



**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayşe Eren

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .12 ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşe
Soyadı : EREN
Bölümü : Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Etkili Okul Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between Instructional Leadership Behaviors of Primary School Principals and Effective School

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe EREN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe EREN tarafından hazırlanan İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Etkili Okul Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Tez Savunma Tarihi:

...../...../.....

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL



Desteklerini benden hiç esirgemeyen annem, babam, eşim ve çocuklarıma.

TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca desteğini hiç esirgemeyen, içtenlikle sorularımı yanıtlayan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ' a;

Tez için veri toplama sürecinde bana destek olan okul müdür ve müdür yardımcılara, ilkokul öğretmenlerine, tez yazımında benimle deneyimlerini paylaşan meslektaşlarıma;

Ayrıca tez yazımı sürecinde, kanserle mücadele eden, varlığı ile bana güç veren babama, maddi ve manevi desteğini benden hiç esirgemeyen kıymetli eşime teşekkürü borç bilirim.

Ayşe EREN

İstanbul, Şubat 2020

**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe EREN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı devlet ilkokullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla öncelikli olarak etkililik, etkili okul, liderlik, yönetim, öğretimsel liderlik ve bunlar arasındaki ilişkiyi içeren bir kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesinde yer alan tüm ilkokullarda, her ikisi de Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılan “Etkili Okul Ölçeği” ve “Öğretim Liderliği Ölçeği” aracılığı ile öğretmen görüşleri toplanmıştır. 21 devlet ilkokulunda çalışan 442 öğretmen görüş bildirmiştir. Veriler SPSS programına yüklenmiş ve bu program aracılığı ile analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler aracılığı ile araştırma sorularına çeşitli değişkenler açısından cevaplar aranmıştır. Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistiksel ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ile basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile etkili okul düzeyleri arasında aynı yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri demografik değişkenlere göre öğretim liderliği ve etkili okul düzeyleri farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde yordayıcısıdır. Öğretim liderliği davranışları okulun etkililiğindeki değişimin %58’sini açıklamaktadır. Bu

bağlamda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının artırılması ve incelenmesi konusunda bazı önerilere yer verilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Etkili okul, öğretimsel liderlik, etkililik

Sayfa Adedi : 113

Danışman : Prof. Dr. Mehmet Korkmaz

**THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP
BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS AND
EFFECTIVE SCHOOL**

(M.S. Thesis)

Ayşe EREN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2020

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between instructional leadership behaviors of school principals and effective schools according to the views of primary school teachers working in that schools. For this purpose, primarily a conceptual framework consisting of effectiveness, effective school, leadership, management, instructional leadership and the relationship between them is included. In all primary schools located in Sultanbeyli district of İstanbul province, teachers' views were collected through "Effective School Scale" and "Instructional Leadership Scale", both of them developed by Prof. Dr. Mehmet Şişman and their validity and reliability studies were carried out by the researcher. In the research, teachers working in 21 primary schools in Sultanbeyli were reached. 442 teachers gave their opinions. The data were uploaded to the SPSS program and analyzes were made through this program. Through the obtained data, answers to the research questions in terms of various variables were sought. Descriptive statistical measures (frequency and percentages), confirmatory factor analysis (DFA), independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis, and simple and multiple linear regression analysis were used in the data analysis. At the end of the research, according to the views of the teachers, a significant correlation was found between the instructional leadership behaviors of school principals and effective

school levels. Moreover, based on demographic variables teachers' views did not differ regarding teaching leadership and effective school levels. In addition, instructional leadership behaviors are a high predictor of effective school perceptions of teachers. Instructional leadership behaviors explain 58% of the change in school effectiveness. In this context, some suggestions are made on increasing and analyzing instructional leadership behaviors of principals.



Key Words :Effective school, instructional leadership, effectiveness

Page Number : 113

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Korkmaz

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Etkililik.....	10
2.2. Okul	11
2.3. Etkili Okul.....	12
2.3.1. Etkili Okulun Boyutları.....	16
2.4. Yönetim	24
2.5. Liderlik.....	25
2.6. Yönetici ve Lider	28
2.7. Öğretim Liderliği.....	29
2.7.1. Öğretimsel Liderliğin Boyutları	31

2.8. Etkili Okullar ve Öğretimsel Liderlik	32
2.9. İlgili Araştırmalar	33
2.9.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	34
2.9.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	36
BÖLÜM III	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Etkili Okul Ölçeği.....	44
3.3.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	45
3.3.3. Ölçme Araçları Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	45
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Veri Analizi	52
BÖLÜM IV	53
BULGULAR VE YORUM	53
4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Etkili Okul ve Öğretim Liderliği Algı Düzeyleri ...	53
4.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokulların, Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	53
4.1.2. Öğretmen Algılarına Göre, İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular	55
4.2. Etkili Okul ve Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	57
4.2.1. Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	57
4.2.1.1. <i>Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi</i>	58
4.2.1.2. <i>Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İncelenmesi</i>	59
4.2.1.3. <i>Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Bakımından İncelenmesi</i>	611
4.2.1.4. <i>Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi</i>	633
4.2.2. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	655

4.2.2.1. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi	655
4.2.2.2. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İncelenmesi.....	666
4.2.2.3. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Bakımından İncelenmesi	688
4.2.2.4. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi.....	7070
4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkili Okul İle Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.	711
4.3.1. Öğretim Liderliği ve Etkili Okul Arasındaki İstatistiksel İlişki.....	711
4.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İlkokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarının Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?	722
BÖLÜM V	766
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	766
KAYNAKLAR.....	80
EKLER.....	87
Ek-1. Etkili Okul Ölçeği	88
Ek-2. Öğretim Liderliği Ölçeği	92
Ek-3. Araştırma İzni	94
Ek-4. Ölçek Kullanım İzni.....	95

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Etkili Okul Etkenleri</i>	14
Tablo 2. <i>Etkili Okul Süreçleri ve Bu Süreçlerin İçerikleri</i>	15
Tablo 3. <i>Liderlik Tanımları</i>	26
Tablo 4. <i>Liderin Etkileri</i>	27
Tablo 5. <i>Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar</i>	29
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Sosyo Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri</i>	43
Tablo 7. <i>Etkili Okul Ölçeği İçin Model-Veri Uyumu</i>	47
Tablo 8. <i>Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği İçin Model-Veri Uyumu</i>	49
Tablo 9. <i>Etkili Okul ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçekleri ve Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Değerleri</i>	51
Tablo 10. <i>Etkili Okul Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	54
Tablo 11. <i>Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	57
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Etkili Okul ve Etkili Okulun Alt Faktörlerine İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Etkili Okul ve Etkili Okulun Alt Faktörlerine İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları</i>	60

Tablo 14. Öğretmenlerin Etkili Okul ve Etkili Okulun Alt Faktörlerine İlişkin Algı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları	62
Tablo 15. Öğretmenlerin Etkili Okul ve Etkili Okulun Alt Faktörlerine İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları	64
Tablo 16. Öğretmenlerin İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	66
Tablo 17. Öğretmenlerin, Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları	67
Tablo 18. Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları.....	69
Tablo 19. Öğretmenlerin İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları	70
Tablo 20. Ölçme Araçlarının Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar	72
Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları Üzerinde Öğretim Liderliği Davranışlarının Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizinin Sonuçları	74
Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları Üzerinde Öğretim Liderliği Davranışının Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizinin Sonuçları	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1:</i> Kavramsal çerçeve: okul etkililiğini belirleyen etkenler.....	17
<i>Şekil 2.</i> Etkili okul ölçeği için test edilen ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler).....	48
<i>Şekil 3.</i> Öğretim liderliği davranışları ölçeği için test edilen ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler)	50

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim ve öğretim insanlık tarihinde her zaman önemli bir yer tutmuştur. İnsanın eğitilmesi siyasi, dini ve kültürel birçok sebepten yakından takip edilmiş, belirlenen amaçlara ulaşmak için her zaman daha iyi eğitim ve öğretim yöntemleri aranmıştır. Eğitimin okullar aracılığı ile kurumsallaşması neticesinde okulların etkililiği ve etkililiği artıran süreçler üzerinde durulmuştur.

Son dönemde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan akademik başarıyı ölçen bazı sınavlarda Türkiye'nin başarılı ülkelerin çok ardında kalmasından dolayı okulların etkililiği soruşturulur olmuştur. PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 sınavında ortaya çıkan sonuçlar okullardan beklentileri ve okullara olan ilgiyi artırmıştır (Yıldırım, 2015, s. 1). Öztürk'e (2019) göre 2015 sonuçları bağlamında Türkiye'deki öğrencilerin puanları artsa da, PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye "okuma, matematik ve fen bilimi" alanlarının tamamında OECD ortalamasının altında kalmıştır. Bütüner ve Güler (2017)'in bildirdiğine göre 1999, 2007, 2011, 2015'de yapılan TIMSS sınavlarında Türkiye almış olduğu puanlarla uluslararası ortalamasının altında kalmıştır.

Son elli yıldır, hem işgücüne katılım hem kariyer planlamasında eğitimin önem taşıması dolayısı ile tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi konusunda çok çeşitli birçok yenilik yapmıştır ve yapmaktadır. Eğitim toplumlar

tarafından, gelecek nesillerin yetiştirilmesine katkı sağladığı için, geleceğe yatırım aracı olarak görülür. Bu sebeple eğitimi ve eğitim sistemini geliştirmek, yenilemek için yatırımlar ve araştırmalar yapılmaktadır (Cerit & Yıldırım, 2017). Benzer şekilde, teknolojinin hızlı değişimine yetişmek ve küresel ekonomik güçler arasında hatırı sayılır bir yere sahip olmak için devletler öncelikli olarak eğitime büyük yatırımlar yapmakta ve devlet politikaları içerisinde öncelik vermektedirler (Alkoofi & Abdulkarim, 2016, s.15).

Tüm Dünya'nın yakından takip ettiği bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmak için devletler eğitim sistemlerinde yenilenme ve güncellenme arayışına gitmektedirler (Ayaz, 2014). Buradan hareketle, bürokratik kadroların dikkatlerinin eğitimin gerçekleştiği okullara yoğunlaşması kaçınılmaz olmuştur. Sistem düzeyinde reformlar, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, modern eğitim kurumlarının oluşturulması, modern eğitim araç ve gereçlerinin sağlanması, öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi için okul yönetiminin yeniden ele alınması yoluyla daha nitelikli bir eğitime ulaşmayı amaçlamışlardır. Türkiye de bu sürecin içinde olan bir ülke olarak, hem eğitimin ulusal düzeyde nicelik olarak yaygınlaşmasını, hem toplumun değişen beklentilerini karşılayabilmek için eğitimin niteliğini geliştirmek durumundadır. Yapılacak değişikliklerin planlanması ve uygulanması sağlanmalıdır (Karip & Koksall, 1996).

Eğitim sisteminin en alt basamağını okullar oluşturmaktadır. Okulların etkililiği eğitim sisteminin en önemli problemlerindendir. Gerek toplumun, gerekse devlet ve iş dünyasının beklentilerine karşılık vermek durumunda olan okulların etkililiğini artırmak ve araştırmak eğitim reformcularının, eğitim politikacılarının ve okul yönetimi uzmanlarının da önde gelen araştırma konularından biri olmuştur. Etkili okul kavramı, okul girdi ve çıktıları, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen liderliği, akademik başarı gibi farklı öğeleri içermektedir (Korkmaz, 2006). Aynı koşullardaki bazı okulların diğerlerine göre neden daha başarılı olduğu araştırılmış ve sıklıkla öğretimsel liderliğin etkili okullar için en ayırıcı özellik olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu düşünceden yola çıkılarak, öğretim liderliğinin, okulların hedeflerine ulaşmasında yardımcı olabileceği, eğitim-öğretimin kalitesini artırabileceği söylenebilir. Sonuç olarak okulların etkililik düzeylerinin artması sağlanabilir.

Çağımızda okullar öğrenme yeri olarak tanımlanırken, bu öğrenmenin de etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Okullar amaç ve işlevlerini gerçekleştirmediğinde itibar ve güven kaybı yaşamakta ve toplumu eğitim ihtiyacını

giderecek başka kurumlar aramaya itmektedir. Okullar çevresi ile iç içe, toplumsal talep ve ihtiyaçların tespitini yapabilecek ve bu talep ve ihtiyaçları giderebilecek bir düzeyde kalabilmek için sürekli kendini yenileyecek, üretecek, sosyal eşitlik, sosyal adaleti sağlayabilecek kurumlar olmak durumundadırlar (Şişman, 2013, s. 14).

Etkili okul araştırmalarının temelini, her okulun başarısındaki farklılıklar oluşturur. Bu farklılıklar başarılı okulların niteliklerinin araştırılmasına ve bulgulara göre bir okulun başarılı, daha az başarılı ve başarısız olarak nitelenmesine zemin hazırlamıştır. Başarılı okullara atfedilen bu nitelikler etkili okul kavramını oluşturmuştur (Arslan, Satıcı & Kuru, 2007). Etkililiğin tanımlanmasında genel olarak öğrenci başarısını ölçmek için geliştirilen testlerin sonuçları kaynak oluşturmaktadır. Ancak 1991’de Tayland’da düzenlenen ‘Herkes için Eğitim Konferansı’nda, etkili okulların bilgi ve becerilerin, bireysel ve toplumsal düzeyde gereksinim duyulan davranış ve değerlerin kazanımını sağlayan örgütler olarak tanımlanmıştır (Karip & Köksal, 1996).

Başarılı okul arayışı etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul kavramına birçok tanım getirilse de ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir; Etkili olarak tanımlanan her okulda, okul sisteminin içine giren her öğrenciye önceden belirlenen temel bilgi ve becerilerin eksiksiz kazandırılması ve öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekir. Yalnız bir gelişim alanında değil, her alanda (sosyal, bilişsel...) öğrenci desteklenerek başarı hedeflenir. Öğrenciye kendi ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşma imkan ve teknik alt yapısı sağlanır. Bu okullarda kurallar nedenleri ile birlikte açıklanmıştır. Öğrenciler kendilerinden beklenenin ne olduğu bilinciyle hareket ederler. Ders zamanında başlar ve biter (Abdurrezzak & Uğurlu, 2016).

Yapılan araştırmalarda etkili okul boyutları benzerlikler göstermektedir. Etkili okullarda okulun sahip olduğu tüm kaynakların etkili bir biçimde kullanılarak tüm öğrencilerin eğitim programından en verimli şekilde faydalanması ve başarılarının artırılması asıl hedeftir. Edmonds (1979), etkili okulların beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır; etkili okullar açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedeflerini ortaya koymalıdır; etkili okullar özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır; etkili okullarda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır; etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir; etkili okullar ilkel eğitimcilere sahiptir.

