



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE OKULLARIN
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve YAYLAR

Malatya-2025

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE OKULLARIN
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve YAYLAR

Danışman: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2025

KABUL ONAY

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE OKULLARIN
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

HAZIRLAYAN
Merve YAYLAR

Jürimiz tarafından 30/10/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği/oyçokluğu** ile başarılı bulunarak **Eğitim Bilimleri Ana Bilim** Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Prof. Dr.	
2. Prof. Dr.	
3. Prof. Dr.	

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Merve YAYLAR



ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, engin görüş ve bilgileriyle, tecrübeleriyle beni aydınlatan ve rehber olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a sonsuz teşekkür ederim. Konu her ne olursa olsun her aradığımda güler yüzle karşılayan, sorularıma sabırla cevap veren saygıdeğer hocam Doç. Dr. Servet ATİK'e teşekkürlerimi sunarım. Ders dönemim boyunca verdikleri eğitim ve kıymetli bilgileri ile akademik gelişimimi sağlayan saygıdeğer hocalarıma da teşekkürü borç bilirim. Yaptığım araştırma kapsamında ölçeklerini kullanmama izin veren hocalarım Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Prof. Dr. Celal Tayyar UĞURLU'ya, Seyfettin ABDULREZZAK'a ve ölçeklere içtenlikle yanıt vererek çalışmama katkı sunan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her zaman arkamda duran, bana inanan, okul hayatına adım attığım ilk günden itibaren maddi manevi desteğini esirgemeyen, başarılarımı kutlayan annem Zeynep TELLİ ve babam Dursun TELLİ'ye minnettarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca beni motive eden, başaracağıma beni inandıran, cesaretlendiren, en büyük destekçilerim ablalarım Özgül ÜZEK ve Öznur DOĞAN'a çok teşekkür ederim. Süreç içerisinde her yardımına koşan, verdiği desteği sonuna kadar hissettiren, kendisini bir abi gibi gördüğüm kıymetli eniştem Turgay DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu süreçte de elimi tutan, desteğini eksik etmeyen, umutsuz hissettiğim anlarda bana güç veren, motive eden çok sevdiğim kıymetli eşim Muhammed YAYLAR'a; varlığıyla hayatıma anlam katan biriciğim, ilk göz ağrım, canım kızım Gökçe Lina YAYLAR'a teşekkür ederim, iyi ki varsınız...

Merve YAYLAR

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARI İLE OKULLARIN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YAYLAR, Merve
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Mayıs 2025, ix+110 Sayfa

Bu araştırmada kamu okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiğine ilişkin algılarının bazı demografik değişkenler ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel ve nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi (4291) ve Yeşilyurt (5515) ilçelerindeki kamu okullarındaki toplam 9.986 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrende yer alan 9.986 öğretmen arasından kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 422 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri üç farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Yönetim Tarzı Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” dir. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzının okulların etkililiği ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ise çoğunlukla negatif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yaklaşık %37,7’sini açıkladığı ve modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir. En fazla işbirlikli yönetim tarzının okul etkililiğine yönelik algıları olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak işbirlikli yönetim tarzının okullarda yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, öğretmen, yönetim tarzı, okul etkililiği

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS MANAGEMENT STYLES AND THE EFFECTIVENESS OF SCHOOLS

YAYLAR, Merve

Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Advisor: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

May 2025, ix+110 pages

The aim of the study is to examine the relationship between school principals' management styles and school effectiveness based on the perceptions of teachers working in public schools. Additionally, the study aimed to determine whether teachers' perceptions of school principals' management styles and school effectiveness showed significant differences based on certain demographic variables. Within the scope of these objectives, a correlational and causal comparative model from quantitative research designs was used in the study. The population of the study consists of a total of 9.986 teachers working in public schools in the districts of Battalgazi (4.291) and Yeşilyurt (5.515) in the province of Malatya during the 2024-2025 academic year. The sample of the study includes 422 teachers selected from the total population of 9.986 using the "convenience sampling" method. Three different data collection measures were used to gather the data for the research. These measures are the "Personal Information Form," the "Management Style Scale," and the "Effective School Scale." In the study, based on teachers' perceptions, the collaborative leadership style of school principals was found to be positively and significantly associated with school effectiveness, while the authoritarian, indifferent, and confrontational leadership styles generally showed negative and significant relationships. Additionally, the results revealed that school principals' leadership styles explained approximately 37.7% of the variance in teachers' perceptions of school effectiveness, and the model was found to be significant. It was determined that the collaborative management style most strongly predicted perceptions of school effectiveness in a positive direction. Based on these findings, it can be recommended that the collaborative management style be promoted in schools.

Key Words: School principal, teacher, management style, school effectiveness

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Örgüt ve Yönetim.....	6
2.2. Eğitim Yönetimi.....	8
2.3. Okul Yönetimi.....	10
2.4. Yönetim Tarzları	11
2.4.1. Demokratik Yönetim Tarzı.....	12
2.4.2. Otoriter Yönetim Tarzı	13
2.4.3. İşbirlikli Yönetim Tarzı	14
2.4.4. Boyun Eğici Yönetim Tarzı.....	15
2.4.5. İlgisiz Yönetim Tarzı.....	16
2.4.6. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	16
2.5. Etkili Okullar.....	17
2.5.1. Etkili Okul Kavramı	18
2.5.2. Etkili Okul Modelleri	19
2.5.2.1. Amaç Modeli	19

2.5.2.2. Kaynak- Girdi (Sistem) Modeli	20
2.5.2.3. Süreç Modeli.....	21
2.5.2.4. Doyum Modeli	22
2.5.2.5. Yasallık (Meşruiyet) Modeli.....	22
2.5.2.6. Örgütsel Öğrenme Modeli	23
2.5.2.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli.....	23
2.5.2.8. Etkisizlik Modeli.....	24
2.5.3. Etkili Okulun Boyutları	24
2.5.3.1. Etkili Okulda Yönetici	24
2.5.3.2. Etkili Okulda Öğretmen.....	25
2.5.3.3. Etkili Okulda Öğrenci	27
2.5.3.4. Etkili Okulda Okul Ortamı ve Eğitim Süreci.....	28
2.5.3.5. Etkili Okulda Okul Çevresi ve Veliler.....	28
2.6. İlgili Araştırmalar.....	29
2.6.1. Yönetim Tarzlarıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.6.2. Yönetim Tarzları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
2.6.3. Etkili Okul İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.6.4. Etkili Okul İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
BÖLÜM III.....	47
YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	47
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	49
3.4. Veri Toplama Araçları	50
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.4.2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	50
3.4.3. Etkili Okul Ölçeği.....	51
3.5. Verilerin Analizi.....	52
BÖLÜM IV.....	56
BULGULAR VE YORUMLAR	56
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	57

4.3.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	58
4.3.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	59
4.3.4. Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	60
4.3.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	62
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	63
4.4.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	64
4.4.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.4.4. Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	67
4.4.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	69
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
BÖLÜM V	74
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	74
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	77
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	80
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.2. Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	105
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	105
EK-2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	106
EK-3. Etkili Okul Ölçeği.....	107
EK-4. Etik Kurul İzni	108
EK-5. Araştırma Uygulama İzinleri.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Öğretmenlere Ait Demografik Veriler	48
Tablo 2 Veri Toplama Araçlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	52
Tablo 3 Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları	54
Tablo 4 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Baskın Olan Yönetim Tarzına Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri	56
Tablo 5 Öğretmenlerin Okulların Etkililiğine Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri.....	57
Tablo 6 Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri.....	58
Tablo 7 Öğrenim Düzeyine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri	59
Tablo 8 Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri.....	59
Tablo 9 Görev Yapılan Okul Kademesine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri.....	60
Tablo 10 Branşa Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri.....	63
Tablo 11 Cinsiyete Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri	64
Tablo 12 Öğrenim Düzeyine Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri	65
Tablo 13 Kıdeme Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri.....	65
Tablo 14 Görev Yapılan Okul Kademesine Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri.....	67
Tablo 15 Branşa Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri	69
Tablo 16 Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Verileri	71
Tablo 17 Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarının Okulların Etkililiği Algısını Yordamasına İlişkin Analiz Verileri.....	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna değinilmiş; araştırmanın amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma konusu ile ilgili tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihinin başlangıcına kadar dayanan eğitim; kişilerin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel alanlarda gelişiminin sağlanması ve toplumların geleceğe hazırlanması maksadıyla devamlı, bilinçli ve sistemli yürütülen bir süreçtir (İşeri, 2019). Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişimlerini destekleyen (Gürsoy, 2024) eğitim, hayat boyu varlığını sürdürmektedir (Koyuncu, 2022). Formal ve informal yollarla gerçekleşen eğitimin formal yönü okullar aracılığı ile sağlanmaktadır (Aydın, 2007; Akın, 2024).

Okullar kâr amacı olmadan, örgün eğitim hizmeti veren kurumlardır. Okul bu eğitim hizmetini verirken istenen hedeflere ulaşmak için eldeki imkânları nitelikli ve verimli şekilde kullanmak zorundadır (Gürsel, 2012). Ancak her okulun amaç ve hedefleri aynı olmasına rağmen amaçları yerine getirme düzeyleri farklıdır. Amaca ulaşma seviyeleri okulların başarı göstergesi olarak görülmektedir. Akademik başarıda ortaya çıkan farklılıklar sonucu etkili okul kavramı ortaya çıkmış (Helvacı&Aydoğan, 2011) ve birçok araştırmaya konu olmuştur.

Etkililik kavramı farklı tanımları olsa da en yaygın olarak “amaçları gerçekleştirme düzeyi” şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla hedeflerine ulaşan okullar etkili okullar olarak görülmektedir. Okulun etkililiği; öğrenci başarısı, paydaşların memnuniyeti, okul atmosferi, velilerin katılımı, öğretmenlerin motivasyonu, okulun donanımı ve eğitim ortamı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Etkili okul araştırmaları incelendiğinde bu faktörler çeşitli alt boyutlara ayrılarak gruplandırılmıştır. Şişman (2020) bu boyutları; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenme süreci, okul ortamı, okul çevresi ve veliler olarak incelemiştir.

Okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde bu boyutlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Etkili okul yöneticileri eğitimin kalitesini artıracak ve okulun gelişmesini sağlayacak olumlu ortamın oluşmasını sağlarlar. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, öğrencilerin ise başarılarını yakından takip ederler (Soutworth, 2010). Öğretmenlerin motivasyonlarını sağlayarak hedeflere ulaşmaya teşvik ederler. Okulda güven ortamının oluşmasını sağlarlar. Öğretmenlere ve öğrencilere değer verirler. Etkili okullarda öğretmenler öğrencilerin bütün gelişimlerini desteklerler (Pashiardis ve Johansson, 2021). Düzenli ve disiplinli çalışırlar, iyi iletişim kurarlar, öğrencilere iyi bir rol model olurlar, öğrencilerin başarılarını kutlarlar, velilerle iş birliği yaparlar.

Etkili okullarda öğrenciler sorumluluk sahibidirler, etkili ve verimli ders çalışma yöntemini iyi bilirler, planlı çalışırlar, öğrenmeye istekli ve meraklıdırlar (Carbonaro, 2005). Etkili okullarda okul çevresindeki bütün imkânlar verimli olarak kullanılır (Şişman, 2020). Okul çevresi ve ailelerle sıkı bir işbirliği vardır, aileler eğitim sürecinin gerekli noktalarında bu sürece aktif olarak katılım sağlarlar (Koçak, 1991). Son olarak okulların etkililiğinin okulun yeterli teknoloji alt yapısı, araç, gereç ve donanımlara sahip olmasına da bağlı olduğu söylenebilir.

Etkili okullarda öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesi hedefi vardır. Bu hedefe ulaşmada her ne kadar diğer faktörlerin etkisi olsa da en önemli unsurun yöneticiler olduğu belirtilmiştir (Eren, 2020). Bir örgütteki olumsuzlukların ortaya çıkmasındaki en temel etkeni Deming (1986) kötü yönetim olarak açıklamıştır (Akt. Çakar, 2018). Yöneticilerin yönetim sürecindeki hal, hareket ve davranışları, yönetim becerilerine ve liderlik özelliklerine sahip olma durumları yönetimde önemli bir yere sahiptir. Okul yöneticilerinin okula karşı ilgi, tutum ve davranışları çalışanların da okula olan ilgi, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla davranış biçimleri, okulun etkililiğinin en üst düzeye ulaşmasına olumlu ya da olumsuz etki etmektedir (Çakır, 2021). Okul müdürünün sergilediği yönetici davranışları literatürde “yönetim tarzı” olarak adlandırılmakta (Işık, 2022) ve demokratik, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu, boyun eğici ve işbirlikli olmak üzere altı kategoride incelenmektedir (Üstüner 2016).

Üstüner (2016)’e göre demokratik yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri öğretmenlerin kararlarına önem verirler, rehber ve yol göstericilerdir, okullarında olumlu bir atmosfer hakimdir. Otoriter yönetim tarzına sahip okul müdürleri için ast üst ilişkisi önemlidir, insan ilişkilerini önemsemeden yapılan işe odaklanırlar, kuralcıdırlar. İlgisiz yönetim tarzına sahip müdürler için ne iş ne de insan ilişkileri önemlidir, pasiflerdir, sorunlar karşısında ilgisiz kalırlar. Karşı koruyucu yönetim tarzına sahip okul müdürleri

her şeye şüpheyile yaklaşrlar, güven konusunda sıkıntı yaşarlar, her an bir sorun çıkacakmış gibi davranrlar. Bu nedenle kurallara sıkı bir şekilde uyarlar. Boyun eğitici yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri daha çok kişilik özelliklerinden kaynaklı herkesle arasının iyi olmasını isterler, kimseye hayır diyemezler, sessizlerdir. Dolayısıyla güçlü gruplara kendini daha yakın hissettirebilirler. İşbirlikli yönetim tarzına sahip okul müdürleri ise herkes tarafından lider olarak görülen yöneticilerdir. Öğretmenler arasındaki dayanışmayı destekler ve teşvik ederler. Gerektiğinde işin içerisine kendini katmayı ihmal etmezler, yardıma ihtiyaçları olduklarında da yardım istemekten çekinmezler (Üstüner, 2016; Kahraman, 2019; Zor, 2024).

Okul müdürleri tek bir yönetim tarzını benimseyebilecekleri gibi birden fazla yönetim tarzını da benimseyebilirler. Bu yönetim tarzları okulun yapısı, kültürü, çalışanların ihtiyaçları gibi çeşitli faktörlere göre şekillenebilmektedir (Yılmaz, 2016). Okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzları toplumu da ilgilendirmektedir. Çünkü okulların girdisi ve çıktısı, toplumdan gelen ve yine topluma kazandırılan insandır. Okulun çıktıları topluma doğrudan ya da dolaylı olarak yansımaktadır. Bu nedenle okullarda nitelikli ve etkili bir eğitimin verilmesi önem arz etmekte ve bu da ancak etkili okullarda mümkün olabilmektedir. Okulların etkililiğinin ise okul müdürlerinin yönetim tarzlarına da bağlı olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, okul müdürlerinin uygun yönetim tarzını benimsemeleri okulların etkililiğinde kritik öneme sahiptir.

Okullar ve daha geniş kapsamda toplumlar için önemli bir unsur olan yönetim tarzları ile ilgili birçok araştırma yapıldığı (Shead, 2010; Netshitangani, 2018; Akçay&Sevinç, 2021; Özer&Karadaş, 2021; Sağır&Deveci, 2023) görülmüştür. Ancak algılanan müdür yönetim tarzı ve okul etkililiği kavramlarının ayrı çalışmalarda araştırılıp incelendiği ve bu kavramları birlikte ele alan çok az sayıda çalışmanın mevcut olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada algılanan müdür yönetim tarzı ile okul etkililiği kavramlarının birlikte araştırılmasının önemli olduğu ve bu yanıyla araştırmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmüştür. Hangi yönetim tarzının etkili okulu daha fazla geliştirme potansiyelinin olduğunun belirlenmesi, yönetim tarzlarının sergilenmesi konusunda pratik önerilerin geliştirilmesine kaynaklık edeceği düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile okul müdürlerinin otoriter, işbirlikli, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarından hangisini sergilediklerini belirlemek ve bu yönetim tarzlarının

okulun etkililiği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Okul müdürünün yönetim tarzına göre okul ortamı da şekillenmektedir. Olumlu bir okul ortamında öğretmenlerin iş doyumunu ve çalışma istekleri yüksekken; olumsuz bir okul ortamında öğretmenlerin moralinin düşük olduğunu, işlerini isteksiz yaptığını ve bu olumsuzlukların okul ortamına tekrardan olumsuz yansıdığını söylemek mümkündür (Mert & Özdemir, 2019). Bu durumlar doğrudan ya da dolaylı olarak okulun etkililiğine zarar verebilir. Etkili olmayan bir okulda öğrenme süreçleri olumsuz etkilenebilir ve topluma kazandırılan her bir birey nitelikli eğitimden mahrum kalabilir.

Bu araştırmanın okul müdürlerinin yönetim tarzları ve okulların etkililiği üzerine hem detaylı bir çalışma olması açısından hem de literatürdeki benzer çalışmaların eksikliklerini giderebileceğinden dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiği arasındaki ilişki ne düzeydedir?” şeklindedir. Belirlenen temel problem cümlesi ile ilişkili olarak aşağıdaki alt problemlere araştırma sürecinde yanıt aranmıştır:

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinde baskın olan yönetim tarzı nedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okulların etkililiği ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin;
 - a. cinsiyet,
 - b. branş,
 - c. kıdem,
 - d. öğrenim düzeyi,
 - e. okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin algılarına göre okulların etkililiği öğretmenlerin;
 - a. cinsiyet,
 - b. branş,
 - c. kıdem,
 - d. öğrenim düzeyi,

- e. okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5. Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6. Okul müdürlerinin yönetim tarzları, okulların etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- 1. Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin ölçekleri içtenlikle ve dürüstçe cevaplandırıdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1. Araştırma Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlı olup diğer ilçeler ve özel eğitim kurumları araştırma dışında tutulmuştur.
- 2. Araştırma öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim düzeyi, çalıştıkları okul kademesi bağımsız değişkenleri ile sınırlıdır.
- 3. Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin bilgiler “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ile sınırlıdır.
- 4. Okulların etkililiğine ilişkin bilgiler “Etkili Okul Ölçeği” ile sınırlıdır.
- 5. Araştırma ulaşılan kaynaklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul etkililiği: Yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve eğitim süreci, okul çevresi ve veliler gibi unsurların uyumlu bir şekilde bir araya gelerek hem toplumun hem de öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmesidir (Hoy ve Miskel, 2015).

Yönetim tarzı: Okul müdürünün okulda sergilemiş olduğu davranışlar bütünüdür. Bu araştırmada demokratik, otoriter, işbirlikli, karşı koyucu, boyun eğici ve ilgisiz yönetim tarzları ile ifade edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yönetim tarzları ve etkili okullar konularına yönelik ilgili literatür yer almaktadır. Öncelikle örgüt, yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetiminden bahsedilmiş, daha sonra yönetim tarzları, etkili okullar ve özellikleri, etkili okul modelleri ve etkili okulun boyutları açıklanmıştır. Son olarak da alan yazındaki ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Örgüt ve Yönetim

Sözlük anlamı “teşkilat, organizasyon” olan örgüt, bir grup insanı ortak bir amaca ulaştırmak için bir araya getiren sosyal bir araçtır (Çelik, 2009). Örgütlerin oluşmasının temelinde insanların gereksinimleri yatmaktadır. İnsanlar önceden kendi ihtiyaçlarını kendileri giderirken değişen hayat şartları insanların bir araya gelip işbirliği yapmasını zorunlu kılmıştır (Demirtaş, 2016). Örgütlerin sadece bir amacı olabileceği gibi birden fazla amacı da olabilir. Bu amaçlar örgütteki belirsizliği ortadan kaldırır ve örgüte yön verir.

Örgüt ile örgütteki her birey karşılıklı etkileşim halindedir. Örgüt bireyi ne kadar etkiliyorsa örgütteki bireyler de örgütü etkilemektedir (Aydın, 2007). Bu etkileşimi sağlayan bireylerin birbirleriyle uyum içerisinde hareket etmesi örgütün amacına ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için ulaşılmak istenen ortak bir hedefin olması, örgütün hedeflerine ulaşması için katkıda bulunmaya istekli bireylerin olması ve bu bireylerin etkileşim içerisinde olması gerekmektedir (Cingöz, 2023).

Örgütler için farklı tanımlamalar yapılsa da genel olarak örgütler incelendiğinde birtakım ortak özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilebilir (Aydın, 2007; Demirtaş, 2016):

- Her örgütte işte uzmanlaşma esastır.
- Her örgütte bölümlere ayrılma söz konusudur.
- Her örgütte bir emir kumanda zinciri vardır.

- Her örgütte yetki ve sorumluluk belirlenmiştir.
- Her örgütte bir yönetim kademesi vardır.

“İnsanın olduğu her yerde örgüt, örgütün olduğu her yerde de yönetim vardır.” (Ergin, 2008). Yönetim, örgütü amaçlarına ulaştırma ve örgütteki bireylerin işbirliğini kontrol etme sürecidir. Diğer bir deyişle yönetim, eldeki sınırlı kaynakların en etkili şekilde kullanılarak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesidir. Örgütün bir yapı olduğunu varsayarsak yönetimi de bu yapının işlemlerini sağlayan bir süreç olarak kabul edebiliriz (Bursalıoğlu, 2021). Bu nedenle yönetim kavramı örgütler açısından vazgeçilmez temel bir yapı taşıdır. Örgüt ile yönetim arasında çift yönlü ve dinamik bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Örgütü amaçlarına ulaştırmak amacıyla gereken tüm işlerin düzenli ve etkili bir şekilde ilerletilebilmesi için yapılan planlamalar, çalışanların motive edilmesi, örgütün verimliliğinin artmasını sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi, çalışanların hedeflere uygun bir şekilde yönlendirilmesi ve süreç içerisinde gözlemlenip değerlendirilmesi yönetim unsurunun temel işlevlerindendir (Demirci, 2016).

Toplumun her faaliyet alanında varlığını sürdüren ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan örgütler; mal örgütleri, hizmet örgütleri, güvenlik örgütleri, meslek örgütleri ve aracı örgütler olmak üzere beş sınıfa ayrılabilir (Başaran, 1989; Demirtaş, 2016). Blau ve Scott (1962) bu sınıflandırmayı ortak yarara dayalı örgütler, kâr amaçlı örgütler, kamu çıkarlarını korumaya yönelik örgütler ve hizmet örgütleri olmak üzere 4 gruba ayırmıştır (Akt. Alıç, 1995). Bu sınıflandırmalara bakıldığında eğitim örgütleri dediğimiz okullar, hizmet örgütleri sınıfına dâhil olmaktadır. Bu anlamda okul, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü ve uygulandığı yerdir.

Okullar toplumsal yapının diğer bileşenleri tarafından önemsenen ve gereksinim duyulan bilgi, yetkinlik ve toplumsal değerleri sistemli bir şekilde üreten; bireyleri topluma uyumlu, üretken ve sorumluluk sahibi olarak yetiştiren; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine destek olan; toplumdaki kültürel devamlılığı sağlayan kurumsal yapılardır (Erdoğan, 2002; Demirel, 2012). Toplum içerisinde önemli bir yere sahip olan okullar, çevre ile bir kültürleşme süreci içerisinde. Okullar çevrenin kültüründen etkilendiği gibi çevresine kültür aktarımı da yapmaktadır (Şişman, 1995). Bunun temelinde okulların toplum içinden gelen ve yine topluma kazandırılan insan üzerinde çalışması yatmaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Bu girdi ve çıktı süreci ile kültürleşme gerçekleşmektedir.

Okul dediğimiz eğitim örgütlerinin çeşitli görevleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyle ifade edilebilir: 1) toplumun tarihi ve kültürel birikimini gelecek nesillere aktarmak ve yetiştirdiği neslin sosyalleşmesini sağlamak, 2) toplumdaki mevcut siyasal sistemin meşrulaşmasını ve sürekliliğini sağlamak, 3) öğrencilerin ilgilerine ve yetkinliklerine göre yönlendirilmesini sağlamak, 4) toplumun kalkınma hedeflerine yönelik katkı sağlamaktır (Sağlam, 2023). Okulun görevlerini aynı zamanda eğitimin görevleri olarak gören Bursalıoğlu (2021) bu görevleri sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırmaktadır.

Diğer örgütler gibi okullar da çok amaçlıdır. Dolayısıyla okulun amacını sadece eğitim ve öğretimden ibaret görmek yanlış olacaktır. Okullar, farklı değerlerin ve yaşam tarzlarının bir arada bulunduğu ortamlardır. Bu farklılıklar beraberinde çatışmayı getirmektedir. Okul ortaya çıkan bu çatışmaları kaldırma ve dengeyi kurma sorumluluğunu da üstlenmektedir.

2.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimini sağlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Yaşamın her alanında yerini alan ve koruyan eğitim, planlı ve programlı şekilde ilerleyerek sistemli ve kurumsal hale gelmiştir (Şişman, 2021; Gürsoy, 2024). Eğitime sistem gözüyle bakıldığında açık sistem olarak görülmektedir. Bu eğitim sistemi hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenmektedir anlamına gelmektedir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kendi içerisinde amaçladığı ortak hedefler vardır ve bu hedeflere ulaşmak için örgütte iyi ve kaliteli bir yönetimin ve yöneticilerin olması gerekmektedir (Ada & Küçükali, 2016). Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin alt sistemi olarak görülmektedir. Yani eğitim yönetimi, yönetimin eğitim alanına uygulanma biçimidir. Bu bağlamda eğitim yönetiminin eldeki insan, zaman, para ve materyal gibi tüm kaynakları verimli şekilde kullanarak eğitim örgütlerinin önceden belirlediği hedeflere ulaşmasını sağladığını söyleyebiliriz. Kaynaklar ne kadar etkili bir şekilde kullanılıyorsa ve hedeflere ne derece ulaşabiliyorsa o denli iyi bir eğitim yönetimi vardır denebilir.

