanlar arasında takım olma ruhunu güçlendirmeli ve veliler ile daha çok işbirliği yapmalı şeklinde liderlik göstermeleri beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. İnsan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında kişilerarası ilişkilerde empati kurmalı, öğretmenlerine karşı adil olmalı, okul saatleri dışında da öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeli, öğretmenlere karşı hoşgörülü olmalı, otoriter olmalı ve kuralcı olmamalı beklentisi içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Balyer (2013) müdürlerin, öğretmenler ve öğrencilerle öğretimsel konularda konuştuklarını ve onların görüşlerine değer verdiklerini ve onların bu yöndeki davranışlarının, öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilediği, müdürlerin öğretmenlere ve öğrencilere geribildirimde buldukları, onların başarılarını takdir ettiklerini, okul müdürlerinin model olma davranışları yoluyla öğretimin kalitesi üzerinde etkili olmaktadır. Müdürlerin bunları kendi deneyimlerinden ve uygulamalarından örnekler vererek, onların başarılarını takdir ederek, kendi derslerini izleterek ve okulda bir güven ortamı oluşturarak sağladıklarını, okul müdürlerinin öğretmenler arasındaki ilişki ve işbirliğini desteklemek yoluyla öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilemekte oldukları bulgusu araştırmada öğretmenlerin bu yöndeki beklentileri ile örtüşmektedir. Arslantaş ve Özkan (2014) öğretmenlerin etkili okulda yönetici özelliklerinin ilk başa sırasıyla “ortak bir amacın oluşmasını sağlama”, “çalışma ortamı kalitesinin geliştirilmesini sağlama” ve “öğretmenlere eğitim-öğretimle ilgili her konuda önderlik etme” özelliklerini koyduklarını belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve alan yazından elde edilen bilgilerden hareket edilerek araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul liderinin öğretmenler ile işbirliği davranış ve uygulamalarına yönelik algıları yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenler okul liderleri ile birlikte hareket etmek ve karşılıklı olarak yardımlaşarak çalışmak beklentisi içerisindeyler. Okulda bir görev veya iş olacağı zaman sadece belirli kişi ya da kişilere görev verilmesini istememekte, görev paylaşımı yapılmasını istemektedirler. Okul müdürleri öğretmenler arasında işbölümü ve görev dağılımını sağlamalı ve bunu yaparken de öğretmenleri arasında adil olmaya özen göstermelidir.
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul liderinin kendilerine açıklayıcı davranış ve uygulamalarına yönelik algıları oldukça yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenler okul lideri tarafından yapılan uygulamalarda yeteri kadar bilgilendirilmek istemekteler. Okulda bir karar alınacağı zaman kararın alınmasında ve uygulamasında olmak beklentisi içindedirler. Bu nedenle okul müdürleri öğretmenlerine karşı yeteri kadar şeffaf ve açıklayıcı olmak durumundadır. Okulda alınan kararlar ve uygulamalarda öğretmenlerine karşı kendisini sorumlu hissetmeli ve öğretmenlerini her zaman bu yönde bilgilendirmelidir.
3. Öğretmenler okulun sadece öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmaması gerektiğini düşünmektedirler. Bir okulun etkili olabilmesi için öğrencilerin sosyal yönden de desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle bir okulun etkili ve başarılı olması, eğitim sürecine sosyal etkinliklerin de olmasına bağlı gözükmektedir. Okullarda öğrencileri sosyal yönden besleyecek, becerilerini ön plana çıkaracak etkinliklere de ağırlık ve önem verilmesi gerekmektedir.
4. Araştırma sonucunda okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okulun olmasında bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yani okulun lideri konumunda olan okul müdürü okulunun başarılı olmasında başrolde olan kişidir. Bu yönde söylenecek olursa hali hazırda görev yapmakta olan okul müdürlerine yönelik liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak hizmet içi eğitimlere, seminerlere ve kurslara ağırlık verilmelidir.
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre okulun başarılı okul olmasında en önemli ve büyük görev okul müdürüne aittir. Okul müdürü etkili okulun kilit noktasıdır.