Etkili okulları konu edinen araştırmaların bulguları içerisinde dikkat çeken bir özellikte etkililiğin yönetimden başlanarak aşağıya doğru hiyerarşik bir düzlemde olduğu

bulgusudur (Bağçeli & Gökçe 2010). Okulların sürdürülebilir gelişimi sağlamaları hem teknolojik, hem eğitimsel, hem de sosyolojik değişiklik ve yenilikleri takip edebilecek cesur, yenilikçi ve cürekâr okul liderlerine bağlıdır (Ada & Küçükali 2006). Müdürler eğer iyi, kaliteli bir okula sahipse, öğretmenler ve toplum onları iyi liderler olarak algırlar (Harchar, 1993).

Etkili okul araştırmalarında başarılı okul etkenleri arasında öğretimsel liderlik her zaman yerini almıştır. 1970’lerde bilim insanları bazı okulların diğerlerine göre neden daha başarılı olduklarını araştırmaya başlamışlardır. Etkili okul araştırmaları bu okulların özelliklerini, eğitim süreçlerini ve koşullarını tanımlamaya çalışmıştır. Bu araştırmaların bulguları ile müdürlerin sergilediği liderlik özellikleri aracılığıyla öğrencilerin alt yapılarından dolayı oluşan eşitsizliklerin giderilebileceğine vurgu yapılmıştır. Etkili okulların, öğretimsel liderlik süreçlerinin bir sonucu olduğu sıkça belirtilmiştir. Bu okulların yöneticileri, öğrenen ve öğreten okulların gelişimine odaklanan güçlü ve yönlendirici liderler olarak tanımlanmışlardır (Hallinger & Wang, 2015, s. 12). 1980’lerde etkili okulların genellikle öğretim ve müfredat üzerinde yoğunlaşan müdürlere sahip olduğu tespit edildikten sonra, öğretimsel liderlik, çok ilgilenilen bir konu haline almıştır (Lashway, 2002).

Okul yöneticileri kendilerini okulun resmi evrak takibini yapan bir sekreter olmaktan çok eğitim-öğretim süreçlerini takip eden öğretim liderleri olarak görmelidirler. Kendilerini öğrenme ve öğretme etkinliklerinin ahenkle işleyişinden sorumlu tutmalıdırlar. Öğretim liderliği konusunda başarı sağlamaları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili teorik bilgi ve uygulama bilgisi yanında sınıf ortamları ile de yakın ilişki içerisinde olmalıdırlar. Açık okul hedef ve amaçlarının belirlenmesi, eğitim program ve uygulamalarının yakından izlenmesi, dönüt verilmesi, değerlendirme yapılması etkili okulların yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarındandır. Öğretim liderliği alanyazınında, okul yöneticilerinin okulun her bölümünde (sınıf, koridor, bahçe, öğretmenler odası vb.) ve her sürecinde (eğitim etkinlikleri planlama, düzenleme, izleme vb.) görünür olmaları gerektiğine vurgu yapılarak, geniş makam odalarının onların asıl yeri olmadığına dikkat çekilmektedir (Özdemir & Sezgin 2002).

Öğretimsel liderlik uzun yıllardır etkili okulların en önemli değişkeni olarak incelenmiştir ve incelenmeye devam etmektedir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, öğretim liderleri olarak okul çıktıları üzerindeki olumlu etkisi, ancak okulda geçirdikleri

zamanın çoğunu öğretim ile ilgili konulara ayırmaları ile mümkündür (Şişman, 2013, s.138). Öğrenmenin gerçekleştiği yerler olarak görülen okullar, etkili yani hedef ve amaçlarında başarılı olmaları için okul yöneticilerinin liderliklerine ihtiyaç duyarlar. Okul yöneticilerinin okuldaki tüm işleyişin merkezinde olmalarından dolayı etkili liderler olmaları beklenir (Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu & Özer, 2017).

Türkiye’de ilkokullar zorunlu eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadırlar. Nesillerin Türk eğitim sisteminin hedef ve amaçlarına uygun yetiştirilmesi, toplumun yaşam boyu eğitim ihtiyacının giderilmesi, değişim ve yenilikleri takip ederek çağının ihtiyaçlarına karşılık vermesi açısından bu okullar önemli görülmektedir. Bu bağlamda ilkokulların etkililiğinin araştırılarak, öğrenci, veli, çevre ve eğitim sisteminin beklentilerine ne oranda karşılık verdiğinin araştırılması kaçınılmazdır. Etkililiğin ve etkililiği artıran faktörlerin araştırılması okulların denetimi, toplumun okullardan beklentilerinin belirlenmesi ve yöneticilerin okullarını daha yüksek başarı seviyesine ulaştırmaları için bilimsel veri sağlamaktadır.

İlkokullar temel akademik becerilerin kazandırıldığı kurumlar olması bakımından, eğitim ile ilgili dile getirilen tüm yakınmaların, doğrudan ya da dolaylı olarak, hedefine konulmaktadır. Öğrencilerin iyi bir başlangıç yaparak sağlam akademik temeller atabilmeleri için ilkokullardaki eksikliklerin tespiti, yenileşme ve değişme sorunları her zaman tartışılmaktadır. Okulların sistemin, toplumun, veli ve öğrencilerin beklentilerine karşılık veremediği düşüncesi toplumun hemen her kesiminden (siyasi, ekonomik, eğitim gibi çevrelerden) vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul başarısındaki artışta en önemli etkiye sahip okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması, yapılan bu tartışmalar ve başarısızlık yakınmalarına ışık tutması açısından önemlidir. Etkili okul özelliklerinin ne kadarının müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına bağlanabileceği araştırma konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. a) İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

- b) İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Etkili okula ilişkin öğretmen görüşleri çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, göreve yapılan okuldaki çalışma süresi, mesleki kıdem) açısından farklılık göstermekte midir?
 3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik görüşleri çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, göreve yapılan okuldaki çalışma süresi, mesleki kıdem) açısından farklılık göstermekte midir?
 4. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, etkili okul ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
 5. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullar değişimi ve yeniliği sağlayan, topluma yön veren ve toplumun eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını gideren toplumsal hayatın tam merkezinde olan çok boyutlu kurumlardır. Bu yönü ile hem bürokrasinin hem ekonomik çevrelerin hem de toplumun dikkatini üzerine çekmektedir. Devletler, küresel düzeyde rekabet edebilmek, bilim, ekonomi ve siyasette söz sahibi olabilmek için okulları ve okul başarısını bir anahtar olarak görmektedirler. Bu nedenle okul başarılarının artırılması için her türlü ekonomik ve bürokratik destek sağlanmaktadır. Bu bağlamda okulların etkililiğinin ve etkililiğe sebep olan faktörlerin belirlenmesi önemlidir.

Okul başarısına yönelik eğilim, dikkatleri okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına çekmiştir. Yapılan alan yazın taramasında incelenen araştırmalarda okul başarısının en önemli ve değişmez faktörünün okul yöneticilerinin liderlik stilleri olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri okulun resmi evrak takibini yapan, işleri doğru yapan memur değil; doğru işi yapan, okul paydaşlarını (öğretmen, personel, öğrenci, veli ...) eğitim ve öğretim için güdüleyen, okul içinde öğrenme etkinliklerini takip eden, olumlu bir örgüt iklimi ve kültürü yaratan öğretimsel liderlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin okul işlerini takip ederken izledikleri yol ve yöntemlerin, sergiledikleri liderlik davranışlarının okul

başarısındaki etkisinin belirlenmesi etkili bir okul ve başarılı bir okul yönetimi için faydalı bulgular sağlaması açısından önemlidir.

Okullarda toplumu oluşturan diğer tüm kurumlar gibi değişmektedirler. Bu değişimle gelen yeni sorunların çözümleri de yeni yaklaşımlar gerektirmektedir. Okul müdürleri aynı zamanda yenilenen bu sorunları çözmek ve bunlarla etkili bir biçimde baş etmek durumundadırlar. Bu bağlamda, bu araştırma okul yöneticilerine sorun çözme yolları için bilgi sağlayacaktır.

İlkokul kademesi kişilerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Geleceğe yön veren temel bilgi ve beceriler, öğrenme eylemine karşı duyulan tutumların çoğu ve olumlu okul algısı ilkokullarda kazanılmaktadır. Bu temel bilgi ve beceriler, olumlu okul algısı bu dönemde kazandırılmazsa öğrencilerin sonraki eğitim yaşantıları, gelecek beklentisi ve kişisel gelişimlerini olumsuz etkileyecektir. Hiç şüphesiz bireylerin hayatlarında bu denli önemli bir yere sahip olan ilkokulların etkili okul olmasının en etkili yolu örgütteki en yetkili kişi olan okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarını benimsemiş olmasıdır. Bu nedenle okulların etkililiğinde önemli yere sahip olan müdür davranışlarının ne düzeyde olduğu, bu davranışların nelerden etkilendiği veya neleri etkilediğinin bilinmesi önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2018-2019 öğretim yılı eğitim kurumları istatistiklerine göre Türkiye’de 24739 ilkokul bulunmaktadır. Bu okullarda 5267378 öğrenci 300732 öğretmen tarafından eğitim görmektedir. Bu istatistikler dikkate alındığında ilkokulların Türk eğitim sisteminde ne denli büyük bir yere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma hem eğitim sistemimizin temelini oluşturan hem geniş bir kitleye sahip olan ilkokulların yönetici ve yönetici adayları için bir katkı sağlayacaktır.

Araştırma İstanbul İli Sultanbeyli İlçesindeki ilkokullarda yürütülmüştür. Bu bölge altyapı sorunları ile mücadele eden, sürekli göç alan ve sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi bakımından geride kalmış bir toplumsal yapıya sahiptir. Gerek okul sayısı gerekse her okula düşen öğrenci sayısı ve eğitim araç ve gereçleri için bütçe oluşturulması bakımından zorluklar yaşamaktadır. Bu açıdan, bu araştırma okul müdürlerinin okullarını etkili kılmak için gerek duydukları durum tespiti ve alınacak önlemler açısından rehberlik edecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan anketler, eğitim kurumlarımızın etkili okul olma özelliklerini ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemeleri açısından yeterlidir.

Öğretmenlerin görüşleri etkili okullarda görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi için yeterlidir.

Seçilen örneklem evreni temsil etmek için yeterlidir.

Katılımcıların yanıtları güvenilirirdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Okul müdürünün okul içerisinde sergilediği davranışların ne kadarının öğretimsel liderlik ile benzerlik gösterdiği ve bu davranışların etkili okulun bir parçası olup olmayacağının ortaya konması ile sınırlıdır.

Bu araştırmada, öğretmen görüşleri yoluyla, likert tipi test kullanılarak veri elde edilecektir. Bu teknik, görüş bildirimini sınırlamakta ve hızlı cevap verilmesine zemin hazırlamaktadır. Görüşlerin test yoluyla toplanması bir sınırlılıktır.

Araştırma İstanbul İli Sultanbeyli İlçesinde yer alan devlet ilkokullar ve bu okullarda çalışan öğretmenler ve müdürler ile sınırlıdır.

Değişen süreçlerden en çok etkilenen kurumlardan biri de okuldur. Okullar birer açık sistem olduklarından yeni öğretmen, öğrenci ve öğretim tekniklerinin okula girmesi ile birlikte liderlik ve etkililik boyutlarında da değişimler gözlenecektir. Bu nedenle bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul: Kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu, sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı herkes için bir öğrenme yeridir (Şişman, 2013, s.13).

Etkililik: Örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir (Bernard'dan aktaran Balcı, 2014)

Etkili Okul: Bir okul hedef ve başarılarının uyumu ölçüsünde etkili okuldur. Başka bir deyişle okullar yapmayı planladıklarını başardıkları ölçüde etkilidirler (Madaus, Airasian ve Kellaghan'dan aktaran Chapman, 1991, s.41).

Öğretimsel Liderlik: Diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Gümüşeli, 2001).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak etkililik ve etkili okul, ikinci olarak liderlik ve öğretimsel liderlik konularına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Etkililik

Etkililik, örgütlerin sürdürmekte oldukları çalışmaların sonucunda amaçlarına ulaşma derecesini belirleyen bir performans boyutudur (Horngren, Datar & Rajan, 2012, s.243). Etkililik, örgütün istediği sonuçlara ulaşma derecesini ifade etse de buradaki sonuç fiziksel bazı çıktılardan farklı bir anlam ifade etmektedir. Örgütün çıktılarının talepleri karşılama derecesi, kullanılabilirliği ve gereksinimlere cevap verme düzeyi etkililiktir (Yükçü ve Atağan, 2003). Bu düşünceden hareketle, okulların mezun ettiği öğrenci sayısı çıktı iken, bu öğrencilerin hedeflerine ulaşma düzeyleri, saygın meslekler edinebilmeleri ve topluma kattıkları değerler okulun etkililiğidir denilebilir.

Etkililik kavramının yönetim bilimlerinde kullanımı, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlamıştır ve bu terim ekonomi biliminden diğer bilim dallarına yayılmıştır (Yükçü ,& Atağan, 2003). Etkililik, eğitim ile ilgilenen akademik çevrelerce incelenen klasik konulardan biri olmasına rağmen tanımı ve kapsamı konusunda bir netlik yoktur (Balcı, 2014),(Şişman, 2013, s.2). Örgütsel etkililiğin artırılması, örgüt ve yönetim alanındaki tüm teori ve yaklaşımların temel konusu olmasına rağmen (Korkmaz, 2006), karmaşık bir konu olma özelliğini hep korumuştur. Uzlaşılan tek nokta ise etkililiğin tek değil çok boyutlu bir kavram olduğudur.

Örgütsel etkililik iki grupta toplanmıştır; amaç, süreç ve kaynak temelli yaklaşımları içeren *durumsal etkililik yaklaşımları* ve çıkar grubu ve rekabetçi değerler yaklaşımlarını içeren *dengeli etkililik yaklaşımları*. Amaç yaklaşımı, örgütün amaçlarını belirlemeyi ve bu amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı ile ilgilenir. Süreç yaklaşımı, örgüt içi faaliyetlerle ilgilenirken, kaynak temelli yaklaşım, değişen koşullarda kıt ve değerli kaynaklara erişilmesi, bunların bütünleştirilerek yönetilmesine vurgu yapar. Çıkar grupları yaklaşımına göre örgütün iç ve dışındaki bazı çıkar gruplarının tatmini örgütün etkililiğini belirlerken rekabetçi değerler yaklaşımı ise yöneticiler ve araştırmacıların kullandığı örgütsel odaklanma, örgütsel yapı ve süreçlerden amaçlara ulaşma yoluna vurgu yapar. Durumsal etkililik yaklaşımları örgüt etkililiğini bütünsel olarak değil kısmi olarak ele alırken, bundan doğan eksikliği giderme amacıyla dengeli etkililik yaklaşımları örgütü bir bütün olarak ele alma çabası içerisinde (Özutku, 2006, s. 263).