Eğitim yönetimi gerek işlev gerekse amaç bakımından diğer yönetimlerden farklıdır. Çünkü eğitimin kendine has bir kişiliği vardır (Bursalıoğlu, 2021). Girdisinin ve çıktısının insan olması bu farklılığın en temel nedenlerindendir. Eğitim yönetiminin

diğer yönetimlerden farklı olan özellikleri şöyle ifade edilebilir: (Kaya 1991; Taymaz 2003; Aydın, 2010)

- Eğitim, insanı işleyerek topluma kazandıran bir süreçtir. Eğitim örgütleri bu süreçte bireylere ya eğitim hedeflerine uygun yeni davranışlar kazandırır ya da bireylerdeki istenmeyen davranışları kaldırır. Bu nedenle işletme örgütleri gibi çatışma içerisine giremez.
- Eğitim, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.
- Eğitim örgütlerindeki başarıların ölçülmesini ve değerlendirilmesini zorlaştıran unsurlar mevcuttur.
- Eğitim, denetim yapan kurumların yapısı açısından başka örgütlerden ayrılır. Bu nedenle eğitim yöneticileri çeşitli baskılarla karşı karşıya gelebilmektedirler.
- Öğretmenler ile yöneticilerin öğrenim sürelerinin aynı olması, yöneticilerin öğretmenler üzerindeki etkisini azaltmıştır.
- Eğitim örgütleri, ülke genelindeki eğitim sisteminin bütünleyici bir alt sistemidir.
- Eğitim örgütlerinin temel girdisi var olduğu çevreden gelen insanlardır. Dolayısıyla bulunduğu çevrenin beklentilerini karşılamak zorundadır ve çevreden gelen etkilere karşı da korunaksızdır.
- Eğitim alanında denetim yapmaya çalışanlar sayıca epey çoktur. Baskı grupları ve bireyler eğitimi kendi çıkarlarına yönelik şekillendirmek için çaba gösterirler ve bu doğrultuda okul yöneticilerine karşı baskıcı tutum sergilerler.
- Toplumun eğitimden bekledikleri ile eğitime gösterdikleri ilgi arasında dengesizlik vardır. Beklentiler yüksek olmasına rağmen ilginin düşük olduğu görülebilmektedir.
- Okullarda yöneticiler öğretmenlerin içinden seçilmektedir. Bu alanda uzmanlığı ve tecrübesi olmayan öğretmenlerin olması, yönetim konusunda problemlerin yaşanmasına sebep olmaktadır.
- Eğitim kurumları bulundukları çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Ancak merkezi yönetimin olması nedeniyle bu durum zorlaşmaktadır.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kendi içinde ortak hedefleri vardır. Bu hedeflerden bazıları, bireylerin toplumsal değişimlere uyum sağlamasını sağlamak, toplumun ekonomik olarak kalkınmasında gerekli olan bilgi ve yeteneklerini bu bağlamda kullanmalarını sağlamak, demokratik bireyler yetiştirmek, farklı düşüncelere karşı açık ve hoşgörülü olan bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmak ve nitelikli bireyleri

topluma kazandırmak için eğitimin yöneticilik alanında uzman kişiler tarafından yapılması gerekmektedir (Aykurt, 2017; İşeri, 2019). Balcı (2008) eğitim yöneticilerinin akademik bilgi, mesleki profesyonellik bilgisi ve uygulama bilgisi alanlarında eğitim alıp geliştirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

2.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, okulun önceden saptanan hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla eldeki insan, para, zaman ve madde kaynaklarını bir araya getirerek etkili şekilde kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Diğer bir tanıma göre ise okul yönetimi, eğitim yönetiminin kapsam olarak daha dar bir alan olan okullara uygulanmasıdır. Bu iki tanımdan yola çıkarak eğitim yönetiminin eğitime makro seviyede, okul yönetiminin ise eğitime mikro seviyede bir perspektifle baktığını söyleyebiliriz (Çelik, 2015).

Yönetim, örgütü amaçlarına ulaştırmak için çaba sarf ettiği gibi okul yönetimi de okulu amaçlarına ulaştırmak için çaba göstermektedir. Okullarda okul yöneticiliği görevini üstlenen kişi okul müdürü olmaktadır. Okul müdürü;

“Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir.”

şeklinde tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022).

Okul müdürleri, okulun tüm paydaşlarının eğitim sürecine aktif olarak katılımını ve bunlar arasındaki işbirliğini sağlamakla yükümlüdür. Bu paydaşlar iç paydaşlar ve dış paydaşlar olmak üzere ikiye ayrılır. İç paydaşlar yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, okul-aile birliği üyeleri, okulun diğer yardımcı personelleri gibi okula doğrudan katkı sunan kişi ya da kurumlardır. Dış paydaşlar ise aileler, kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler gibi okulun dışında olup eğitim sürecine dolaylı olarak katkı sunan kişi ya da kurumlardan oluşmaktadır (MEB, 2024). Okul müdürleri okulu hedeflerine ulaştırabilmek için bu paydaşlar arasındaki koordinasyonu sağlayabilmelidir (Bursalıoğlu, 2021).

Diğer kurumların yönetiminde olduğu gibi okul yönetiminin de dinamik ve yenilikçi olması gerekmektedir (Taymaz, 1995). Bu durum özellikle gelişmekte olan toplumlar için daha zorunlu hale gelmiştir. Toplumların teknolojik, ekonomik vb.

alanlarda gelişmesi yönetimde ani ve hızlı kararlar almayı gerektirebilir, bu da yönetimi zorlaştırabilir. Bu nedenle yönetici en uygun kararları hızlı ve objektif bir şekilde alabilmelidir (Genç, 2006). Bursalıoğlu (2021)'na göre okul yöneticilerinin yönetim sürecini sağlıklı ve verimli olarak yürütebilmesi için yönetim alanında bilgi ve becerilerini artırması gerekmektedir.

Okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları yönetmeliklerde açıkça belirtilmiştir. Okullarda herhangi bir kriz durumunun oluşmasında bu krize acil müdahalede bulunma ve soruna çözüm üretme sorumluluğu da okul müdürlerine aittir (Oğuzoğlu, 2023). Bu gibi sorunların sağlıklı bir şekilde ortadan kaldırılabilmesi için okul yöneticilerinin bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bu yeterlikler; toplumun değişme ve gelişmelerine karşı okulu hazırlıklı ve dinamik tutmak, çıkabilecek sorunlarda tek bir çözüm yerine en iyi alternatifi seçmek, çalıştığı personellerden ve elindeki kaynaklardan en etkili şekilde faydalanmak şeklinde sıralanabilir (Taymaz, 1995).

Karmaşık bir sistem olan insanların bir araya gelmesiyle oluşan toplumlar da karmaşık bir yapıyı meydana getirmektedir. Okullar, toplumun içinden gelen insanların gereksinimleri etrafında şekillenen ve sürekli değişime uğrayan dinamik bir yapıdır. Okul müdürlerinin yönetim alanındaki değişme ve gelişmeleri takip ederek bu değişimler neticesinde okulun da değişen ihtiyaçlara karşılık vermesini sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla okul müdürleri sık sık özeleştiri yapmalı, okulu daha etkili bir şekilde nasıl yönetebileceğini kendisine sormalı ve bu yanıtlara göre okulda farklı yönetsel davranışlarda bulunabilmelidir (Girgin, 2019b). Böylesine karmaşık ve çok yönlü bir yapıyı yönetmek uzmanlık ve yetkinliğin olmasını zorunlu kılmaktadır (Madenöğlu, 2010).

2.4. Yönetim Tarzları

Yönetim tarzı, yöneticilerin örgütü amaçlarına ulaştırmak amacıyla gereken görev ve sorumluluklarını yerine getirirken gösterdiği davranışların tümüdür. Başaran (2004)'a göre ise yönetim tarzı, yöneticinin örgütü hedeflerine ulaştırırken sergilediği davranışlar ile çalışanlarla arasındaki ilişki davranışlarının oluşturduğu örüntüdür. Yönetim tarzı, yöneticilerin kişilik özellikleri, eğitimleri, değerleri, deneyimleri gibi bireysel farklılıkları ile değişiklik gösterebildiği gibi çalıştığı kurum ve kurum çalışanlarına göre de değişebilmektedir (Akçay, 2020). “Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır.” atasözü ile bağdaştırmak gerekirse her yöneticinin de kendine özgü bir yönetim tarzı vardır.

Yöneticilerin bazıları tek bir yönetim tarzını benimserken bazıları birden fazla yönetim tarzını benimseyebilir. Bazı yöneticiler çalışanlara demokratik, anlayışlı, içten, davranırken bazı yöneticiler sert, otoriter, kaba, itaatkâr bir duruş sergileyebilirler (Oğuzoğlu, 2023). Yöneticilerin bu davranışları çalışanların işe karşı tutum ve davranışlarına doğrudan ya da dolaylı etki edebilmektedir.

Okul bazında bakıldığında okul müdürlerinin yönetim tarzlarının okulun ortamı üzerinde çok fazla etkisi vardır. Bu konu üzerine yapılan araştırmalar yönetim tarzının örgüt için ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Güzelgörür, vd., 2021; Kazak&Yaylalı, 2023). Olumsuz bir çalışma ortamında öğretmenlerin işten soğuması ve verimliliklerinin düşmesi kaçınılmazdır. Olumlu bir okul ortamında çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının, moral ve motivasyonlarının yüksek olduğu ve dolayısıyla daha başarılı ve verimli oldukları görülmüştür (Demiraslan, vd., 2024; Bahçetepe ve Meşeci-Giorgetti, 2015). Ancak olumlu okul ortamının oluşumu yalnızca yöneticinin tutumlarına bağlı değildir; öğretmenlerin, öğrencilerin ve genel okul kültürünün etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Bununla birlikte okul müdürünün yönetim tarzı, okul ortamının güçlenmesinde veya zayıflamasında önemli bir rol oynar. Müdürün yaklaşımı öğretmenleri motive edebileceği gibi, onların cesaretini kırarak çalışma performanslarında artış ya da düşüşe neden olabilir (Ogunola vd., 2013). Bu nedenle okul yöneticileri, okulun diğer paydaşlarıyla birlikte olumlu bir okul kültürü oluşturmayı destekleyen bir yönetim anlayışı benimsemeli; öğretmenlerin verimliliğini ve iş doyumunu artıracak uygulamalara öncülük etmelidir (Dick & Metfalce, 2001). Aksi durumda, okulun tüm iç paydaşları olumsuz etkilenebilir ve bu durum okulun etkililiğine de olumsuz yansıyabilir.

İlgili literatüre bakıldığında Üstüner (2016) yaptığı çalışmada yönetim tarzlarını otoriter, karşı koruyucu, ilgisiz ve işbirlikli olarak 4 grupta incelemiştir. Sağır ve Işık (2022)'ın yaptığı çalışmada ise okul yöneticilerinin yönetim tarzları demokratik, otoriter, işbirlikli, boyun eğici, ilgisiz ve karşı koyucu olarak altı grupta incelenmiştir. Bu altı yönetim tarzı aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.4.1. Demokratik Yönetim Tarzı

Demokratik yönetim tarzına sahip okul müdürleri insan ilişkilerine önem verirler. Okulun tüm paydaşlarını ilgilendiren konularda paydaşların karar verme süreçlerine dâhil olmalarını sağlarlar. “Her birey farklı bir fikir” anlayışı ile hareket ederler ve fikirlerine

özgür bir şekilde paylaşımları konusunda öğretmenleri cesaretlendirirler. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılmaları ve önemsediklerini hissetmeleri moral ve motivasyonlarının artmasını sağlar. Bu sayede öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının ve güven duygularının arttığını da söylemek mümkündür (Terzi&Kurt, 2005). Ayrıca okul içinde demokratik ortamın olması çatışmaların yaşanmasını da engellemektedir.

Demokratik yönetim tarzına sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda karşılıklı güven duygusu vardır. Bütün çalışanlar iş birliği içerisinde hareket ederler, takım bilinciyle çalışmaya önem verirler. Okul müdürleri kendilerini amir konumunda görmezler. Çalışanlara hem rehberlik ederler, yol gösterirler hem de çalışanları kontrol ederler (Zor, 2024). Çalışanda hata aramazlar (Karadağ, vd., 2006). Bir sorunla karşılaştıkları zaman hassas bir şekilde ilgilenirler. Öğretmenlere karşı yapıcı bir dil kullanırlar. Eleştirici ve kırıncı dilden uzak dururlar. Kendilerine yapılan eleştirileri dinleyip önemsedikleri gibi zaman zaman öz eleştiri de yaparlar.

Demokratik yönetim tarzına sahip okul müdürleri yetkilerini ast konumdaki öğretmenlerle paylaşırlar, onların bilgi beceri ve yeteneklerine güvenirler. Her ne kadar öğretmenlerin kararlara katılımlarını ve fikirlerini belirtmelerini sağlasalar da son karar yine kendilerine aittir (Diş, 2023). Akat (1984)'a göre demokratik okul müdürleri, öğretmenlerin otokontrollerinin artırılmasına destek olurlar ve sorumluluk sahibi olmalarını beklerler (Akt. Zor, 2024). Öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilecekleri ortamı oluştururlar. Ayrıca kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri için de imkân tanırırlar.

Demokratik yönetim tarzının uygulanmasındaki sınırlılık ise karar alma sürecinin yavaş ilerlemesidir. Dolayısıyla bu yönetim anlayışı, ortak kararların verilmesini güçleştirebilir.

2.4.2. Otoriter Yönetim Tarzı

Otoriter yönetim tarzı, yöneticilerin karar verirken çalışanların fikirlerini almadığı, önemsemediği ve yalnızca kendilerinin karar verdiği bir yönetim tarzıdır. Yani bu yönetim tarzında yöneticiler kuralcıdırlar ve kuralları çalışanların fikrini almadan tek başına belirlerler. Kuralları tek başlarına belirledikleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat vermezler (Kahraman, 2019). Belirlenen kurallara sorgusuz uyulmasını beklerler. Kuralları sorgulamadan kabul eden çalışanlar iyi olarak nitelendirilirken kuralları sorgulayan çalışanlar kötü muamelesi görmektedirler

(Argon&Dilekçi, 2014). Kurallara veya verilen emirlere uyulmadığı takdirde cezalandırma yoluna gidebilirler (Cingöz, 2023).

Otoriter yöneticiler yasal gücünü kullanmaktan çekinmezler ve tehdit etmeye meyillidirler (Demiraslan, 2024). Yöneticilerin emredici bir tavır sergiledikleri bu yönetim tarzında kaba davranışlarda bulunmaları da engellenemez hale gelmektedir (Ulukan, 2017). Dolayısıyla yönetici ile çalışanlar arasındaki ilişkiler bozulmaktadır. Yöneticiler kendilerini çalışanlardan daha üst seviyede gördükleri için iletişim kopuklukları da yaşanmaktadır. Başaran (2004)'a göre yönetim tarzının otoriter olduğu kurumlarda tek yönlü iletişim görülmektedir. Bu iletişim yöneticiden astlara doğrudur.

Otoriter yönetim tarzı klasik yönetim kuramına göre şekillenen bir yönetim tarzıdır. Klasik yönetim anlayışında “İnsan doğuştan tembeldir. İnsanı başıboş bırakırsan işten kaçır, iş yapmaz. Bu nedenle başında otoritenin olması insanı verimli hale getirebilir.” düşüncesi hâkimdir (Aytürk, 1999). Dolayısıyla otoriter yöneticiler çalışanları korkutma ve cezalandırma yoluyla disipline etmeye çalışırlar. Cezayı çok sık kullanan yöneticiler, ceza vermek istemediği kişilere de iyi davranıp onların kendisine borçlu olduğunu hissettirmeye meyillidirler (Argon&Dilekçi, 2014).

Otoriter yönetim tarzına sahip yöneticiler, tamamen iş odaklı çalışırlar ve çalışanların ilişkilerini dikkate almazlar. Tüm odakları daha fazla mal üretimi ve verimlilik üzerinedir. Ancak bu tarza sahip yöneticilerin olduğu kurumlarda iş yükü fazla olmasına rağmen ürün kalitesi düşük olmaktadır (Bekez-Esin, 2022).

Otoriter yönetim tarzına sahip okul müdürleri, yönettiği okulun amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmeye çalışırlar fakat bu süreçte çalışanların istek ve ihtiyaçlarını, motivasyonlarını göz ardı eder, bunun için çaba göstermezler (Erdoğan, 2000). Bu tarzdaki yöneticiler insanı makine gibi işleyen bir araç sayarlar (Cengiz, 2010). Covey (2005)'e göre de bu yönetim tarzına sahip yöneticiler, çalışanları bir nesne olarak görürler ve istediği gibi yönetebileceklerini düşünürler (Özgür, 2011).

2.4.3. İşbirlikli Yönetim Tarzı

İşbirlikli yönetim tarzına sahip okul müdürleri için ast üst ilişkisi yoktur. “Her birey özeldir ve takım için önemli ve değerlidir.” anlayışını benimserler. Öğretmenlerin her birini farklı bir yetenek olarak görürler. Öğrenme ve gelişmeleri için gerekli ortamı sağlarlar, isteklendirirler, överler. Öğretmenler ile iletişimleri iyidir. Öğretmenler arasındaki etkileşimi artırmak için öğretmenleri teşvik ederler, onlara “biz” duygusunu

benimseterek alınan kararlara bağıllık göstermelerini sağlarlar (Nadeem, 2012). Herkes için güvenilir biri olarak görülürler. Öğretmenleri desteklerler, rehberlik ederler, gerektiğinde işin içine kendilerini de katarlar. Kendilerinin ihtiyacı olduğunda başkalarından yardım almaktan çekinmezler (Üstüner, 2016).

Başaran (2004) işbirlikli yönetim tarzını benimseyen yönetici özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

- İşbirlikçi yönetici kurumun önderidir. Gerektiği yerde girişkendir ve sorumluluk alır.
- İşbirlikçi yönetici kurumu ve çalışanlarıyla gurur duyar.
- Yönetim konusunda kendisini daima geliştirmek için çaba gösterir.
- Kendisini çalışanlardan üstün görmez, onlarla eşit seviyede olduğunu kabul eder.
- Yönetici kurumu hedeflerine ulaştırmak için gereken işleri çalışanlara sunar, görevlerin dağılımı ve işbölümünün yapılmasında çalışanlara rehberlik eder.
- Çalışanların ihtiyaçlarının giderilmesine ve kendilerini geliştirmelerine destek olur.
- Yaşanan çatışmalarda çözümü çalışanlarla beraber bulur. Görüş farklılıklarından ortaya çıkan çatışmalarda her bir görüşün kurum için yaratıcılık kaynağı olduğu düşüncesindedir.

2.4.4. Boyun Eğici Yönetim Tarzı

Boyun eğitici yönetim tarzına sahip okul müdürleri daima kendinden taviz veren yönetici tipidir. İnsanlar doğası gereği ait olma ve sevgi ihtiyacının karşılanmasını ister. Bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri de bu ihtiyacın giderilmesi için grupların bir parçası olmak isterler. Dolayısıyla karşısındaki herkese kendini beğendirmeye ve herkesin onayını almaya çalışırlar. Kimseyi kırmamak için hayır diyemezler, kendilerinin istemediği şeyleri bile kabul etmek zorunda hissederler. Çünkü sosyal ilişkilerinin bozulmasına karşı hassaslardır (Hamurcu&Sargın, 2011).

Üstüner (2016)'e göre boyun eğici yönetim anlayışını benimseyen okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda şu problemler görülmektedir:

- Çevresine karşı sempatik görünme çabasına girerler.
- Sorunlarla karşı karşıya geldiklerinde kararsız kalırlar.
- Çevresindekilerin etkisi altına çabuk ve kolayca girerler.

- Herkesin istek ve beklentilerini karşılamaya çalışırlar.
- Kendi fikirlerini açıklamaz ve hissiyatlarını belli etmezler.
- Ortadaki adaletsizliklere karşı tepki göstermezler.
- Okuldaki güçlü ve baskın gruplara destek verir ve savunurlar.

2.4.5. İlgisiz Yönetim Tarzı

İlgisiz yöneticiler kurumdaki yetkilerini kullanmazlar. Yöneticilerin yetkilerini kullanmaması sonucu ellerindeki tüm yetkiler ast durumundaki diğer kişilerin eline geçer. Kuruma yabancılaşma, yetkiyi kullanmaktan çekinme, yönetim konusundaki yetersizlik hissi, yetkiyi kullanmayı lüzumsuz bulma yöneticinin yetkilerini kullanmama sebeplerinden bazılarıdır (Başaran, 2004).

İlgisiz yönetim tarzına sahip okul müdürleri, diğer yönetim tarzlarına sahip okul müdürlerinin aksine işe ve öğretmenlere karşı duyarsız ve ilgisizlerdir. Öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini ile ilgilenmezler. Öğretmenleri motive etmek ve etkilemek için çaba sarf etmezler. Çoğunlukla kendileri de iş tatminine ulaşmamışlardır.

İlgisiz okul müdürleri bütün işleri öğretmenlerin yapmasını beklerler, sorumluluk almayı sevmeyizler (Üstüner, 2016). Karar verme süreçlerine katılmazlar (Chaudhry&Javed, 2012). İşbölümü ve görev dağılımı gibi işleri öğretmenlere ve diğer çalışanlara bırakırlar. Öğretmenleri ya çok az yönlendirirler ya da hiç yönlendirmezler. Ekip çalışmasını destekleyici ya da geliştirici faaliyetlerde bulunmazlar (Başaran, 2004).

İlgisiz yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri okulun etkililiği için kaygı duymazlar, okulun yenileşmesi ve gelişmesi yönünde girişimde bulunmazlar. Öğretmenlerin gelişimini sağlamak veya ihtiyaçlarını karşılamak için çok az çaba sarf ederler, öğretmenlere geri bildirim vermezler (Ogunola, vd., 2013).

Okul içerisinde çalışanlar arasında çıkan uyuşmazlıklarla veya herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldıklarında görmezden gelirler ve çözümü ertelemeye çalışırlar. Bu çatışmalar ya devam eder ya da unutulur.

2.4.6. Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Yöneticiler örgütte yapılanları her zaman desteklemezler. Bazen de yapılacak olanı engellemeye çalışırlar. Karşı koyucu yönetim tarzına sahip yöneticilerde yapılmak istenene engel olma durumu söz konusudur. Yaşanan problemleri çözüme kavuşturmak yerine çözümü daha da zor bir hale getirirler. Bu davranışlarının temelinde şüphe ve

güvensizlik duygusu yatmaktadır. Bu şüpheli ve güvensiz yaklaşımlarından dolayı yapılan her işin arkasından olumsuz bir durumla karşı karşıya kalacağını düşünürler. Yeni olan her şeye karşı çıkarlar, var olan düzenden devam edilmesini isterler. Yeniliklerin getireceği örgütsel yararı göz önünde bulundurmazlar (Zor, 2024).

Otoriter okul müdürleri yasal güce dayanarak kurallara itaati beklerken karşı koyucu okul müdürleri şüphe ve güvensizlikten dolayı kurallara sıkı bir şekilde uyulmasını beklerler. Amaç, kendilerinde olan şüpheyi ve endişeyi yok etmektir (Bekez-Esin, 2022). Bu nedenle katı ve kuralcı davranışlar (Karataş, 2020), kuralların sorgulanmadan uygulanmasını isterler. Bu açıdan bakıldığında bu okulların değişime direnç gösteren örgüt yapısına sahip olduğu söylenebilir (Bekez-Esin, 2022). Öğretmenler eğitim sürecinde herhangi bir yenilikte bulunamaz ve yaratıcılıklarını kullanamazlar. Çünkü müdür yapılacak yeniliklere karşı çıkmakta ve öğretmenlere destek olmamaktadır (Aytürk, 2015).

Karşı koyucu yönetim tarzına sahip okul müdürlerinin öğretmenlere karşı tavırları serttir ve öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmak karşı koyucu okul müdürleri için zordur. Bir sorun çıktığında kendileri sorunu çözmek için çaba göstermedikleri gibi öğretmenlerin de çözmesini istemezler. Öğretmenlerin fikirlerini önemsemeyip karşı çıkarlar. Herhangi bir yanlışı görseler dahi bunu düzeltmeye çalışmazlar. Sorunu çözmek yerine daha da zorlaştırırlar (Üstüner, 2016).

Karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen yöneticilerin göstermiş oldukları davranışlar, etkili yöneticilerde bulunması gereken özelliklere ters düşmektedir (Genç, 2021). Okul müdürünün rutine devam etmek istemesi, var olan düzeni korumaya çalışması, yeni olan her şeye karşı çıkması ve tedirgin olması, mevzuatın dışına çıkmak istememesi, diğer okul müdürlerinin yaptıklarını takip etmesi ve onlarla kendisini kıyaslaması, çalışanlara çatışmacı bir tavır ile yaklaşması, karşılarındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı bir iletişim kuramaması, çok fazla söz kesme davranışında bulunması karşı koyucu okul müdürlerinin sergilediği davranışlardan bazılarıdır (Üstüner, 2016).

2.5. Etkili Okullar

Bu bölümde etkili okul kavramına değinilmiş, etkili okul modelleri ile etkili okulun boyutlarından bahsedilmiştir.

2.5.1. Etkili Okul Kavramı

Günümüzde toplum sürekli bir değişim halindedir. Bu değişimler her alana olduğu gibi okula da yansımaktadır. Diğer bir deyişle okul toplumdaki bu değişme ve gelişmelerden etkilenmektedir. Bu noktada okul müdürlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticilerinde bulunması gereken özelliklerden biri, okuldaki bu değişmelere karşı hazırlıklı olmak ve okulu dinamik tutmaktır (Taymaz, 1995). Bunun yanı sıra okul yöneticileri insan ilişkilerine önem vermeli, öğretmenlerin iş motivasyonunu yüksek tutmalı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat tanımalıdır (Demir-Yıldız, 2023). İş tatminine ulaşan öğretmen daha verimli çalışır. Bu verimlilik zamanla etkililiğe dönüşür.

Etkililik, bir örgütün ya da işletmenin belirledikleri amaçlara ne düzeyde ulaştığını ifade eder. Okul etkililiği ise okulun genel ve özel amaçlarına ulaşması için elindeki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmasıdır. Belirlenen amaçlara ne kadar ulaşıldıysa okul o kadar etkilidir diyebiliriz (Helvacı&Aydoğan, 2011).

Etkili okul kavramı, akademik başarı düzeyi yüksek ve düşük okulların varlığından ortaya çıkmıştır. Okulların var oluş nedeni, öğrencileri hedeflenen başarıya ulaştırmaktır (Hoy&Miskel, 2015). Bu amacı gerçekleştiremeyen okulların varlığı tehlike altına girmektedir. Bu nedenle etkili okul dendiğinde akla ilk gelen öğrencilerin akademik başarısı olmuştur. Oysaki okulun etkili olması yalnızca öğrencilerin başarısına veya öğretmenlerin verdiği eğitime bağlı değildir (Atış&Dilbaz, 2022). Etkili okullar; yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı, eğitim-öğretim süreci, okulun çevresi ve aile gibi boyutlar açısından bir bütün olarak ele alınmalıdır. Diğer bir deyişle, bu boyutların ayrı ayrı etkililiklerine bakılarak okulun ne kadar etkili olup olmadığı anlaşılmaktadır (Arslantaş, 2014).

Yapılan çalışmalar sonucu etkili okulların birtakım ortak özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Bu ortak özellikler şöyle özetlenebilir (Edmonds, 1979; Çalışkan&Güçlü, 2014; Şişman, 2020; Dalbudak&Özgenel, 2022).

- Okulun amaçları ve hedefleri önceden bellidir. Bu amaç ve hedefler okulun tüm çalışanlarıyla, öğrencileriyle ve velileriyle açık ve net olarak paylaşılır.
- Okulun disiplin kuralları açık ve anlaşılır şekilde açıklanır. Öğretmen, öğrenci ve veliler bu kuralları benimser.
- Öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine aktif olarak katılımının sağlandığı; bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlarda temel becerilerin kazandırıldığı ve

günlük hayatta kullanabilecekleri bilgilerin öğretildiği öğrenme ortamları sağlanır.