Bu nedenle okul müdürleri öğretmenlerine mevzuata bağlı bir yönetici değil, onlara liderlik eden, yol gösteren bir okul lideri konumunda olmalıdır.

6. Etkili okulun boyutlarında öğretmenler en zayıf olarak okul çevresini ve velileri görmektedirler. Okul liderleri okullarını etkili kılmak için okullarını çevreye yeteri kadar tanıtmalı ve bunun için okulun içinde bulunduğu evre ve velileri ile iletişim kanallarını sürekli açık şeklide tutmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara neriler

1. Etkili okul ve okul liderliği ilişkisi okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim kurumlarında nicel ve nitel olarak araştırılabilir.
2. Etkili okulun başka yordayıcıları araştırılabilir.
3. Araştırma konusu örneklem grubu artırılabilir veya başka örneklerle konu irdelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklım, A. (1994). Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Açıklım, A., Şişman, M., ve Turan, S. (2007). Bir İnsan Olarak Okul Müdürü. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu? Milli Eğitim Dergisi, 157, 75-88.
- Arslan, H., Satıcı, A., & Kuru, M. (2006). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. TED Eğitim ve Bilim Dergisi, 31(142), 15-25.
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi. Milli Eğitim, 162, 99-108.
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2007). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13(3), 371-394.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici Özelliklerinin Belirlenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 26, 181-193.
- Austin, G.R. (1979). Exemplary Schools and Search or Effectiveness. Educational Leadership 10-14
- Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (2013). Eğitimde Örgütsel Davranış. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2007). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 429-446.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri Açısından İncelenmesi/A Study of the Primary Schools In Terms of the Effective School Properties. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (19).
- Aytaç, T. (2013). Okul Merkezli Yönetim. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Balcı, A. (1996). Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği, Yeni Türkiye Dergisi Özel Sayı, Ankara.
- Balcı, A. (2010). Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, A. (2013). Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma. (6.Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Balyer, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2), 181-214.
- Bamburg, J. & Isaacson, N. (1991). A Conceptual Model of the Instructionally Effective School: Confronting the Whys, Whats and Hows. (ERIC ED Number: 333533).
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. Educational Leadership, 59 (8), 6-11.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi (Beşinci Baskı). Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ekinoks Yayınevi, İstanbul.
- Baştepe, İ. (2002). “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 29(29).
- Bakay, E. ve Kalem, G., (2009). Ulusal Araştırma Raporu (Türkiye) Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri, Education and Culture Lifelong Learning Programme, Project Number:142320-LLP-1-2008-1-TRCOMENIUS- CMP.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi. (Çev: S.Turan, M. Şişman). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 573-592. (Orijinal eserin yayım tarihi 1982).
- Bayrak, C. (1998). Okul ve Sınıf Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Bayrak, C. ve Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(1), 23-37.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine Ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47(47), 317-342.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. (2. Baskı). Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Blasé, J. & Blasé, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives On How Principals Promote Teaching And Learning In Schools. Journal of Educational Administration, 38 (2), 130-141.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12).
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). Changes In School Characteristics Coincident With Changes In Student Achievement: Executive Summary. Institute For Research On Teaching, Michigan State University.
- Braucmann, S., & Pashiardis, P. (2010). Validation Study of The Leadership Styles of A Holistic Leadership Theoretical Framework. International Journal of Educational Management Vol. 25 No. 1, 2011 pp. 11-32
- Bruner, J.S. (2014). Eğitim Üzerine (2. Baskı). (Ed. B.Ata). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Buluç, B. (2009a). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim, 34(152), 71-86.
- Buluç, B. (2009b). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(1), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (13. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (14. Basım). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların Güçlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1 (4), 549-557.
- Can, N. (1998). Öğretmen Ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13(13), 55-69.

- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 228-244.
- Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (31), 356-373.
- Celep, C. (2007). Meslek Olarak Öğretmenlik. C.Celep (Ed.) (2007). *Eğitim Bilimine Giriş Kitabı İçinde* (45-55)
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 153-154.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Çeviri Ed.S.B. Demir, 4. Baskıdan Çeviri). Eğiten Kitap Yayınevi, Ankara
- Çağlar, A. (2010). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü Ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler. O. Oğuz, A. Oktay ve H.Ayhan (Ed.) (2005). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi içinde* (57-82). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 170, 94-109.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2).
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (2005). Eğitimsel Liderlik. Y. Özden (Ed.) (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde* (188-213). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Çelikten, M. (1999). Etkili Okullarda Karar Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 44-55.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G, ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23, 431-442.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research On The Principal As Instructional Leader. Educational Leadership, 41(5), 14-20.
- Dewey, J. (2012). Okul ve Toplum (3. Baskı). (Çev.H.A.Başman). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, S., ve Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20(2), 191-216.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1998). How Leaders Influence The Culture Of Schools. Educational Leadership, 56 (1), 28-30.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasında İlişki. Eğitim ve Bilim, 35 (158), 1-13.
- Duranay, P. Y. (2005). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools For The Urban Poor. Educational Leadership, 37(1), 15-24.
- Ekinci, H., ve Yılmaz, A. (2002). Kamu Örgütlerinde Yönetimsel Etkinliğin Artırılması Üzerine Bir Araştırma. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19, 35-50.
- Erçetin, Ş. (2000). Liderlik Sarmalında Vizyon. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitim ve Okul Yönetimi. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16(3), 399-431.
- Eren, E. (1998). Yönetim ve Organizasyon. Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel Etkililik Kriteri Olarak Lider Davranışının Örgütsel İklim İle İlişkisi: Görev Karmaşıklığı Bakımından Farklılaşan İki Örgüte İlişkin Bir Uygulama. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50 (01).

- Evers, J. W., & Bacon, T. H. (1994). Staff Perceptions of Effective School Components as a Means to School Improvement and Accountability. (ERIC ED Number: 379389)
- Fidan, Y. (1996). Örgüt Kültürünün Verimlilik Artışına Etkisi. Verimlilik Dergisi, Milli Prodüktivite Merkezi Yayını.
- Girmen, P. (2001). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 111-119.
- Gökçe, F. Kahraman, P.B. (2010). Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXIII (1), 173-206.
- Greenfield, W. D. (1991). Toward a Theory of School Leadership. (ERIC ED Number: 332378).
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim Dergisi, 147, 21-22.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2 (31), 414-429.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 28, 531-548.
- Gündoğdu, K., Silman, F. (2010). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim (Teaching As A Profession And Effective Teaching). Z. Cafoğlu (Ed.) (2010). Eğitim Bilimine Giriş: Temel Kavramlar El Kitabı (Introduction To Education: Handbook Of Basic Concepts) (259-292). Grafiker, Ankara
- Gürsel, M. (1997). Okul Yönetimi. Mikro Yayınları, Konya.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Leadership Behavior of Principals. Elementary School Journal, 86 (2), 217-248.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. American Journal of Education, 328-355.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. Journal of Educational Research, 81 (3), 175-181.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2011(8).
- Hesapçioğlu, M. (1991). Hesapçioğlu, Muhsin. "Etkin Okul Arayışları. Eğitimde Nitelik Geliştirme", Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu. Kültür Koleji Gn. Md. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi. İstanbul.

- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu ve Kalite Güvence Sistemleri. M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Yıl: 2006, Sayı 23, Sayfa: 143-160
- Hesapçioğlu, M. (2010). Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.) (2010). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi içinde (57-82). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Hoy, W. K. & Miskel C. G. (2012). Educational Administration Theory, Research and Practice (eviri Editörü: Selahattin Turan). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Hoy, W. K. & Ferguson, J. (1985). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools. Educational Administration Quarterly, 21(2), 117-134.
- Jacobson, M. G., & Lombard, R. H. (1992). Effective School Climate: Roles for Peers, Practitioners, and Principals. Rural Research Report, 3(4).
- Karadağ, N. (2010). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkili Okul Bağlamında Olası Bir Okul Merkezli Yönetim Uygulamasına İlişkin Rol ve Sorumluluk Algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2012). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(4), 443-465.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(2), 245-257.
- Karslı, M. D. (2004). Yönetsel Etkililik. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Kılınç, A. ., Büyüköztürk, ř., & Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda Liderlik Kapasitesi leğinin (OLK) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik alışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 23-46.
- Kırkaya, D. (2006). İlköğretim Okullarındaki ğretmenlerin Etkililiğini Etkileyen Etkenlerin ğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Ordu İli rneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Koçak, Y. (1991). Okul-Aile İletişiminin Engelleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(6).
- Kösterelioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin ğretmen Algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1).

- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 39-54.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The Role Of The Elementary School Principal In Program Improvement. Review Of Educational Research, 52(3), 309-339.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim Yönetimi (Çev. G. Arastaman). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Mcinerney, P. (2003). Moving Into Dangerous Territory? Educational Leadership in A Devolving Education System. International Journal of Leadership in Education, 6, 57 – 72.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Afonso, M. (2005). Teacher Training Processes And Teachers' Competence A Sociological Study in The Primary School. Teaching and Teacher Education, 21(4), 415-437.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way At The Crossroads? School Effectiveness And School Improvement, 2(3), 213-229.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1995). Successful School Restructuring: A Report To The Public And Educators. (ERIC ED Number: 387925).
- Okutan, M. (2005). 2000'li Yılların Okul Yöneticiliği. Trabzon'da Milli Eğitim Dergisi, (2)
- Oral, Ş. (2005). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özabacı, N. (2004). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özdamar, K. (1997). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Özdemir, S. (1996). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. MPM Yayını, Kalite Özel Sayısı (s 217), Verimlilik Dergisi, Ankara.
- Özdemir, S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2013). Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm. (9. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.

- Öztürk, C. (2010). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. O. Oğuz, A. Oktay ve H.Ayhan (Ed.) (2010). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi içinde (179-224). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Patton, Q. M. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. The Elementary School Journal, 427-452.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1985). School Reform: The District Policy Implications of The Effective Schools Literature. The Elementary School Journal, 353-389
- Raja, A. S. ve Palanichamy, P. (2011). Leadership Styles Of School Principals-An Examination At Maduraidistrict. Global Managemant Review, 5 (4), 48-54.
- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(4), 629-664.
- Research for Better Schools, Inc., Philadelphia,Pa.(1987). Effective Principal Behaviors. (ERIC ED Number:374564).
- Robbins, S. & Judge, T. (2013). Organisational Behaviour. (Örgütsel Davranış, 14. Basımdan Çeviri. Çeviri Editörü: İnci Erdem, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting The Evidence. American Journal of Education, 352-388.
- Sammons, P. and Bakkum, L. (2011) Effective Schools, Equity And Teacher Effectiveness: A Review To The Literature. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(3).
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools (London, Institute of Education). Sammons Key Characteristics of Effective Schools.
- Schlechty, P. C. (2014). Shaking Up The Schoolhouse. How To Support and Sustain Educational Innovation. (Okulu Yeniden Kurmak, 3. Basım. Çeviren : Yüksel Özden, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).
- Sezgin, F.(2013). Okul Yöneticisi ve Liderlik. S. Özdemir (Ed.) (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi İçinde (123-160). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. International Journal Of Educational Research, 13(7), 691-706.
- Slavin, R. E. (2013). Educational Pyschology Teory and Practise (7th. Edition). Johns Hopkins Universit. Pearson Education Inc.

- Şahin, S. (2011). Öğretimsel Liderlik ve Okul kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 11(4), Güz, 1909-1928.
- Şişman, M. (2013). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. (4. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği.(5. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, (2. Baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Ed.) (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde (99-146). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 58(58), 274-298.
- Tatar, M. (2004). "İlköğretim Birinci Kademe Alan Öğretmenleriyle Alan Dışı Öğretmenlerin Etkililikleri" (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, M. (2004). "Etkili Öğretmen". <http://ef.dergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt>.
- Tanrıoğen, A. (1988). Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (12)
- Taymaz, H. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Teddle, C. and Reynolds, D. (2000) The International Handbook of School Effectiveness Research, <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=cvY79ZW14EMC&oi=fnd&pg=PP7&dq=teddle+ve+reynolds,+2000&ots=0ELZER1Qi&sig=rg8pVAwu7ldgHCCVkdLTiPtX1NU#v=onepage&q=teddle%20ve%20reynolds%2C%202000&f=false> adresinden 17/12/2014 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim Dergisi, (155-156), 155-156.
- Terzi, A. R. (2005a). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43(43), 423-442.
- Terzi, A. R. (2005b). İletişim ve Sosyal Etkileşim. Y. Özden (Ed.) (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde (280-300). Pegema Yayıncılık, Ankara.