Örgütsel etkililik araştırmacıların eğilimine göre farklı tanımlamalara sahiptir. Konuya hangi açıdan bakılırsa bakılsın asıl amaç örgütsel etkililiği artırmaktır. Örgütsel etkililik ise örgütün tüm alt sistemlerinin örgütün amaçlarına ulaşmak için üstlendikleri sorumlulukları eksiksiz yerine getirmeleri ile mümkün olur.

Örgütsel etkililiği oluşturan unsurlar örgütsel, bireysel ve çevresel başlıkları altında toplanabilir. Örgütün verimliliği, sağlığı, dinamikliği, yararlılığı ve performansı örgütün içsel işleyişi ile ilgili örgütsel unsurlardır. İş tatmini, örgütsel adalet ve çalışma barışının sağlanması bireysel bağlılığı ve motivasyonu artıran önemli öğelerdir. Örgütler, yakın çevrelerindeki bir takım çıkar gruplarının beklenti ve isteklerini tatmin etmek durumundadır. Aynı zamanda örgütleri ulusal çevreden bağımsız değildir; ekonomi, teknolojik imkânlar, ulaşım örgütlerin etkililiğinde belirleyicidir. Küresel düzeyde rekabet ve uluslararası ilişkiler halindeki ülkelerin okullardan beklentileri de değişmektedir. Dolayısıyla küresel çevre faktörleri de örgütsel etkililik üzerinde etkiye sahiptir (Ak, 2017, s.27).

2.2. Okul

Eğitim insanın dünyada var oluşu kadar eskiye dayanan bir olgudur. İnsanın olduğu bir yerde öğrenme mutlaka olacaktır (Abdurrezzak & Uğurlu, 2016). Ancak bu gelişigüzel yapılamayacağı için bir planlama ihtiyacı vardı (Ada & Küçükali, 2006). İnsanlık tarihi boyunca, eğitim farklı medeniyetler tarafından farklı yorumlanıp, farklı uygulamalar ile

hayat bulmuştur. Eğitimin çoğunlukla aileler tarafından verildiği eski çağlardan bu güne kimi düşünürler eğitimin devlet eliyle verilmesi gerektiği konusuna değinmişlerdir. Ta ki modernleşme ve sanayileşme sürecine girilene kadar eğitim, isteğe ve dini değerlere bağlı bir şekilde ilerlerken bu süreçten sonra tüm dünyada hızla kurumsallaşmaya ve evrensel bir değer kazanmaya başlamıştır (Cevizci, 2016, s. 55).

Eğitimin kurumsallaşması okullar aracılığı ile olmuştur. Okullarda belirli amaç ve plan doğrultusunda bireylerde davranış değişikliği sağlayabilecek faaliyetler gerçekleştirilmektedir (Yörük & Akdağ, 2010). Belirli bir ideoloji doğrultusunda yetiştirilmiş bürokratik kadrolar, sanayi sektörünün eğitilmiş çalışan ihtiyacı devlet kontrolündeki okullar aracılığıyla giderilmeye başlanmıştır. Bu noktadan sonra okulların önemi giderek artarken, öğrenci başarısında okul etkililiği, buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretimdeki rolü bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır.

Okullar, sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal yönleri olan (Şişman, 2013, s.25), toplumdaki hemen her bireyin mutlaka bir süre ilişkide olduğu sosyal bir birimdir. Okullar sosyal evrenin küçük bir modeli olarak görülmektedir (Karip & Köksal, 1996). Eğitimin kurumsal olarak ilk basamağını oluşturan okullar sosyal yönüyle girdi-işlem-çıktı sürecinin yaşandığı açık bir sistem olarak tanımlanırlar. Bu yönüyle okullar sosyal adaletin, eğitimde fırsat eşitliğinin ve toplumsal değişim ve gelişimin yeri olarak görülürler.

2.3. Etkili Okul

Etkili okul, ekonomik açıdan okulun kaynakları, psikolojik süreçler açısından zaman kullanımı, sınıf yönetimi, öğrenme yöntemleri önem kazanırken, toplumsal açıdan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı, herkes için bir öğrenme yeri olarak görülmektedir (Şişman, 2013, s.23). Bu bağlamda Scheerens (2000)'e göre, etkili okul kavramı disiplinler arası bir konudur. Scheerens (2000) okul etkililiğini, içinde bulunulan belirli koşulları gerek okulun kendisi gerekse o anki okul kaynaklarının yönlendirilmesi vasıtasıyla, öğrenci alımı açısından eşitlenmiş okullarla kıyaslandığında, okulun amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlamıştır. Teorik bir çerçeve çizilmeden bir okulun diğer okuldan daha etkili olduğu veya bir özelliğin bir okulun etkililiğini gösterdiği ve o okulu daha etkili yapacağını söylemek imkansızdır.

Murphy (1992, s.12), okul etkililiği için dört önemli etkenden söz eder. Bu etkenlerin en önemlisi '*uygun koşullar sağlandığında her öğrencinin öğrenebileceği*' dir. İkincisi ise '*iyi*

okul veya kötü okullar, bulundukları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi aracılığı ile belirlenebilir’ düşüncesinin reddedilmesidir. Etkili okullar öğrenci başarı çıktıları ile belirlense de, okul dışı etkenlerden çok, okulun kendisi öğrenci becerilerine kattığı değer açısından da araştırılır. Üçüncü olarak, *‘zayıf akademik performansın ve sapkın davranışların çocuğun kendisinin veya ailesinin sorunu olduğu’* düşüncesini etkili okul araştırmacılarının reddettiğini belirtir. Etkili okullar, okulların kendi eksiklikleri için bir mağduru suçlamalarını bitirmiştir. Son olarak, araştırmaların daha etkili okulların, daha az etkili olanlara kıyasla, yapısal, sembolik ve kültürel olarak daha sıkı bağlandığı tespitine ulaşmışlardır. Okulun ana bileşenlerinde, öğrenme-öğretme süreçleri gibi, büyük bir tutarlılık ve işbirliği vardır.

George Weber okulun farklılık yaratabileceği hipotezini araştıran ilk araştırmacılardandır. Farklı bölgelerden okulları ziyaret ederek başarı testleri, mülakat, müdür ve öğretmen gözlemleri yaparak başarılı okullar için şu dört etkeni tespit etmiştir (Shoemaker ve Fraser, 1981);

Güçlü liderlik: İncelediği dört okulda da öğretimsel liderlik gözlemiştir.

Yüksek beklentiler: Tümünün öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içinde olduklarını tespit etmiştir.

Düzen iklimi: Okul iklimini, düzen, amaç duygusu, sakinlik ve öğrenme keyfinin oluşturulduğunu belirtmiştir.

Okumaya vurgu: Okumanın ilkokullarda en öncelikli konu olduğunu belirlemiştir.

Okulların etkililiği araştırmalarının eğilimi aslında her öğrenciye eşit eğitim fırsatı sağlamak, yeni değerler katmak ve başarı kazandırmak olmuştur. Bu eğilimin neticesinde etkili okul göstergeleri bazı araştırmacılar tarafından belirlenmiş, ortaya benzerlik ve farklılıklar içeren birçok liste çıkmıştır. Birçok okul etkililiği araştırmalarına kaynaklık etmiş üç önemli araştırmacının, Edmonds, Levine ve Lezotte, Sammons ve diğ., etkili okul etkenleri Tablo 1 de, Teddie ve Reynolds’un belirlediği içerikler ise Tablo 2 de görülmektedir.

Tablo 1

Etkili Okul Etkenleri

Edmonds (1979)	Levince & Lezotte)	Sammons ve diğ. (1995)
• Güçlü öğretimsel liderlik • Öğretimsel odak • Güven ve düzenli okul öğrenme ortamı • Tüm öğrencilerden yüksek başarı beklentisi • Öğrenci başarısı bilgilerinin kullanımı	• Üretici iklim ve kültür • Temel beceri öğrenimine odaklanma • Uygun takip • Uygulama odaklı personel gelişimi • Seçkin liderlik • Göze çarpan veli katılımı • Etkili öğretim düzeni	• Paylaşılan amaç ve hedefler • Öğrenme ortamı • Olumlu güdüleme • Öğren ve öğretmeye odaklanma • Gözlem süreci • Öğrenen örgüt • Profesyonel liderlik • Okul-aile ortaklığı • Amaçlı öğretim • Yüksek beklentiler • Öğrenci hakları ve sorumlulukları

Edmonds, 1979; Levine &Lezotte, 1990; Sammons et al., 1995; akt. Avendaño, 2016)

Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretmenler ve okullar için bilindik ve derin sorunlar oluşturmaktadır. Herhangi bir yaşta ki ve kültürdeki öğrenciler, bilişsel ve psikomotor becerilerde, hazırbulunuşluk düzeyinde, ilgi ve güdülerinde, sosyo-ekonomik düzeyinde, öğrenme şekillerinde bireysel farklılıklar göstereceklerdir. Etkililiğin en önemli amacı oluşan bu farklılıklar içinde her öğrenci için eşit öğrenme fırsatları oluşturmaları için öğretmen ve müdürlere destek olmaktır. Eğitimde eşitsizliğin engellenerek dezavantajlı çocukların eğitimini sağlamaktır (Townsend, 2007, s.41).

Tablo 2

Etkili Okul Süreçleri ve Bu Süreçlerin İçerikleri

Etkili liderlik	1. Kendinden emin ve vizyon sahibi 2. Diğerlerini sürece katan 3. Sık takip ve çalışan takibi 4. Öğretimsel liderlik sergileme 5. Personel alımı ve değişimi
Etkili öğretme	1. Sınıf zamanını en üst düzeyde tutma 2. Başarılı grupta ve örgütlenme 3. En iyi öğretme tekniklerini sergileme 4. Uygulamaları sınıfa özel uyarlama
Öğrenmeye odaklanma	1. Bilime odaklanma 2. Okul öğrenme zamanlarını en üst seviyede tutma
Olumlu okul kültürü oluşturma	1. Paylaşılan amaçlar yaratma 2. Düzenli bir okul ortamı yaratma 3. Olumlu güdülenmeye vurgu yapma
Herkes için yüksek hedefler yaratma	1. Öğrenciler için 2. Personel için
Öğrenci hakları ve sorumluluklarına vurgu yapma	1. Haklar 2. Sorumluluklar
Her düzeydeki öğrenciyi takip	1. Okul düzeyinde 2. Sınıf düzeyinde 3. Öğrenci düzeyinde
Çalışan yeterliliklerini geliştirme	1. Konum bazında 2. Devam eden mesleki geliştirme bazında
Üretken ve uygun bir yolla veli katılımı sağlama	1. Olumsuz veli etkisini engelleyici 2. Üretici veli etkileşimini destekleme

Etkili okul çalışmalarının iki amacı vardır; etkili okulların karakteristiğini ayırt etmek ve okul çıktıları arasındaki farklılıkları belirlemek. Etkili okulların mihenk taşı, öğrencilerin eğitim çıktıları üzerinde ne kadar etkiye sahip olduklarıdır. Eğitim kalitesinin korunması için ulusal hedeflerin belirlenmesi çok önemlidir. Hedefler olmadan standart testlerin geliştirilmesi mümkün olmazken bu testler olmadan da okul başarılarının adaletle karşılaştırılması zordur. Etkili okullar için değerlendirme, dönüt ve pekiştirme önemlidir. Değerlendirme etkili bir okul için anahtar görevindedir. Okullar ulusal düzeyde devlet tarafından kontrol edilmeli ve yeterlilik çerçevesi değerlendirilmelidir. Bu diğer okullarla ortak bir standartlar dili geliştirmek ve başarı değerlendirmesi yapmak için önemlidir (Hechuan, Bert & Rob , 2007).

2.3.1. Etkili Okulun Boyutları

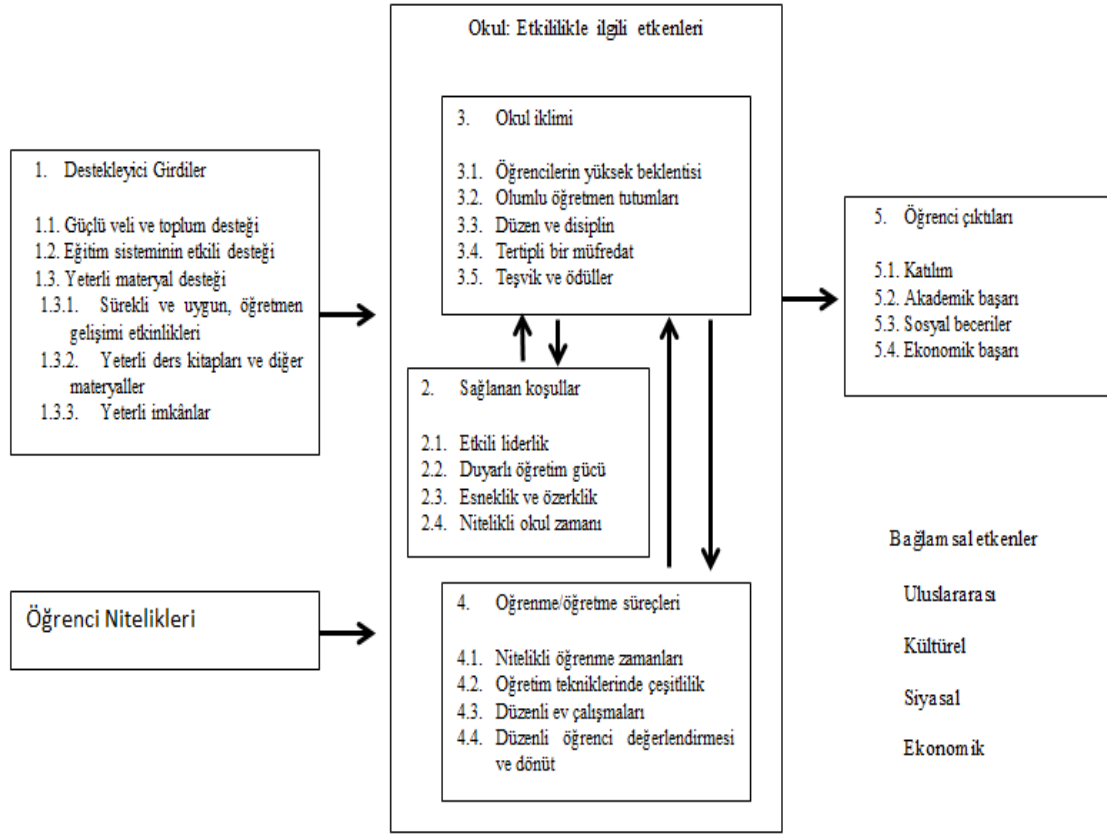
Etkili okulların özellikleri ile ilgili genel olarak açık ve belirgin amaçlar, öğretimsel liderlik, tüm okul paydaşlarının yüksek başarı beklentisi, öğrenci gelişim takibi, olumlu okul iklimi, okul aile işbirliği ve temel becerilerin kazandırılması gibi ortak bir görüş birliği mevcuttur (Özdemir ve Sezgin, 2002). Aynı zamanda etkili okullarda personel geliştirme programlarının gerçekleştirildiğinden söz edilmektedir. Bu programlar personel eğitiminin resmi tarafını oluştururken, öğretmenlerin bilgi paylaşımı, mentorluk davranışları, öğretim etkinlikleri planlamaları da gayri resmi tarafını oluşturur. Öğretmenler okul etkililiği üzerinde en çok etkiye sahip okul paydaşlarıdır. Etkililiği sağlamak için yapılacak değişiklikleri uygulayacak olanlar büyük ölçüde öğretmenlerdir (Karip & Köksal, 1996). Bağçeli ve Gökçe (2010) ise etkili okul özelliklerini etkili liderlik, etkili öğretmenlik ve mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri, örgütsel bağlılık şeklinde sınıflandırmıştır.