- Yönetici ve öğretmenlerin; öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair beklentileri yüksektir, öğrenciler bu beklentilerin farkındadır ve başarılı olacaklarına dair inançları tamdır.
- Öğretim ortamları öğrenciye göre düzenlenir, öğrencilerin öğrenmeleri için gereken maksimum zaman verilir, öğrenciler cesaretlendirilir.
- Her öğrencinin temel bilgi ve becerileri öğrenmesi sağlanır.
- Öğrencilerin performansları sık sık ve düzenli olarak değerlendirilir ve öğrenciye dönüt verilir.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin başarıları ve örnek davranışları ödüllendirilir.
- Öğrencilerdeki olumsuz davranışlar düzeltilir, tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınır.
- Öğretmenler, öğrencilere örnek olacak davranışlarda bulunur.
- Okulun iç ve dış çevresi uyum ve iş birliği içerisinde çalışır. Her bir birey sorumluluğunun farkındadır.
- Okuldaki her bireyin ve velilerin kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılmalarına izin verilir.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat ve olanak tanınır.

2.5.2. Etkili Okul Modelleri

Okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde farklı değişkenlere bakılarak geliştirilen çeşitli modeller vardır. Ancak her modelin kendine göre zayıf ve güçlü yönleri olduğundan dolayı kabul edilebilir tek bir model bulunmamaktadır (Balcı, 2022). Bu modelleri Cheng (1997) amaç modeli, kaynak-girdi (sistem) modeli, süreç modeli, doyum modeli, yasallık (meşruiyet) modeli, etkisizlik modeli, örgütsel öğrenme modeli ve toplam kalite yönetimi modeli olmak üzere 8 grupta incelemiştir. Aşağıda bu modellere detaylı bir şekilde değinilmiştir.

2.5.2.1. Amaç Modeli

Bu modele göre okulların amaçlarının önceden belirlenmesi ön şarttır. Bu amaçların ne derecede gerçekleştirildiği okulların etkililiğini belirtmektedir. Amaçların gerçekleşmesi için alınan kararlara ilgili tarafların dâhil olması ve kararların herkese açık

ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir (Cheng, 1996). Böylece kararlar herkesçe benimsenir ve herkes sorumluluğunu yerine getirir. Tam tersi bir durumda amaçlara ulaşılması zorlaşır. Bu da etkililiğe olumsuz olarak yansır.

Okulların değerlendirilirken sadece öğrencilerin akademik başarıları ölçülmektedir (Gaziel, 1996). Oysa okul dediğimiz eğitim kurumlarında öğrencilerin bir bütün olarak gelişimi sağlanmaktadır. Okulların amaçları farklı kişilerce farklı algılanabilmektedir. Bazıları sadece öğrencinin sınavdan aldığı notlara göre değerlendirirken bazıları ise kişisel, ahlaki ya da mesleki gelişimine göre değerlendirebilir (Yaman, 2022). Böyle bir durumun olması amaç modelinin eleştirisi almasına neden olmuştur. Dolayısıyla amaçların her zaman açık, anlaşılır ve ölçülebilir nitelikte olması sağlanmalıdır (Cheng, 1996).

Amaç modeli temelde iki varsayıma dayanmaktadır (Hoy&Ferguson, 1985; Balcı, 2022). Bunlar:

1. Önceden ortaya konmuş amaçlar, karar alacaklara ışık tutar.
2. Amaçların yeterli sayıda açık ve net olması, ilgililerce benimsenmesidir.

2.5.2.2. Kaynak- Girdi (Sistem) Modeli

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarda da belli hedefler bulunmaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için yeterli kaynağa ve finansmana sahip olmak gerekmektedir. Bu modele göre örgütlerin işleyişinde kaynakların varlığı hayati önem taşımaktadır (Cheng, 1997).

Sistem modeli olarak da adlandırılan bu modelde okulun etkililiği ölçülen sadece girdiler dikkate alınmaktadır, süreç ile çıktılar ihmal edilmektedir. Diğer bir deyişle etkililiğin ana göstergesi çıktılar değil, çıktılar elde edilirken ne kadar kaynak sağlandığıdır. Okullar amaçlarının yerine getirirken ihtiyaç duyduğu kaynağa ne oranda ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir. Çünkü kaynakların yetersiz olması çıktılarına da yansımaktadır (Hoy&Ferguson, 1985; Şahin, 2020).

Bu model sadece girdiler ile ilgilendiği için eleştirilmektedir. Çünkü okulun bütün çabası kaynakları elde etmeye yönelik olabilir. Dolayısıyla okulun diğer amaçları geri planda kalabilir. Diğer bir sakıncası ise okula yeterli kaynak sağlanmasına rağmen eldeki kaynaklar okulun amaçları için yeterince verimli kullanılmayabilir. Sonuç olarak okulun etkililiği istenen düzeye ulaşamaz (Şişman, 2020). Kaynakların kullanımı doğru yönetildiği takdirde okulun etkililiği de artar.

Bu modelin sağlıklı işleyebilmesi için bazı özellikleri sağlaması gerekmektedir. Bunlar;

- 1) Yeterli sayıda ve kalitede kaynağı temin edebilme,
- 2) Dış etmenlerle başa çıkabilme,
- 3) Değişimlere ayak uydurabilme,
- 4) Alt sistemlerdeki uyumsuzlukları ortadan kaldırarak uyumu sağlayabilme ve
- 5) Alt sistemlerin birbirleriyle uyumlu çalışmasını sağlayarak bütünlüğü sürdürebilmedir.

2.5.2.3. Süreç Modeli

Süreç modeli, sistem modeline ters bir anlayış benimsemektedir. Sistem modelinde okul açık bir sistem olarak görülürken süreç modelinde okula kapalı sistem gözüyle bakılmaktadır (Yaman, 2022). Süreç modelinde girdilerin nitelik ve niceliği tek başına yeterli değildir. Bu girdilerin nerede, nasıl ve ne amaçla kullanıldığı da önemli bir husustur (Şişman, 2020). Okulun etkililiğini belirleyen ana etken, eğitim ve öğretim süreçleri ile yönetim süreçleridir (Balcı, 2022).

Okul ve sınıf içerisindeki uygulamalara odaklanan bu modelde, birtakım süreçlere dikkat edilmekte ve bu süreçler ile okul etkililiği saptanmaktadır. Bu süreçleri Şişman (2020) şu şekilde ifade etmiştir:

- Karar verme ve kararlara katılım,
- Liderlik,
- Planlama,
- Eşgüdüm,
- İletişim,
- Öğretim yöntem ve teknikleri,
- Sınıf yönetimi,
- Okulun havası,
- Öğrenme stratejileri ve
- Öğretim yöntem ve teknikleri.

Bu süreçler ne kadar verimli ve uyumlu ilerletilirse okulun etkililiği de o kadar artmaktadır.

2.5.2.4. Doyum Modeli

Doyum modeli, okulda yürütülen eğitim ve öğretim süreci ile yönetim süreçlerindeki uygulamalara yönelik okuldaki tüm paydaşların doyum düzeylerine bakar. Bu modele göre okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi paydaşların memnuniyet seviyeleri okulun etkililiğinin bir göstergesidir (Yalçınkaya, 2022). Başka bir deyişle okuldaki uygulamaların paydaşları beklentisini karşılama düzeyi okul etkililiğinin de düzeyini belirtir. Paydaşlar ne kadar memnunsal okul o kadar etkili demektir (Koç, 2019).

Bu modelin sınırlılıklarından biri, tüm paydaşların beklentilerinin karşılanmaması ve memnun edilememesidir. Çünkü herkesin beklentileri, talep ve istekleri farklıdır (Şişman, 2020). Ayrıca okul, paydaşların beklentilerini ve isteklerini karşılayacak seviyede olmayabilir ya da paydaşları önemsemeyebilir. Diğer bir sınırlılık ise paydaşların isteklerinin uyumlu ve tutarlı olmamasıdır (Cheng, 1996). Bu durum modelin uygulanmasında güçlüklerle neden olmaktadır (Şişman, 2020).

2.5.2.5. Yasallık (Meşruiyet) Modeli

Değişen ve gelişen toplum içerisinde okullar değişimlere ayak uydurma, en iyi ve en etkili olma yolunda rekabete girmişlerdir. Okulların bu rekabetçi ortamda varlıklarının devamını sağlayabilmeleri ve rakip okullardan daha iyi olabilmeleri için toplumun beklentilerini yerine getirmeleri ve dolayısıyla meşruiyetlerinin de kabul görmesi gerekmektedir (Tarhan, 2008). Bunun için okulların “kaliteli bir sistem” inşa etmeleri gerekmektedir (Şişman, 2020).

Yasallık modeline göre okulun etkililiği; okulun toplum ile ilişkileri, toplum içerisindeki prestij ve saygınlığı, tanıtım ve reklam stratejileri gibi alanlardaki başarısına bağlıdır (Olgun, 2024). Toplum tarafından tasdik edilen ve yasal olarak kabul edilen okullar etkili okullardır.

Özetle yasallık modeli, okulların yalnızca akademik başarı üzerinden değil, aynı zamanda toplum tarafından kabul görme, kurallara uygunluk ve paydaş beklentilerine cevap verme düzeyine göre etkili sayılacağını ifade eden bir yaklaşımdır.

2.5.2.6. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme; kaynaklardan bilgiyi edinme, alınan bilgileri dağıtma, yorumlama ve çevresel değişimlere hızlıca entegre olabilme sürecidir (Özalp, vd., 1998; İmalı, 2022). Bu süreç, örgüt içerisinde belirlenen çerçeve dâhilinde yürütülen tüm öğrenme etkinliklerini barındırmaktadır (Aybas&Kapu, 2008).

Örgütsel öğrenme modeline göre okullar, çevresinde yaşanan sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik değişimlere uyum sağlamalıdır (Şişman, 2020). Bu uyumu sağlayabilen, çevresinin iyileşmesine ve ilerlemesine destek olabilen, bunlarla ilgili gerekli planları yapabilen okullar etkilidir. Diğer bir deyişle okul, yenileşme ve gelişmeye ne oranda açıksa ve bu uygulamaları ne oranda gerçekleştirebiliyorsa o oranda etkili okuldur (Çevik, 2023).

2.5.2.7. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam kalite yönetimi modeli, okuldaki eğitim sürecinin ve tüm çalışanlarının her açıdan nitelikli ve donanımlı hale getirilmesi üzerine çalışır (Özdemir, 2013). Bu kalitenin yakalanması için okulun tüm paydaşların ortak bir çaba içerisinde olması, herkesin gereken sorumlulukları alması ve yerine getirmesi, paydaşların eşgüdümünün sağlanması gerekmektedir. Uyum içerisinde çalışmanın gerekliliklerinden biri iletişim becerilerinin sağlıklı olmasıdır (Balcı, 2022).

Okul aynı zamanda paydaşları memnun etmeli, paydaşların istek ve ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Okulun değişime açık olması, sürekli kendine geliştirmesi ve onarması beklenmektedir. Ancak bu modele göre onarım ve iyileştirme hızlı bir şekilde gerçekleşmez, süreç içerisine yayılır ve sürekli yapılır (Kanji, 1995; Yalçınkaya, 2022). Bu açıdan bakıldığında bu modelin; süreç modeli, doyum modeli ve örgütsel öğrenme modelinin harmanlanmış hali olduğu söylenebilir.

Özetle toplam kalite yönetimine göre bir okulun etkili olarak nitelendirilmesi için okulun süreç boyunca sürekli bir gelişme içerisinde olması ve okulun tüm paydaşlarının beklentilerini karşılayarak paydaşları memnun edebilmesi gerekmektedir. Bu kriterler ne ölçüde sağlanabiliyorsa okul da o ölçüde etkilidir (Şişman, 2020).

2.5.2.8. Etkisizlik Modeli

Etkisizlik modeli, okuldaki kusurları ve eksiklikleri odak noktasına almaktadır. Çünkü okulun etkililiğini ölçmek için gereken kriterlerin belirlenmesi zordur (Yalnızlar, 2019). Ancak okuldaki açıklıkların ve aksaklıkların etkisizlik olarak görülmesi daha basittir (Şişman, 2020).

Etkisizlik modeline göre etkililik, okulda herhangi bir noksanlık ya da kusurun olmamasına bağlıdır (Cheng, 1996). Etkisizlik göstergelerinden bazıları okulun düşük akademik başarısı, okul ortamındaki anlaşmazlıklar, okul yönetimi ile öğretmenlerde yaşanan performans düşüklüğüdür. Bu gibi etkisizlik belirtilerinin yokluğu durumunda o okulun etkili olduğu söylenebilir.

2.5.3. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okuldan söz edildiğinde etkililiğin ortaya çıkmasında birçok faktörün rol oynadığı bilinmelidir. Bu faktörler yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve eğitim-süreci, okul çevresi ve velilerdir. Bu faktörlerin her biri ayrı bir alt boyut olarak bu başlıkta incelenmiştir.

2.5.3.1. Etkili Okulda Yönetici

Okulların etkili olması, yöneticilerin eldeki kaynakları etkili ve verimli şekilde kullanarak okulu amaçlarına ulaştırması ile mümkündür. Başka bir ifadeyle okulun hedeflerini gerçekleştirmesi ve okulun kaliteli bir şekilde yönetilmesi için en önemli aktör okul müdürüdür. Edmonds (1979)'a göre etkili okullar, etkili okul müdürlerinin eseridir (Özdemir, 2016). Bu anlamda okul müdürlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul müdürlerinin okulu etkili hale getirmek için nitelikli eğitimi sağlama, okul ortamını olumlu ve sağlıklı hale getirme, öğretmenleri birlikte çalışmaya teşvik etme gibi davranışlarda bulunması beklenmektedir (Özdemir, 2024). Etkili okullarda yapılan araştırmalar neticesinde etkili okul yöneticilerine ait aşağıdaki ortak özellikler bulunmuştur (Çubukçu&Girmen, 2006; Kuşaksız, 2010; Yagız, 2016; Yirci&Berk, 2021; Başar, 2022):

- Zamanlarının büyük kısmını okulda geçirirler.
- Davranışlarıyla örnek bir duruş sergilerler.
- Çevresi tarafından güvenilirlerdir.
- Dikkatle dinlerler.

- Yol göstericidirler.
- İnsan ilişkilerine önem verirler.
- Okulu hedeflerine ulaştırmak için iş birliği yaparlar.
- Öğretmenlerin kararlara katılmalarına müsaade ederler ve kararlara saygı duyarlar.
- Öğretmenleri değerlendirirler, başarılarını desteklerler, motive eder ve ödüllendirirler.
- Öğretmenlerin gelişimini sağlayacak eğitim programları ayarlarlar.
- Okuldaki zamanın kaliteli bir şekilde geçirilmesini isterler.
- Okuldaki herkesin takım ruhu ile çalışmasını teşvik ederler.
- Okulda aniden gelişen bir sorunla başa çıkabilirler.
- Öğrencilerin başarılarını önemser ve takip ederler.
- Öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini sağlamaya yönelik okul ortamı oluştururlar.

Başaran (2004) ise etkili okul müdürlerinde olması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır:

- Niteliğe önem verme, tecrübe sahibi olma,
- Okulu iyileştirmek için elinden geleni yapma,
- Eldeki kaynakları etkili kullanma,
- Okulun vizyonunu sağlama, liderlik yapma,
- İç ve dış paydaşlarla işbirliği yapma,
- Ailelerin eğitim sürecine katılımını sağlama,
- Okulda motive edici ortam oluşturma,
- Öğretmenlerin gelişimine destek olma.

Okul müdürünün sadece bazı bilgi ve becerilere sahip olması etkili olması konusunda yetersiz görülmektedir. Etkili okul müdürü ayrıca öğrencilere, öğretmenlere, müfredata, okulun çevresine ve topluma da bazı özellikler kazandırmalıdır.

2.5.3.2. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmenler okuldaki ve sınıftaki öğrenme ve öğretme süreci ile birebir ilgilenen ve bu süreçten birinci derece sorumlu kişilerdir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve

değerler olarak ifade edilmiştir. Ancak bu yeterlik alanları tüm öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerdir. Etkili öğretmen niteliğine ulaşmak için bu yeterliklerden daha fazlasına ihtiyaç vardır (Keleş, 2006). Çünkü etkili okul statüsüne ulaşmak, etkili bir eğitim kadrosu ile mümkündür. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren, öğrencilerini anlamaya çalışan, okula ve çevresindeki kişilere yönelik sorumluluklarını bilen öğretmen etkili öğretmendir (Çetin, 2024). Etkili ve nitelikli öğretmenin özellikleri mesleki tecrübesi, aldığı hizmet içi eğitimler, kendini ifade etme yeteneği, ders öncesi yapılan hazırlık, derste kullanılan öğretim yöntemleri ve derste zaman yönetimi şeklinde ifade edilmektedir (Candan, 2025).

Öğrencilerin başarılı olmasında anahtar görevi görmektedirler. Bu başarıyı sağlayan etkili öğretmenler, disiplinlidirler ve alanında yetkindirler (Çubukçu&Girmen, 2006). Etkili öğretmenler öğrencilere çok sık soru sorarlar ve öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımını sağlarlar (Creemers&Kyriakides, 2006). Etkili öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak onların seviyelerine uygun bir şekilde dersi işlerler (Yılmaz, 2006). Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlayacak öğrenme ortamları oluştururlar ve bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak ve öğrenmeyi pekiştirecek yöntem ve teknikler kullanırlar. Ayrıca öğretmenler yalnızca öğrencilerin hangi bilgileri öğreneceklerini değil, bu bilgileri nasıl öğrenmeleri gerektiğini de açıklarlar (Yılmaz, 2006). Diğer bir ifadeyle etkili öğretmenler, öğrencilere öğrenmeyi öğretirler.

Etkili öğretmenler sınıf içi disiplin yönetimini ve zaman yönetimini çok iyi yaparlar. Öğrencilere adaletli davranırlar ve onlara örnek bir rol model olmak için çaba gösterirler. Eğer öğretmenin sergilediği davranışlar ile öğrencilere öğrettikleri uyum içerisindeyse rol model olma durumu söz konusudur (Yılmaz, 2006). Etkili öğretmenler hem diğer öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışırlar hem de öğrencileri iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik ederler, grupla çalışmaya önem verirler. Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına ve eksikliklerini gidermelerine olanak tanırırlar (Özkaya, 2021). Öğrencilerde gördüğü olumsuz ve istenmeyen davranışları kontrol ederler. Öğrencileriyle bir aradayken mutlu olurlar (Yagız, 2016).

Etkili okulda öğretmenler öğrencilerini motive ederler. Öğrencilere başarı duygusunu hissettirecek görevler verirler ve öğrencilerin başarılarını kutlarlar. Zor ve karmaşık bilgileri basitleştirerek konuyu daha anlaşılır hale getirirler (Balcı, 2022). Etkili öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini sağlarken aynı zamanda kendilerini de geliştirmeye devam ederler. Özdeğerlendirme yaparak güçlü ve zayıf yönlerini ortaya

koyarlar. Alanına daha hâkim olabilmek adına mesleki açıdan kendilerini sürekli ilerletirler (Kapan, 2024).

2.5.3.3. Etkili Okulda Öğrenci

Öğrenci; planlı eğitim ve öğretimin yapıldığı yerlerde, önceden belirlenmiş eğitim programı kapsamında sınırlı bir süre içerisinde eğitilen kişidir (Başaran&Çınkır, 2013). Birçok araştırmada öğrencinin başarısı okulun etkililiği için önemli bir kriter olarak görülmüştür. Bu nedenle okullarda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve davranışlara önem verilmektedir. Bu kazanımlar müfredat ile önceden belirlenip eğitim süreci içerisinde öğrencilerin tamamına kazandırılarak akademik başarının elde edilmesi istenmektedir (Şen, 2024). Öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olması değil, tüm alanlarda gelişiminin ve başarısının sağlanması esastır. Bu anlamda etkili okullarda öğrencilerden başarı beklentisi yüksektir ve öğrenciler bu beklentilerin farkındadır.

Etkili okullarda bütün öğrencilerin maksimum seviyede öğrenmesini sağlayacak zengin öğrenme ortamları oluşturulur, her öğrencinin biricik olduğu düşüncesiyle hareket edilir ve kullanılacak yöntem, teknik ve etkinlikler ona göre düzenlenir. Öğrenciler bu öğrenme süreçlerine istekli ve aktif olarak katılırlar. Bilgileri ezberleyerek değil, yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Etkili okullarda öğretim, öğrenci merkezlidir (Ayık&Ada, 2009). Ada ve Baysal (2015)'a göre etkili okullarda öğrenciler girişken, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, iyi bir iletişim becerisine sahip, ekip olarak çalışmayı seven, nasıl öğrenebildiğinin farkında olan bireylerdir.

Etkili okulda öğrenciler öğretmenleri ve okul yönetimi tarafından desteklenirler. Kendilerinden beklenenlerin ve sorumluluklarının farkındalardır. Bu beklentileri yerine getirmek ve başarıyı elde etmek için çaba gösterirler. Çabaları sonucunda başaracaklarına inançları tamdır. Kendilerine yüksek hedefler koyarlar (Şişman, 2020). Zamanlarını boş geçirmezler, planlı ve verimli çalışırlar.

Öğrencilerin eksikliklerini tespit etmek ve gidermek, öğrenme süreci içerisindeki öğretimsel kararları doğru verebilmek ve doğru ilerleyebilmek için öğrencilere dönüt verilmesi önemlidir (Günel, 2014). Bu nedenle etkili okullarda öğrenciler sık sık değerlendirilir ve dönüt verilir. Lezotte (1991)'ye göre de çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları ölçülmeli ve öğrencilerin neyi öğrenip neyi öğrenemediği hakkında öğrencilere geri bildirim sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin performansları daha üst seviyeye çıkarılabilir.

2.5.3.4. Etkili Okulda Okul Ortamı ve Eğitim Süreci

Okullar ancak amaçlarına ulaşınca etkili olabilmektedir. Okulun bu hedeflerine ulaşabilmesi için okul ortamında olumlu bir öğrenme kültürü oluşturulmalıdır (Çelik, 2000; Ayık&Ada, 2009). Etkili okullarda kültür yenileşmeye açıktır. Çünkü okul kültürü; okul ortamına giren her bir bireyin değerleri, inançları, tutumları, davranışları gibi pek çok faktörün birleşiminden oluşmaktadır. Bu farklılıklar ile her okulun kendine has olan bir okul atmosferi gelişmektedir. Etkili okullarda okul ikliminin olumlu olması beklenmektedir (Kazak&Yaylalı, 2023). Böyle bir ortamda öğretmenler güven içerisinde hep birlikte çalışırlar ve dayanışma halindedirler. Okulun bütün çalışanları ve öğrencileri okulu sahiplenirler (Özkaya, 2021).

Etkili okullarda öğrenciler grup ödevleri, projeler gibi birçok etkinliğe aktif olarak katılırlar (Brophy&Good, 1984). Böylece öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri sağlanır. Öğrenme sürecine her öğrenci katılır. Öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate alarak her öğrencinin öğrenmesini sağlar. Öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasına önem verilir. Eğitim için gerekli eğitim teknolojileri kullanılır. Bu anlamda okul yeterli donanıma sahiptir. Öğrenciler sürekli değerlendirilir ve sonuçlar hakkında öğrencilere geri bildirim verilir.

2.5.3.5. Etkili Okulda Okul Çevresi ve Veliler

Okullar, çevresinden hem fiziksel olarak hem de sosyal olarak etkilenen eğitim örgütleridir. Bu etkiler öğrenciler üzerinde akademik, psikolojik ve kültürel olarak görülebilmektedir. Bu nedenle okul çevresinin okul ile olumlu bir etkileşim içinde olması okul etkililiği açısından önemlidir. Etkili okullarda öğrencinin gelişiminin, akademik başarısının, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının maksimum düzeyde karşılanması öncelikli amaçlardandır. Bu amaçların gerçekleşmesinde çevrenin desteği önemli bir yere sahiptir (Baştepe, 2009). Okullar çevrenin bütün imkânlarını etkili olarak kullanmalı, sosyal kurum ve kuruluşlarla irtibat halinde olmalı ve çevre ile ilişkileri sıkı tutmalıdır (Öztürk, 1993).

Etkili okulların başarılı olmasındaki bir diğer etken, ailedir. Etkili okullar üzerine yapılan birçok araştırmada, veliler ile yapılan iş birliğinin okulun etkililiğini artırdığı görülmüştür (Çelenk, 2003; Aslanargun, 2007). Dolayısıyla okullarda okulla aile arasındaki ilişkinin sağlıklı ve sıkı olması gerekmektedir. Veliler okulun hedeflerini ne kadar iyi bilirlerse, okulun kendilerinden beklentilerinin ne kadar farkında olurlarsa ve

okul, velileri ne kadar çok eğitim sürecine dâhil ederse veliler de o derece okulun etkililiğine katkı sunar (Lezotte, 2001). Bu bağlamda veliler ile iş birliğini artırmak amacıyla veliler okuldaki toplantılara, etkinliklere, gezi ve organizasyonlara katılmaları konusunda teşvik edilebilir. Velilere, çocuklarına nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda eğitimler verilebilir. Ev ziyaretleri yapılabilir. Veliler okul yöneticileri ve öğretmenler ile rahatça görüşebilir (Yagız, 2016).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yönetim tarzları ve okul etkililiğine yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yönetim Tarzlarıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Polat ve Demirtaş (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzları ile değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında Elazığ il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 374 öğretmene ulaşılarak iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin en çok işbirlikli yönetim tarzını benimsediği ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. İşbirlikli yönetim tarzı ile değişim yönetimi arasında pozitif yönde, oldukça güçlü anlamlı ilişkilere rastlanırken otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile değişim yönetimi arasında negatif yönde, güçlü ilişkilere rastlanmıştır.

Yılmaz ve Gülmez (2024) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde etkisinin olup olmadığını, eğer varsa ne düzeyde olduğunu farklı değişkenleri de ele alarak belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaç çerçevesinde Konya ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 458 öğretmene iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzına daha fazla sahip oldukları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu yönetim tarzının ardından en çok benimsenen yönetim tarzları sırasıyla otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzıdır. Hem yönetim tarzlarının hem de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, kıdem, branş ve okul kademesi değişkenleri ile arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Yönetim tarzları ile örgütsel adalet arasında da pozitif ve negatif ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin

örgütsel adalet algıları ile işbirlikli ve otoriter yönetim tarzı arasında pozitif yönde, güçlü ilişki çıkarken ilgisiz ve karşı koruyucu yönetim tarzı arasında negatif yönde, düşük ilişki çıkmıştır.