- Tobin, J. (2014). Management and Leadership Issues for School Building Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, Vol. 9, No. 1
- Townsend, T. (1997). What Makes School Effective? A Comparison Between School Communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- Töremen, F. (2013). *Öğrenen Okul*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160.
- Turan, S. ve Ebiçoğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamalı Eğitim Yöntemi Dergisi*, 8, 31, Ankara.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik S. Turan (Ed.) (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama İçinde* (293-336). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K. ve Özer, N. (2011). Okul Müdürlerin Eğitim Öğretim Etkinliklerine Yönelik Liderlik Davranışları, 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 16-17 Nisan, KKTC: Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneği.
- Uğurlu, C. T., & Polat, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Yiğit, B., & Bayrakdar, M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Yukl, G. (1982). *Managerial Leadership and the Effective Principal*. (ERIC ED Number:224179).
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Doğan, H. (2010). The Relationship Between The Effectiveness of Preschools And Leadership Styles of School Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2269-2276.

- Zigarelli, M.A. (1996). An Imperical Test of Conclisionsfrom Effective Schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111
- Walberg, H. J. (2004). International Perspectives on Families, Schools, and Communities: Educational Implications For Family–School–Community Partnerships. *Educational Research*, 41, 3–9.

Sayın Katılımcı,

Bu araç Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne Bağlı Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre 'Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi' adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Çalıştığınız okulun etkililiğini belirlemeye yönelik **Bölüm II. Etkili Okul Ölçeği ve Bölüm III. Okul Liderliği Ölçeğinde her cümlede ifade edilen görüşe, kendi okulunuzdaki durumu ve deneyiminizi göz önüne alarak ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz istenmektedir.** Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel araştırmalar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, her soruya yanıt vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasında katkıda bulunacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Seyfettin ABDURREZZAK
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç.Dr.Celal Teyyar UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri A.B.D.
Öğretim Üyesi

BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
2. Yaşınız :
3. Öğrenim Durumunuz : () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Meslekteki Toplam Hizmet Süreniz : Yıl
5. Medeni Durumunuz : () Evli () Bekar

BÖLÜM II. ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
------------------	----------------	---------------------------	-----------------	-----------------

1. OKUL YÖNETİCİSİ

Bu Okulda Okul Yöneticisi;

1. Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.	1	2	3	4	5
2. Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.	1	2	3	4	5
3. Okulun her tarafında sıkça görülür.	1	2	3	4	5
4. Okul dış paydaşlarını (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velileri okula gerekli desteğin verilmesinde olanak sağlar.	1	2	3	4	5
5. Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	1	2	3	4	5

II. ÖĞRETMENLER

Bu Okulda Öğretmenler;

6. Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
8. Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	1	2	3	4	5
9. Okulda birbirleri ile eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
10. Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
11. Etkili sınıf yönetimi becerine sahiptirler.	1	2	3	4	5
12. Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	1	2	3	4	5

III. OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ

Bu Okulda;

13. Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	1	2	3	4	5
14. Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yönlerecek bir okul iklimi vardır.	1	2	3	4	5
15. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	1	2	3	4	5
16. Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	1	2	3	4	5
17. Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	1	2	3	4	5

IV. ÖĞRENCİLER

Bu Okulda Öğrenciler;

18. Başarıya olan inançları yüksektir.	1	2	3	4	5
19. Sorumluluk almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
20. Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
21. Çalışmalarını planlı yürütürler.	1	2	3	4	5
22. Kendi başlarına okuma ve çalışmalarını için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	1	2	3	4	5
23. Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
24. Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5

V. VELİLER

Bu Okulda Öğrenci Velileri;

25. Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
26. Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
27. Okulu sık sık ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
28. Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilinci içindedirler.	1	2	3	4	5
29. Okul yönetimi ile uyum içindedirler.	1	2	3	4	5
30. Okula yönelik öneri ve şikâyetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	1	2	3	4	5
31. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III. OKUL LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

İFADELER					
OKUL MÜDÜRÜMÜZ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğitimsel amaçları gerçekleştirirken, öğretmenlere destek olmak için eğitsel kaynaklar ve materyaller sağlar.	()	()	()	()	()
2. Başarılı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda öğretmenleri cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
3. Bilginin kullanılması ve uygulanmasında yardımcı olacak uygulamaları teşvik eder.	()	()	()	()	()
4. Okulumuzda eğitim öğretim standartlarının takipçisidir.	()	()	()	()	()
5. Eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlere somut geri bildirimler verir.	()	()	()	()	()
6. Öğretmenlerin gelişimi için, okul ve öğretmen denetiminden elde edilen bilgileri kullanır.	()	()	()	()	()
7. Çalışanlarla ilişkilerinde açık iletişimi ve esnekliği teşvik eder.	()	()	()	()	()
8. Kendi programlarını oluşturmaları ve programlamaları konusunda öğretmenlere yeteri kadar esneklik sağlar.	()	()	()	()	()
9. Okul gelişimi için çalışanlarla birlikte ortak bir vizyon oluşturur.	()	()	()	()	()
10. Bu vizyonun planlanması ve uygulanmasına çalışanların aktif olarak katılımlarını teşvik eder.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin sorunları öğretmenlerle işbirliği içinde çözer.	()	()	()	()	()
12. Okula ilişkin karar süreçlerine çalışanların katılımını sağlar.	()	()	()	()	()
13. Okula ilişkin iş ve işleyişleri öğretmenlerle tartışır.	()	()	()	()	()
14. Başarı ve üstünlükleri takdirle karşılar.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenleri okula sağladıkları özel katkılardan dolayı ödüllendirir.	()	()	()	()	()
16. Öğretmeleri mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
17. Öğretmenlerin göze çarpan performanslarını kişisel dosyalarına yazar.	()	()	()	()	()
18. Okul etkinliklerine katkı sağlayan öğretmenlerden övgüyle bahseder.	()	()	()	()	()

OKUL MÜDÜRÜMÜZ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
19. Öğretmenleri, bilgi ve becerilerini güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitim vb. fırsatlar konusunda bilgilendirir.	()	()	()	()	()
20. Okulun, aileler ve çevre ile ilişkilerinin oluşmasını cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
21. Öğrencilere katkı sağlaması için, okul çevresinde bulunan diğer kurumlarla okulun işbirliğini iletir.	()	()	()	()	()
22. Okul amaçlarını aileler ve diğer ilgililerle tartışır.	()	()	()	()	()
23. Okul ve toplum arasında karşılıklı iletişime önem verir ve geliştirmek için çabalar.	()	()	()	()	()
24. Okul çevresine olumlu bir görüntü verir.	()	()	()	()	()
25. Çevrenin okula güvenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
26. Okul çevresinde bulunan herkesle okulun vizyonunu konuşur ve tartışır.	()	()	()	()	()
27. Çalışanların rol ve görevleri konusunda açıklık oluşmasını sağlar.	()	()	()	()	()
28. İş konusunda öncelikleri açıklıkla ifade eder.	()	()	()	()	()
29. Öğrenci davranış kuralları konusunda düşüncelerini açıklıkla ifade eder.	()	()	()	()	()
30. Okul kurallarının düzgün ve adil biçimde öğrencilere tanıtılmasını ve uygulanmasını sağlar.	()	()	()	()	()
31. Okul politikası ve uygulanacak yöntemleri açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşır.	()	()	()	()	()

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu araştırmayı Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle yürütmekteyim. Elinizdeki görüşme formu *Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okullar ve Okul Liderliğinin İncelenmesi* adlı araştırma için hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular Etkili Okul Boyutu ve Okul Liderliği Boyutu olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşmemiz ortalama 30 dakika sürecektir. Görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi için ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ses kaydı bu araştırma dışında hiç bir şekilde kullanılmayacaktır.