Henneveld (1994), okul etkililiğini belirleyen etkenleri kavramsal bir çerçeve çizerek şemalandırmıştır. Okulun açık bir sistem olduğu düşüncesine örnek olabilecek bu şemada etkenleri beş ana boyutta incelemiş ve bu boyutların özelliklerini başlıklar altında sırlamıştır. Şekil 1 de yer alan bu beş ana başlık şu şekilde detaylandırılmıştır.

‘Destekleyici girdiler’ boyutunda güçlü veli ve toplum desteği, çocuğun okula sağlıklı ve öğrenmeye güdülenmiş olarak gönderilmesi, velilerin okula maddi ve materyal desteğini sağlaması, okul personeli ve veliler arasında sık iletişimin kurulması, toplumun üyelerinin öğretime destek olması ve okul yönetiminde bir role sahip olması şeklinde vurgulanmıştır.

Eğitim sistemi, okulların etkililiğini, kendilerini geliştirebilmeleri için yetki ve sorumluluk vererek ve başarılı akademik sonuçlar için okuldan beklentilerine güçlü vurgu yaparak artırabilir. Ayrıca okulların akademik performansını ve gelişim çabalarını takip etmek ve değerlendirmek de okulların etkililiklerini artıracaktır.

Yeterli materyal desteğinin, her çocuk için yeterli düzeyde ders kitapları ve okuma kitapları, öğretmenler için neyi nasıl öğreteceklerinin izleği ve değerlendirme materyalleri, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için yeterli alıştırmaya ve uygulama dokümanları, uygun sayıda ve büyüklükte eğitim araç ve gereçleri ile zenginleştirilmiş sınıflar ile sağlanabilir.



Şekil 1: Kavramsal çerçeve: Okul etkililiğini belirleyen etkenler. Heneveld, W. (1994). Planning and Monitoring the Quality of Pnmary Educaton in Sub-Saharan Africa (Technical Note No. 14). The World Bank Washington, D.C.: AFTHR.

‘Sağlanan koşullar’ boyutunda etkili liderliğin, öğretmenler için yeterli desteğin, yeterli eğitim araç ve gereçlerinin, uygun ve yeterli öğrenme imkânlarının sağlanarak, nitelikli öğretimsel liderlik tutumları sürdürülerek, toplumla, velilerle ve öğretmenlerle sık ve düzenli iletişim kurarak, görünür ve ulaşılabilir kalarak, sağlanabileceğine değinilir.

Duyarlı ğretim gücü, okuldaki öğretmenlerin, öğrettikleri bilgilerin yeterliliğinde, en az birkaç yıl tecrübe sahibi, bazen birlikte ğretim etkinlikleri yapan ve çoğunun tam zamanlı ğretmen oldukları belirtilir.

Esneklik ve zerkliğın, okul personelinin kendisinin, akademik başarıyı artırmak için zaman ve kaynakların nasıl kullanılacağını belirleyerek ve okul kararlarına bağılı kalınarak kaynakların kullanımında, kaynaklara ulaşmada, bağımsız olduklarında, sağlanabileceğı ifade edilir.

Nitelikli okul zamanı, öğrencilerin her yıl okulda daha fazla gün geçirdiklerinde ve günlük okul saatlerine aktif katıldıklarında sağlanabilecektir.

'Okul iklimi' öğrencilerin yüksek beklentilere sahip olduğı, okul çapında açık akademik ve sosyal davranış hedefleri olduğunda, müdür ve öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle iletişime geçerek öğrencilerin sıkı çalışmalarını ve akademik olarak sivrilmelerini beklediklerini vurguladıklarında gerçekleşecektir. Öğrenciler için sorumluluk alabilecekleri fırsatların yaratılması, mezun ğrenci başarılarının örnek gösterilerek, onların daha iyisini yapabileceklerinin kanıtı olduğuna inanmalarının sağlanması, okul iklimi olumlu etkilenecektir.

Olumlu ğretmen tutumları, öğretmeler öğretme yeteneklerinin olduğuna inandıklarında, öğretmede kararlı olduklarında ve öğrencilerini umursadıklarında, okulu geliştirmede ve ğretim sorunlarında işbirliğı içinde olduklarında gerçekleşebilir.

Düzen ve disiplin ise sınıf ve grupların iyi organize edilmesi ve okul kurallarının ve düzenlemelerinin açık ifade edilmesi, ğrenci ve öğretmenler tarafından fikir birliğı ile alınmış olması ve uyulmasının sağlanması ile sağlanabilir.

Eğitim müfredatı, temel yeterliklerin kazandırılması, ğretim stratejileri ile eşleştirilmiş öğrenme hedefleri, ulaşılabilir eğitim araç-gereçleri, sınıf düzeyine göre konu sıralamasının bulundurulması ile iyi tertiplenebilir.

Teşvik ve ödüller ise okulun akademik başarısının toplumda yankı bulmasını sağlayacaktır. Açık ve net akademik ltleri gerektirmektedir.

'öğretme/öğrenme süreçleri' boyutunda nitelikli öğrenme zamanları, öğrenme için geçirilen okul zamanları en st düzeye çıktığında ve sınıf öğrenme zamanları verimli kullanıldığında sağlanabilir.

Öğretim tekniklerinde çeşitlilik, öğretilen materyal ve farklı öğrenciler için uyum gözetilerek öğretmenlerin öğretim tekniklerinde seçenek sunmaları ile sağlanır.

Düzenli ev ödevi, öğrenciler tarafından yapılır ve öğretmen tarafından dönüt sağlanır. Ödevler yaşa ve çevreye göre verilir.

Düzenli öğrenci değerlendirmesi ve dönüt, sınıf, okul ve sistem düzeyinde düzenli olarak sağlandığında, sınıf düzeyine göre geciktirilmeden, düzenli bir zamanlama ile dönüt verildiğinde etkilidir. Değerlendirme ve dönütün ana amacı öğrenci, öğretmen ve idarecilere tanısıl geri bildirim sağlamaktır.

‘Öğrenci çıktıları’ boyutunda katılım, hazır bulunma, devam ve tamamlama ile ifade edilmektedir. Bir okulun etkililik göstergelerinden biri de öğrencilerinin okula devam ve okulu başarı ile tamamlama düzeyleridir.

Akademik başarı, öğrencilerin yüksek okuma ve yazma becerileri, hesap yapmada yeterlilik ve problem çözme becerilerindeki yüksek yüzdelik dilimler sağlandığında, bir okul için etkililik göstergesidir.

Sosyal beceriler, öğrenciler mezun olduktan sonra toplumda nasıl bir işlev göreceğine dair, gerçekçi, görgül, eşitlikçi tutumlar sergileyen, akran ve yetişkinler ile nasıl iletişimde bulunacaklarını bilen ve en nihayetinde kendi ülke ve toplumlarının sosyal ve siyasal yaşamlarına verimli bir şekilde dâhil olan bireyler olduklarında, okulların etkililiklerine bir kanıt olurlar.

Ekonomik başarı, öğrenciler mezun olduktan sonra yaşatlarından daha çok kazanma eğilimde olduklarında ve iş hayatlarında diğerlerinden daha yüksek verimlilik sağladıklarında, etkili okul göstergesidir.

Lezotte (1999), yayınladığı makalesinde etkili okullar için belirlenen ölçütlerin daha da ileri götürülerek yeni etkililik ölçütleri belirleneceğini belirtir ve okul geliştirmenin ‘sonsuz bir macera’ olduğunu ifade eder. Yazısında birinci ve ikinci nesil etkili okullar olarak nitelediği etkili okul bağıntılarını şu şekilde sınıflamıştır.

Güvenli ve düzenli bir çevre: Birinci nesil etkili okullarda, fiziksel zarar tehdidinden arınmış, düzenli, amaca yönelik, ciddi bir atmosferin yanında öğretme ve öğrenme için elverişli, baskıcı olmayan bir okul ikliminden söz edilir. İkinci nesilde ise birinci nesildeki istenmeyen öğrenci davranışlarının yokluğu olarak belirlenen güvenli ve düzenli ortama öğrencilerin istendik davranışları (örneğin, işbirlikçi takım öğrenmesi, birbirine yardım

gibi) eklenecektir. Bu tür davranışların öğretilmesi için okuldaki tüm yetişkinlerinde çalışma ilişkilerinde işbirlikçi, yardımsever olmaları gerekecektir. Bu sebeple tüm okullarda hem yetişkinler hem de öğrenciler için işbirlikçi bir ortam yaratmak önemli bir bağlılık ve değişiklik gerektirecektir.

Başarı için yüksek beklentiler iklimi: Birinci nesil etkili okullarda, personelin tüm öğrencilerin temel okul becerilerinde başarılı olacağına inandığı ve gösterdiği ve bu başarının gerçekleşmesi için tüm öğrencilere yardımcı olabileceğine inandığı bir ortam vardır. İkinci nesil araştırmalarda ise bu başarı beklentisinin sınırları biraz daha genişletilecek ve beklentiye rağmen başarısız olan öğrenciler için yeni taktikler geliştirilecektir. Yüksek beklentileri olan okulların da aynı beklentileri yansıtmaları gerekecektir. Başarı için geliştirilen taktikler tüm okul işbirliğini gerekli kılar. Öğretmenlerin okul yönetiminden yalıtılmış sınıflarda bunu başarması düşünülemez.

Öğretimsel liderlik: Birinci nesil etkili okullarda müdürler öğretim lideri gibi hareket ederek, okulun amaçlarını personel, veli ve öğrencilerle paylaşır. İkinci nesil bu görüşü daha genişleterek liderliğin okuldaki yetişkinlere özellikle öğretmenlere dağıtılacağını ekleyecektir. Müdür okul gibi karmaşık bir kurumun tek lideri olmayacak, takipçilerin liderinden çok ‘liderlerin lideri’ olacaktır.

Açık ve odaklanılmış amaç ve vizyon: Birinci nesil çalışmalara göre etkili okul çalışanlarının okul amaç ve vizyonunu paylaştığı ve öğrencilerin okulun temel müfredat hedeflerini öğrenmesinden sorumlu olduğunu kabul eder. Herkesin öğrenebileceği beklentisi içerisinde ‘öğretme’ etkinlikleri planlanır. İkinci nesil çalışmalar ise ‘herkes için öğrenme’ etkinliklerinin öğrenmeden çok öğretmeye vurgu yaptığını belirterek yeni ‘herkes için öğrenmenin’ hem öğretmen hem öğrencinin sürekli öğrenmesine evrileceğine dikkat çeker. Başka bir deyişle öğretmen öğretirken öğrenir.

Öğrenme fırsatları ve öğrenme için harcanan zaman: Etkili okullarda öğretmenler temel becerileri kazandırmak için sınıfta önemli miktarda zaman geçirmektedirler. Bu zamanın büyük kısmında öğrenciler öğretmenler tarafından planlanmış ve yönlendirilen etkinliklerle meşguldürler. İkinci nesilde zaman büyük sorun olmaya devam edecek ve gittikçe ağırlaşan okul müfredatlarına yetişmek zorlaşacaktır. Bu durumda etkili okul ve öğretmenlerin disiplinler arası müfredata daha hâkim durumda olmaları kaçınılmaz olacak ve öğretilen konuların daha az önemlilerini eleme yeterliliğine sahip olmaları gerekecek.

Öğrenci gelişim takibi: Etkili okullarda öğrenci akademik başarısı çeşitli değerlendirme yöntemleri ile ölçülür ve değerlendirme sonuçları bireysel öğrenci gelişimi ve öğretim programının geliştirilmesi için kullanılır. İkinci nesilde ise bu ölçüm tekniklerine yeni teknolojik yöntemler eklenecek ve öğretmenlere öğrencilerini, öğrencilere ise kendi öğrenme performanslarını daha kolay takip fırsatı sağlayacak. Örneğin, hızlı ödev dönütleri, hemen ulaşılan doğru soru çözümleri gibi.

Okul- aile ilişkileri: Etkili okullarda aileler okul amacını anlamış ve bu amacın başarı ile tamamlanmasında önemli roller üstlenmelerine imkân verilmişlerdir. Ancak velilerin çocuklarının eğitimine katılımı belirsizdir. Okullar velilerine eğitime katılma sözü verirler fakat artan veli katılımıyla nasıl ilgilenmeleri gerektiğini çoğu zaman bilmezler. İkinci nesilde ise veli okul ilişkileri problemlere karşı koyarken yeterli güven ve yeterli iletişim sağlayarak aynı amaca, etkili okul ve etkili ev, sahip olacaklardır.

Etkili okul kimi zaman iyi okul, mükemmel okul olarak da alanyazında yer almıştır (Ada & Küçükali, 2006). Mükemmel okul arayışları, etkili okullarda kaliteli okul kültürü oluşturmayı da amaçlamaktadır (Bağçeli & Gökçe, 2010). Etkili okullarda olumlu bir örgüt kültürü olduğu düşünülmektedir. Olumlu okul kültürü okulun gelişimini mümkün kılan çok önemli bir etkililik boyutudur (Ada & Küçükali 2006), Okul kültürünü Ayık ve Ada (2009), “okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayıltılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir.” şeklinde tanımlamışlardır. Okulun etkililiği öğrenmenin vurgulandığı, olumlu öğrenme tutumlarının görüldüğü bir kültürden ayrı düşünülemez. Okul kültürünü oluşturan temel etkenler okul yönetimi tarafından keşfedilip, buna bağlı olarak okul kültürel hareketliliği sağlanabilirse, etkililikte artacaktır. Okuldaki tüm süreç ve uygulamalar okul kültüründen etkilenmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul etkililiği boyutları olan öğrencilerin eğitimden doyum düzeyi, öğrencilerin bireysel, mesleki ve akademik yönlerden gelişimi, çalışanların doyumunu, öğretmen mesleki gelişimi, okul-çevre etkileşimi, örgüt sağlığı da okul kültürüyle ilişkili görünmektedir (Şişman, 2013, s.158). Okulun tarihi, o okula has gelenekler, çalışanların etkileşimleri ve birikimi okul kültürünü oluşturan etkenlerdir. Okul paydaşlarının okuldaki uygulama ve olgular için ortak bir anlayış, ortak bir davranış geliştirmesi ortak bir kültür oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciden beklenen başarı düzeyini okul kültürü belirlemektedir (Balci, 2014, s: 191).