Karadaş ve Timur (2023) gerçekleştirdikleri araştırma ile öğretmenlerin örgütsel sinizmi algılamalarında okul müdürlerinin yönetim tarzlarının nasıl ve ne düzeyde etkisinin olduğunu incelemişlerdir. Mardin ilinden 510 öğretmenin katıldığı çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini orta seviyede algıladıkları ve okul müdürlerinin en çok iş birlikli yönetim tarzını sergiledikleri belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre yapılan değerlendirmelerde örgütsel sinizm düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında kadınların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yönetim tarzlarının alt boyutları demografik değişkenlere göre değerlendirildiğinde iş birlikli yönetim tarzının hizmet yılı ve okul kademesi değişkenleri ile otoriter yönetim tarzının cinsiyet, mezuniyet durumu, medeni durum ve okul kademesi değişkenleri ile; ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koruyucu yönetim tarzının ise cinsiyet, medeni durum ve okul kademesi değişkenleri ile arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Yiğit ve Ağalday tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada, okul müdür yardımcılarının sahip oldukları yönetim tarzının okul iklimi üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Mardin’de bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan 10 öğretmen ve 5 okul müdürüne uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilere ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre müdür yardımcıları demokratik, işbirlikli ve destekleyici yönetim tarzına sahip ise okul iklimi olumlu; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzına sahip ise okul iklimi olumsuz algılanmaktadır. Araştırmacılar okul müdür yardımcılarının benimsedikleri yönetim tarzlarının belirleyicileri olan kişilik özellikleri, iletişim stilleri ve davranışların da okul iklimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Baki, Selbi ve Seyhan (2022) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının okulların sosyal sermaye düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya Mersin ilindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan 550 öğretmen katkı sağlamıştır. Çalışmada okul müdürleri demokratik otoriter veya ilgisiz olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda demokratik müdürlerin görev yaptığı okullarda sosyal sermaye düzeyi yüksek seviyede, otoriter müdürlerin olduğu okulların sosyal sermaye düzeyi orta seviyede ve ilgisiz okul müdürlerinin çalıştığı okullarda ise sosyal sermaye düzeyi alt seviyelerde kalmıştır.

Taluy ve Yağ tarafından 2021’de yapılan araştırma ile okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının çalışanların örgütsel sessizliğine etkisi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma Mersin ili Pendik ilçesindeki resmi liselerde görev yapan 300 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında öğretmenlere iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin en çok işbirlikli yönetim tarzına sahip oldukları belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla otoriter, karşı koruyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarını benimsedikleri görülmüştür. Yönetim tarzlarının mesleki kıdem ve branş değişkenleri ile arasında ilişki olduğu bulunmuş ancak eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenleri ile arasında ilişki bulunamamıştır. Örgütsel sessizlik düzeylerinin ise kıdem değişkeni ile arasında ilişki bulunurken eğitim düzeyi, cinsiyet ve branş değişkenleri ile ilişkiye rastlanmamıştır. Yönetim tarzları ile örgütsel sessizlik arasında da anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. İşbirlikçi yönetim tarzının hâkim olduğu okullarda örgütsel sessizliğin azaldığı, otoriter yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzının hâkim olduğu okullarda ise örgütsel sessizliğin arttığı tespit edilmiştir.

Akçay ve Sevinç (2021)’in yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin özerkliği arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında Adıyaman’ın Kâhta ilçesindeki resmi ilkokullarda çalışan 367 öğretmene iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda okul müdürleri en çok iş birlikli yönetim tarzını, en az ise ilgisiz yönetim tarzını benimsediği ortaya çıkmıştır. Benimsenen yönetim tarzları ile cinsiyet, kıdem, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin özerklik düzeyi ile kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müdür yönetim tarzlarının öğretmen özerkliğini pozitif yönde ve düşük seviyede etkilediği sonucuna varılmıştır.

Alanoğlu ve Demirtaş (2020) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzları ile bürokratik okul yapısı arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini, Mersin’deki devlet liselerinde çalışan öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 286 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlere uygulanan iki ayrı ölçek ile veriler toplanmıştır. Toplanan verilere göre, okulların çoğu zaman kolaylaştırıcı, bazen engelleyici yapıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ise çoğu zaman işbirlikli, bazen otoriter, nadiren de ilgisiz ve karşı koyucu olduğu bulunmuştur. İşbirlikli yönetim tarzının kolaylaştırıcı yapı ile arasında pozitif yönlü ilişkiye rastlanırken

engelleyici yapı ile arasında negatif yönlü ilişkiye rastlanmıştır. Otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının ise kolaylaştırıcı yapı ile arasında negatif yönlü ilişkiye rastlanırken engelleyici yapı ile arasında pozitif yönlü ilişkiye rastlanmıştır.

Yavuz, 2019 yılında çalıştığı yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Eskişehir ilinin merkez ilçelerindeki resmi mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan 1312 öğretmen katkı sunmuştur. Araştırma sonucunda algılanan yönetim tarzları ile mesleki profesyonellik arasında pozitif yönde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Okul müdürlerinin yönetim tarzının en çok iş birlikli yönetim tarzı olarak algılandığı ve iş birlikli yönetim tarzının öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyini yükselttiği belirlenmiştir.

Kahraman, 2019 yılında tamamlamış olduğu doktora tezinde, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının okullardaki korku kültürüne etkisini incelemiştir. Bunun yanı sıra bu etkide örgütün DNA'sı ile örgütsel değişimin bir katkısının olup olmadığı da çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Uşak ilindeki devlet okullarında gerçekleştirilen araştırmada, toplam 463 öğretmenden elde edilen ölçek ile analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre demokratik yönetim tarzı çalışanların güvende hissetmelerini ve korkularının azalmasını sağlarken otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları çalışanlarda baskı hissini doğmasına ve korkunun artmasına sebep olmaktadır. Cinsiyet, kıdem, okuldaki görev süresi, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri ile aralarındaki ilişkiye bakıldığında düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin de korku kültürüne dolaylı yoldan etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018)'nin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleğindeki motivasyon seviyelerinin okul müdürlerinin yönetim tarzı ile ilişkisini incelemiştir. Adana ilinde merkezde bulunan toplam 13 resmi ilköğretim ve ortaokulda çalışan 343 öğretmene iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre müdürlerin yönetim tarzı ile kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri ile mezun oldukları okul kademesi değişkeni arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesi, müdürün cinsiyeti ve öğretmenin cinsiyeti değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar kısmen görülmüştür. Yapılan araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla okul müdürlerinin yönetim tarzının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin anlamlı ilişkileri ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada kadın okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının yaş, medeni durum, okul kademesi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre ilişkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında Ankara'nın Çankaya ilçesinde çalışan 198 kadın okul müdürü ile kadın müdür yardımcılarında anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok benimsenen yönetim tarzlarının demokratik yönetim tarzı, otokratik yönetim tarzı ve serbest bırakıcı yönetim tarzı şeklinde sıralandığı görülmüştür. Demokratik yönetim tarzına sahip yöneticilerin bekâr oldukları, ortaokulda çalıştıkları ve yöneticiliğe dair hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Otokratik yönetim tarzını benimseyen yöneticilerin evli oldukları, ilkokulda çalıştıkları, lisans mezunu oldukları ve 16 yıl veya daha fazla süre yöneticilik tecrübelerinin olduğu belirlenmiştir. Son olarak serbest bırakıcı yönetim tarzına sahip yöneticilerin ise lisede görev yaptıkları, 5 yıl veya daha az süre yöneticilik deneyimlerinin olduğu, lisansüstü mezunu oldukları ve yöneticiliğe ilişkin hizmet içi eğitim görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Argon ve Dilekçi'nin 2014 yılında yaptığı araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarının kurumsal itibar üzerindeki etkisi farklı değişkenler çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bolu ilindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere anket uygulanmış ve 258 anket ile veriler elde edilmiştir. Eldeki veriler neticesinde öğretmen algılarına göre demokratik, demokratik-katılımcı, paylaşımcı-otoriter ve otoriter yönetim tarzlarının tamamı okul müdürleri tarafından sergilenmektedir. Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile kurumsal itibara yönelik algılarının da branş ve eğitim durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ancak cinsiyet değişkeni ile arasında farklılık bulunamamıştır. Algılanan yönetim tarzları ile kurumsal itibar arasında da pozitif yönde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Batmaz (2012) çalıştığı yüksek lisans tezinde, yöneticilerin sahip olduğu yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumuna nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Araştırma Ankara'daki savunma sanayi sektöründe görev yapan yöneticiler ve çalışanlarına yönelik yapılmıştır. Üç farklı kurumda çalışan 371 kişiden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; demokratik yönetim tarzına sahip yöneticilerle çalışanların iş doyumları yüksek, otokratik yönetim tarzı ile tam serbesti tanıyan yönetim tarzına sahip yöneticilerle çalışanların iş doyumları düşük çıkmıştır. Ayrıca iş doyumlarında en fazla etkisi olan yönetim tarzının demokratik yönetim tarzı olduğu da görülmüştür.

2.6.2. Yönetim Tarzları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kaleem ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının hem okul iklimi ile hem de öğrencilerin akademik başarısı ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Pakistan'ın Khyber Pakhtunkhwa eyaletinde bulunan ortaokullardaki 527 öğretmen ile 400 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş, veriler araştırmacının hazırlamış olduğu anketler ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre dönüşümcü liderlik tarzı, okul iklimi ile öğrenci başarısını önemli derecede etkilemektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik tarzını erkeklerin, kadınlara oranla daha çok kullandığı ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla akademik olarak daha başarılı olduğu da tespit edilmiştir.

Sithy Safeena ve Thowfeek Ahamed (2020) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sri Lanka ülkesinin Kalmunai eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerden 257 kişi basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilerek veriler toplanmıştır. Araştırmada demokratik liderlik tarzının öğretmenlerin performansına önemli bir etkisinin olduğu ancak otokratik lider tarzının öğretmenlerin performanslarında etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin performansları ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken müdürlere ait demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Suong ve arkadaşları (2019)'nın yaptığı çalışmada Vietnam'daki kamu üniversitelerinde çalışan yöneticilerin liderlik tarzları ile çalışanların işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini akademik personel ve idari personeller olmak üzere toplam 309 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler sonucunda dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile işe bağlılık arasında pozitif yönde, serbest bırakıcı liderlik tarzı ile ise negatif yönde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Ayrıca işe bağlılığın duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları incelenmiş, bu boyutlar ile en çok dönüşümcü liderlik arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Netshitangani'nin 2018 yılında yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının okul içindeki şiddette önleyici mi yoksa teşvik edici mi etkisinin olduğu incelenmiştir. Nitel olarak çalışılan araştırmada okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetim kurulundaki üyeler ile görüşülmüş, gözlem ve saha çalışmaları yapılarak

veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre otoriter yönetim tarzına sahip okul müdürlerinin görev yaptığı birçok okul bulunmaktadır. Bu okullarda okul içi şiddetin daha fazla yaşandığı belirlenmiştir. Demokratik yönetim tarzının benimsendiği okullarda ise şiddet olaylarının daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca yönetimin kötü olduğu okulların şiddete daha meyilli oldukları da ifade edilmiştir.

Salehi ve Baboli (2017) İran'ın Babolser şehrindeki Mazandaran Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmada, çalışanların iş ahlakı ve yöneticilerin yönetim tarzları ile çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Üniversitede çalışan 102 personel içerisinde tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 72 kişi araştırmaya katkı sunmuştur. Elde edilen veriler neticesinde; çalışanların iş ahlakı seviyesi ve yöneticilerin yönetim tarzı ile iş doyumu arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Çeşitli değişkenler açısından ilişkilere bakıldığında iş etiği ve iş doyumu ile cinsiyet, mezun olunan bölüm ve çalışma alanı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yönetim tarzları ile mezun olunan bölüm ve çalışma alanı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ancak cinsiyet ile arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Arbabi ve Mehdinezhad (2016) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin benimsedikleri işbirlikli yönetim tarzının ve bu liderlik tarzının alt boyutlarının öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma için 82 kadın, 114 erkek olmak üzere toplam 196 öğretmen tabakalı ve basit örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Verilerin toplanmasında öğretmenlere iki ayrı anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre müdürlerin işbirlikli yönetim tarzının öğretmenlerin özyeterlikleri ile arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İşbirlikçi liderlik tarzının alt boyutlarından eğitim ortamı, açıklık, güven ve güç paylaşımının da öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle güven boyutunun özyeterliğe olumlu olarak yansıdığı, güven artışının özyeterliğin artmasını da sağladığı tespit edilmiştir.

Al-Safran ve diğerlerinin (2016) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin benimsediği liderlik tarzlarının okulun çıktılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Diğer amacı ise okulun kültürünün liderlik tarzları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın verilerini Kuveyt ve ABD'deki 4., 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin 1995 yılı TIMSS verileri oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucu okul müdürlerinin liderlik tarzları ile okul çıktıları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişkide okul ortamının aracı rol oynadığı da görülmüştür. Dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen müdürlerin okullarında çıktıların daha iyi olduğu, öğretmenlerin daha motive olduğu sonucuna

varılmıştır. Benimsenen liderlik tarzının iki ülkedeki okullar arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kuveyt'teki okul müdürleri otoriterken ABD'deki okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik anlayışında olduğu görülmüştür.

Reunanen ve Kaitonen (2016) yaptıkları çalışmada liderlik tarzlarının rollerini farklı boyutlar açısından ele almak amaçlanmıştır. Vaka çalışması yöntemiyle yürütülen çalışmanın örneklemini Finlandiya Turku Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Teknoloji, Çevre ve İşletme Fakültesi'nde görev yapan 27 yönetici oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre en çok benimsenen liderlik tarzının dönüşümcü liderlik tarzı olduğu, işlemci liderlik tarzının ise kısa süreli işlerde verimli olduğu bulunmuştur. Ayrıca liderliğin yalnızca unvan ve yetkiden ibaret olmadığı, sağlıklı iletişim içerisinde olma, empati kurma, rehberlik yapma, ekip ruhu ile çalışma gibi faktörlerin etkili liderliğin bileşenleri olduğu ifade edilmiştir.

Cheloti ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğrencilerin huzursuzluğuna etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Kenya'nın Nairobi ilçesinde bulunan resmi ortaokullardaki 15 okul müdürü, 60 öğretmen ve 600 öğrenciden anket ve görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre uygulama yapılan okullarda baskın olarak benimsenen tek bir yönetim tarzı bulunmamıştır. Katılımcıların tamamı öğrencilerin huzursuz olmasında müdürlerin yönetim tarzının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Müdürlerin cinsiyeti, deneyimi ve yaşının da öğrenci huzursuzluğu üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı, uyuşturucu ve madde kullanımı, müdürler ile yaşanan iletişim kopukluğu, müdür baskısı, okulun donanımlarının yetersiz olması, başka okulların baskı yapması gibi faktörlerin de öğrencilerin huzursuzluğuna etki ettiği tespit edilmiştir.

Ogunola ve arkadaşları (2013), Nijerya'da bulunan bira sanayilerinde benimsenen yönetim tarzlarının çalışanların performansları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada bira sanayisinde çalışan 200 kişiye "Denetleyici Davranış Tanımlayıcı Anketi" ve "Rol Temelli Performans Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre benimsenen yönetim tarzlarının çalışan performansı ile arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Çalışanların otokratik yönetim tarzına daha hassas oldukları belirlenmiştir. Çalışmada yöneticinin, çalışanların işe bağlılıklarını ve memnuniyetlerini artırmasını sağlayacak hangi yönetim tarzını kullanması gerektiğini belirlemesi önerilmiştir.

Nadeem (2012) yaptığı çalışmada katılımcı yönetim tarzının kaliteli eğitime ne kadar etki ettiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma devlet ve özel sektörde bulunan ilk ve orta dereceli toplam 100 okulun yöneticileri ile gerçekleştirmiştir. Anket yardımıyla toplanan veriler neticesinde, devlet sektöründeki yöneticilerin katılımcı yönetim tarzını uygulamada gönülsüz oldukları, buna karşın özel sektörde çalışan okul yöneticilerinin daha kaliteli bir eğitimin verilmesi için katılımcı yönetim tarzını diğer yönetim tarzlarına göre daha çok benimsedikleri görülmüştür.

Saeed ve arkadaşlarının 2011 yılında yaptığı çalışmada kadın okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İran İsfahan'daki kız liselerinde çalışan 125 öğretmene araştırmacının hazırlamış olduğu iki ayrı anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda yönlendirici ve yürütücü yönetim tarzlarına sahip okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin iş tatminin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yönetim tarzı ile cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim değişkenleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır ancak demografik değişkenlerden öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ve çalıştıkları lise türü ile anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin iş doyumu ile lise türlerinden devlet lisesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Shead (2010), San Antonio Bağımsız Okul Bölgesi'nde gerçekleştirdiği çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 232 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonuçlarına göre müdürlerin öğretmenlere yetki vermeleri öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen en büyük faktördür. Öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılım sağlaması da iş doyumunu artırmaktadır. Dolayısıyla demokratik yönetim tarzının benimsenmesi iş tatmini açısından önemli görülmektedir. Araştırmada incelenen demografik değişkenlerden sadece yaş faktörünün iş doyumunu etkilediği sonucuna varılmıştır. Genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere oranla daha fazla doyuma ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca müdürlerin değişime ve yeniliğe açıklığına yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunu öğretmenlere oranla müdürlerini yeniliğe daha açık olarak görmüşlerdir.

Pol ve Rabusicova (1997)'nin yaptıkları çalışmada Çek okullarında yöneticilerin benimsedikleri yönetim tarzlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer amaçları ise benimsenen yönetim tarzlarında öğretmenlerin ve müdürlerin memnun olup olmadıklarını belirlemek, katılımcı yönetim tarzının uygulanmasına ihtiyaç olup

olmadığını belirlemek, eğer ihtiyaç varsa uygulanma durumunu incelemek, ihtiyaç yoksa uygulanmamasının sebepleri ve önündeki engelleri belirlemektir. Bu amaçla anket, görüşme, gözlem ve doküman incelemeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin çeşitli yönetim tarzlarına sahip oldukları ve %64'ünün bu yönetim tarzlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin katılımcı yönetim tarzına ihtiyaç duymadıkları da bulunan sonuçlar arasındadır.

2.6.3. Etkili Okul İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özdemir (2024)'in yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde çalışılan çalışmada Gaziantep ilinin merkezine bağlı liselerde çalışan 376 öğretmenden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Yönetsel Davranışlar Ölçeği” ile “Etkili Okul Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler yöneticilerinin yönetsel davranışlarını ve okulların etkililiğini orta düzeyde algılamaktadır. Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile etkili okul arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmış ve bu ilişkinin pozitif ve orta güçte olduğu görülmüştür. Ayrıca yönetsel davranışlar algısının, etkili okul algısının %39'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ve Kazak (2024) gerçekleştirdikleri çalışmada, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama yöntemiyle yürütülen çalışmaya Düzce il merkezindeki kamu ortaokullarında çalışan 427 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerini çoğunlukla kayırmacı olarak algılamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin okullarını etkili algılama düzeyleri ise ortalamanın üstünde çıkmıştır. Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile okulun etkililiği arasında negatif yönde, orta seviyede anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kayırmacılığın okulun etkililiğini orta düzeyde yordadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Başar ve arkadaşları tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada, okul etkililiği ile birçok değişken arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Bu değişkenler okulun bulunduğu yerleşim birimi, öğretmenin mezuniyeti, kıdem yılı, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, medeni durumu, daha önce bir proje tecrübesi olma durumu ve okul adına bir sosyal etkinlik gerçekleştirme durumudur. Çalışma betimsel tarama yöntemi ile

yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ve kolayda örnekleme yöntemleri ile seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi Uşak ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan, her kademededen 200, toplamda 600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile sadece mesleki kıdem, aynı okuldaki çalışma süresi ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mesleki kıdemi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi fazla olanların, evli olanların okulu daha etkili algıladığı tespit edilmiştir.

Altun, Yüksek ve Günal tarafından 2022 yılında gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okul etkililiğini algılama düzeyleri ile okulu terk etme düşünceleri belirlenmeye çalışılmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya, Van ve Trabzon illerindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 286 sekizinci sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen ile tasarlanan çalışmada, veriler, öğrencilere dağıtılan 27 maddelik “Okul Etkililiği Öğrenci Ölçeği” ile toplanmıştır. Daha sonra bu ölçekten yüksek ve düşük puan alan öğrenciler arasından 10 kişiyle görüşme yapılarak veriler tamamlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrenciler okulu etkili olarak algılamıştır. Bu algılar, okul kademesi değişkeni ile anlamlı ilişkiler ortaya koymuş ancak cinsiyet, dersane veya etüt merkezine gitme durumu değişkenleri ile arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ölçek puanı düşük olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler; okulu etkili ve güvenli bulmadıklarını, fiziki ortamın ve donanımın yetersiz olduğunu, okul ortamında kayırmacı tutum ve davranışların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumsuzluklara rağmen öğrencilerin okulu terk etmeyi düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Görgülü ve Kazak (2022) yaptıkları çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okulların etkililiği ile arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca bu ilişkiyi demografik değişkenler açısından da incelemişlerdir. Düzce ilindeki 25 resmi ilkokulda görevli 250 öğretmenden veriler toplanmıştır. Uygulanan iki ayrı ölçekten elde edilen verilerin analizinde, öğretmenlerin okullarını yüksek seviyede adaletli ve etkili olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Demografik değişkenler ile örgütsel adaletin birbiriyle ilişkili olmadığı görülmüş ancak demografik değişkenler ile öğretmenlerin etkili okul algıları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Çalışma sonucunda örgütsel adalet ile okulun etkililiği arasında pozitif yönlü, güçlü ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca örgütsel adaletin, etkili okulu yordamada %49,3 etkisinin olduğu da tespit edilmiştir.

Yürek ve Cömert (2021) yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin okul etkililiğine ne düzeyde bir etkisinin olduğunu belirlemeye

çalışmışlardır. Bu amaçla 102 yöneticiye “Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin analiz sonucuna göre, okul yöneticileri okulların etkililiğinin ve kendilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin “Çok Yeterli” seviyesinde olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerinin, müdür yardımcılarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulun etkililiği ile okul yöneticilerinin sadece yöneticilik konumu ile arasında anlamlı ilişki görülmüştür; cinsiyeti, kıdemi ve okul kademesi ile arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri fazlaysa okulun etkililiğinin de fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akan ve Kılıç (2019) yapmış oldukları çalışmada, okul etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Erzurum’daki kamu okullarında çalışan öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme tekniğiyle seçilen 313 öğretmen katkı sağlamıştır. Öğretmenlere iyi ayrı ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu sonuç örgütsel bağlılık düzeyinin artmasıyla okulların etkililiğinin de arttığının bir göstergesidir. Araştırmanın diğer sonuçları ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeninin ilişkili olduğu ancak mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla okula daha bağlı olduklarını göstermiştir.

Işık ve Gümüş (2017) yaptıkları çalışmada yöneticilerin özyeterlik algılarının okulların etkililiği üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmaya katılan 199 okul yöneticisine “Yönetici Öz-Yeterlik Ölçeği” ile “Okul Etkililiği Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin özyeterliklerini yeterli düzeyde algıladıkları, okullarını ise orta düzeyde etkili olarak algıladıkları bulunmuştur. Yöneticilerin özyeterliği ile okulların etkililiği arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin özyeterliğinin, etkili okulun %27’sini yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanmaz ve Uyar (2016) yaptıkları çalışmada okulların etkililiğinin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisini çeşitli değişkenleri de ele alarak incelemişlerdir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmaya Denizli’nin Çameli ilçesindeki resmi ortaokullardaki öğretmen ve öğrenciler katkı sunmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenler okullarının etkili oluşuna yüksek düzeyde katılmaktadır. Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Erkek öğretmenler,

kadın öğretmenlere kıyasla okulu daha etkili algılamaktadır. Okul etkililiği ile kıdem yılı değişkeni arasında da anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler okulu daha etkili algılamaktadır. Okul etkililiği ile öğretmenlerin öğrenim durumu arasında farklılaşmalar görülmemiştir. Araştırmada okul etkililiğinin öğrencilerin başarısı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık ve Ada, 2009 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada okul kültürünün okulun etkililiği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmaya Erzurum'un merkezine bağlı ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler ile öğretmenler katkı sağlamıştır. Çalışmanın sonucuna göre yöneticiler ve öğretmenler okullarının kültür boyutunu "katılıyorum" düzeyinde algılamaktadır. Okul kültürünün boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip olan "öğretmen işbirliği" boyutu olmuştur. Yine yönetici ve öğretmenler okullarını orta seviyede etkili algılamaktadır. Etkili okulun boyutlarından ortalaması en yüksek olan boyut ise "öğretmen" boyutu olmuştur. Çalışmada okul kültürünün okulun etkililiği ile pozitif yönde güçlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

2.6.4. Etkili Okul İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Villan ve Quines (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kamu okullarında okul iklimi, okul müdürlerinin öğretimsel yönetim uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının okul etkinliği üzerindeki etkileri yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Filipinler'in Davao bölgesinde görev yapan 379 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul ikliminin doğrudan okul etkinliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Olumlu okul iklimi, hem öğretmenlerin motivasyonunu hem de öğrencilerin akademik performansını desteklemektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretimsel yönetim becerileri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırmakta ve dolaylı olarak okul etkinliğine pozitif katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ise işbirliği, gönüllü destek ve okul hedeflerine bağlılık yoluyla okul etkinliğini güçlendiren önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Arroyo Resino ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İspanya'daki öğrencilerin PISA 2018 okuma başarıları ile okul etkililiği arasındaki ilişki makine öğrenmesi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı, yüksek okuma başarısına sahip öğrencilerin hangi okul ve öğretim özellikleri ile

ilişkilendirilebileceğini belirlemektir. Çalışmanın sonuçları, okul etkililiğinin öğrencilerin okuma başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Özellikle okulun yönetim kalitesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliği, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve okul ortamının destekleyici olması gibi faktörler yüksek okuma başarısının öngörücüleri olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgular, okul etkililiğinin yalnızca akademik programlarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini destekleyen sosyal ve pedagojik faktörlerle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir.

Oregui- González ve arkadaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Bask Bölgesi'nde ilkök ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel yeterlilik ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, aynı zamanda matematik başarısında cinsiyet farkının nasıl ortaya çıktığını ve bu farkın okul etkililiği bağlamında nasıl şekillendiğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda matematik başarısının hem bireysel düzeyde cinsiyetle hem de okul düzeyinde etkililikle yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim düzeyinde erkek öğrenciler, matematik testlerinde hafif üstünlük göstermelerine rağmen, okul etkililiği yüksek olan okullarda bu farkın azaldığı gözlenmiştir. Ortaöğretimde ise okul etkililiğinin öğrencilerin başarı düzeylerini önemli ölçüde belirlediği ve cinsiyet farkını azaltıcı bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Simon (2024) gerçekleştirdiği çalışmada İsveççe konuşulan bir temel eğitim okulunda okul etkinliğini okul müdürü ve öğretmenlerin nasıl algıladığını incelemiştir. Bu amaçla bir okulda 7 öğretmen ve bir müdürle görüşmeler yapmış, sınıf ve okul faaliyetlerini gözlemleyerek veriler elde etmiştir. Veriler neticesinde okulun etkinliğinin beş ana işlev teması çerçevesinde değerlendirildiği ve her bir işlevin okulun genel etkinliğine önemli katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları okul etkinliğinin sadece akademik başarı ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda sosyal, kültürel ve yönetsel boyutları kapsayan çok boyutlu bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

Ismail, Khatibi ve Azam (2022) yaptıkları çalışmada okul kültürünün okulun etkililiği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Maldivler'in başkenti Male'deki devlet ilkök ve ortaokullarında çalışan 359 öğretmen katılmıştır. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenlere ölçekler uygulanarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Male'deki okullarda okul kültürünün okul etkililiği ile arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kültürü ve okul etkililiğini yüksek düzeyde algıladığı görülmüştür. İşbirlikçi ve olumlu okul kültürünün okul etkililiğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu kültüre sahip okullarda öğretmenlerin

işbirliği içerisinde çalışması, yöneticilerin bu işbirliğini teşvik etmesi, öğretmenlerin motive biçimde keyifle çalışması ve öğrencilerin başarısına odaklanması okulun etkililiğini artıran özellikler olarak ifade edilmiştir.