Seyfettin ABDURREZZAK

Cumhuriyet Üni.Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşülen

.....

Görüşme Tarihi:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
2. Yaşınız :
3. Öğrenim Durumunuz : () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Meslekteki Toplam Hizmet Süreniz : Yıl
5. Branş :
6. Medeni Durumunuz : () Evli () Bekar

2. GÖRÜŞME SORULARI

I. ETKİLİ OKUL BOYUTU

1. Etkili/ Başarılı bir okulu nasıl tanımlarsınız?

2. Sizce bir okulun etkili/başarılı olmasında kimlere görev düşmektedir?

3.

A. Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında **okul müdürünüzden** öğretimsel, yönetimsel, sosyal ve diğer yönlerden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?

B. Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında **öğretmen arkadaşlarınızdan** öğretimsel, sosyal ve diğer yönlerden beklentileriniz nelerdir? Okulunuzun durumunu nasıl betimlersiniz?

C. Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında **öğrencilerden** öğretimsel, sosyal ve diğer yönlerden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?

D. Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında **okul ortamına** ilişkin öğretimsel, sosyal ve diğer yönlerden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?

E. Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında **eğitim öğretim sürecine** ilişkin öğretimsel, sosyal ve diğer yönlerden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?

F. Okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında **okul çevresine** (Resmi kurumlar, belediyeler, sivil toplum örgütleri, esnaflar vs.) ve **velilere** ilişkin öğretimsel, sosyal ve diğer yönlerden beklentileriniz ve var olan duruma ilişkin görüşleriniz nelerdir?

II. OKUL LİDERLİĞİ BOYUTU

1. Lider ve Liderlik sizce ne anlam ifade etmektedir?
2. Etkili okul liderinin sahip olması gereken özellikler sizce neler olmalıdır?
3. Okul müdürünüzün size göre aşağıda belirtilen durumlara yönelik olarak okul ortamında liderlik gösterdiği davranışları örneklendirir misiniz? Bu belirtilen durumlarla ilgili olarak okul müdürünüzden beklentileriniz nelerdir?

Var olan durumun betimlenmesi	Beklentiler
<ul style="list-style-type: none">• Destekleyici davranış ve uygulamaları nelerdir?• İşbirliğine ilişkin davranış ve uygulamaları nelerdir?• İnsan ilişkilerine ilişkin davranış ve uygulamaları nelerdir?• Diğer;	<ul style="list-style-type: none">• Destekleyici davranış ve uygulamalarında beklentileriniz nelerdir?• İşbirliğine ilişkin davranış ve uygulamalarında beklentileriniz nelerdir?• İnsan ilişkilerine ilişkin davranış ve uygulamalarına yönelik beklentileriniz nelerdir?• Diğer;



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433/604.01/6393852
Konu: Anket Uygulaması

12/12/2014

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.12.2014 tarihli ve 2012/13 numaralı Genelge.
b) 08.12.2014 tarihli ve 13419212/44/6176663 sayılı yazı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalında yüksek lisans yapmakta olan Seyfettin ABDURREZZAK, "Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul ve Okul Liderliğinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını, ekte isimleri yazılı okullarımızda yapmak istediğine ilişkin Çayırılı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi (b) yazısı ekte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Milli Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen anket çalışmasının, ekte isimleri yazılı okullarımızda uygulanması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Aziz GÜN
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
12/12/2014

Fatih KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

Anket Formu (4 sayfa)
Komisyon Raporu (1 sayfa)
Okul Listesi (1 sayfa)

Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Atatürk Mah. Fevzipaşa Cad. 24030 ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: projelerekibi24@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Hizmetleri-2 (AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: Yahya TEKİN-Müdür Yardımcısı
Tel: (0 446) 214 20 73
Faks: (0 446) 214 11 85

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Edirne ili Uzunköprü İlçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini burada tamamladı. 2006 Yılında Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Kırklareli Demirköy İlçesinde öğretmenlik mesleğine başladı. 2008 Yılında Erzincan Çayırılı İlçesinde göreve başladı. Halen bu ilçede Ziya Gökalp Ortaokulu'nda Okul Müdürü olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.