Etkili okul araştırmaları, örgüt kültür ve ikliminin de okul etkililiği üzerindeki etkisine değinmişlerdir. İyi bir iklim ve güçlü okul kültürünün okul başarısını olumlu yönde etkilediği araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Aydoğan & Helvacı, 2011). İklım bir kültürün yüzey seviyesi olarak düşünülürken, değerler daha derin seviyesini oluştırmaktadır. Değerler ulusal vizyon, hedef, kurallar, politikalar, müfredat ve yerel inanışlar ve isteklerdir (Hechuan, Bert & Rob, 2007). İklım ise okulun kişiliğidir. Her okulun kendine göre insani ilişkiler biçimini betimleyen bir kişiliği yani bir iklimi vardır. Etkili okul iklimi ise sıkıcı ve yıkıcı olamayan, öğrenme ve öğretmeyi teşvik edici bireysel normlardan grup normlarına kadar uzanan, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olan tutum ve davranışlardır (Şişman, 2013, s.177). Okul iklimi öğretmen ve öğrenciyi çevreleyen bir ortam olarak öğretim etkinliklerindeki girişimciliği, öğretmen ve öğrencilerin kendilerinden öz beklentilerini, birbirlerinden beklentilerini, öğrenme ve öğretmeye karşı tutumlarını, sağlanan kaynakların etkin kullanımını, öğrenci farklılıklarına karşı tutumlarını her iki yönde etkilemektedir (Karip & Köksal 1996).

Nitelikli öğretmen, öğretmen katılımı ve memnuniyeti etkili okul alt boyutlarından biridir. Öğretmen tecrübesi, ders için hazırlanması, hizmet içi çalışmaları, zaman planlaması ve kullanımı, eğitim yaşantısı etkili okul öğretmenlerinin özellikleridir. Karara katılım ve görüş bildirmeleri ve risk alabilen girişimci bir ruha sahip olmaları beklenmektedir (Aydoğan & Helvacı 2011).

Alanyazın incelendiğinde etkili okullar ile ilgili üzerinde en çok durulan boyutları (Şişman, 2013, s.75), başarı konusundaki beklentiler, akademik başarıya yoğunlaşma, çalışanların iş doyumunu, kadronun geliştirilmesi, karara katılma ve sorumluluk üstlenme, ortaklaşa planlama ve işbirliği, performansı izleme ve değerlendirme, değişme ve yenileşme, okul yöneticisinin liderliği, okul yönetim süreçleri, okul amaçları ve misyonu, okul iklimi ve kültürü, okul programı, öğretme-öğrenme süreci, öğrenme fırsatları, okul çevresi ve aile, öğretmen davranışı, öğrenci davranışı, öğrenci hizmetleri, sınıf yönetimi, zaman kullanımı ve öğrenmeye ayrılan zaman, parasal ve fiziksel kaynaklar şeklinde belirlemiştir.

Avendaño, (2016, s. 40). etkili okul özelliklerini ve süreçlerini alanyazını dikkate alarak şu şekilde genellemiştir;

Öğretme ve öğrenme süreçlerine odaklanma: Akademik kaynaştırma, etkili okulların temel unsuru olarak uzun süredir tanımlanmaktadır. Düşük sosyo ekonomik statüdeki etkili okulların, yüksek seviyedeki okullardan çok daha fazla akademik odaklanmaya sahip

olduğu çok kez ispatlanmıştır. Bu bağli olarak, dezavantajlı okullardaki iyi yapılandırılmış dersler, temel becerilere odaklanma, müfredatın küçük parçalara ayrılarak verilmesi öğrenci başarısında olumlu etkiye sebep olmuştur.

Kaynaklar: Okul geliştirme için kaynaklar her zaman temel etkenlerden biridir. Bu nedenle, okulların etkili bir şekilde geliştirilmesi için kaynakların doğru ve etkin bir şekilde tahsis edilmesi önemli görölmektedir. Balcı (2014, s. 201)'ya göre, yeterli parasal kaynaklar gerekli ancak yeterli değildir. Önemli olan kaynakların nasıl ve nereye harcandığıdır.

Etkili liderlik: Okul liderliği, okul geliştirme ve okul etkililiği için genel kabul gören ve çok önemli bir konudur. Araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okul müdürünün sergilediği etkili liderlik davranışlarının, tüm durumlarda güçlü bir ahlaki amaç güttüklerini, temel uygulamaları okul bağlamına nasıl uyarladıklarını ve öğrenci başarısı için yüksek beklentilerini sürdürdüklerini göstermektedir. Böyle okul liderleri, öğretmenlerini liderlik etmeleri konusunda destekler ve liderliği paylaşarak demokratik, işbirliğine dayalı bir yönetim şekli sağlarlar.

Veriler ve Değerlendirme (Bilgi açısından zengin ortam): Yüksek performans gösteren dezavantajlı okulların başarı için veri topladıkları, bu verileri çözümledikleri ve izledikleri yapılan araştırmalarca doğrulanmaktadır. Standart testlerin ötesinde, bir değerlendirme ortamı yaratmak öğrencilerin güven inşa ederek başarmayı öğrenmelerinde önemlidir. Diğer veri kaynakları ise öğretmen ve öğrencilerin, öğretim teknikleri, okul koşulları ve öğrenci-çalışan doyumu hakkındaki görüşleridir.

Öğrenen örgüt inşa etme: Öğrenen örgüt oluşturmak devamlı ve istikrarlı bir gelişim sağlamaktadır. Öğrenen örgütlerin oluşturulması için destekleyici ve paylaşımcı bir liderlik, takım çalışması ve güçlü öğretmen sorumluluğu gibi birçok etken yerine getirilmelidir. Öğretmenlerin beklentiler ve etkili öğretim uygulamaları üzerindeki fikir birliği ve ahengi öğrenen örgüt için anahtar rol oynamaktadır. Korkmaz (2006), makalesinde okul liderlerinin destekleyici ve öğrenme odaklı örgütsel kültür ve iklim yaratarak örgütsel öğrenmenin geliştirilebileceğine vurgu yapar.

Velileri eğitim ortağı olarak dahil etmek: Ev, toplum ve okul arasında geliştirilen ve sürdürölen işbirliği, dezavantajlı çevrelerdeki çocukların yararı için önerilmektedir.

Okul kültürü: Okul ve akademik sorunları çözmek için, açık iletişim ve destekleyici liderlik ile güçlendirilmiş bir örgüt kültürü esastır. Öğrencilerin okuldan ne

bekleyeceklerini, her seviyede ve her derste yüksek kalitede öğretim alma haklarının olduğunu bilmeleri için okul içi tutarlılığın olması gereklidir. Zorlu gerçekçi hedeflerin konulduğu, olumlu dönüt ve sık izlemenin sağlandığı dezavantajlı okullarda yüksek beklentilerin önemi savunulmuştur.

İşbirliği ağları ve dış destekler: Okullar arasında birbirlerini desteklemek amacıyla kurulacak olan işbirliği ağları da okul etkililiği ve geliştirme için başka bir yoldur. Dış destekler için diğer bir yolda, liderlik sağlayan, sosyal ve teknik destek veren, iyi uygulamalar ve yeni fikirler üreten okul ağları yaratmak yoluyla daha büyük mesleki bir öğrenen örgüt oluşturmaktır.

2.4. Yönetim

Yönetim, insan ve diğer kaynakları mümkün olan en iyi şekilde birleştirerek, örgütsel amaçlara etkin ve verimli ulaşma sürecidir. Birden çok insan bir araya gelerek bir amaca ulaşmak için ortak bir çaba gösterdiklerinde yönetime ihtiyaç duyulacaktır (Güçlü, 2003). Yönetim stratejik planlama, hedef belirleme, kaynakları yönetme, hedeflere ulaşmak için gereken insani ve finansal varlıkların geliştirilmesi ve sonuçların ölçülmesini içeren bir süreçtir. Yönetim, hedeflere ulaşmak için bir grup içindeki insanları planlama, yönetme, organize etme ve kontrol etme sürecidir (Mahmood & Basharat, 2012).

Beklentileri, hedefleri, tutkuları, ihtiyaçları birbirinden farklı insanlara homurdanmadan, istekle iş yaptırabilmek yönetimin işidir. Örgütü oluşturan bireylerin amaçlarının, örgütün amaçları ile örtüşmesini sağlamak, kendi amaç ve ihtiyaçlarını karşılamak için gösterdikleri gayreti örgütün amaç ve ihtiyaçlarını içinde göstermelerini sağlamak yönetimdir. Örgütü modern teknoloji ile donatmak, fiziksel koşulları iyileştirmek örgütlerin verimliliğini artıran bir etken olsa da, insanları motive etmek, zor kullanılarak iş yaptırmadan hedeflere ulaşmaya çalışmak, insan gücü ile fiziksel ve finansal kaynakları ortak kullanmak gerçek verimliliği sağlamaktadır (Şahin).

Küçük, büyük tüm örgütlerin yönetilmeye ihtiyaçları vardır. Aile ve okul gibi küçük örgütlerden, holding ve devletler gibi büyük örgütlerin hepsi için yönetim zorunlu bir işleve sahiptir. Toplumların gelişmişlik düzeyi ile o toplumun yönetim anlayışı arasında doğrusal bir ilişkinin oluşu söylenmektedir. Bir toplumdaki yönetim anlayışı tüm toplumu etkiler. Örgütlerin amaçlarına ulaşmadaki, başarı veya başarısızlıkları yönetim ile yakından ilişkilidir (Güçlü, 2003).

Bu bağlamda okulların etkililiğinin sağlanması yönetimin görevidir. Yönetim sürecini işleten yönetici, üstünde bu konuda sorumluluk bulunan kişidir. Okulların sürdürülebilir gelişimi sağlamaları hem teknolojik, hem eğitimsel, hem de sosyolojik değişiklik ve yenilikleri takip edebilecek cesur, yenilikçi ve cüretkâr okul liderlerine bağlıdır. Müdürler eğer iyi, kaliteli bir okula sahipseler, öğretmenler ve toplum onları iyi liderler olarak algırlar.

2.5. Liderlik

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanın yaşadığı her yerde liderlik olacaktır. Liderlik insanlar arasında hep ilgi duyulan konulardan olmuştur. Çünkü liderlik yenilmez orduların komutanlarını, gökdelenlerin en üst katında şirket imparatorluklarını yöneten genel müdürleri, ulusların gidişatına şekil veren siyasileri ifade eder. Liderler birçok efsanenin zeki ve cesur başkahramanlarıdır. Liderlik erişilmesi zor, gizemli, hayranlık uyandıran bir kavram olmasının yanında herkesin hayatına dokunma özelliği ile de ilgi çekmektedir. Liderlik bu kadar ilgi görmesine rağmen yirminci asra kadar bilimsel olarak araştırılmamıştır. Bu araştırmaların çoğu da liderlik etkililiği hakkında olmuştur. Araştırmacılar liderlerin hangi özelliklere sahip olduğu, yetenekleri, davranışlarının takipçilerini nasıl etkilediği ve görevlerini nasıl tamamladığını belirlemeye eğilimli oldular (Yukl, 2013,s.2).

Liderlik disiplinler arası bir kavramdır. Yönetim bilimi, eğitim bilimi, sosyoloji, biyoloji, psikoloji vs. liderliği kendi inceleme alanına göre tanımlamaktadır. O nedenle akademik çevrelerce üzerinde anlaşılmış bir liderlik tanımı yoktur (Göka, 2014, s.56). Liderlik; özellikler, davranışlar, etki, etkileşim şekilleri, rol ilişkileri ve idari bir pozisyonun işgali açısından tanımlanmıştır (Yukl, 2013, s.53). Liderlik ile ilgili alanyazın tarandığında yüzlerce tanımdan söz edilmektedir ve bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak yeni tanımlamalar yapılmaktadır; etik liderlik, ahlaki liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği gibi. En yaygın şekliyle liderlik; “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014, s: 3). Yukl (2013, s.52), elli yıldan fazladır bazı örnek tanımları Tablo 3’te şu şekli ile göstermektedir.

Tablo 3

Liderlik tanımları

Liderlik, “bir grubun faaliyetlerini ortak bir hedefe doğru yönlendiren, ... , bir bireyin davranışdır” (Hemphill & Coons, 1957, s. 7).
Liderlik, “bir örgütün alışlagelmiş yönergeleri ile mekanik bir uyumu aşan çok tesirli bir kazanımdır.” (Katz & Kahn, 1978, p. 528).
Liderlik “örgütlü bir grubun faaliyetlerini başarı hedefine doğru etkileme sürecidir” (Rauch ve Behling, 1984, s. 46).
“Liderlik amaçları ifade etmek, değerleri somutlaştırmak ve işlerin başarılabilceği ortamı yaratmakla ilgilidir” (Richards ve Engle, 1986, s. 206).
“Liderlik, ortak çabaya amaç, anlam kazandırmak ve amaca ulaşmak için gönüllü çaba harcamaya istek uyandırmaktır.” (Jacobs & Jaques, 1990, p. 281).
“Liderlik, kültürün dışına adım atabilme, ... , daha uyumlu evrimsel değişim süreçlerine başlayabilme kabiliyetidir.” (Schein, 1992, p. 2).
“Liderlik, insanların birlerini anlamak ve birbirlerine bağlanmak için birlikte neler yapabileceklerini anlama sürecidir.” (Drath & Palus, 1994, p. 4).
“Liderlik, bir bireyin etkileme, güdüleme, ve örgütün başarı ve etkililiği için diğerlerinin katkıda bulunmasını sağlama kabiliyetidir.” (House et al., 1999, p. 184).

Göka (2014, s.16) liderlik tanımlamalarını dikkate alarak, bu tanımlamaları dört ana grupta toplamının mümkün olduğunu dile getirmiştir.

Özellikler yaklaşımı: kişisel özellikler liderlik açıklamaları için temel alınmaktadır.

Davranışsal yaklaşım: liderlerin davranış ve tutumlarını temel alarak, lider doğulmadığını, lider olunabileceğini ve liderliğin öğrenilmiş davranışların bütünü olduğunu söyler.

Durumsal yaklaşım: 1960’lı yıllardan sonra yalnız lider değil, liderin çevresinin de konu edilmeye başlandığı görülmektedir. Durumsallık yaklaşımı bu bağlamda ortaya çıkmış, değişen durumlarda liderlik tiplerinin de değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Liderin davranışları üzerinde liderin kişisel özellikleri, takipçilerin kişisel özellikleri, grup özellikleri, örgütün yapısal özellikleri etkiye sahiptir. Bunlardaki herhangi bir değişim sergilenen liderlik tipini de etkileyecektir.

Çağdaş yaklaşımlar: 1980’lerden sonra gelişen küreselleşme ile birlikte liderlikle ilgili de farklı teorik yaklaşımlar gelişmiştir. Karizmatik liderlik, dönüştürücü liderlik, etkileşimci liderlik, vizyon sahibi liderlik gibi yeni tanımlar alanyazına eklenmiştir.