Ramberg ve Modin (2019) yapmış oldukları çalışmada okul etkililiği ile öğrencilerin kopya çekme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul etkililiğinin üç alt boyutu olan okul liderliği, öğretmen işbirliği ve okul ahlakının bu ilişkiyi yordama durumu araştırılmıştır. Ek olarak öğrenci notları ile öğrencilerin ahlaki değerlerinin bu ilişkideki önemine de bakılmıştır. Çalışmaya Stockholm’de bulunan ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan 1045 öğretmen ile o okullarda öğrenim gören 4529 öğrenci katkı sunmuştur. Toplanan verilerde okul etkililiğinin tüm alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin kopya çekme davranışları ile arasında negatif yönde anlamlı korelasyon görülmüştür. Yani okul ne kadar etkiliyse öğrencilerde o kadar az kopya çekme davranışına rastlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin notları ve ahlaki değerlerinin bu ilişkiye kısmen etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler yüksek notlara sahipse ve öğrencilerin ahlaki değerleri yüksekse kopya çekme davranışını daha az sergiledikleri görülmüştür.

Ali tarafından 2017 yılında yayımlanan doktora tez çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiş, bu ilişkiye okul kültürünün etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Pakistan’ın Khyber Pukhtunkhwa eyaletinin Mardan bölgesindeki ortaokullarda çalışan 367 öğretmen oluşturmuştur. Veriler 62 maddelik bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin sonucuna göre öğretimsel liderlik ile okul etkililiği ve okul kültürü arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ne kadar yüksekse okul o kadar etkili ve okul kültürü o denli olumludur. Öğretmenler öğretimsel liderlik seviyelerini ve okul kültürü seviyelerini düşük algılarken, okulların etkililik seviyesini orta düzeyde algılamaktadır. Ayrıca okul kültürünün, öğretimsel liderlik ve okul etkililiği üzerinde önemli ölçüde etkisinin olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte üç değişken arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve en yüksek korelasyona sahip değişkenlerin ise öğretimsel liderlik ile okul kültürü olduğu sonucuna varılmıştır.

Abdullah, Yiing ve Ling (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin moralinin okul etkililiğine nasıl etki ettiğini araştırmışlardır. Bu amaçla Malezya’nın Sibü ilçesinin Sarawak eyaletindeki ortaokullarda görev yapan 297 öğretmene anket uygulanmış ve veriler elde edilmiştir. Veriler neticesinde hem öğretmenlerin moral seviyelerinin hem de okulların etkililik seviyelerinin orta düzeyde olduğu ortaya

çıkmiştir. Öğretmen moralinin altı alt boyutunun olduğu ve bu boyutların okul etkililiğine önemli ölçüde etkilerinin olduğu görülmüştür. Müdür-öğretmen ilişkisi, öğretmen-öğretmen ilişkisi, müfredatlar, öğretmenlerin toplum içindeki statüsü, okul donanımı ve hizmetleri, toplum baskısı gibi altı alt boyuttan okul etkililiğine en çok etki eden boyutun öğretmen-müdür ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen ile müdür arasındaki ilişkinin iyi olmasının öğretmenin iş doyumunu artırdığı, dolayısıyla öğrencilerin başarılı olduğu ve okulun etkililiğini artırdığı da ifade edilmiştir.

Boonla ve Trepurtharat (2014) yapmış oldukları çalışmada liderlik stillerinin okulların etkililiğine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla çalışmaya, ortaöğretim kademesinde görev yapan ve tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 113 okul yöneticisi ile 338 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verilerine göre destekleyici liderlik tarzının daha çok tercih edildiği, en az tercih edilen liderlik tarzının ise ödüllendirici ve cezalandırıcı liderlik tarzı olduğu görülmüştür. Okulun etkililiğinin yüksek düzeyde algılandığı sonucuna varılmıştır. Okul etkililiğinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek puanın “öğretmen memnuniyeti” alt boyutuna, en düşük puanın ise “öğrenme başarısı” alt boyutuna ait olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin benimsedikleri liderlik stilleri ile okulların etkililiği arasında pozitif korelasyon görülmüştür. Liderlik stillerinin okul etkililiğini %69 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Deeboomme ve Ariratana (2014) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri ile okulların etkililik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Tayland’ın Khon Kaen ilindeki 30 okul yöneticisi ile 217 öğretmen oluşturmuştur. Basit rastgele örnekleme ile seçilen katılımcılara beşli likert tipi ölçekler uygulanarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda stratejik liderlik düzeyi yüksek olarak bulunmuştur. Alt boyutlarından “stratejik liderliği uygulama” boyutu en yüksek puana sahipken “strateji belirleme” boyutunun en düşük puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan okullarda okulun etkililiğinin yüksek algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca stratejik liderliğin okul etkililiğinin %52’sini yordadığı da bulunan sonuçlar arasındadır.

Rezaei Abgoli ve Sabeti’nin 2013 yılında yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin okulun etkililiği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İran’ın Şiraz şehrindeki ortaokullarda görev yapan 30 okul yöneticisi, 196 öğretmen ile bu okullarda eğitim gören 142 öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden 139 veli oluşturmaktadır. Veriler “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ve “Okul Etkililiği Anketi” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin sonucuna göre

dönüşümcü liderlik stili ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik tarzının okul etkililiğini %51 oranında yordadığı sonucuna varılmıştır. Okul etkililiği ile etkileşimci liderlik tarzı arasında düşük bir negatif ilişki bulunmuştur.

Ajayi, Ekundayo ve Osalusi (2010), öğrenme ortamlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Betimsel araştırma deseniyle gerçekleştirilen çalışmaya Nijerya'daki resmi ortaokullarda görev yapan 1200 öğretmen ile 60 müdür katkı sağlamıştır. Çalışma sonucunda okullardaki öğrenme ortamının oldukça elverişli olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor alanlarının gelişiminde okulların etkili olduğu ancak bilişsel alanın gelişiminde okul etkililiğinin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamı değişkeni ile okul etkililiğinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar; yöneticilerin okullardaki öğrenme ortamlarını güçlendirmelerini ve geliştirmelerini, öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor alandaki var olan gelişimini desteklemeye devam etmelerini ve akademik başarılarının daha iyi bir duruma gelmesi için ekstra çaba harcamalarını önermişlerdir.

Harris ve diğerlerinin 2003 yılında yaptıkları çalışmada İngiltere eğitim sisteminde etkili okul liderliğinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmaya okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler katılmıştır. Çalışma sonucunda etkili okul liderliğinin paylaşılan liderlik, öğretmene destek verme ve öğretmeni motive etme, vizyoner liderlik, değerlere önem verme, ilişkilerde güveni sağlama gibi boyutlardan oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Melnick ve Fiene (1990) yaptıkları çalışmada velilerin okul etkililiği hakkındaki tutumları, veli katılımı ve öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Bu kapsamda 4. ve 5.sınıfa giden öğrencilerin velilerine “Okul Etkililiğine Yönelik Ebeveyn Tutumları (PATSE)” anketi uygulanmış ve toplamda 3328 veli çalışmaya katılmıştır. Daha sonra 1-5. Sınıflardan rastgele seçilen 250 öğrencinin Iowa başarı testi puanları ile velilerinin verdikleri yanıtlar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda velilerin eğitim sürecine katılımlarının, okula karşı tutumlarını ciddi anlamda etkilediği görülmüştür. Ayrıca veli tutumlarının olumlu olmasının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı da gözlemlenmiştir. Özetle veli katılımının artması ile velilerin hem okulu olumlu algıladığı hem de öğrencilerinin başarılarının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

George Weber'in 1971 yılında yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin de akademik başarısının iyi olduğunu bulmuştur. Etkili okulun temel özelliklerini ise şöyle ifade etmiştir: 1) Öğrencileri başaracağına inandırmak ve yüksek beklenti içerisinde olmak, 2) Öğrencilerin akademik başarısına önem vermek, 3) öğrenci başarılarını takip etmek, 4) okul müdürünün vizyon sahibi bir lider olması, 5) okul atmosferinin olumlu ve güvenli olması.

1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Coleman ve arkadaşlarının çalıştığı Coleman Raporu'nda öğrenci başarısının sadece okula bağlanamayacağı tespit edilmiştir. Okulun fiziki donanımları, öğrencinin ailesinin maddi durumu, anne babasının eğitim durumu, öğrencinin çevresi ve arkadaşları gibi faktörlerin öğrencinin başarısı üzerinde etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonrası etkili okul kavramı önem kazanmış ve etkili okul üzerine yapılan çalışmalarda artış olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tarzları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, çalışma kapsamında nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel model ile çalışılmıştır. İlişkisel model; iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri inceleyen, bu değişkenlerin birbirine nasıl ve ne ölçüde bağlı olduğunu ortaya koyan bir araştırma modelidir (Fraenkel & Wallen, 2009). Bu tür araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkinin türü ve düzeyi genellikle ölçekler aracılığıyla ölçülerek analiz edilir (Christensen, vd., 2015; Büyüköztürk vd., 2024; Karasar, 2023). İlişkisel model kapsamındaki açıklamalar doğrultusunda araştırmada iki değişken arasındaki ilişki bağlamında okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiği değişkenleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bunun yanında bu ilişki modelin açıklamasında yer aldığı gibi ölçekler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi (4.291) ve Yeşilyurt (5.515) ilçelerindeki tüm kamu anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 9.986 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden, araştırmacının erişim olanaklarına ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 422 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örneklem, evrenden seçilecek birimlerin araştırmacının ulaşabileceği en yakın ve en erişilebilir gruplardan oluşturulması temeline dayanan, olasılıksız örneklem türlerinden biridir (Karasar, 2023). Büyüköztürk vd. (2024), kolayda örneklemeyi araştırmacıya hız, maliyet avantajı ve pratiklik sağlayan; erişilebilir bireylerin örneklem dâhil edilmesiyle verilerin kısa sürede toplanmasına

imkân tanıyan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem, özellikle geniş bir evrene ulaşmanın güç olduğu durumlarda, veri toplama sürecinin daha etkin yürütülmesini sağlamaktadır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, araştırmanın istatistiksel olarak yeterli güce sahip olması amacıyla G*Power 3.1.9.7 yazılımından yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen güç analizi sonucunda; .10 etki büyüklüğü, %99 güç düzeyi ve .01 hata payı esas alınarak araştırma için gerekli minimum örneklem büyüklüğünün 304 öğretmen olduğu hesaplanmıştır. Bu nedenle, analizle belirlenen alt sınırın üzerinde yer alan ve gönüllü katılımcılardan oluşan 422 öğretmenden veri toplanmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	220	52,1
	Erkek	202	47,9
Öğrenim Durumu	Lisans	317	75,1
	Lisansüstü	105	24,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	50	11,8
	6-10 yıl	54	12,8
	11-15 yıl	75	17,8
	16-20 yıl	80	19,0
	21 yıl ve üzeri	163	38,6
Okul Kademesi	Anaokulu	32	7,6
	İlkokul	72	17,1
	Ortaokul	133	31,5
	Lise	185	43,8
Branş	Sayısal	89	21,1
	Sözel	278	65,9
	Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	13,0
	Toplam	422	100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan toplam 422 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından, öğretmenlerin %52,1'i kadın (n=220), %47,9'u erkektir (n=202). Bu dağılım, örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet açısından dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmakta olup, bu grup %75,1'lik bir orana sahiptir (n=317). Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler ise %24,9'luk bir oranla (n=105) araştırmaya katkı sunmuştur.

Mesleki kıdem açısından en kalabalık grup, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır (%38,6; n=163). Bunu sırasıyla 16-20 yıl (%19; n=80), 11-15 yıl (%17,8; n=75), 6-10 yıl (%12,8; n=54) ve 1-5 yıl (%11,8; n=50) deneyime sahip öğretmenler izlemektedir. Bu dağılım, örneklem grubunun önemli bir bölümünün deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Görev yapılan okul düzeyi açısından en yüksek katılım lise düzeyinde görev yapan öğretmenler tarafından sağlanmıştır (%43,8; n=185). Bunu ortaokul (%31,5; n=133), ilkokul (%17,1; n=72) ve anaokulu (%7,6; n=32) düzeylerinde görev yapan öğretmenler izlemektedir.

Branş dağılımı incelendiğinde, örneklem grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sözel alan öğretmeni olduğu görülmektedir (%65,9; n=278). Sayısal branştan gelen öğretmenler %21,1 (n=89) oranındayken, sanat, spor ve mesleki teknik alanlardaki öğretmenlerin oranı %13'tür (n=55). Bu veriler, araştırma örnekleminin cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okul düzeyi ve branş açısından çeşitlilik gösterdiğini ve bu yönüyle temsil gücünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri üç farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Aralık 2024- Şubat 2025 aralığında yapılan veri toplama sürecinde birinci aşamasında kullanılan veri toplama araçlarını uyarlayan ve geliştirenlerden kullanım izni, ikinci aşamada İnönü Üniversitesi Etik Kurul'undan etik izin, üçüncü aşamada için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden MEB Araştırma İzni alınmıştır. Alınan bütün izinlerden sonra çevrimiçi iletişim araçları ve basılı formlar aracılığıyla ölçekler öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlere ölçekler dağıtılırken, araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılara araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığını, kimlik bilgisi paylaşımlarının gerekmediğini, istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerini, katılım sağlayanların verilerinin gizli tutulacağını ve bu verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağını açıkça belirtmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri üç farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” dir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, görev yapılan okul kademesi ve branş gibi demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik beş madde yer almaktadır (Ek 1).

3.4.2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla 2016 yılında Üstüner tarafından geliştirilmiş bu ölçek; işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. İşbirlikli, otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında yedişer madde; karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda ise dört madde olmak üzere toplam 25 maddelik bir ölçektir. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Madde puanları “(1) Hiç Katılmıyorum” ile “(5) Tamamen Katılıyorum” arasında olup ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin işbirlikli, otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarının her birinden alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında; karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunda ise 4 ile 20 arasında değişmektedir. Ölçek için toplam puan hesaplanmamaktadır. Ölçek yorumlanırken öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması alt boyutların hangisinde daha yüksekse o yönetim tarzı baskın olarak kabul edilmektedir.

Üstüner (2016) tarafından ölçek geliştirilirken önce literatür taraması yapılmış ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda 89 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Uzmanların değerlendirmesi ile ölçekteki madde sayısı 55’e düşürülmüştür. 55 maddeden oluşan bu ölçek 30 ilköğretim okulu ile 16 lisede görev yapan 615 öğretmene uygulanmıştır. Analiz için uygun görülmeyen 36 ölçek çıkarılmış ve örneklem sayısı 579 olarak belirlenmiştir. Bu örneklem içerisinden rastgele seçim ile iki ayrı alt örneklem oluşturulmuştur. Birinci alt örneklemdeki 229 kişiye açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci alt örneklemdeki 350 kişiye doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 alt boyuttan ve 25 maddeden oluşan bir ölçek belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile $\chi^2/df = 1.4$, RMSEA = .03,

SRMR = .05, CFI = .99, NFI = .98, NNFI= .99 değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler dört alt boyutun veri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutları için sırasıyla .93, .90, .86 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için üç haftalık bir ara ile test-tekrar test yöntemi uygulanarak ölçeğin kararlılığı test edilmiş ve ölçeğin tümünde korelasyon katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Yapılan araştırmada işbirlikli yönetim tarzında “,94”, otoriter yönetim tarzında “,84”, ilgisiz yönetim tarzında “,85” ve karşı koyucu yönetim tarzında “,84” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayı değerlerinin “,80” dan büyük olması nedeni ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu (Kalaycı, 2017) kabul edilmiştir.

3.4.3. Etkili Okul Ölçeği

Okulun etkililiğini ölçmek için Abdurrezzak ve Uğurlu (2019)'nun geliştirmiş olduğu “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. 5 alt boyut ve 31 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutları okul yöneticisi (1-5. maddeler), öğretmenler (6-12. maddeler), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci (13-17. maddeler), öğrenciler (18-24. maddeler) ve veliler (25-31. maddeler) olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Madde puanları “(1) Hiç Katılmıyorum” ile “(5) Tam Katılıyorum” arasında olup ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Abdurrezzak ve Uğurlu tarafından ölçek geliştirilirken önce alan yazın taranmış ve 120 maddelik havuz oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşleri neticesinde maddeler 40'a düşürülüp bir taslak hazırlanmıştır. 124 öğretmene yapılan pilot uygulama ile ölçek madde sayısı 31'e indirilip son şekli verilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla 239 öğretmenden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi ve 377 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla da yine 377 öğretmenden elde edilen verilerde iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %66,27 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile $\chi^2/sd= 1.94$, NNFI= 0.98, CFI= 0.98, RMSEA= 0.05, GFI= 0.88, RFI= 0.96, AGFI= 0.86, RMR= 0.084 değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler ölçeğin iyi uyumlu bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe yapılan güvenirlik analizi sonucu alt boyutların iç tutarlılık değerleri okul yöneticisi boyutunda “,77”, öğretmen boyutunda “,90”, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda “,88”, öğrenci boyutunda “,92” ve veli boyutunda “,91” şeklindedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık değeri ise “,95” olarak hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmada okul yöneticisi boyutunda “,78”, öğretmen boyutunda “,95”, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda “,92”, öğrenci boyutunda “,95” ve veli boyutunda “,90” şeklindedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık değeri ise “,95” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayı değerlerinin “,60” dan büyük olması nedeni ile etkili okul ölçeğinin güvenilir olduğu (Kalaycı, 2017) kabul edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinden önce, toplanan verilerin normalliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Normalliği test etmek amacıyla, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik değerlendirmesinde kullanılan bu iki istatistik, verilerin dağılım şekli hakkında bilgi verir. Çarpıklık (skewness) değeri verilerin dağılımının normal dağılımdan sapma yönünü gösterirken, basıklık (kurtosis) değeri dağılımın sivrilik veya yayvanlık düzeyini ortaya koymaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017). Hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-.88	.19
Otoriter Yönetim Tarzı	.56	-.40
İlgisiz Yönetim Tarzı	1.37	1.33
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1.36	1.17
Okul Etkililiği Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
Yönetici	-.31	-.25
Öğretmenler	-.88	.46
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	-.80	.14
Öğrenciler	-.15	-.71
Okul Çevresi ve Veliler	-.11	-.56
Okulların Etkililiği Genel	-.34	-.18

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlerinin George ve Mallery’e (2010) göre “ ± 2 ” aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağılımdan çok sapmadığı belirlenmiş ve bu nedenle analiz

sürecinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada betimsel istatistiklerin yanı sıra, analizlerde Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edildiğinde, bu farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek ve çoklu karşılaştırmalarda hata riskini en aza indirmek amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Tukey HSD testi, özellikle grup örneklem büyüklüklerinin eşit veya birbirine yakın olduğu durumlarda, tüm olası grup çiftleri arasındaki farkları inceleyerek hata oranını (wise error rate) sabit tutan güçlü bir yöntemdir. Bu test, çoklu karşılaştırmalar sonucunda Tip I hata olasılığını kontrol altında tutması nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir (Field, 2013). Ayrıca, varyansların homojen olduğu durumlarda güvenilir ve koruyucu bir post-hoc analiz yöntemi olarak literatürde yaygın biçimde önerilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2019).

Araştırmada, gruplar arasındaki farklılıkların anlamlı bulunması durumunda bu farklılıkların açıklayıcılık düzeyini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü göstergesi olan eta-kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2), aşağıdaki formül aracılığıyla elde edilmektedir:

$$\eta^2 = \text{Gruplar Arası Kareler Toplamı} / \text{Toplam Kareler Toplamı}$$

Eta-kare (η^2), bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen toplam varyansın hangi oranını açıkladığını ortaya koymakta olup “.00–1.00” aralığında değer almaktadır. Bu katsayı, literatürde yaygın olarak “.01” düzeyinde küçük, “.06” düzeyinde orta ve “.14” düzeyinde ise büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2024).

Araştırmada müdür yönetim tarzı ve okul etkililiğine ait öğretmen algılarının düzeyini belirlemek için verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Aritmetik ortalamanın hesaplanmasında aşağıdaki puan aralıkları ölçüt olarak esas alınmıştır.

Tablo 3

Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları

Aralıklar	Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	Okul Etkililiği Ölçeği
1.00-1.79	Hiç Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.80-2.59	Kısmen Katılıyorum	Az Katılıyorum
2.60-3.39	Orta Düzeyde Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum
3.40-4.19	Çoğunlukla Katılıyorum	Çok Katılıyorum
4.20-5.00	Tamamen Katılıyorum	Tam Katılıyorum

Yapılan çalışmada tercih edilen korelasyon analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değerlendirmek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı, r sembolüyle gösterilir ve -1 ile +1 arasında değer alır. Bu katsayı, değişkenlerin ilişki yönü ve gücü hakkında bilgi sağlar. Değişkenler arasındaki ilişki düzeyi, Roscoe'nun (1975) belirttiği eşikler dikkate alınarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Akt. Büyüköztürk, vd., 2020):

$r > 0.70$ ise “yüksek düzeyde ilişki”: Değişkenler arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ifade eder.

$0.30 \leq r \leq 0.70$ ise “orta düzeyde ilişki”: Değişkenler arasında orta düzeyde ilişkinin var olduğunu belirtir.

$r < 0.30$ ise “düşük düzeyde ilişki”: Değişkenlerin zayıf ilişkili olduğunu gösterir.

Bu araştırmada, okul müdürünün benimsediği yönetim tarzının okul etkililiğine ilişkin algıyı anlamlı biçimde yordayıp yordamadığı regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Regresyon analizi, birbirleriyle ilişkili iki ya da ikiden fazla değişken arasında, birinin bağımlı (sonuç: okul etkililiği) değişken, diğerlerinin ise bağımsız (yordayıcı: yönetim tarzı) değişken olarak ele alınmasıyla, bu değişkenler arasındaki ilişkinin açıklanmasına yönelik bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2020). Ayrıca korelasyon ve regresyon analizleri yapılmadan önce bu analizlerin temel varsayımları test edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin doğrusal ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bağımsız değişkenler arasında çoklu birlikte doğrusallık probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda Tolerans ve VIF (Variance Inflation Factor) değerleri kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda (Bkz. Tablo 17) VIF değerlerinin “1.39 ile 2.14” arasında değiştiği, Tolerans değerlerinin ise “.46 ile .71” arasında değiştiği belirlenmiştir. Çoklu birlikte doğrusallık probleminin

var olmaması için genellikle Tolerans değerlerinin “,1” den büyük, VIF değerinin ise “5” ten küçük olması tavsiye edilmektedir (Hair, vd., 2019; Mertler, vd., 2017). Buna bağlı olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu birlikte doğrusallık probleminin olmadığı belirlenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgular, ilgili tablolardan yararlanılarak sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinde baskın olan yönetim tarzı nedir?” alt problemine ilişkin olarak gerçekleştirilen aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinde Baskın Olan Yönetim Tarzına Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri

	n	$\bar{x}$	SS
İşbirlikli Yönetim Tarzı	422	3.97	.92
Otoriter Yönetim Tarzı	422	2.30	.91
İlgisiz Yönetim Tarzı	422	1.63	.74
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	422	1.71	.84

Tablo 4’te baskın olan yönetim tarzına ait öğretmen algılarının “İşbirlikli Yönetim Tarzı” alt boyutunda “Çoğunlukla Katılıyorum ($\bar{x}=3.97$)”, “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda “Kısmen Katılıyorum ($\bar{x}=2.30$)”, “İlgisiz Yönetim Tarzı” alt boyutunda “Hiç Katılmıyorum ($\bar{x}=1.63$)”, “Karşı Koyucu Yönetim Tarzı” alt boyutunda ise “Hiç Katılmıyorum ($\bar{x}=1.71$)” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinde ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinde baskın olarak işbirlikli yönetim tarzının öne çıktığı; buna karşılık otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının düşük düzeyde algılandığı ifade edilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okulların etkililiği ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin olarak gerçekleştirilen aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Okulların Etkililiğine Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri

	n	$\bar{x}$	SS
Yönetici	422	3.61	.84
Öğretmenler	422	4.08	.81
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	422	3.97	.91
Öğrenciler	422	3.28	1.04
Okul Çevresi ve Veliler	422	3.43	.89
Okulların Etkililiği Genel	422	3.66	.70

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algılarının genel ortalamasının “Çok Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.66$). Aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıklarına göre ($3.40-4.19 = Çok Katılıyorum$), alt boyutlar düzeyinde de benzer bir eğilim belirlenmiştir. Buna göre; “Yönetici” alt boyutunun ortalaması “ $\bar{x}=3.61$ ”, “Öğretmenler” alt boyutu “ $\bar{x}=4.08$ ”, “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” alt boyutu “ $\bar{x}=3.97$ ”, “Öğrenciler” alt boyutu “ $\bar{x}=3.28$ ” ve “Okul Çevresi ve Veliler” alt boyutu da “ $\bar{x}=3.43$ ” olarak hesaplanmış ve tamamı “Çok Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin tüm alt boyutlarda olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre alt problemine yönelik olarak cinsiyet, öğrenim düzeyi değişkenleri için yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” ile kıdem, görev yapılan okul kademesi ve branş değişkenlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu ulaşılan bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt

problemi doğrultusunda yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Kadın	220	3.78	1.00	420	-4.43	.00*
	Erkek	202	4.17	.77			
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	220	2.32	.96	420	.46	.64
	Erkek	202	2.27	.86			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	220	1.65	.69	420	.63	.52
	Erkek	202	1.60	.79			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Kadın	220	1.71	.85	420	.09	.92
	Erkek	202	1.71	.83			

*p<.05

Araştırmada “İşbirlikli Yönetim Tarzı” alt boyutunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzına ait öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t = -4.43$; $p = .00$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin ilgili yönetim tarzı algılarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olması sebebiyle erkek öğretmenler lehine değerlendirilmiştir ($Ort_{erkek} = 4.17 > Ort_{kadın} = 3.78$). Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını daha çok sergilediğini düşünmektedir. Toplumun getirdiği cinsiyet rollerinden dolayı yöneticilik görevi çoğunlukla erkekler ile bağdaştırılmaktadır. Eğitim kurumlarında da yöneticilerin çoğunlukla erkek olması nedeniyle erkek öğretmenlerin müdürleriyle daha yakın ilişkiler kurdukları ve müdürlerini işbirlikli olarak algılamış olabilecekleri söylenebilir.

Araştırmada otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu yönetim tarzlarına ait algıların cinsiyet yönünden benzerlik taşıdığı söylenebilir.

4.3.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” analizi ile ulaşılan veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrenim Düzeyine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	Lisans	317	3.98	.94	420	.58	.56
	Lisansüstü	105	3.92	.84			
Otoriter Yönetim Tarzı	Lisans	317	2.28	.91	420	-.42	.67
	Lisansüstü	105	2.33	.91			
İlgisiz Yönetim Tarzı	Lisans	317	1.60	.70	420	-1.14	.25
	Lisansüstü	105	1.71	.84			
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	Lisans	317	1.70	.82	420	-.44	.65
	Lisansüstü	105	1.74	.88			

*p<.05

Araştırmada işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu yönetim tarzlarına ait algıların öğrenim düzeyi yönünden benzerlik taşıdığı söylenebilir.

4.3.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Kıdem (Yıl)	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	η^2
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1. 1-5	50	3.74	1.03	G. Arası	6.78	4	1.69	2.02	.09	
	2. 6-10	54	4.04	.86	G. İçi	349.76	417	.83			
	3. 11-15	75	3.80	1.01	Toplam	356.54	421				
	4. 16-20	80	4.05	.85							
	5. 21 ve +	163	4.05	.87							
	Toplam	422	3.97	.92							
Otoriter Yönetim Tarzı	1. 1-5	50	2.76	.93	G. Arası	15.45	4	3.86	4.75	.00*	.04
	2. 6-10	54	2.08	.88	G. İçi	338.71	417	.81			
	3. 11-15	75	2.29	.97	Toplam	354.17	421				
	4. 16-20	80	2.13	.83							
	5. 21 ve +	163	2.31	.89							
	Toplam	422	2.30	.91							
İlgisiz Yönetim	1. 1-5	50	1.64	.68	G. Arası	.48	4	.12	.21	.92	
	2. 6-10	54	1.67	.82	G. İçi	231.00	417	.55			

Tarzı	3. 11-15	75	1.58	.65	Toplam	231.48	421		
	4. 16-20	80	1.59	.62					
	5. 21 ve +	163	1.65	.82					
	Toplam	422	1.63	.74					
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1. 1-5	50	1.81	.84	G. Arası	4.25	4	1.06	1.50 .20
	2. 6-10	54	1.62	.73	G. İçi	295.49	417	.70	
	3. 11-15	75	1.76	.92	Toplam	299.75	421		
	4. 16-20	80	1.53	.74					
	5. 21 ve +	163	1.77	.87					
	Toplam	422	1.71	.84					

*p<.05

Araştırmada sadece “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzına ait öğretmen algıları arasında kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=4.75$; $p=.00$). “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın kıdemi 1-5 ile 6-10/11-15/16-20/21 yıl ve üzeri arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre kıdemi düşük olan öğretmenler, okul müdürlerinin yönetim tarzını kıdemi yüksek olanlara göre nispeten daha otoriter olarak algılamaktadır. Bu durum, okul müdürlerinin genç öğretmenlerin örgütsel işleyişe alışmaları için onlara karşı daha yönlendirici ve kontrol edici olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada işbirlikli, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu yönetim tarzlarına ait algıların kıdem yönünden benzerlik taşıdığı söylenebilir.

4.3.4. Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Görev Yapılan Okul Kademesine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	η^2
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1.Ana Okulu	32	4.08	.87	G. Arası	15.09	3	5.03	6.15	.00*	.04
	2.İlkokul	72	4.30	.65	G. İçi	341.45	418	.81			
	3.Ortaokul	133	3.75	1.02	Toplam	356.54	421				
	4.Lise	185	3.97	.89							
	Toplam	422	3.97	.92							
Otoriter	1.Ana Okulu	32	2.23	.94	G. Arası	9.81	3	3.27	3.97	.00*	.02

Yönetim Tarzı	2.İlkokul	72	2.06	.86	G. İçi	344.36	418	.82	3>2
	3.Ortaokul	133	2.50	.88	Toplam	354.17	421		
	4.Lise	185	2.26	.92					
	Toplam	422	2.30	.91					
İlgisiz Yönetim Tarzı	1.Ana Okulu	32	1.91	.86	G. Arası	4.44	3	1.48	2.72
	2.İlkokul	72	1.50	.59	G. İçi	227.04	418	.54	
	3.Ortaokul	133	1.57	.65	Toplam	231.48	421		
	4.Lise	185	1.67	.81					
	Toplam	422	1.63	.74					.04*
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1.Ana Okulu	32	1.60	.82	G. Arası	1.07	3	3.36	4.84
	2.İlkokul	72	1.39	.66	G. İçi	289.67	418	.69	
	3.Ortaokul	133	1.81	.89	Toplam	299.75	421		
	4.Lise	185	1.78	.84					
	Toplam	422	1.71	.84					.00*
									3>2
									4>2

*p<.05

Araştırmada “İşbirlikli Yönetim Tarzı” alt boyutunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzına ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=6.15$; $p=.00$). “İşbirlikli Yönetim Tarzı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın, ilkokul öğretmenleri ile ortaokul veya lise öğretmenleri arasında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin “İşbirlikli Yönetim Tarzı” alt boyutuna ilişkin algılarının, görev yaptıkları okul kademesi açısından homojenlik göstermediği söylenebilir. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında anaokulu ve ilkokullardaki öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve kendi okullarının müdürlerini daha işbirlikli yönetim tarzı sergileyen müdürler olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durumun nedeni bu okulların işleyişi, iklimi ve daha da önemlisi okul müdürleri ile öğretmenlerin branşdaş olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzına ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=3.97$; $p=.00$). “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan okul kademesi ilkokul olan öğretmenler ile ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda ilgili yönetim tarzına ait algılarının görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir. Ortaokullarda sistemin sınav odaklı işlemesi, her dersin kendi içerisinde branşlara ayrılması ile öğretmenlerin sorumluluğunun artması yöneticilerin daha fazla disiplin sahibi olmasına ve daha fazla denetim yapmalarına sebep

olmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin ortaokullarda ilkokullara göre daha fazla otoriter olarak algılandıkları söylenebilir.

Araştırmada “İlgisiz Yönetim Tarzı” alt boyutunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzına ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=2.72$; $p=.00$). “İlgisiz Yönetim Tarzı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan okul kademesi anaokulu olan öğretmenler ile ilkokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “İlgisiz Yönetim Tarzı” alt boyutunda ilgili yönetim tarzına ait algılarının görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir. Bu durum anaokulunun zorunlu eğitim kapsamında olmaması, öğrencilerden akademik başarı beklentilerinin düşük olması dolayısıyla yöneticilerin rahat davranışları ve öğretmenlere baskı uygulamamaları ile açıklanabilir.

Araştırmada “Karşı Koyucu Yönetim Tarzı” alt boyutunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu yönetim tarzına ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=16.16$; $p=.00$). “Karşı Koyucu Yönetim Tarzı” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan okul kademesi ilkokul olan öğretmenler ile ortaokul ve lise olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Karşı Koyucu Yönetim Tarzı” alt boyutunda ilgili yönetim tarzına ait algılarının görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir. Ortaokul ve liselerde sınav sisteminin olması ile daha fazla baskı yapılması, bu kademelerde disiplin sorunlarının daha fazla görülmesi nedeniyle yöneticiler daha kuralcı ve denetleyici davranabilirler. Dolayısıyla ortaokul ve liselerde yöneticilerin daha karşı koyucu olarak algılandığı söylenebilir.

4.3.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzı öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Branşa Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Yönetim Tarzına Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1.Sayısal	89	4.02	.92	G.Aras ₁	3.60	2	1.80	2.10	.11
	2.Sözel	278	3.91	.93	G. İçi	352.93	419	.84		
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	4.18	.78	Topla m	356.54	421			
	Toplam	422	3.97	.92						
Otoriter Yönetim Tarzı	1.Sayısal	89	2.31	.92	G.Aras ₁	.46	2	.23	.277	.75
	2.Sözel	278	2.27	.93	G. İçi	353.70	419	.84		
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	2.37	.83	Topla m	354.17	421			
	Toplam	422	2.30	.91						
İlgisiz Yönetim Tarzı	1.Sayısal	89	1.59	.73	G.Aras ₁	.14	2	.07	.12	.88
	2.Sözel	278	1.64	.72	G. İçi	231.34	419	.55		
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	1.62	.82	Topla m	231.48	421			
	Toplam	422	1.63	.74						
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	1.Sayısal	89	1.72	.90	G.Aras ₁	.25	2	.12	.17	.83
	2.Sözel	278	1.70	.80	G. İçi	299.49	419	.71		
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	1.77	.92	Topla m	299.75	421			
	Toplam	422	1.71	.84						

*p<.05

Araştırmada işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu yönetim tarzlarına ait algıların branş yönünden benzerlik taşıdığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, görev yapılan okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik olarak cinsiyet, öğrenim düzeyi değişkenleri için yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” ile kıdem, görev yapılan okul kademesi ve branş değişkenlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi yapılması sonucu ulaşılan bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda

“Bağımsız Örneklem t- Testi” analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Cinsiyete Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Yönetici	Kadın	220	3.46	.83	420	-4.09	.00*
	Erkek	202	3.79	.82			
Öğretmenler	Kadın	220	3.96	.91	42	-3.08	.00*
	Erkek	202	4.20	.67			
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Kadın	220	3.84	1.01	420	-3.19	.00*
	Erkek	202	4.12	.79			
Öğrenciler	Kadın	220	3.05	1.05	420	-4.85	.00*
	Erkek	202	3.54	.97			
Okul Çevresi ve Veliler	Kadın	220	3.30	.94	420	-3.23	.00*
	Erkek	202	3.58	.81			
Okulların Etkililiği Genel	Kadın	220	3.51	.73	420	-4.89	.00*
	Erkek	202	3.83	.62			

*p<.05

Tablo 11’deki analiz sonucu elde edilen bulgulara göre okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t = -4.899$; $p = .00$). Belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir ($Ort_{erkek} = 3.83 > Ort_{kadın} = 3.51$). Yapılan değerlendirmeler neticesinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin toplamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarını daha etkili olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Kadınların hem okulda hem de okul dışında sorumluluklarının daha fazla olmasının getirdiği stresten dolayı kadınlar okulu daha destekleyici görmek isteyebilirler. Bu desteği görmemeleri okulu etkili algılamamalarına neden olmuş olabilir. Diğer bir ihtimal ise erkeklerin olaylara daha yüzeysel, kadınların daha detaylı ve eleştirel bakmalarından dolayı kadınların etkililik bağlamında daha çok eksiklik görmüş olabileceğidir.

4.4.2. Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrenim Düzeyine Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Yönetici	Lisans	317	3.61	.84	420	-.16	.87
	Lisansüstü	105	3.63	.83			
Öğretmenler	Lisans	317	4.10	.85	420	1.30	.19
	Lisansüstü	105	3.99	.69			
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	Lisans	317	3.98	.93	420	.28	.77
	Lisansüstü	105	3.95	.86			
Öğrenciler	Lisans	317	3.30	1.05	420	.67	.49
	Lisansüstü	105	3.22	1.02			
Okul Çevresi ve Veliler	Lisans	317	3.47	.89	420	1.62	.10
	Lisansüstü	105	3.31	.87			
Okulların Etkililiği Genel	Lisans	317	3.68	.71	420	1.03	.30
	Lisansüstü	105	3.60	.67			

*p<.05

Tablo 12’deki analiz verilerinden okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t= 1.03$; $p=.30$). Ulaşılan bulgular neticesinde okul etkililiğine ait öğretmen algılarının öğrenim düzeyi yönünden benzerlik taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

4.4.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Kıdeme Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Kıdem (Yıl)	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	η^2
Yönetici	1. 1-5	50	3.78	.84	G. Arası	5.23	4	1.30	1.85	.11	
	2. 6-10	54	3.66	.79	G. İçi	293.89	417	.70			
	3. 11-15	75	3.40	.92	Toplam	299.12	421				
	4. 16-20	80	3.65	.83							
	5. 21 ve +	163	3.63	.80							
	Toplam	422	3.61	.84							
Öğretmenler	1. 1-5	50	4.10	.75	G. Arası	3.10	4	.77	1.15	.32	
	2. 6-10	54	4.01	.86	G. İçi	279.21	417	.67			
	3. 11-15	75	3.91	.91	Toplam	282.32	421				
	4. 16-20	80	4.13	.74							
	5. 21 ve +	163	4.13	.80							
	Toplam	422	4.08	.81							
Okul	1. 1-5	50	3.77	.98	G. Arası	13.04	4	3.26	3.98	.00*	.03

Ortamı ve Eğitim Süreci	2. 6-10	54	4.04	.84	G. İçi	341.27	417	.81	4>1 4>3
	3. 11-15	75	3.74	1.06	Toplam	354.32	421		
	4. 16-20	80	4.27	.77					
	5. 21 ve +	163	3.98	.87					
	Toplam	422	3.97	.91					
Öğrenciler	1. 1-5	50	3.27	1.07	G. Arası	14.93	4	3.73	3.48 .00* 5>2 5>3 .03
	2. 6-10	54	3.01	1.03	G. İçi	446.26	417	1.07	
	3. 11-15	75	3.03	1.12	Toplam	461.20	421		
	4. 16-20	80	3.34	1.03					
	5. 21 ve +	163	3.47	.98					
Okul Çevresi ve Veliler	Toplam	422	3.28	1.04					3.88 .00* 4>3 .03
	1. 1-5	50	3.52	.93	G. Arası	12.12	4	3.03	
	2. 6-10	54	3.26	.84	G. İçi	325.10	417	.78	
	3. 11-15	75	3.18	.99	Toplam	337.22	421		
	4. 16-20	80	3.69	.86					
Okulların Etkililiği Genel	5. 21 ve +	163	3.46	.83					3.33 .01* 4>3 5>3 .03
	Toplam	422	3.43	.89					
	1. 1-5	50	3.68	.71	G. Arası	6.44	4	1.61	
	2. 6-10	54	3.56	.67	G. İçi	201.48	417	.48	
	3. 11-15	75	3.44	.82	Toplam	207.93	421		
	4. 16-20	80	3.80	.68					
	5. 21 ve +	163	3.72	.63					
	Toplam	422	3.66	.70					

*p<.05

Tablo 13'teki analiz sonuçlarına okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=3.33$; $p=.01$). Yapılan değerlendirmeler neticesinde kıdemi 16-20/ 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre okulu daha etkili olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okulu daha etkili olarak algılamaları; öğretmenlerin okula alışması ve ait hissetmesi, okuldan ve okulun paydaşlarından beklentilerinin değişmesi, çevresiyle sağlıklı iletişim içerisinde olması, mesleki deneyime sahip olması gibi nedenler ile açıklanabilir.

Analiz sonuçlarına göre okul etkililiğinin alt boyutlarından “Yönetici” ve “Öğretmenler” alt boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 3.98$; $p=.00$). Etkili okul ölçeğinin “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 olan öğretmenler ile 1-5/11-15 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni öğretmenin mesleki tecrübesi, uzun süre çalışmanın getirdiği özgüven, öğretmenin okula uyum sağlaması ve okula ait hissetmesi ile açıklanabilir.

Araştırmada “Öğrenciler” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=3.48$; $p=.00$). Etkili

okul ölçeğinin “Öğrenciler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 6-10/11-15 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni kıdemli öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin farklı olması, öğrencilerle daha yakın ve samimi ilişkilerinin olması ya da kıdemli öğretmenlerin öğrencileri daha başarılı yaptıkları düşüncesi olabilir.

Araştırmada “Okul Çevresi ve Veliler” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 3.88$; $p=.00$). Etkili okul ölçeğinin “Okul Çevresi ve Veliler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın kıdemi 16-20 ile 11-15 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Veliler ile olan sıkı iletişim, bu iletişimin uzun zaman boyunca devam etmesi ve oluşan güven duygusu, öğretmene duyulan saygı gibi nedenlerle kıdemi çok olan öğretmenler velileri daha etkili algılamış olabilirler.

4.4.4. Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Görev Yapılan Okul Kademesine Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	η^2
Yönetici	1.Okul Öncesi	32	3,7	.80	G.Arası	14.40	3	4.80	7,04	.00* 2>3 2>4	.04
	2. İlkokul	72	4.0	.76	G.İçi	284.72	418	.68			
	3. Ortaokul	133	3.4	.87	Toplam	299.12	421				
	4. Lise	185	3.5	.81							
	Toplam	422	3.6	.84							
Öğretmenler	1.Okul Öncesi	32	4.4	.71	G.Arası	14.05	3	4.68	7,29	.00* 1>3 1>4 2>3 2>4	.04
	2. İlkokul	72	4.3	.71	G.İçi	268.27	418	.64			
	3. Ortaokul	133	3.9	.84	Toplam	282.32	421				
	4. Lise	185	3.9	.81							
	Toplam	422	4.0	.81							
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	1.Okul Öncesi	32	4.3	.89	G.Arası	18.52	3	6.17	7,68	.00* 1>4 2>3 2>4	.05
	2. İlkokul	72	4.3	.68	G.İçi	335.80	418	.80			
	3. Ortaokul	133	3.8	.93	Toplam	354.32	421				
	4. Lise	185	3.8	.93							
	Toplam	422	3.9	.91							
Öğrenciler	1. Okul Öncesi	32	3.7	.60	G.Arası	34.52	3	11.50	11,27	.00* 1>3 2>3 2>4	.07
	2. İlkokul	72	3.7	.95	G.İçi	426.68	418	1.02			
	3. Ortaokul	133	2.9	.93	Toplam	461.20	421				
	4. Lise	185	3.2	1.12							

	Toplam	422	3.2	1.04					4>3	
Okul Çevresi ve Veliler	1. Okul Öncesi	32	4.3	.59	G.Aras 1	47.78	3	15.92	.00*	
	2. İlkokul	72	3.8	.87	G.İçi	289.44	418	.69	1>2	
	3. Ortaokul	133	3.1	.87	Toplam	337.22	421		1>3	.14
	4. Lise	185	3.3	.81					1>4	
	Toplam	422	3.4	.89					2>3	
Okulların Etkililiği Genel	1. Okul Öncesi	32	4.1	.55	G.Aras 1	23.25	3	7.75	.00*	
	2. İlkokul	72	4.0	.610	G.İçi	184.67	418	.44	1>2	
	3. Ortaokul	133	3.4	.687	Toplam	207.93	421		1>3	.11
	4. Lise	185	3.5	.685					1>4	
	Toplam	422	3.6	.702					2>3	
									2>4	

*p<.05

Tablo 14'teki analiz sonuçlarına göre okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=17.54$; $p=.00$). Anaokulu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre okulu daha etkili algıladıkları saptanmıştır. Bu durum okul-aile işbirliği, davranış problemlerinin görülme sıklığı, okul ortamındaki baskının farklılık göstermesi, okulun öncelikli amaçlarının farklı olması gibi nedenlerle açıklanabilir.

Araştırmada “Yönetici” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=7.04$; $p=.00$). İlkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre yöneticileri daha etkili algıladıkları saptanmıştır. Bu durum bütün eğitim kademelerindeki okulun büyüklüğü ve kalabalıklığı, ilkokul öğretmenlerinin değerlendirme sürecinin daha esnek olması, ortaokul ve liselerde akademik başarı beklentileri sonucu daha sıkı disiplin ve denetimin olması gibi nedenlerle açıklanabilir.

Araştırmada “Öğretmenler” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=7.29$; $p=.00$). Ana okulu ve ilkokul kademesindeki öğretmenlerin, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlere göre okulundaki öğretmenleri daha etkili olarak algıladıkları saptanmıştır. Bu durumun nedeni öğretmenler arasındaki iletişimin daha güçlü ve daha samimi olması, akademik kaygılarının daha düşük olması, çalıştıkları öğrenci grubunun yaşlarının birbirine yakın olması gibi nedenler olabilir.

Araştırmada “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=7.68$; $p=.00$). Bulgular sonucunda ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre, anaokulu öğretmenlerinin ise lise öğretmenlerine göre okul ortamını ve eğitim sürecini daha etkili olarak algıladıkları saptanmıştır. Anaokulu ve

ilkokullarda ortaokul ve liselere göre öğrencilerin gelişiminin gözle görülebilir olması, davranış ve disiplin sorunlarının daha az görülmesi, bu sorunların ise kolayca giderilebilir olması, okulun olumlu, destekleyici ve sıcak havasının olması öğretmenlerin okul ortamını ve eğitim sürecini daha etkili algılamalarını sağlamış olabilir.

Araştırmada “Öğrenciler” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=11.27$; $p=.00$). Yapılan değerlendirmelere göre ortaokul öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre, ilköğretim öğretmenlerinin de lise öğretmenlerine göre öğrencileri daha etkili olarak algıladıkları saptanmıştır. Lise öğretmenleri öğrencilerin yüksek akademik hedefleri ve sınav odaklı süreçleri nedeniyle başarı beklentilerini farklı algılamış olabilir. Lise öğrencileri daha sistemli ve hedef odaklı çalışabildikleri için öğretmenler, ortaokul öğrencilerinin bağımsızlık ve sorumluluk düzeyini farklı algılamış olabilir.

Araştırmada “Okul Çevresi ve Veliler” alt boyutunda okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=23.00$; $p=.00$). Yapılan değerlendirmelerde anaokulu öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre, ilköğretim öğretmenlerinin ise ortaokul ve lise öğretmenlerine göre okul çevresini ve velileri daha etkili olarak algıladıkları saptanmıştır. Velilerin eğitim sürecine aktif katılımının okul öncesi dönemde daha fazla olması, okulu daha fazla ziyaret edip öğretmenlerle daha sık görüşmeleri, velilerin öğretmenlerle destekleyici bir işbirliğinin olması gibi durumlardan ötürü öğretmenlerin velileri etkili olarak algıladıkları söylenebilir.

4.4.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi doğrultusunda yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Branşa Göre Okulların Etkililiğine Ait Analiz Verileri

Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Yönetici	1.Sayısal	89	3.61	.88	G. Arası	2.30	2	1.15	1.62	.19
	2.Sözel	278	3.58	.84	G. İçi	296.82	419	.70		

	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	3.80	.74	Toplam	299.12	421		
	Toplam	422	3.61	.84					
Öğretmenler	1.Sayısal	89	4.17	.71	G. Arası	2.28	2	1.14	
	2.Sözel	278	4.08	.83	G. İçi	28.03	419	.66	
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	3.91	.88	Toplam	282.32	421		1.71 .18
	Toplam	422	4.08	.81					
Okul Ortamı ve Eğitim Süreci	1.Sayısal	89	4.13	.84	G. Arası	3.62	2	1.81	
	2.Sözel	278	3.95	.93	G. İçi	350.70	419	.83	
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	3.82	.90	Toplam	354.32	421		2.16 .11
	Toplam	422	3.97	.91					
Öğrenciler	1.Sayısal	89	3.32	1.02	G. Arası	5.27	2	2.63	
	2.Sözel	278	3.33	1.02	G. İçi	455.92	419	1.08	
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	3.00	1.16	Toplam	461.20	421		2.42 .09
	Toplam	422	3.28	1.04					
Okul Çevresi ve Veliler	1.Sayısal	89	3.34	.81	G. Arası	2.31	2	1.15	
	2.Sözel	278	3.49	.90	G. İçi	334.91	419	.79	
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	3.32	.93	Toplam	337.22	421		1.44 .23
	Toplam	422	3.43	.89					
Okulların Etkililiği Genel	1.Sayısal	89	3.69	.69	G. Arası	1.00	2	.50	
	2.Sözel	278	3.68	.70	G. İçi	206.93	419	.49	
	3.Sanat, Spor ve Mesleki Teknik	55	3.54	.68	Toplam	207.93	421		1.01 .36
	Toplam	422	3.66	.70					

*p<.05

Tablo 15'teki analiz sonuçlarına göre okul etkililiğine ait öğretmen algıları arasında branşa göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t= 1.01$; $p=.36$). Ulaşılan bulgular neticesinde okul etkililiğine ait öğretmen algılarının branş yönünden benzerlik taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik olarak yapılan “Pearson Korelasyon Analizi” sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Verileri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.İşbirlikli Yönetim Tarzı	-									
2.Otoriter Yönetim Tarzı	-.39**	-								
3.İlgisiz Yönetim Tarzı	-.37**	.33**	-							
4.Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.52**	.50**	.61**	-						
5.Yönetici	.64**	-.22**	-.30**	-.37**	-					
6.Öğretmenler	.49**	-.10*	-.23**	-.27**	.50**	-				
7.Okul Ortamı Ve Eğitim Süreci	.63**	-.34**	-.37**	-.44**	.54**	.67**	-			
8.Öğrenciler	.32**	-.08	.05	-.09	.28**	.49**	.43**	-		
9.Okul Çevresi Ve Veliler	.39**	-.10*	-.04	-.18**	.33**	.45**	.49**	.68**	-	
10.Okulların Etkililiği Genel	.61**	-.20**	-.19**	-.32**	.63**	.79**	.78**	.81**	.80**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 16'daki bulgular incelendiğinde algılanan müdür yönetim tarzlarına ait öğretmen algıları ile öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algıları arasındaki korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Boyutlar temelinde korelasyona ilişkin bulgular şu şekildedir:

- “İşbirlikli Yönetim Tarzı” alt boyutu ile okul etkililiğinin geneline ilişkin öğretmen algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.61$; $p<.01$) bulunmaktadır. Ayrıca yönetici ($r=.64$; $p<.01$), öğretmenler ($r=.49$; $p<.01$), okul ortamı ve eğitim süreci ($r=.63$; $p<.01$), öğrenciler ($r=.32$, $p<.01$) ile okul çevresi ve veliler ($r=.39$; $p<.01$) alt boyutları ile de pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.
- “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutu ile okul etkililiğinin geneline ilişkin öğretmen algıları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-.20$; $p<.01$) bulunmaktadır. Yönetici ($r=-.22$; $p<.01$), öğretmenler ($r=-.10$; $p<.05$), okul ortamı ve eğitim süreci ($r=-.34$; $p<.01$) ve okul çevresi ve veliler ($r=-.10$; $p<.05$) ile de negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler görülmüştür. Ancak öğrenciler alt boyutunda ilişki ($r=-.08$; $p>.09$) istatistiksel olarak anlamlı değildir.
- “İlgisiz Yönetim Tarzı” alt boyutu ile okul etkililiğinin geneline ilişkin öğretmen algıları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-.19$; $p<.01$) bulunmaktadır. Benzer şekilde yönetici ($r=-.30$; $p<.01$), öğretmenler ($r=-.23$; $p<.01$) ve okul ortamı ve eğitim süreci ($r=-.37$; $p<.01$) alt boyutlarında da negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak öğrenciler ($r=.05$; $p=.24$) ve

okul çevresi ve veliler ($r=-.04$; $p=.39$) alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