Liderlerin farklılıkları yanında benzerliklerinin de olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Özden (1998), bu benzerlikleri, liderler ne istedikleri ile değil ne yapılması gerektiği ile ilgilenirler, sıradan olmak yerine farklılık için ne yapabileceğini araştırırlar, örgütün misyon ve amacına odaklanırlar, çalışanların performansını ve sonuçların

değerlendirilmesinde etkin faktörleri ararlar, farklılıklara saygı duyar, çevresindekilerin güç ve yeteneklerinden rahatsızlık duymazlar, popüler olanı değil yapılması gerekeni yapar, nutuk atmaz, yapılması gerekeni önce kendileri yaparak model olurlar, şeklinde sıralamıştır (Akt.: Özdemir & Sezgin, 2002).

Örgüt içinde en fazla güç ve mevkiye hükmeden üye liderdir. Liderler örgüte rehberlik ederek davranışları kolaylaştırır. Takipçiler ise hedeflere ulaşmada liderin onlara yol göstermesinde ve bu yolu takip etmekte gönüllüdürler. Lideri tanımlayan en önemli özellik örgütü oluşturan üyeleri etkileyebilme gücüdür.

Liderlik insanlara efendilik etmek değil onlara hizmetkârlık yapmaktır. Liderler insanların ihtiyaç, beklenti ve duygularına duyarlı olmak, takipçilerinin karşılaştığı sorunlarla, küresel düzeyde yenilik ve değişiklikleri takip ederek geliştirdiği vizyonu ile baş etmelerini sağlamak durumundadır (Şişman, 2014, s: 11). Liderler insanlar üzerinde bir etkiye sahiptirler. Yukl (2013, s.48) , liderlerin bir grup ya da örgütün etkililiğini birçok yolla etkilediğini Tablo 4’te göstermektedir.

Tablo 4

Liderin etkileri

İzlenecek amaç ve stratejilerin seçimi.
Üyelerin hedeflere ulaşmak için motivasyonu.
Üyelerin karşılıklı güven ve işbirliği.
İş faaliyetlerinin organizasyonu ve koordinasyonu
Kaynakların faaliyetlere ve amaçlara tahsisi.
Üyelerin becerilerinin ve güvenin geliştirilmesi.
Yeni bilgilerin üyeler tarafından öğrenilmesi ve paylaşılması.
Dışarıdan gelenlerin desteğini ve işbirliğini sağlamak.
Resmi yapı, program ve sistemlerin tasarımı.
Üyelerin ortak inanç ve değerleri.

Göka (2014, s.16), liderlik konusunda genel kabul gören noktaları tespit etmiştir. İnsanlar kişilik yapıları gereği yönetme ve yönetilmeye ihtiyaç duyarlar. Ast-üst ilişkilerinin olduğu kurumsal yapılardan, bu kadar sınırları belli olmayan aile gruplarına kadar toplumu meydana getiren tüm oluşumlarda etkileyen-etkilenen, lider-izleyen ilişkisinin olduğu görülmektedir.

2.6. Yönetici ve Lider

İncelenen kaynaklarda liderlik ve yönetimin birbirinden ayrı tutulduğu görülmüştür. Bir birey yönetici olmasa da lider olabilirken, yönetici olsa bile lider olmayabilir. Yöneticiler planlama, düzenleme, denetim ile ilgilenirken, liderler örgütün amaçları ile daha ilgilidir. Yöneticiler işlerin doğru ve eksiksiz yapılmasını sağlarlar. Liderler ise örgütün amacına ulaşması için örgüte ait tüm unsurların eşgüdümlü çalışmalarını sağlayarak örgüt bütünlüğünü oluştururlar (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Liderlik yöneticilik basamaklarında yükselirken ulaşılabilecek bir mevki değildir. Bir örgütün en alttaki üyesinden de liderlik davranışı görülebilir. Liderlik değişimin getirdiği fırsatları fark etmek, geleceği okumak, insanları bir amaç etrafına birleştirebilmek iken yöneticiliğin daha alışlagelmiş, daha keskin sınırlar içerisinde hayat bulan bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Genel olarak liderlik yöneticilikten daha üstün ve zor olarak görülmektedir (Baltaş, 2016, s.38-45).

Yöneticiler istikrar, düzen ve verimliliğe değer verirler ve kişisel olmayan, riskten ödün vermeyen ve kısa vadeli sonuçlara odaklanmışlardır. Liderler esneklik, yenilikçilik ve uyarlamaya değer verir; İnsanları olduğu kadar ekonomik sonuçları da umursarlar ve amaç ve stratejiler açısından daha uzun vadeli bir bakış açısına sahiptirler. Yöneticiler işlerin nasıl yapıldığından endişe duyarak insanların daha iyi performans göstermelerini sağlarlar. Liderler, işlerin insanlar için ne anlama geldiğiyle ilgilenir ve insanların, yapılması gereken en önemli şeyler konusunda hemfikir olmalarına çalışırlar (Yukl, 2013, s.6). Lider ve yönetici arasındaki farklar Tablo 5’te gösterilmektedir.

En mükemmel olanı tüm yöneticilerin aynı zamanda lider olmalarıdır. Planlama, düzenleme, denetim, bürokrasi gibi işleri yerine getiren yöneticiler örgütü oluşturan bireyleri de hedef ve amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilmelidir. Yönetim görevinin başarı ile gerçekleştirilememesi liderlik konumunu da olumsuz etkileyecektir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Sonuç olarak, etkili bir örgüt yönetimi için, yöneticilik ve liderlik bir bütün olarak ele alınmalıdır. Ancak okulun iç öğeleri (yönetici yardımcısı, öğretmen, öğrenci, memur, ve diğerleri) ve dış öğeleri (merkez teşkilat, veli, çevre ve güç grupları) tarafından kabul edilip tanınırsa liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu’ndan aktaran Ada & Ayık, 2009). Yönetim yetki iken liderlik yetenektir. Yetki verilmiş bir yetenek ile örgütlerin başarısı daha muhtemel görünmektedir.

Tablo 5

Lider ve yönetici arasındaki temel farklar

Yönetici	Lider
İdare eder.	Yenilik yapar.
Kopyadır (tekrar eder).	Orijinaldır (özgündür.).
Mevcut olanı korur.	Geliştirir.
Sistem ve yapı üzerinde yoğunlaşır.	İnsanlar üzerinde yoğunlaşır.
Denetim ve kontrole güvenir.	Güven telkin eder.
Kısa vadeli düşünür.	Uzun vadeli düşünür.
“Nasıl?” ve “ ne zaman?” sorularını sorar.	“Ne?” ve “niçin?” sorularını sorar.
“Kar-zarar” bağlamında düşünür.	Gözleri hep ufukta dolanır.
Taklit eder.	Meydana getirir.
Statükocudur.	Statükoya meydan okur.
İyi bir askerdir.	Başına buyruktur.
İşleri doğru yapar.	Doğru işi yapar.

(Bennis,1994, 45-66; akt. Şişman, 2014)

2.7. Öğretim Liderliği

Liderlik tanımlarında olduğu gibi, etkili liderlik kavramlaştırılması da araştırmacıya göre değişmektedir. Çoğu araştırmacı etkililiği tek başına bireyin veya örgütün tümü üzerindeki etkinin sonuçları açısından değerlendirir. Yukl (2013, s.51), etkili liderlik davranışlarını üç başlık altında toplayarak etkili liderlik davranışlarına örnekler vermiştir;

“Görev odaklı davranışlar” kategorisinde görevlerin güvenilir ve verimli bir yolla tamamlanması düşünülmüştür. Verimliliği artırmak için iş etkinlikleri düzenleme, grup veya bireysel olarak işlerin verilmesi, iş hedef ve standartlarının açıklanması, işlerin yönlendirilmesi ve koordine edilmesi, iş ve performansın takip edilmesi bu kategoriye örnektir.

“İlişki odaklı davranışlar” kategorisinde karşılıklı güveni artırma, işbirliği, iş doyumu ve ekip veya kurumla özdeşleşme dikkate alınmıştır. İşinde zorlanan bir üyeye destek ve motivasyon sağlanması, olumlu ilişkiler geliştirmek için insanlarla kaynaşma, insanların başarı ve katkılarının fark edilmesi, uygun olduğunda koçluk ve mentorluk yapılması, bir işi yapmanın en iyi yolunu belirlemede insanlara yetki verilmesi, yapıcı bir yolla çatışmaların çözülmesi, takım kimliği oluşturmak için semboller, törenler ve hikayelerin kullanılması, karşılıklı güven ve işbirliğinin teşvik edilmesi ilişki odaklı davranışlardandır.

“Değişim odaklı davranışlar” kategorisinde ise öncelikle çevreyi tanıyıp yenilikçi yollarla bu çevreye uyumun sağlanması, süreç, ürün ve stratejilerde başlıca değişiklikler yapılması ile ilgilidir. Dış tehditler ve fırsatların tespiti için dış çevrenin takibi, değişim ihtiyacının olup olmadığını tespiti için olayların yorumlanması, insanların sorunları farklı bir açıdan görmeleri için teşvik edilmesi, önceki stratejilerle bağlantılı yenilerinin geliştirilmesi, örgütte inovasyon ve girişimciliğin kolaylaştırılması, örgütsel öğrenmenin kolaylaştırılması, yeni yaklaşımların denenmesi, değişim uygulamalarındaki ilerlemenin duyurulup ilan edilmesi ve kutlanması bu kategori için uygun örneklerdir.

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkili okulların en baskın göstergesi olduğu, öğrenci başarısında olumlu etkiye sahip olduğu ve etkili okulların ancak etkili yönetici tutumları ile mümkün olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Işık & Gümüş, 2017). Okul liderliği mükemmel bir okul için anahtar özellik taşır. Okulda sergilenen liderlik davranışları hem sınıf içi hem de okul geneli başarı sağlanmasında önemli yer tutmaktadır (Korkmaz, 2006). Etkili bir okul için okul müdürünün tüm okul çalışanına karşı güdüleyici bir tutum sergilemesi, pedagojik yeterlikte olması, verileri toplayıp analiz etmesi ve bu doğrultuda uygulamalar yapması, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde kalarak karar alma ve diğer tüm uygulamalara katması gerekli görülmüştür (Bağçeli & Gökçe 2010).

Okul liderliği, uluslararası düzeyde eğitim politikalarının öncelikli konularından biri haline gelmiştir. Okul liderliği, okul çevresi ve okul iklimi üzerinde olduğu kadar öğretmen yeterliliği ve motivasyonu üzerindeki etkisiyle de okul çıktılarını geliştirmede anahtar rol oynamaktadır. Etkili okul liderliği, okulların verimliliğini ve eşitliğini geliştirmek için esastır. Etkili okul liderleri, sınıf, okulun kendisi ve eğitim sistemi arasında bir arabulucu gibidir. Etkili okul liderleri, öğrenme ve öğretmenin gerçekleştiği okul iklim ve şartlarını yeniden şekillendirerek öğrenci akademik başarısına katkıda bulunabilir. Liderler okul içi gelişim süreçleri ve dış çevrede yaşanan yenilik ve değişimler arasında bir köprü ve uyarlayıcıdır. Okul liderleri, öğrenci başarısının geliştirilmesine katkı sağlayıcı, eğitim politikaları ve uygulamaları arasında bir aracı ve okullar ve çevreyi birbirine bağlayan bir bağıdır. Okul liderliğinin uluslararası düzeyde ilgi görmesine bağlı olarak, her ülkede uygulamalarda farklılık olsa da, öğretmen performansını izlemek ve değerlendirmek, mentorluk ve koçluk yapmak, öğretmen mesleki gelişimini planlamak ve takım çalışmalarına ve işbirliğine dayalı eğitim süreçlerini yönetmek açısından, liderlerin daha çok öğretimsel liderlik rolü oynamaları beklenmektedir. Aynı zamanda, ülkeler çapında

okul yöneticilerinden yönetme ve buna bağlı işlerden çok, akademik vizyon sağlama, stratejik planlama, öğrenen bir toplum ve kültür geliştirme gibi daha derin anlamda liderlik beklenmektedir (Pont, Deborah & Moorman, 2008, s. 26).

2.7.1. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Hallinger ve Murphy yöneticilerin öğretimsel liderliklerine odaklanarak üç boyut belirlemiştir; okul hedef ve amaçlarını belirlemek, olumlu öğrenme iklimi yaratmak ve öğretim programını yönetmek (Masewicz, 2010, s. 24). Horton (2013, s. 44), bu boyutları şu şekilde açıklamıştır.

Okul hedef ve amaçlarını belirlemek: Okul yöneticileri öğrenci başarısı göz önünde bulundurularak ortak hedef ve amaçlar geliştirmeye çalışmalıdır. Tüm okul paydaşları ile ortak bir amaç duygusu geliştirebilmelidir. Paylaşılan hedef ve amaçlar çalışan motivasyonunu sağlarken okul için bir yön belirler.

Okul öğretim programını yönetmek: Müfredatın işleyişini sağlamak, öğretimi gözetmek, değerlendirmek ve öğrenci gelişimini izlemek okul programını yönetme davranışlarıdır.

Olumlu Öğrenme iklimi yaratmak: Öğretim zamanlarını sağlamak ve korumak, mesleki gelişimi sağlamak, görünür olmak, eğitim ve öğretim için güdüleyici olmak olumlu okul iklimi yaratan müdür davranışlarıdır.

1970, 1980 ve 1990’larda “dar ve “geniş” olmak üzere iki öğretimsel liderlik anlayışı belirlemiştir. Dar görüşe göre öğretimsel liderlik müdürün sorumluluk ve eylemlerinden ayrı bir bileşendir. Etkili lider davranışlarından okul misyon ve kültürünü oluşturmak gibi özellikler dışarıda tutulur. Fakat geniş görüşe göre öğretimsel liderlik davranışları öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen tüm süreçleri içerir. Öğretimsel liderlik için dört sorumluluk alanı tanımlanmıştır. 1.Kaynak sağlayıcı 2. Öğretim kaynağı 3. İletişimci 4. Okulda görünür, ulaşılabilir olmak (O’Donell & White, 2005).

Hallinger ve Murphy yöneticilerin öğretimsel liderliklerine odaklanarak üç boyut belirlemiştir; okul hedef ve amaçlarını belirlemek, olumlu öğrenme iklimi yaratmak ve öğretim programını yönetmek. Heck ve diğerleri ise dokuz boyut belirlemiştir: paylaşılan liderlik, performans vurgusu, takdir ve onaylama, öğretmen motivasyonu, açık ve net sorumluluklar, iletişim, hedef belirleme, planlama ve kolaylaştırma (Masewicz, 2010, s.21).