- “Karşı Koyucu Yönetim Tarzı” alt boyutu ile okul etkililiğinin geneline ilişkin öğretmen algıları arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-.32$; $p<.01$) bulunmaktadır. Ayrıca yönetici ($r=-.37$; $p<.01$), öğretmenler ($r=-.27$; $p<.01$), okul ortamı ve eğitim süreci ($r=-.44$; $p<.01$) ve okul çevresi ve veliler ($r=-.18$; $p<.01$) ile de negatif yönlü anlamlı ilişkiler söz konusudur. Ancak öğrenciler boyutunda ilişki ($r=-.09$; $p=.05$) anlamlı bulunmamıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Okul müdürlerinin yönetim tarzları, okulların etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine yönelik olarak yapılan “Regresyon Analizi” sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarının Okulların Etkililiği Algısını Yordamasına İlişkin Analiz Verileri

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta	t	p	Tolerance	VIF
(Sabit)	1.68	.20		8.29	.00		
İşbirlikli Yönetim Tarzı	.47	.03	.621**	13.45	.00	.70	1.42
Otoriter Yönetim Tarzı	.04	.03	.055	1.21	.22	.71	1.39
İlgisiz Yönetim Tarzı	.06	.04	.065	1.31	.19	.61	1.62
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	-.05	.04	-.068	-1.20	.22	.46	2.14
Yordanan: Etkili Okul; $n=422$; $R=.614$; $R^2=.377$; Düzeltilmiş $R^2=.371$; $F_{(4; 417)}=63.15$; $p<.05$ ** $p<.01$							

Araştırmanın “Okul müdürlerinin yönetim tarzları, okulların etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine yönelik gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(4, 417)}=63.15$; $p<.05$). Değişkenler birlikte, okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan varyansın %37,7’sini açıklamaktadır. Bu durum, yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Regresyon analizinde yer alan bağımsız değişkenlerden yalnızca İşbirlikli Yönetim Tarzı, okulun etkililiğini anlamlı düzeyde yordayan bir değişken olarak öne çıkmıştır ($\beta=.62$; $t=13.45$; $p<.00$). Bu bulgu, işbirliğine dayalı yönetim tarzının

öğretmenlerin okul etkililiği algısı üzerinde güçlü ve pozitif bir etki yarattığını göstermektedir. Diğer yönetim tarzları olan Otoriter Yönetim Tarzı ($\beta=,05$; $t=1.21$; $p=,22$), İlgisiz Yönetim Tarzı ($\beta=,06$; $t=1.31$; $p=,19$) ve Karşı Koyucu Yönetim Tarzı ($\beta=-,06$; $t=-1.20$; $p=,22$) ise okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı değişken olmadığı görülmüştür ($p>,05$). Sonuç olarak, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzları arasında yalnızca işbirlikli yönetim tarzı, okulların etkililiğini anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordamakta; diğer yönetim tarzlarının ise etkililik algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Korelasyon analizi sonucunda yönetim tarzları ile okul etkililiğinin geneli arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ancak regresyon analizi sonuçları, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda sadece işbirlikli yönetim tarzının anlamlı bir yordacı olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş; söz konusu sonuçlar ilgili alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve elde edilen bulgulara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen algılarında işbirlikli yönetim anlayışının ön plana çıktığını göstermektedir. Literatürdeki pek çok çalışma, işbirlikli yönetimin okul iklimi ve öğretim kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Alzahrani ve Albeladi (2023), işbirlikli yönetimin yüksek başarı gösteren okullarda öğrenci başarısıyla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin sergilediği yönetim anlayışının öğretmenlerin motivasyonlarını ve kurumsal katılımlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Arbabi&Mehdinezhad, 2016; Aryani&Haryadi, 2023). Özellikle işbirlikli yönetimin, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını güçlendirdiği ve onların mesleki özgüvenini artırdığı saptanmıştır (Arbabi&Mehdinezhad, 2016). Buna karşılık, otoriter yönetim tarzına ilişkin algıların oldukça düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Otoriter yönetim, katılımcılığı sınırlandıran ve etkileşimi azaltan yönleri nedeniyle eğitim ortamlarında arzu edilmeyen bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Nitekim, Teame ve arkadaşlarının (2022) çalışması, demokratik yönetimin organizasyonel performans açısından otoriter yönetimden daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının sınırlı olduğu otoriter yönetim biçimleri hem öğretmenlerin iş doyumunu hem de okulun genel başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Honingh&Hooge, 2013).

Araştırmada ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının düşük seviyede algılandığı saptanmıştır. Liderlik literatüründe bu tarzların örgütsel verimlilik ve etkinlik üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair güçlü bulgular yer almaktadır (Szczesniul&Huizenga, 2014). Özellikle kurumsal yapıların değişim ve gelişim süreçlerinde, işbirlikli yönetim gibi esnek yönetim anlayışlarının daha etkili olduğu görülmektedir. Bu liderlik biçimleri, ekip üyeleri arasında güven duygusunu artırarak birlikte çalışma kültürünü desteklemekte ve kurumu gelecekteki zorluklara karşı daha dirençli hale getirmektedir (Nugraheni, vd., 2019; Kida, vd., 2024). Araştırma sonuçları da bu alanyazın açıklamaları ile uyumludur. İncelenen öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarda işbirlikli yönetimin baskın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin müdürlerine yönelik olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Nitekim, Gedik ve Üstüner (2023) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin otoriter yönetim tarzını düşük düzeyde algıladıkları, buna karşılık işbirlikli bir yaklaşımın daha çok benimsendiği tespit edilmiştir. Yılmaz ve Gülmez'in (2024) bulguları ise öğretmenlerin okulda adalet algılarının yöneticilerin liderlik tarzları ile ilişkili olduğunu ve işbirlikli yönetimin örgütsel bağlılığı güçlendirdiğini göstermektedir.

Ulusal alanyazında otoriter yönetim tarzına yönelik olumsuz algılar da dikkat çekicidir. Polat ve Demirtaş (2025), okul müdürlerinin değişimi yönetme yeterliliklerinin benimsedikleri yönetim tarzları ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çerçevede, yöneticilerin okul iklimini nasıl şekillendirdikleri, uyguladıkları yönetim anlayışının başarısında belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Alanoğlu ve Demirtaş (2020) ise etkili okul yapısının, yöneticilerin benimsediği yönetim tarzıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve işbirlikli yönetimin daha az bürokratik engel, daha fazla etkileşim sağladığını vurgulamışlardır.

İlgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının düşük düzeyde algılanması, öğretmenlerin daha destekleyici ve etkileşim temelli bir liderlik anlayışı beklediklerini ortaya koymaktadır. Sağır ve Deveci (2023), öğretmenlerin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yaklaşımları genellikle olumsuz değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, Başaran ve Güçlü (2018) de öğretmenlerin yüksek moral ve motivasyonla çalışabilmeleri için yöneticilerin destekleyici yönetim tarzlarını benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin işbirlikli yönetim anlayışını benimsemeleri, öğretmen algıları üzerinde olumlu etkiler yaratmakta ve eğitim ortamlarında sağlıklı bir iletişim kültürü oluşturmaktadır. Otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının düşük düzeyde algılanması ise, okul yönetiminde daha katılımcı,

etkileşim odaklı ve demokratik bir anlayışın benimsenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algıları incelendiğinde, genel olarak olumlu bir görüş birliğinin bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler, okullarının etkili kurumlar olduğu yönünde yüksek düzeyde bir algıya sahip olmaları, sadece genel değerlendirmede değil, aynı zamanda etkililikle ilgili tüm alt boyutlarda da tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlar Abdurrezzak (2015)'ın yapmış olduğu çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Alt boyutlar bazında yapılan analizlerde, okul etkililiğinin yönetici boyutuna ilişkin algıların yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okul müdürlerinin yönetim rollerini etkili şekilde yerine getirdiklerine ve okulun işleyişine olumlu katkı sunduklarına işaret etmektedir. Öğretmenler alt boyutuna ilişkin sonuçlar, meslektaşlar arası iş birliği, sorumluluk paylaşımı ve mesleki yeterlilik açısından güçlü bir öğretmen profiline sahip olunduğunu göstermektedir. Güler ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin etkili okul algılarının alt boyutlarında yüksek düzeyde algı gösterdikleri ve güçlü öğretmen profilinin olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan, okul ortamı ve eğitim sürecine ilişkin algıların da oldukça olumlu düzeyde olması, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenli işlediğini ve okulun fiziksel ile pedagojik çevresinin etkili şekilde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Öğrencilere yönelik olumlu algılar ise, öğrenci başarısı, disiplin düzeyi ve akademik motivasyon açısından güçlü bir öğrenci profiline işaret etmektedir. Dalbudak ve Özgenel (2022)'in yapmış olduğu çalışmada da okulun etkililiğinin öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Son olarak, okul çevresi ve velilerle olan ilişkilerin de olumlu değerlendirilmiş olması, okulun toplumla bütünleştiği ve ailelerle etkili bir iletişim kurabildiği sonucuna dayanak oluşturmaktadır. Tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okullarını çok boyutlu bir biçimde etkili olarak algıladıkları; yönetim, öğretim kadrosu, öğrenciler, eğitim süreci ve çevreyle kurulan ilişkilerin tamamında güçlü bir okul yapısının var olduğuna dair ortak bir kanaat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, etkili okul kavramının sadece yapısal değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal boyutlarda da içselleştirildiğini göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

- a) Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni bakımından incelenmesi, eğitim yönetimi literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Elde edilen bulgular, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzlarını daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, cinsiyetin yönetim tarzı algısı üzerinde etkili bir değişken olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim toplumsal cinsiyet rolleri ile yönetim tarzı algıları arasındaki ilişkileri ele alan çok sayıda çalışma mevcuttur (Demir&Durnalı, 2022; Danacıoğlu&Gül, 2023). Demir ve Durnalı'nın (2022) araştırması, yönetim davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkisini cinsiyet bağlamında incelemiş, cinsiyetin bu algılar üzerinde belirleyici olabileceğine dair bulgular sunmuştur. Benzer şekilde, Danacıoğlu ve Gül (2023) de okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, öğretmenlerin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin algılarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farkın bulunmaması dikkat çekicidir. Bu bulgu, cinsiyetin bu yönetim tarzlarının algılanmasında etkili bir değişken olmayabileceğini göstermektedir. Eğitimde cinsiyet eşitliği ekseninde yürütülen çalışmalarda da benzer biçimde, öğretmenlerin bu yönetim tarzlarına yönelik algılarının çoğu zaman cinsiyetten bağımsız biçimde şekillendiği ifade edilmektedir (Haveydi&Alpaydın, 2019; Sağır&Deveci, 2023). Örneğin, Saylık ve Hazar (2021), öğretmenlerin otoriter ya da ilgisiz yönetim yaklaşımlarına yönelik değerlendirmelerinde cinsiyetin etkisinin düşük düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sahip oldukları deneyimlerin ya da yönetsel tutumlara ilişkin beklentilerinin, yönetim tarzlarına dair algılar üzerinde cinsiyetin ötesinde belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak, araştırma bulguları, özellikle işbirlikli yönetim tarzına ilişkin algıların cinsiyete göre farklılaştığını; ancak otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları söz konusu olduğunda bu farkın ortadan kalktığını göstermektedir. Bu bulgular, yönetim tarzları algılarının toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl

şekillendiğini anlamak açısından önemli katkılar sunmakta ve eğitim yönetimi uygulamaları ile pedagojik yaklaşımlar üzerinde dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, bu alandaki bulguların derinleştirilmesi ve daha geniş örneklemlemlerle test edilmesi, gelecekteki araştırmalar açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

- b)** Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yöneticilerinin sergilediği yönetim tarzlarını değerlendirme biçimlerinde branş farklılıklarının belirleyici bir rol oynamadığını veya bu değerlendirme üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda, öğretmenlerin branşlarına göre algılarında anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Bu durum, işbirliğine dayalı yönetim anlayışının tüm branşlardan öğretmenler tarafından benzer şekilde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin işbirliğine dayalı yönetim anlayışının gerektirmiş olduğu açık iletişim, katılımcılık ve destekleyici yönetim gibi özellikleri sergilemeleri branş fark etmeksizin tüm öğretmen gruplarınca ortak değerler olarak algılanmaktadır. Otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları alt boyutlarında da benzer biçimde, öğretmen algıları arasında branşa bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin, yöneticilerin baskıcı, kayıtsız ya da çatışmacı tutumlarını değerlendirme biçimlerinin branşlarından bağımsız olması; okul ortamında yaşanan yönetsel deneyimlerin branş farkı gözetmeksizin benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Okul ortamında yönetsel tutumların daha çok okulun genel iklimi, liderin kişisel yaklaşımı ve kurum kültürü tarafından şekillendiği; branşa özgü farklılaşmaların bu bağlamda sınırlı kaldığı söylenebilir.
- c)** Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarında kıdeme göre yalnızca “Otoriter Yönetim Tarzı” alt boyutunda farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın mesleki kıdemi çok olan öğretmenlerde daha baskın algılandığı görülmüştür. Bu tespit, öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça otoriter yönetim tarzına yönelik algılarında belirgin değişimler yaşandığını, buna karşın diğer yönetim tarzlarına ilişkin algıların kıdeme göre anlamlı bir değişimi ortaya koymaktadır. Bu sonuç, kıdemin yalnızca belirli

yönetim tarzları üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ifade edilen sonuçlarının alanyazında yapılan araştırmalar desteklemektedir. Haveydi ve Alpaydın'ın (2019) çalışması, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarının birçok değişkenden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak okul müdürlerinin yönetim tarzlarına karşı benzer algılar geliştirdiklerini; ancak otoriter yönetim tarzı gibi daha belirgin ve baskıcı yönetim anlayışlarının kıdem gibi deneyime dayalı değişkenlerden etkilenebileceğini ortaya çıkardığı söylenebilir. Benzer şekilde, Sarı ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında da öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin algılarında kıdemin etkisinin sınırlı düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, otoriter yönetime ilişkin algılarda gözlemlenen anlamlı farklılıklar, kıdem süresi boyunca öğretmenlerin edindikleri deneyimlerin, özellikle otoriter yaklaşımlarla karşılaşma sıklığı ve bu yaklaşımların öğretmen üzerindeki etkilerine bağlı olarak değişebileceği olasılığını güçlendirmektedir. Sonuç olarak, öğretmen algılarında kıdeme bağlı olarak yalnızca otoriter yönetim tarzına yönelik anlamlı bir farklılığın bulunması, bu yönetim biçiminin öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle daha doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

- d)** Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, okul yönetimi alanında mevcut alanyazınla uyumlu çalışmalarla desteklenmektedir (Esmer, vd., 2023; Özdemir, vd., 2019). Alanoğlu ve Demirtaş (2020)'ın yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin sergilediği yönetim tarzlarının genellikle işbirlikli olduğu ve yalnızca belirli aralıklı otoriter, ilgisiz veya karşı koyucu bir gösterimleri belirtilmiştir. Yine başka bir araştırmada müdür yönetim tarzı algılarının cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyindeki değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Esmer, vd., 2023). Bu durum, davranış algılarının eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermediğini, daha çok okul kültürünün ve müdürlerin kişisel kapasitesinin ilerleyebildiğini ortaya koymaktadır. Balkan ve Kalman (2015) çalışmalarında, okulların ayrılmasının seçici bir yönetim tarzını benimsemelerinin, o okul iklimi üzerinde önemli etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Bu durum, fiziksel algılara doğrudan etki edebilir, ancak

eğitimin bu algılarını etkilemediği sonuçları destekler. Sonuç olarak, eğitim düzeyine göre okul müdürlerinin yönetim tarzına yönelik algılarının farklılık göstermemesi, eğitim düzeyinin yönetim tarzı algısında doğrudan etkili olmadığını göstermektedir (Özdemir, vd., 2019; Alanoğlu&Demirtaş, 2020; Esmer vd., 2023).

- e) Okul müdürlerinin yönetim tarzları, öğretmenlerin algılarına göre görev yapılan okul kademesine göre anlamlı değişiklikler göstermektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilerin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarına ilişkin algılarının farklılıklarını anlamak için önemli bulgular sunmaktadır. Bu kapsamda Yılmaz ve Gülmez (2024), okul müdürlerinin öğretmenler tarafından en çok işbirlikli yönetim tarzını benimsediğine dair bulgular sunmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Temel ve Bostancı (2020), araştırmalarında, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yönetim becerileri algıladığını ve bu durumun öğretmenlerin örgütsel sinizmi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Gedik ve Üstüner (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, otoriter yönetim tarzının, okul kademesinde daha belirgin etkiler yarattığı ve öğretmenlerin güç dinamiklerine karşı koyma veya uyum sağlama stratejilerini etkileyebildiği vurgulanmıştır. Polat ve Demirtaş (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını algılama biçimlerinin, görev yapılan okul kademesi ile bağlantılı olarak farklılaştığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin algıları, okul müdürlerinin sergiledikleri yönetim tarzları ve görev yaptıkları okulların kademesi ile doğrudan ilişkilidir. İşbirlikçi yönetim tarzı genellikle olumlu algılanırken, otoriter ve ilgisiz tarzlar öğretmenlerin memnuniyetini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

- a) Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ve erkek öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının kadın öğretmenlere

oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar düzeyinde elde edilen sonuçlar da bu genel görünümle tutarlı çıkmıştır. Yönetici alt boyutunda erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik ve yönetsel yeterliliklerini daha olumlu değerlendirdiği, öğretmenler alt boyutunda okul etkililiğinin önemli bileşenleri arasında gösterilebilecek olan meslektaş dayanışması, iş birliği ve profesyonel yeterlilik gibi etkililik unsurlarını daha yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir.

Okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunda erkek öğretmenlerin, eğitim uygulamalarının niteliği, okulun fiziksel yapısı ve genel işleyişi hakkında daha olumlu bir algıya sahip oldukları, öğrenciler alt boyutunda da öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve okul iklimine katkılarına ilişkin değerlendirmeleri kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu yöndedir. Ayrıca, okul çevresi ve veliler ile ilişkiler konusunda da okulun dış paydaşlarla kurduğu bağın erkek öğretmenlerce daha etkili bulunduğu ortaya konmuştur. Tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olması, eğitim ortamlarını değerlendirme biçimlerinin cinsiyet temelinde değişebildiğini göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin okul deneyimlerini, yöneticilerle olan ilişkilerini, kurumsal yapıyı ve paydaş etkileşimlerini farklı açılardan yorumladıklarını ortaya koymakta ve cinsiyetin algı farklılaşmalarında etkili bir değişken olabileceğini göstermektedir.

- b)** Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları branş değişkeni açısından incelendiğinde, genel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucu ortaya konmuştur. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlardan bağımsız olarak okulun genel işleyişi, eğitim kalitesi, yönetim yapısı ve paydaşlarla ilişkileri benzer biçimde değerlendirdiklerini göstermektedir.
- c)** Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları, kıdem yılına göre incelendiğinde genel olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucu ortaya konmuştur. Genel etkililik algısında, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler arasında ortaya çıkan farklılık, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça okulun etkililiğini değerlendirme biçimlerinin de değişebildiğini ortaya koymaktadır. Deneyim süresi uzadıkça öğretmenlerin okul süreçlerine dair daha eleştirel ya da farklı bir bakış açısı geliştirme ihtimali bu sonucu açıklayabilir.

Araştırmada yönetici ve öğretmenler alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, yönetici ve öğretmen ilişkilerinin kıdemden çok okulun genel kültürü ve çalışma ortamıyla ilişkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada, okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunda kıdem süresine bağlı olarak 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip olanlara göre okulun eğitim süreçlerini ve genel işleyişini farklı algıladığı belirlenmiştir. Bu farklılık, deneyimli öğretmenlerin okul ortamına dair beklentilerinin veya değerlendirme ölçütlerinin zamanla değiştiğini göstermektedir. Öğrenciler alt boyutunda, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerle daha az kıdemli öğretmenler arasında ortaya çıkan farklılık, öğrencilere ilişkin algıların zaman içinde gelişen mesleki tecrübeyle birlikte yeniden şekillendiğini göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin öğrenci davranışları, başarıları ve motivasyonlarını farklı açılardan değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Son olarak, okul çevresi ve veliler alt boyutunda kıdem grupları arasında anlamlı farklılıkların 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında olması, öğretmenlerin velilerle kurdukları iletişim biçimi ve çevreyle etkileşimlerine dair algıların zamanla farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

- d)** Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları, öğrenim düzeyine göre incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu ortaya konmuştur. Yönetici alt boyutunda elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre farklı algılanmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler alt boyutunda öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkileri, iş birliği düzeyleri ve mesleki yeterliliklere yönelik algılarında öğrenim düzeyi temelinde anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin birbirlerine yönelik değerlendirmelerinde akademik statüden çok, sahadaki deneyim ve etkileşimin ön plana çıktığını göstermektedir. Okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler ve okul çevresi ile veliler alt boyutlarında da sonuçlar, öğretmenlerin okulun fiziksel ve sosyal ortamına, eğitim süreçlerine, öğrencilerin akademik ve davranışsal özelliklerine ya da veli-okul ilişkilerine ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

- e) Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul kademesine göre incelendiğinde, genel olarak anlamlı düzeyde farklılıkların bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Genel etkililik algısında anaokulu ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu farklılık, okulun yapısal özellikleri, öğrenci profilleri ve yönetsel yaklaşımların kademeye göre değişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Yönetici alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yöneticilere ilişkin algıları, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu, ilkokul kademesinde yönetici-öğretmen ilişkilerinin daha yakın, destekleyici ve iş birliğine dayalı olduğu bir ortamın varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler alt boyutunda anaokulu ve ilkokul öğretmenleri, meslektaşları arasındaki iş birliği, paylaşım ve mesleki yeterliliği daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu, daha küçük ve bütünleşik eğitim ortamlarında öğretmenler arası etkileşimin daha güçlü olduğu fikrini desteklemektedir. Okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunda ilkokul ile ortaokul ve lise öğretmenleri arasında; ayrıca anaokulu ile lise öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İlkokul ve anaokulu öğretmenlerinin, okul ortamını ve eğitim sürecini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu farklılık, özellikle üst kademelerde artan bürokratik yapı ve sınav odaklı eğitim anlayışının etkisiyle açıklanabilir. Öğrenciler alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin, diğer kademelerde çalışan öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrenci davranışları, motivasyonu ve akademik performansa yönelik algıların okul kademesine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okul çevresi ve veliler alt boyutunda anaokulu öğretmenleri ile diğer tüm kademelerde görev yapan öğretmenler arasında; ayrıca ilkokul ile ortaokul/lise öğretmenleri arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Anaokulu ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenler, okulun çevresiyle ve velilerle olan ilişkilerini daha güçlü ve olumlu biçimde değerlendirmektedir. Bu durum, velilerin küçük yaş grubundaki çocukların eğitimine daha doğrudan ve yoğun şekilde dâhil olmasıyla açıklanabilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Öğretmen algılarına dayalı olarak, işbirlikli yönetim tarzının okul etkililiğini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, eğitim yönetimi literatürüyle tutarlıdır. Leithwood ve arkadaşları (2020), dönüşümcü ve katılımcı yönetim tarzlarının öğretmen motivasyonunu artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hallinger ve Heck (1998), paylaşımcı karar alma süreçlerinin okul iklimini iyileştirdiğini ve öğretmenlerin mesleki bağlılığını güçlendirdiğini belirtmiştir. İşbirlikli yönetim, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara katılımını teşvik ederek okulun genel performansını artırmaktadır. Diğer yandan, araştırmada otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının okulun etkililiğini negatif yönde etkilediği görülmüştür. Otoriter yönetimin öğretmenlerde stres yarattığı ve yaratıcılığı engellediği (Bass&Riggio, 2006), ilgisiz yönetimin ise belirsizlik ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığı (Mulford, 2003) literatürde sıklıkla dile getirilmektedir. Karşı koyucu davranışlar sergileyen yöneticilerin ise örgütsel çatışmaları artırarak okulun gelişimini yavaşlattığı (Northouse, 2018) bilinmektedir. Bu sonuçlar ışığında, okullarda etkili bir yönetim için işbirlikli yönetim tarzlarının benimsenmesi, otoriter ve ilgisiz yaklaşımlardan kaçınılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Araştırma sonuçları, yayınlanan güncel çalışmalarla paralellik göstermektedir. İşbirlikli yönetim tarzının okul etkililiği üzerindeki belirleyici rolünü özellikle pandemi sonrası eğitim ortamlarında daha da net bir şekilde ortaya koymaktadır. Liu ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışma, işbirlikli yönetimin öğretmen özerkliğini artırarak öğrenci başarısını dolaylı yoldan olumlu etkilediğini göstermektedir. Wang ve arkadaşları (2023) dijital çağda işbirlikli yönetimin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki öz yeterliliklerini güçlendirdiğini belirterek, bu tarzın modern eğitim ihtiyaçlarına nasıl cevap verdiğini açıklamıştır. Drysdale ve Gurr (2017), otoriter yönetimin kriz dönemlerinde kısa vadeli çözümler sunabildiğini ancak uzun vadede tükenmişliğe yol açtığını belirtmektedir. Hulpia ve Devos (2021) ise ilgisiz yönetimin bazı durumlarda öğretmen özerkliğini destekleyebileceğini, bunun okul kültürünün olgunluğuna bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Shen ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışma, karşı koyucu davranışların yüksek öğretmen özyeterliliği olan okullarda etkisiz kalabileceğini ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir. Harris ve Jones (2020), kriz dönemlerinde

dahi otoriter yaklaşımların sürdürülebilir olmadığını, güven temelli işbirliklerinin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Fullan (2023) ise yönetimin topluluk inşasına odaklanması gerektiğini ve bunun ancak katılımcı yönetimle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okul müdürlerinin sergilediği yönetim tarzlarının, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerinde doğrudan etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada kurulan modelin açıklayıcılık düzeyi dikkate alındığında, okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yaklaşık üçte birini açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç, yönetsel tutum ve davranışların eğitim kurumlarının genel işleyişi üzerinde ne derece belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırmada yalnızca işbirlikli yönetim tarzının okul etkililiğini anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordayan bir unsur olduğu saptanmıştır. Bu, okul müdürlerinin demokratik, katılımcı ve destekleyici bir yönetim anlayışı sergilemesinin, öğretmenler tarafından etkili okul göstergeleriyle doğrudan ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. İşbirliğine dayalı yönetim tarzı hem öğretmen motivasyonu hem de kurum içi dayanışma açısından güçlü bir etki yaratmaktadır. Buna karşılık otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları, öğretmenlerin okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir etkide bulunmamıştır. Bu yönetim yaklaşımlarının etkililik algısı üzerinde doğrudan belirleyici olmaması, öğretmenlerin bu tarz yönetim tutumlarını ya etkisiz ya da kurumsal yapıyla bağdaştırılamaz bulduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen algılarına göre yalnızca işbirlikli yönetim tarzı, okulların etkililiğini anlamlı biçimde ve pozitif yönde yordayan bir yönetim biçimi olarak öne çıkmaktadır. Diğer yönetim tarzlarının ise okulların etkililiğine doğrudan katkı sağlayan yapılar olmadığı belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak politika geliştirmeye yönelik, uygulamalı eğitim ve okul yönetimine yönelik ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler şeklinde sıralı olarak aşağıda verilmiştir:

- Araştırmada sadece işbirlikli yönetim tarzının okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, işbirliğine dayalı

yönetim anlayışının okulun tüm boyutlarında olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu gerekçeden dolayı, okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesi süreçlerinde işbirliği, katılım ve destekleyici yönetim anlayışına sahip adaylara öncelik verilmesi önerilebilir. Bunun yanında mesleki gelişim süreçlerinde işbirliği becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi önerilebilir.