2.8. Etkili Okullar ve Öğretimsel Liderlik

Etkili okul ve öğretim liderliği birbirinden ayrı düşünlemeyecek iki konudur. Etkili okul araştırmaları mutlaka müdürlerin liderlik stilleri ile bağlantılı olmuştur. Güçlü öğretim liderine sahip olmak, etkili okulların ortak özelliği sayılmıştır. Diğer bir deyişle, etkili okullar için belirlenen özelliklerin büyük bir kısmı, öğretim liderinin gerçekleştirmesi gereken görevler olarak yer almaktadır. Açık bir örgüt misyonu, iyi koordine edilmiş eğitim programı, denetim, öğrenme-öğretmeyi özendirici örgüt iklimi gibi özellikler etkili okulların olduğu kadar öğretim lideri olarak tanınan okul müdürlerinin de özellikleri olarak belirtilmektedir. Araştırmaların çoğunda okul müdürlerinin etkili okullar için anahtar rol üstlendikleri sık sık vurgulanmaktadır (Gümüseli, 1996, s. 51-56).

Dezavantajlı okullarda yapılan nitel verilerin ortaya koyduğu bulgular, etkili okul liderlerinin, sıra dışı bir eğitimle öğrenciler için neler sağlayabileceğine dair bir vizyon oluşturduklarını, bir öğrenme kültüründe sürekli sorgulama ve uzmanlık rolünü üstlendiklerini, okul hedeflerine ulaşma konusunda beklentilerini çalışanlara açıkça ifade ettiklerini, öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentilerini ortaya koyduklarını, öğrencilerin gerçek performansları aracılığıyla belirlenen ihtiyaçlarına acil cevap verdiklerini, öğretmen işbirliğinin desteklendiği örgütsel bir yapı kurduklarını, öğrenen öğretmenler için destekleyici bir iklim sağladıklarını, sınıf ortamlarında sürekli görünür olduklarını, liderliği dağıttıklarını ve sorumlulukları paylaştıklarını, öğretmenleri öğrencilerin öğrenmelerinin sorumlusu ve çıktılarının sahibi olarak gördüklerini ortaya koymuştur (Masewicz, 2010, s. 21).

Okul yöneticilerinin etkili bir okul lideri olabilmeleri için öğretimsel liderlik özelliklerini taşıyor olmaları gerekir. Başka bir deyişle okul liderleri zaman ve enerjilerinin çoğunu eğitim ve öğretim etkinlikleri planlama, denetleme ve izlemeye harcamalıdır (Ada & Küçükali 2006). Okul yöneticisi okulu geliştirip, dönüştürecek, okul yapısının devamlılığını sürdürecektir, öğrenme kültür ve iklimini koruyacak olan, aynı zamanda yasal yetkiye de sahip okul içi tüm öğelerden sorumlu bir liderdir (Ayık & Ada 2009).

Ada ve Küçükali (2006), okul yöneticisi ve öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmeler neticesinde ortak kabul gören okul müdürleri davranışlarını belirlemiştir. Onlara göre okul müdürü;

- Planlama, düzenleme ve görevlendirmeden mesuldür,
- Bürokratik ilişkiler ve diğer bakanlık birimleri ile eşgüdümlü çalışır ve üniversite-okul işbirliğini sağlar.
- Öğretmen mesleki gelişimi de dahil herkes için çağdaş ve demokratik eğitim haklarını koruyarak çevre ile (aile, toplum...) okul bütünleşmesini sağlar.
- Okul parasal ve fiziki kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak mümkün olan en ideal eğitim ortamını hazırlar.
- İşbirlikçi, katılımcı bir yönetim gözeterek, okul paydaşlarına rehberlik eder,
- Öğretim programındaki gelişim ve değişimleri izler,
- Veli katılım ve desteğini sağlayarak okul ortamını cazibe merkezi haline dönüştürür.
- Okulunu diğer okullarla rekabet edecek düzeye getirir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Etkili okul araştırmaları başlangıcından günümüze birbirinden farklı bakış açıları ve teorik çerçevelerde gerçekleşmiştir. Okulların etkililiği geleneksel olarak ve genelde ekonomik veya sosyal işlevleri olarak ele alınmıştır. Fakat gelişen yeni eğilimler ile birlikte farklı kesimlerin okullardan beklentilerindeki farklılıklar etkili okul araştırmalarına yön vermiştir (Şişman 2013, s.35).

Bir dönem, eğitimin öğrenci başarısında farklılık oluşturmadığı inancı eğitimin gelişimine kısmen engel oluşturmuştur. Bazı eğitimciler bu inancı, fakir ve azınlık öğrencilerin diğer öğrenciler kadar başarılı olamayacağı düşüncesi için bir temel olarak kullanırken, bazı müdürlerde etkili olmayan okullar için bir ruhsat olarak görmüşlerdir. Etkili okullar ile ilgili şüphe duyulması 1966'da James Coleman'ın Eğitimde Fırsat Eşitliği adlı yayını ile başlamış, yapılan bu araştırmada öğrenci başarısında çevresel değişkenlerin (çocuğun okula getirdikleri: aile, sosyo-ekonomik düzey, ırk vb.), okul imkânları ve eğitim müfredatından daha önemli etkiye sahip değişkenler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, müdür ve öğretmen eğitimlerinde öğrenci alt yapılarının ne kadar önemli olduğuna ve okulların fark yaratmak için yetersizliğine değinilmesine sebep olmuştur. 70'lerde araştırmacılar tarafından yürütülen bir grup bağımsız çalışma, okulların gerçekten bir fark yaratmadığı konusunu şu soruları sorarak test etmiştir. Okullar zenci çocuklar ve fakir çocuklar için etkili olabilir mi? Okullar öğrenci alt yapılarından doğan eşitsizlikleri

telafi edebilir mi? 80'lere gelindiğinde okulların fark yaratabileceği düşüncesi itibar kazanmıştır (Shoemaker ve Fraser, 1981). Etkili okul araştırmacıları Coleman'ın tezine karşı çıksalar da öğrenci başarısında ailenin önemini kabul etmişlerdir (Hofman & Hofman, 2011, s. 622).

Okulların etkililiği araştırılırken, okul yöneticilerinin liderlik stillerine de genel olarak dikkat çekilmiştir. Öğretim liderliğinin okulun etkililiğinde kritik öneme sahip olduğunun altı çizilmiştir. Okul yöneticilerinin güçlü bir öğretimsel lider oldukları etkili okulların ortak özelliklerinden sayılmıştır. Şişman (2014, s.103) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının çoğunun, etkili okul müdürlerinin davranışları ile örtüştüğü belirtmiştir. Başka bir deyişle öğretimsel liderlik konusu, aslında etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir.

Etkili okullar ve öğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar etkili okulların müdürlerinin etkisiz okul müdürlerine kıyasla olumlu örgüt iklimi oluşturmada ve eğitim kararları vermede daha yeterli olduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar etkili okul müdürlerinin öğretim konularına yoğunlaşan ve öğretmen performansını denetleyen kişiler olduğunu belirtmişlerdir (Gümüşeli, 96, s.10).

2.9.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Shoemaker ve Fraser (1981)'in incelediği araştırmalarda, okul yöneticilerinin etkili okulların belirlenmesinde önemli etkenlerden biri olduğu bulgusuna ulaşıldığını belirtmişlerdir. İncelenen bu araştırmaların dört tanesine burada yer verilmiştir:

1974'te yapılan "*New York Çalışması*"nda sosyo-ekonomik düzeyi, ırk, öğrenci etnik grubu ve öğrenci hareketliliği açısından denk olan, biri diğerine göre daha başarılı 2 okulda yapılan araştırma sonucunda başarılı okul etkenleri, olumlu müdür-öğretmen ilişkileri, müdür tarafından sıklıkla yapılan sınıf gözlemleri, okul çapında uygulanan öğretim etkinlikleri, aileler ve toplumun geri kalanı ile kurulan açık iletişim ile ilişkilendirilmiştir.

"*Maryland Çalışması*"nda 30 aykırı okulda inceleme yapılmıştır. Bunların 18'i yüksek başarılı, 12'si düşük başarılı okullardı. Çalışma bu okulları başarı konusunda birbirinden ayıran özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Okullar genelinde bu özelliklerden bir tanesi yönetici etkisiydi. Başarılı okulların yöneticileri daha güçlü bir liderdi ve kendilerinden,

öğretmenlerden ve öğrencilerden daha yüksek beklentiye sahiplerdi. Ayrıca duygusal hedeflerden çok bilişsel hedeflere yönelimlilerdi.

“*Michigan Çalışması*”nda 6’sı gelişen, 2’si gerileyen 8 okulda yapılan araştırmada okulun sosyal yapısı, iklimi, programı, çalışan değişimi ve düşen veya yükselen başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Gelişen okullarda müdürler öğretimsel liderliği benimsemiş ve başarı denetlemesinde kendilerini sorumlu bulmaktadırlar. Gerileyen okullarda ise müdürlerin daha serbest ve öğretmenler ile gayri resmi bir mesai arkadaşlığı içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

“*Phi Delta Kappa Çalışması*”nda 8 sıra dışı başarılı ortaokulun vaka çalışmaları, 59 vaka çalışmasından toplanan veriler, 40 araştırma ve değerlendirme çalışmasından toplanan veriler ve 11 uzman görüşü incelenmiştir. Çalışma sonucunda, etkili liderliğin başarılı okullar için bir anahtar olduğu vurgulanmıştır. Vaka incelemelerinin en az üçte biri liderlik stilleri ve lider davranışlarının başarılı okulları oluşturan etkenler olduğunu doğrulamıştır. Yukarıda örnekleri verilen araştırmalar bağlamında Shoemaker ve Fraser (1981), okul yöneticisi rollerini şu başlıklar altında toplamışlardır; İddialı, başarı odaklı liderlik; Düzenli, amaçlı, huzurlu okul iklimi; Çalışan ve öğrenciden yüksek beklentiler; İyi düzenlenmiş öğretimsel hedefler ve değerlendirme sistemi

Hallinger ve Heck 1998’de okul müdürlerinin okul etkililiğine katkılarını keşfetmek amacı ile 1980 ve 1995 yılları arasında yayınlanan, 12’si dünyanın farklı ülkelerinden olmak üzere, 40 makaleyi incelemişlerdir. İncelenecek makaleler seçilirken üç ölçüt belirlemişlerdir. İlk olarak, okul müdürünün inanışlarını ve liderlik davranışlarını incelemek için tasarlanan çalışmalarla ilgilenmişlerdir. Bu çalışmaların özel bir liderlik stili ile ilgili olup olmadığına değil, müdürlerin liderlik davranışlarının bağımsız değişken olarak açıkça kavramsallaştırılmış ve ölçülmüş olmasına dikkat etmişlerdir. İkincisi, çalışmalar bağımlı bir değişken olarak okul performansının açık bir ölçüsünü de içermeliydi. Çalışmalarda, çoğu zaman okul performansı öğrenci başarıları verileri açısından ölçülse de etkililik gibi diğer tanımlarda içermekteydiler. Okul müdürünün, öğretmen ve okul düzeyi değişkenleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaları belirlemişlerdir. Üçüncüsü, okul geliştirmeye yönelik uluslararası bakış açılarına artan ilgi dikkate alınarak okul müdürlerinin etkilerini inceleyen çalışmaları incelemeye almışlardır. ABD, Kanada, Singapur, İngiltere, Hollanda, Marshall Adaları, İsrail ve Hong Kong gibi çeşitli kültürel bağlamlarda yürütülen çalışmaları dahil etmişlerdir. Eğitimdeki araştırma, politika ve

uygulamalar göstermiştir ki müdürler okul etkililiğinde önemli bir fark yaratmaktadırlar. Okul müdürlerinin, okulun hedef ve amaçları, okulun yapısı ve okulun çevresi, örgüt kültürü aracılığıyla öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Robinson, Lyoyd & Rowe (2008)'ın “liderliğin öğrenci başarı sonuçları üzerindeki etkisi: liderlik türlerinin farklılaşan sonuçlarının bir analizi” başlıklı çalışmalarında farklı liderlik türlerinin öğrencilerin akademik ve akademik olmayan sonuçları üzerindeki göreceli etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Birinci meta-analiz ile yayınlanmış yirmi yedi çalışmadan elde edilen bulgular incelenmiş dönüşümsel ve öğretimsel liderliğin öğrenci başarı sonuçları üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. İkinci olarak, on iki çalışmanın meta-analizi yapılarak, türetilmiş beş liderlik uygulaması grubunun öğrenci sonuçları üzerindeki etkileri karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. İlk meta-analizde öğretimsel liderliğin öğrenci sonuçları üzerindeki ortalama etkisinin, dönüşümcü liderliğin üç ile dört katı olduğu görülmüştür. Okul liderliğini ölçmek için kullanılan anket öğeleri beş liderlik uygulaması veya boyutu ortaya koymuştur; amaç ve beklentilerin ortaya konması; stratejik olarak kaynak sağlama; öğretimi ve müfredatı planlamak; koordine etmek ve değerlendirmek; öğretmenlerin öğrenmesini ve gelişimini teşvik etmek ve bunlara katılmak; düzenli ve destekleyici bir ortam sağlamak. İkinci meta-analizde ise müfredat ve eğitimi değerlendirme, koordine etme, planlama ve hedef belirleme boyutları için öğretmen geliştirme ve öğrenmesini destekleme ve katılmayı içeren liderlik boyutunun güçlü etkilerini ortaya koymuştur.

2.9.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Gümüşi'ne (1996, s.64) göre 90'lı yılların sonlarına kadar liderliğin genel özellikleri araştırma konusu edilmiştir fakat öğretim liderliği konusu doğrudan araştırılmazken, bu konuyla dolaylı olarak ilgili olan etkili okul araştırmaları da yok denecek kadar azdır. Etkili okul konusundaki araştırmaların sayısı arttıkça, öğretimsel liderlik araştırmalarında da büyük bir artış gözlenmiştir.

Türkiye'de öğretimsel liderlik konusunda ilk çalışma olma özelliği de taşıyan Gümüşi'nin (1996) araştırmasında İstanbul ilindeki ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın evrenini İstanbul'daki ilkokullar oluşturmuş, yansız seçimle örneklem belirlenerek 110 ilkokul örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmacı yeni bir anket geliştirerek her okuldan 1 müdüre

karşı 2 öğretmen görüşüne başvurmuştur. İlkokul müdürlerinin araştırmada yer verilen on bir görevin dördüne “her zaman”, geri kalan yedisine “çoğunlukla” yanıtını vererek kendilerini öğretim liderliği konusunda yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. “Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” ile “öğretimi denetleme ve değerlendirme” görevlerinin en az yerine getirilen görevler olduğunu belirten Gümüşeli, bu durumun okul müdürlerinin bu görevleri diğerlerine göre daha az benimsemelerinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Ayrıca müdürlerin kendilerini değerlendirme sonuçları öğretmenlerin sonuçlarından daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun yönetici rolüne uygun görünme kaygısından ve ilke ve değerlerin etkisi ile kendilerini daha iyimser algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır. Müdürler öğretim liderliği görevlerini direkt uygulama yerine dolaylı yollarla yerine getirmektedirler.