- Araştırmada yöneticiler tarafından en çok benimsenen yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı olduğu ve işbirlikli yönetim tarzının benimsendiği okulların tüm boyutlar açısından daha etkili algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda çağdaş eğitim politikalarının merkezine katılımcı yönetim ilkelerinin yerleştirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikalarını işbirliğine dayalı, şeffaf ve kapsayıcı yönetim ilkelerine göre revize etmesi önerilebilir.
- Araştırmada otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının öğretmen algılarında düşük düzeyde yer aldığı, ancak etkililiği olumsuz etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, yöneticilerin istenilen düzeyde yönetim tarzları sergilemesi için verilecek eğitimler önem taşımaktadır. Bundan dolayı, okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde okul ortan-mlarında sergilenmesi istenen yönetim tarzlarının sonuçlarına dair farkındalık artırıcı içerikler sunulması önerilebilir.
- Araştırmada cinsiyet değişkenine göre işbirlikli yönetim tarzına ilişkin algıların farklılık gösterdiği; erkek öğretmenlerin bu tarzı daha olumlu algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, okul yöneticilerinin cinsiyet temelli iletişim farklılıklarını göz önünde bulundurmaları önem arz etmektedir. Bu gerekçeden dolayı, yöneticilere yönelik iletişim ve liderlik eğitimlerinin toplumsal cinsiyet duyarlılığı çerçevesinde güçlendirilmesi önerilebilir. Ayrıca kadın yönetici oranlarının artırılması desteklenebilir.
- Araştırmada otoriter yönetim tarzı algılarının kıdem süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuca göre, deneyimsiz öğretmenlerin yönetsel baskılara karşı daha hassas olabildiği anlaşılmaktadır. Bu gerekçeden dolayı, okul müdürlerinin yeni göreve başlayan öğretmenlere karşı rehberlik odaklı bir yönetim yaklaşımı benimsemeleri önerilebilir.
- Araştırmada okul kademesine göre öğretmen algılarının farklılaştığı ve özellikle ortaokul/lise düzeyinde otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzı algılarının arttığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, ortaöğretim kurumlarında yönetici-öğretmen ilişkilerinde mesafeli ya da baskıcı algıların oluşabildiği görölmektedir. Bu gerekçeden dolayı, ortaöğretim düzeyinde görev yapan yöneticilere yönelik iletişim, ekip yönetimi ve öğretmen motivasyonunu artırma konularında destekleyici uygulamalı eğitimler verilmesi önerilebilir.

- Araştırmada yönetim tarzlarının okul etkililiği üzerindeki etkileri öğretmen algılarına dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çoklu veri kaynaklarıyla daha kapsamlı değerlendirmeler yapılması önem taşımaktadır. Bu gerekçeden dolayı, benzer çalışmaların öğrenci, veli ve yönetici görüşlerini de kapsayacak biçimde genişletilmesi önerilebilir.
- Araştırmada bazı değişkenlerde (branş, öğrenim düzeyi) anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda, bu değişkenlerin başka ortam, bölge veya okul türlerinde farklı sonuçlar doğurup doğurmayacağı bilinmemektedir. Bu gerekçeden dolayı, farklı coğrafi bölgelerde ve farklı okul türlerinde benzer çalışmaların tekrarlanması önerilebilir.
- Araştırmada sadece cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim düzeyi, okul kademesi değişkenleri ile ilişkiler incelenmiştir. Bu değişkenler haricinde yaş, medeni durum, kariyer basamakları (uzman öğretmen, başöğretmen), okuldaki öğrenci sayısı gibi değişkenlerin de ilişkisinin olup olmadığı araştırılabilir.
- Araştırmada sadece nicel verilerle yönetim tarzları ve okul etkililiği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, yönetim tarzlarının okuldaki günlük yaşama nasıl yansıdığına dair daha derinlemesine bilgi edinilmesi mümkündür. Bu gerekçeden dolayı, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma ya da derinlemesine vaka çalışmaları yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A.G.K., Yiing, M.H., & Ling, Y. L. (2016). Teachers' morale and school effectiveness in secondary schools of Sibu, Sarawak. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 52-57.
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algıları* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdurrezzak, S., & Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.17679/inuefd.359588>
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. (3.Basım). Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (3. Basım). Anı Yayıncılık.
- Ajayi, I. A., Ekundayo, H. T. & Osalusi, F. M. (2010). Learning environment and secondary school effectiveness in Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 4(3), 137-142.
- Akan, D., & Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 80, 123-136.
- Akçay, P. (2020). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının değerler çerçevesinde incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 19-32.
- Akçay, P., & Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201. <https://doi.org/10.17152/gefad.906997>
- Akın, U. (2024). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. In U. Akın, (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 2-27). Pegem Akademi.
- Al-Safran, E., Brown, D. & Wiseman, A. (2016). *The effect of principal's leadership style on school environment and outcome*. Kuwait University, The University of Tulsa, Lehigh University.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 199-213. <https://doi.org/10.9779/pauefd.560610>

- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-40.
- Ali, N. (2017). *Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and school effectiveness in secondary schools in Pakistan* [Doktora tezi]. University of Malaya.
- Altun, H., Yüksel, G. N., & Günel, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile okul terki düşüncelerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1015-1043.
- Alzahrani, A., & Albeladi, A. (2023). Collaborative leadership and its relationship with students' educational attainment. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 331-340. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0113>
- Arbabi, A., & Mehdinezhad, V. (2016). School principals' collaborative leadership style and relation it to teachers' self-efficacy. *International journal of Research Studies in education*, 5(3), 3-12. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1218>
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6234>
- Arroyo Resino, D., Constante- Amores, A., Castro, M., & Navarro, E. (2024). School effectiveness and high reading achievement of Spanish students in PISA 2018: A machine learning approach. *Educación XXI*, 27(2), 223-251. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38634>
- Arslandaş, H. İ. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193.
- Aryani, R., & Haryadi, R. (2023). Principals' implementation of collaborative leadership to improve learning quality. *Edufisika Jurnal Pendidikan Fisika*, 8(1), 6-15. <https://doi.org/10.59052/edufisika.v8i1.24602>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Atış, D., & Dilbaz, E. (2022). The evaluation of management skills of school administrators in the context of effective school. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 442-467. <https://doi.org/10.18039/ajesi.910568>
- Aybas, M., & Kapu, H. (2008). Bilgi ve öğrenme üzerinde tartışmalar ve kapsayıcı bir kavram olarak örgütsel öğrenme yönetimi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(2), 80-100.

- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. (8. basım). Hatiboğlu Yayınları.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Aykurt, S. B. (2017). *Eğitim örgütünün etkililiğinin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı: Başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri*. (3.Basım). Yargı Yayınevi.
- Aytürk, N. (2015). *Örgütsel ve yönetsel davranış*. (2. Basım). Detay Yayıncılık.
- Bahçetepe, Ü., & Meşeci-Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Baki, N., Selbi, Y. Y., & Seyhan, Ö. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okulların sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 2(2), 16-29.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (Genişletilmiş 8. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B., & Kalman, M. (2015). Okul iklimi, öğretimsel liderlik ve yönetsel liderlik değişkenlerinin okul yöneticiliğine atama yaklaşımları açısından ayırt edicilik düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 141-159.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Başar, M., Uğur, S., Özkan, H., & Orhan, Ö. (2022). Algılanan okul etkililiğinin çeşitli değişkenler göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 29-34. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1069808>
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. (3. Basım). Nobel Basımevi.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (4. Basım). Ekinoks Yayıncılık.
- Başaran, M., & Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963. <https://doi.org/10.17152/gefad.402996>

- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortam boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Batmaz, M. (2012). *Yöneticilerin yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumlarına etkileri* [Yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Bekez-Esin, G. (2022). *Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürünün yönetim tarzları* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Boonla, D. & Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1984). Teacher Behavior and Student Achievement. *Institute for Research on Teaching*. 73. <https://belmontteach.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/brophy-good-teacher-behaviour-and-student-achievement.pdf>
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (21. Basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (31. Basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. Basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24. Basım). Pegem Akademi.
- Candan, F. B. (2025). *Okul etkililiği çalışmalarının dezavantajlıların eğitimi bağlamında değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49.
- Cengiz, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldıрма (mobbing) düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Chaudhry, A. Q. & Javed, H. (2012). Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Cheloti, S. K., Obae, R.N. & Kanori, E.N. (2014). Principals' management styles and students' unrest in public secondary schools in Nairobi county, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 5(29), 29-38.
- Cheng, Y. C. (1997, 13-16 Nisan). *Monitoring school effectiveness: Conceptual and practical possibilities and dilemmas in developing a framework* [Paper

- Presented*]. Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum on School-Based Indicators of Effectiveness, China.
- Cheng, Y.C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development (1st edition)*. Routledge.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. A. Aypay). Anı.
- Cingöz, O. (2023). *Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Coleman, J., Campbell S., Hobson E., McPartland C., Mood J, Weinfeld F., F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Çakar, M. (2018). Toplam kalite yönetimi ve Deming örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, (13), 389-408.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çalışkan, M. S., & Güçlü, M. (2014). Etkili okul-çevre ilişkisinde ailenin katkısına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 7(34), 750-759.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2. Basım). Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (Editör). (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çetin, K. (2024). *Dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Çevik, A. (2023). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde veri kullanımının etkili okul bağlamında incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.

- Danacıoğlu, Y., & Gül, İ. (2023). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 23-37. <https://doi.org/10.47477/ubed.1252628>
- Deeboonmee, W. & Ariratana, W. (2014). Relationship between strategic leadership and school effectiveness. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 982-985.
- Demir-Yıldız, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of methodologies. *Sustainability*, 15(18), 13986. <https://doi.org/10.3390/su151813986>
- Demir, V., & Durnalı, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 143-157. <https://doi.org/10.33206/mjss.879492>
- Demiraslan, H., Akdeniz, İ., & Karagöz, T. (2024). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları: Yıldırım ilçesi örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 42-59.
- Demirci, E. (2016). *Yönetim düşüncesinin gelişimi ve güncel yaklaşımlar*. N. Zeytinoğlu, (Ed.), Yönetim ve Organizasyon (s. 24-43). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (17. basım). Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. Sarpkaya, R. (Editör). (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Geliştirilmiş Beşinci Baskı. Anı Yayıncılık.
- Dick, G. & Metfalce, B. (2001). Managerial factors and organisational commitment: A comparative study of police officers and civilian staff. *International Journal of Public Sector Management*, 14(2), 111-128.
- Diş, O. (2023). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim tarzları, anlam yaratmaları, okul etkililiği ve okulların değişime açıklığı arasındaki ilişkiler* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2017). Leadership in uncertain times. *International Studies in educational administration*, 45(2), 131-159.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. (2. Basım). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. (1. Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ergin, U. (2008). *Yetkeci yönetim tarzının öğretmen performansına etkisi* [Yüksek lisans

- tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Esmer, S., Aktan, M., Kaş, M., Y., Babacan, K., Yılmaz, Ü., Devran, A., Çelik, A., & Karaman, Y. (2023). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının incelenmesi. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 258-268. <https://doi.org/10.46868/tigin.314>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: Parents', students', teachers', and principals' perspectives. *International review of education*, 42(5), 475-494.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları ile otoriter yönetim tarzına ilişkin algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 50-67. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1226021>
- Genç, M. (2006). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Genç, N. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim tarzı, inovasyon yeterlilikleri ve örgütsel destek algıları* [Doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Girgin, K. (2019a). Okul müdürlerinin planlama sürecinde öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin etkili okul oluşturmadaki rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(5), 384-408.
- Girgin, K. (2019b). *Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü (Balıkesir ili Ayvalık ilçesi özelinde ilköğretim okulu düzeyinde bir uygulama)* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).
- Gökkyer, N., & Şen, Z. N. (2024). Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ve

- öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile okul etkililiği ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 896-918.
- Görgülü, H., & Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2013-2040. <https://doi.org/10.17755/esosder.1124640>
- Güler G., Çıkrıkçı R. N., & Akçay, P. (2020). Öğretmenlerin etkili okul algıları ve mesleki aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1499-1511. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-585931>
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürsel, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (9. Basım). Eğitim Kitabevi.
- Gürsoy, V. (2024). *Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının okullardaki informal iletişime etkisi: Bir karma yöntem çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.867845>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.): Cengage Learning.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hamurcu, H., & Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 171-187.
- Harris, A., Day, C. & Hadfield, M. (2003). Teachers perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 9(1), 66-77.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19-school leadership in disruptive times. *School leadership & management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

- Haveydi, C., & Alpaydın, Y. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme güçleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 120-144. <https://doi.org/10.17336/igusbd.310971>
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://doi.org/10.12780/UUSBD91>
- Honingh, M., & Hooge, E. (2013). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- Horngren, C.T., Datar, S.M. & Rajan, M. V. (2012). *Cost accounting-A managerial emphasis*. (Fourteenth Edition). Pearson Education.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (7. Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Ismail, M., Khatibi, A. A. & Azam, S. M. F. (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261-279. <https://doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>
- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Investigation of relationship between principals' self efficacy and school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 419-434. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.309192>
- Işık, C. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- İmalı, A. (2022). *Stratejik liderliğin etkili okul özelliklerini yordayıcılığı: Öğretmen motivasyonunun aracılık rolü* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- İşeri, B. (2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi* [Doktora tezi]. Pamukkale

Üniversitesi.

- Kaleem, S., Din, M. & Rehman, A. (2021). Impact of principals leadership style on schools climate, teachers performance and academic achievement of the students in southern districts of Khyber Pakhtunkhwa. *Elementary Education Online*, 20(6), 518-527.
- Kanji, G. K. (1995). *Total quality management: Proceedings of the first world congress*. Chapman & Hall.
- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kapan, Ö. (2024). *Okulda veriye dayalı karar verme süreci ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karadaş, H., & Timur, F. (2023). Okul müdürlerinin yönetim tarzının öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerine etkisi. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(3), 746-771. <http://doi.org/10.5281/zenodo.8359621>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. Basım). Nobel Akademik.
- Karataş, H. (2021). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kazak, E., & Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818. <https://doi.org/10.36362/gumus.1225114>
- Kida, R., Fujitani, K., & Matsushita, H. (2024). Impact of collaborative leadership, workplace social capital, and interprofessional collaboration practice on patient safety climate. *Journal for Healthcare Quality*, 46(5), 268-275. <https://doi.org/10.1097/jhq.0000000000000443>
- Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 129-133.

- Koyuncu, V. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective school's movement*. <http://www.effectiveschools.com/downloads/RevEv.pdf>
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of effective schools*. The first and second generation effective schools products, Ltd., Okemos, MI.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter?. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015>
- Madenoglu, C. (2010). *Eğitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Melnick, S. A. & Fiene, R. (1990). Assessing parents' attitudes toward school effectiveness. *Reports-Research; Speeches/Conference Papers*. ERIC Database ED 322643
- Mert, A., & Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin psikolojik okul iklimi algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 91-109. <https://doi.org/10.15869/itobiad.486817>
- Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenía, K. N. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed). Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Okul müdürü görev tanımı (Ek-1). https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/01135649_EK1-Okul_Muduru_Gorev_TanYmY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul ve kurumlar için stratejik plan hazırlama rehberi (2024-2028)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://nevsehirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/29140758_okulvekurumlaricinsphazirlamarehberibakanlik.pdf

- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. *a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity*, www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Nadeem, M. (2012). Participative management style: A tool to enhance quality education. *Journal of Humanities and Social Science*, 4(2), 08-14.
- Netshitangani, T. (2018). Management style and school violence: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- Nugraheni, J. P., Sudarmo, S., & Wahyunengseh, R. D. (2019). Can Collaborative Leadership Be A Soul For Development Of Sustainable Tourism?: Study In Karanganyar District. *Regional Dynamic: Journal of Policy and Business Science*, 1(1). <https://doi.org/10.19184/issrd.v1i1.13716>
- Ogunola, A.A., Kalejaiye, P.O. & Abrifor, C.A. (2013). Management style as a correlate of job performance of employees of selected Nigerian brewing industries. *African Journal of Business Management*, 7(36), 3714-3722.
- Oğuzoğlu, E. (2023). *Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Olgun, R. (2024). *Proje okulu olarak belirlenen liselerin etkili okul özelliklerine sahip olma durumlarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Oregui- González, E., Azkarate- Morales, A., Lojo- Novo, A., & Bartau- Rojas, I. (2024). The gender gap in mathematical competence and school effectiveness in the Basque Country (Spain). *International Journal of Educational Psychology*, 13(3), 199–218. <https://doi.org/10.17583/ijep.13664>
- Özalp, İ., Uzun, Ö., & Yelkikalan N. (1998). Öğrenen organizasyonlar ve işletmeler açısından öğrenen organizasyon olmanın önemi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 17-28.
- Özdemir, G. (2024). Okul etkililiğinin bir belirleyicisi olarak okul yöneticilerinin yönetsel davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, 98, 124-135. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1439137>
- Özdemir, M., Özdemir, N., Gören, S., Ötken, Ş., Ernas, S., & Yalçın, M. (2019). Relationship between personality traits and administrative self-efficacy beliefs among principals. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 273-291.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (7. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, N., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095-1123. <https://doi.org/10.26466/opus.767321>
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Özkaya, F. (2021). Okul etkililiğinin önündeki engellere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 119-144.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. (8. Basım). Hatiboğlu Yayınları.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2021). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 690–707.
- Pol, M., & Rabusicova, M. (1997). Management of czech schools: With or without teachers' participation?. *Reports-Research; Speech/Meeting Papers*. ERIC Database ED 455566
- Polat, Ö., & Kazak, E. (2024). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 289-311. <https://doi.org/10.33400/kuje.1411587>
- Polat, R., & Demirtaş, H. (2025). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarıyla değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 63, 207-232. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1325874>
- Ramberg, J., & Modin, B. (2019). School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship?. *Social Psychology of Education*, 22, 517–538. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6>
- Reunanen, T., & Kaitonen, J. (2016). Different roles in leadership styles in modern organization. *Turku University of Applied Sciences*, 498, 251-262. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42070-7_24
- Rezaei Abgoli, A., & Sabeti, Z. (2013). The study of the relationship between managers' transformational and transactional leadership styles and school effectiveness in secondary schools in Iran. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(Special Issue on Teaching and Learning- 2), 209-218.
- Saeed, R., Azizollah, A., Zahra, A., Abdolghayoum, N., Zaman, A. & Peyman, Y. (2011). Effect of female principal's management styles on teacher's job satisfaction in Isfahan-Iran, Girls High Schools. *International Education Studies*, 4(3), 124-132.
- Sağır, M., & Deveci, C. (2023). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin

- örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(3), 343-368. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1324149>
- Sağlam, A. Ç. (2023). Okul örgütü ve yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (s. 202-235). Pegem Akademi.
- Salehi, M., & Baboli, M. B. (2017). The relationship between work ethics and management style with job satisfaction Employees University. *Iran Journal Bioethics*, 7(23), 29-38.
- Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. <https://doi.org/10.20860/ijoses.467606>
- Saylık, A., & Hazar, S. (2021). X ve y kuşağı okul müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1137-1161. <https://doi.org/10.17755/esosder.842683>
- Shead, L. M. (2010). *An investigation of the relationship between teachers' ratings of their principals' leadership style and teaches' job satisfaction in public education* [Unpublished doctoral dissertations]. Our Lady of the Lake University.
- Simon, L. (2024). *Perceptions about school effectiveness: Voices from the school principal and teachers in a Swedish-speaking basic comprehensive school, Finland* (Master's thesis). Åbo Akademi University.
- Sithy Safeena M. G. H. & Thowfeek Ahamed, S. (2020). The leadership style of school principal and performance of teachers. *KALAM- International Research Journal Faculty of Arts and Culture, South Eastern University of Sri Lanka*. 13(4), 157-175.
- Southworth, G. (2010). Developing Leadership Development. In B. Davies, M. Brundrett (eds.) *Developing Successful Leadership, Studies in Educational Leadership*. London: Springer.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. (5. basım). Anı Yayıncılık.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Suong, H. T. T., Thanh, D. D. & Truong, T. X. D. (2019). The impact of leadership styles on the engagement of cadres, lecturers and staff at public universities evidence from Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 6(1), 273-280.
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191.

- Şahin, F. (2020). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğinin, okulun etkililiğine ve akademik başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şen, Z. N. (2024). *Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile okul etkililiği ve okul iklimi algılar arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), ss. 79-94.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. (6. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (13. Basım). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Taluy, Y., & Yağ, T. (2021). Okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini yordama düzeyi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2552-2562. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363447>
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları* [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. (3. basım). Saypa Yayınları.
- Teame, K., Debie, A., & Tullu, M. (2022). Healthcare leadership effectiveness among managers in Public Health institutions of Addis Ababa, Central Ethiopia: a mixed methods study. *BMC Health Services Research*, 22(1), 540. <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07879-6>
- Temel, D., & Bostancı, A. (2020). Okul müdürlerinin farklılıkları yönetme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.734066>
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Ulukan, H. (2017). *Yönetim tarzlarının beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki informal iletişim kanallarına etkisi* [Doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457.
- Villan, M. G., & Quines, L. A. (2025). School climate, principal instructional

- management, organizational citizenship behavior: A structural equation model on school effectiveness in public schools. *European Journal of Education Studies*, 12(2), 734-766. <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i2.5853>
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers & Education*, 194(3), 104703. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104703>
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful schools*. CBE Occasional Paper No:28 Washington DC: Council for Basic Education.
- Yagız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Yalçinkaya, Ş. (2022). *Stratejik plan uygulamalarının etkili okul bağlamında incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yalnızlar, N. D. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yaman, K. (2022). *İlköğretim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: Kadın yöneticiler üzerinde bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 293-314.
- Yılmaz, N., & Gülmez, D. (2024). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1010-1033. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.110>
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yiğit, B., & Ağalday, B. (2022). Unutulmuş bir okul yöneticisi: Okul müdür yardımcılarının yönetim tarzları okul iklimini nasıl etkiler?. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 732-750. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363447>
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili

okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.

<http://dx.doi.org/10.29228/joh.43166>

Yürek, U., & Cömert, M. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ile algılanan okul etkililiği ne düzeydedir? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1762-1781.
<https://doi.org/10.53487/ataunisobil.892369>

Zor, D. Ö. (2024). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.



EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yönetim tarzları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, formda yer alan bütün ifadeleri okuyarak her bir ifadeye katılma düzeyinizi size en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtmenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı için kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Adınızı formun hiçbir yerine yazmanız **gerekmemektedir**.

Söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı;

☐ Kabul ediyorum ☐ Kabul **etmiyorum** (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: ☐ 1) Kadın ☐ 2) Erkek

Branş: ☐ 1) Sayısal ☐ 2) Sözel ☐ 3) Sanat, Spor ve Mesleki Teknik

Kıdeminiz:

☐ 1) 1-5 yıl ☐ 2) 6-10 yıl ☐ 3) 11-15 yıl ☐ 4) 16-20 yıl ☐ 5) 21+ yıl

Öğrenim Düzeyi: ☐ 1) Lisans ☐ 2) Lisansüstü

Okul Kademesi: ☐ 1) Anaokulu ☐ 2) İlkokul ☐ 3) Ortaokul ☐ 4) Lise

EK-2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ilişkin olarak sizin durumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.					
2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.					
3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.					
4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.					
5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.					
6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.					
7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.					
8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.					
9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.					
10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olmaya(baskın) çalışır.					
11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.					
12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler.					
13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.					
14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.					
15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.					
16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.					
17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.					
18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.					
19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.					
20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.					
21.Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz.					
22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.					
23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.					
24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.					
25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.					

EK-3. Etkili Okul Ölçeği

1. OKUL YÖNETİCİSİ	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
Bu Okulda Okul Yöneticisi;					
1. Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.					
2. Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.					
3. Okulun her tarafında sıkça görülür.					
4. Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.					
5. Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.					
II. ÖĞRETMENLER					
Bu Okulda Öğretmenler;					
1. Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.					
2. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.					
3. Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.					
4. Okulda birbirleri ile eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içinde çalışırlar.					
5. Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.					
6. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.					
7. Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.					
III. OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ					
Bu Okulda;					
1. Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.					
2. Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.					
3. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.					
4. Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.					
5. Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.					
IV. ÖĞRENCİLER					
Bu Okulda Öğrenciler;					
1. Başarıya olan inançları yüksektir.					
2. Sorumluluk almaya isteklidirler.					
3. Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.					
4. Çalışmalarını planlı yürütürler.					
5. Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.					
6. Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.					
7. Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.					
V. VELİLER					
Bu Okulda Veliler;					
1. Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.					
2. Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.					
3. Okulu sık sık ziyaret ederler.					
4. Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.					
5. Okul yönetimi ile uyumludurlar.					
6. Okula yönelik öneri ve şikâyetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.					
7. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.					

EK-4. Etik Kurul İzni

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 13-11-2024		Oturum Sayısı : 18	
		Karar Sayısı : 8	
Etik Açıdan Uygun			
Çalışma Adı		Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları İle Okulların Etikliği Arasındaki İlişki	
Araştırmacılar		Yüksek lisans Öğrencisi Merve Yaylar (Yürütücü) Doç.Dr. Hasan Demirtaş (Danışman)	
Başkan			
		Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ	
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı pınar özbay		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Bilal ALTAY	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

EK-5. Araştırma Uygulama İzinleri

Re: Etkili Okul Ölçeği Kullanım İzni

Sayın hocam merhaba,

Ben Merve YAYLAR. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında çalıştığım "Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmam için 2019 yılında geliştirdiğiniz "Etkili Okul Ölçeği" isimli ölçeğinizi izninizle kullanmak istiyorum. Saygılarımla...

Elbette kullanabilirsiniz hocam, kolaylıklar diliyorum. Hasan hocama çok selamlar saygılar. iPhone'umdan gönderildi

Re: Etkili Okul Ölçeği Kullanım İzni

Sayın hocam merhaba,

Ben Merve YAYLAR. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında çalıştığım "Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmam için 2019 yılında geliştirdiğiniz "Etkili Okul Ölçeği" isimli ölçeğinizi izninizle kullanmak istiyorum. Saygılarımla...

Merhaba Merve hanım,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Sayın hocam merhaba,

Ben Merve YAYLAR. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında çalıştığım "Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmam için 2016 yılında geliştirdiğiniz "Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği" isimli ölçeğinizi izninizle kullanmak istiyorum.
Saygılarımla...



ALGILANAN_MÜDÜR_YÖNETİM_TARZI_ÖLÇEĞİ
DOCX - 15 KB

Sayın Merve YAYLAR, bahsi geçen ölçeği (Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği) yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz, hoşçakalın