Korkmaz (2005) Ankara’daki farklı Sosyo-Ekonomik Statü’ye sahip üç bölgede (Çankaya, Mamak, Altındağ) yer alan 42 ortaokulda görev yapan 791 öğretmene Örgütsel Sağlık Anketi uygulamıştır. Araştırmada farklı SES ’e sahip bölgelerde yer alan okulların örgütsel sağlığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye SES ’in nasıl bir etkide bulunacağı tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye Milli Eğitim Sistemi merkezi bir sisteme sahiptir. Yani müfredat hazırlanması, öğretmen alımı, ders araç gereçlerinin temini ve denetim sadece merkez tarafından yapılabilmekte dışarıdan (okul çevresi ve veliler) herhangi bir müdahale yapılamamaktadır. Okullar uygulama yeri olarak görülmektedir. Bu anlayışla öğretmenler velilerin sınırlı müdahalesinden bile rahatsızlık duymuşlardır. Fakat çevresel baskının ve veli müdahalesinin öğrenci başarısını artırabileceği, üst düzey SES’e sahip çevrelerdeki okullarda okuyan öğrencilerin başarıları, alt düzey SES ’e sahip çevrelerdekilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz (2006), 21 genel lisede görevli 21 lise yöneticisi, 257 öğretmen ve 322 farklı sınıfta okuyan öğrenciye uyguladığı 5 dereceli likert tipi testten elde ettiği veriler ile öğrenci çıktıları üzerinde içsel okul değişkenlerinin (liderlik uygulamaları...) bir etkiye sahip olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmanın ulaştığı bir bulguya göre okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının öğrenci çıktıları üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim liderliği ile ilişkili olan güvenli ve işbirlikçi iklim, ortak ve izlenen amaç, girişimcilik ve risk alma, sürekli mesleki gelişim etkili okul özellikleri ile de örtüşmektedir.

Kuşaksız'ın (2010) İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yürüttüğü araştırmasında ilkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemini bu ilçede görev yapan 472 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, Mehmet Şişman (1996) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği” ile toplanmıştır. Kullanılan ölçek beşli likert tipinde ve 56 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek; “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Araştırmaya göre öğretmen algılarının en yüksek olduğu boyut “okul yöneticisi” iken en düşük olduğu boyut ise “öğrenciler” dir. “Okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutunda cinsiyet açısından bir farklılık görülmesi de diğer boyutlarda erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Öğrenim durumuna, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin etkili okul algıları farklılık göstermiştir.

Yılmaz'ın (2010) ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Ankara İli merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan 500 öğretmen görüş bildirmiştir. Veriler cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretimsel liderlik ve etkili okula ilişkin öğretmen görüşleri demografik değişkenlere göre bir farklılık göstermezken, ikisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları arttıkça, etkili okul düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranış düzeyine ilişkin algıları etkili okul düzeyine ilişkin algılarını yordamaktadır.

Toprak (2011) Adıyaman İli merkezindeki devlet ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul etkililiğini araştırmıştır. Betimsel bir çalışma olan araştırma tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 47 devlet, 2 özel ilkokulda çalışan 246 öğretmen oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre ilköğretim okullarının etkililiğinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutunda orta seviyede, öğrenci ve veliler boyutunda geliştirilmesi gereken seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerini belirlemeye yönelik çalışmada Ayaz (2014), Elazığ İli'nde merkez ilçede görev yapan 4 ilkokul, 5 ortaokul ve 2 lise de görev yapan toplam 358

öğretmenin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okul kademelerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri okul kademeleri açısından tüm boyutlarda benzer sonuçlar vermiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre, lise kademesinde görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyi hem ilkököl hem ortaokul da görev yapan okul müdürlerinden daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarına göre algıları hiçbir alt boyutta farklılık göstermezken mesleki kıdemlerine göre her boyutta farklı sonuçlar içermektedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler tüm boyutlarda en yüksek algıya sahipken 16-20 yıl ve 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar tüm boyutlarda en düşük düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin düştüğü görülmüştür.

Şişman (2013, s.191) Eskişehir İli merkez ve kenar semtlerdeki 14 ilkökölde çalışan 220 öğretmene kendi geliştirdiği 6 alt boyut ve 56 sorudan oluşan ölçeği ulaştırarak, il genelindeki okulların etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını ve merkez ve çevre ilkökullar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek istemiştir. Öğretmen algılarına göre en etkili boyut “okul yöneticisi” bulunurken sırasıyla “okul kültürü ve ortamı”, “öğretmen”, “okul programı ve eğiti-öğretim süreci” “öğrenci” ve “okul çevresi ve veliler” boyutları izlemektedir. Merkez ilkökullardaki en etkili üç boyut “okul yöneticisi”, “öğretmen” ve “okul çevresi ve veliler” boyutları iken, çevre ilkökullarda “okul yöneticisi”, “öğretmen” “okul programı ve eğitim-öğretim süreci” yer almaktadır. Merkez ilkökullarda son sırada “okul kültürü ve ortamı” boyutu yer almasına karşın çevre ilkökullarda “okul çevresi ve veliler” ve “öğrenci” boyutu yer almaktadır. Bu bulgulara göre Şişman kenar ilçelerdeki ilkökulların daha fazla iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Şişman (2014, s. 162) 1997 yılında ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini tespit etmek amacıyla 18 ilköğretim okulunda çalışan 317 öğretmene kendi geliştirdiği 5 alt boyut 50 maddeden oluşan bir ölçek uygulamıştır. Okul müdürlerinin “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki maddelere ortalama olarak “ara sıra” yanıtını verirken “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi

oluşturma” boyutlarında ortalama olarak “çoğunlukla” yanıtını vermişlerdir. Kıdem değişkeni müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının algılanmasında en önemli yere sahiptir. Yani öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri arttıkça müdürlerden beklentileri artmaktadır. Ayrıca müdürlerin öğretim liderliği davranışları sosyo-ekonomik çevre bakımından pek farklılık göstermemektedir. Akademik başarı ile bir ilişkisi bulunan öğretim liderliği davranışlarının, bu araştırmanın bulgularına göre, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda da geliştirilmesi gerekmektedir.

Balcı (2014, s 220) Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine göre bir değerlenme yapmak amacı ile bir araştırma yapmıştır. İlköğretim okullarının öğretmen algılarına göre “okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler” ve “veliler” alt boyutlarındaki özelliklere sahip olma düzeylerine ve demografik değişkenler ile alt boyutların değerlendirilmesi arasında bir ilişki olup olmadığına bakmıştır. Balcı kendi geliştirdiği etkili okul anketi ile ilköğretim müfettişi adayı öğretmenlerden 120 anket toplamıştır. Verilerin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Ki-kare tekniği ile yaş, branş ve kıdem değişkenleri ile maddelere verilen cevaplar arasında bir ilişki olup olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre “eğitim yöneticisi”, “öğretmenler”, “öğrenci” ve “veliler” boyutlarında genellikle yaş, branş ve öğretmenlik hizmet süresi gibi değişkenler etki etmemektedir. “Veliler” alt boyutu etkili okul boyutları içerisinde en az gerçekleşme olanağı bulan faktördür sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Kurşun (2015), Konya İli Merkez ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda çalışan 330 öğretmen ile yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin öğretilsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İlişkisel tarama yöntemi ile yapılan araştırmada okul müdürlerinin öğretilsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, yaşlarına göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Fakat öğretilsel liderliğin tüm alt boyutları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin akademik iyimserlik davranışını göstermesini bekleyen okul müdürlerinin öğretilsel liderlik davranışları göstermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmen görüşlerine göre Denizli ilindeki okulların etkililik düzeylerini araştırmayı amaçlayan Sevimli (2015) araştırmasını tarama modeliyle yapmış, bulguların cinsiyet, branş, okul türü, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından

farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada kullanılan etkili okul anketi “ okul yöneticisi”, “öğretmenler”, “okul ortamı”, “öğrenciler”, “veliler” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre “öğretmenler” etkili okul alt boyutunda öğretmen algıları en yüksek iken, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarında en düşük düzeydedir. Yukarıda yer alan diğer araştırmalardan farklı olarak araştırmada “öğretmenler” boyutundaki öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre meslektaşlarını daha etkili bulmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre “okul yöneticisi”, “öğrenciler” ve “veliler” boyutlarındaki görüşleri farklılık göstermiştir. “Okul yöneticisi” boyutu dışındaki boyutlarda ilk ve ortaokul kademelerine göre, etkili okul düzeyi farklıdır. Sosyo-ekonomik düzey bağlamında okullar tüm alt boyutlarda farklılık göstermiştir. Öğretmenler Denizli ilindeki ilk ve ortaokulları çoğunlukla etkili bulmuşlardır. Öğretmenleri etkili okul algı düzeyleri azalan sırayla şöyle; “öğretmenler”, “okul ortamı”, “okul yöneticisi”, “öğrenciler” ve “veliler”.

Abdurrezzak ve Uğurlu (2016) okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolünü ve önemini öğretmen görüşlerine göre araştırmışlardır. Betimsel bir çalışma olan araştırmaya Erzincan ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köy ve beldelede yer alan 33 ortaokulda görevli 580 öğretmen görüşü yön vermiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin genel olarak etkili okul ve okul liderliği algıları “yüksek” düzeydedir. Etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci ve öğrenciler alt boyutuna ait algıları “yüksek” iken, okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait algıları “orta” düzeydedir. Okul liderliği alt boyutlarından destekleyici ve işbirliği alt boyutuna ait algıları “yüksek”, açıklayıcı alt boyutuna ait algıları ise “oldukça yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin, etkili okul ve okul liderliği algıları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde ve olumlu yönde ($r=.68$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul liderliği davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okul liderliğinin etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verinin toplama araçları ve veri analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokulda çalışan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlandığından, araştırmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, iki veya ikiden daha çok sayıda olan değişkenlerin arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeye yönelik olan araştırma modelleridir (Karasar, 2014, s 55).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesindeki Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu ile seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmada örneklemin İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesinden seçilme nedeni araştırmacının örnekleme ulaşılabilirliği olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sosyo demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sosyo Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	270	61,1
	Erkek	172	38,9
Eğitim düzeyi	Ön Lisans	15	3,4
	Lisans	403	91,2
	Yüksek Lisans	24	5,4
Görev yapılan okulda çalışma süresi	0-2 yıl	177	40,0
	3-5 yıl	133	30,1
	6-8 yıl	76	17,2
	9-11 yıl	19	4,3
	12 yıl ve üzeri	37	8,4
Mesleki kıdem	0-5 yıl	122	27,6
	6-10 yıl	131	29,6
	11-15 yıl	103	23,4
	16-20 yıl	43	9,7
	21 yıl ve üzeri	43	9,7
Toplam		442	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde hemen hemen hepsinin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. En son çalıştıkları okullardaki görev süreleri incelendiğinde, büyük bir kısmının (%70) 0-5 yıl arasında oldukları tespit edilmiştir. Mesleki kıdemleri incelendiğinde ise 16 yıl ve üzeri çalışanların %20 civarı olduğu kalan kısmının ise 15 yıl ve altında bir kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Şişman (2013, s.207) tarafından geliştirilmiş olan “Etkili Okul Ölçeği” ve yine Şişman (2016) tarafından 1997’de geliştirilen “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır. Her iki ölçme aracı da iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve okuldaki hizmet süresi) yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen algılarını ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Veri toplama araçları olarak kullanılan ölçme araçlarının katılımcılar tarafından algılama düzeyleri belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak kesme puanları belirlenmiştir (Uzunboylu ve Sarıgöz, 2015).

$$SA = \frac{YS-DS}{SS} \quad (1)$$

Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada her iki ölçme aracı da beşli likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında 0,80 olarak bulunmuş ve kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir;

1,00 ile 1,80 arası çok düşük

1,81 ile 2,60 arası düşük

2,61 ile 3,40 arası orta

3,41 ile 4,20 arası yüksek

4,21 ile 5,00 arası çok yüksek

şeklinde algı düzeylerinin standardı belirlenmiştir.

3.3.1. Etkili Okul Ölçeği

Ölçek, Şişman (2013) tarafından konuyla ilgili alanyazın taraması yapılarak, etkili okul araştırmalarında kullanılan araçlar ve değişkenler tespit edilmiş, bu doğrultuda maddeler hazırlanmıştır. Bu maddeler öğretmenler ve alan uzmanları ile incelenerek son hali verilmiştir. Ölçek, 6 alt boyuta ayrılarak, 10 “*okul müdürü*”, 10 “*öğretmenler*”, 8 “*öğrenciler*”, 10 “*okul programı ve eğitim-öğretim süreci*”, 10 “*okul kültürü ve ortamı*”, 8 “*okul çevresi ve veliler*” olmak üzere toplam 56 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipi olarak tasarlanan ölçekte, tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), orta derecede katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) seçenekleri ile katılımcılar görüş bildirecektir. Araç iç tutarlık testinde .93 Cronbach’s Alpha katsayısına ulaşmıştır (Şişman, 2013, s.197). Ölçeğin bir örneği Ek 1’ de mevcuttur.

3.3.2. Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Şişman (1997) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği, Türkiye’de öğretim liderliği çalışmalarında kullanılan güvenilir bir araç konumuna getirmiş ve yüzün üzerinde araştırmada kullanılmıştır. Araştırmalarda ölçeğin bu kadar yaygın olarak kullanılmasında, değişen dünyada okul müdürlerinden beklenen davranışların da değişmesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, kullanıldığı çalışmalar anketin güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Şişman, 2016).

Ölçek, “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, “düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” olmak üzere 5 boyut ve her boyut için 10 tane olmak üzere 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Her soru hiçbir zaman (1), çok seyrek (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları .94 ile .96 arasında değerlere sahip olup güvenilirliği tatmin edici düzeydedir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı .97; boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması .90; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi .87; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi .90; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi .90 ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma .93 olarak bulunmuştur (Ayık & Şayir, 2014). Ölçek formunun bir örneğine Ek 2’ de yer verilmiştir.

3.3.3. Ölçme Araçları Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu bölüm, Etkili Okul (EO) ve Öğretim Liderliği Davranışları (ÖLD) ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda, ölçme araçlarından elde edilen ölçümlere ilişkin geçerlik kanıtlarını elde etmek amacıyla, ölçme araçlarının orijinalinde tanımlanan ölçme modelleri baz alınarak doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar olarak “ölçme modellerinin veri setine kabul edilebilir düzeyde uyum göstermesi” ve “ölçme modelindeki maddelerin ilgili yapının iyi birer temsilcileri olmaları” ölçütleri dikkate alınmıştır. DFA analizi sonucu kurulan modellerin ilgili veri setine uyumlu olup

olmadığını değerlendirmek için alanyazında birçok indeks tanımlanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından bu indekslerden bazılarının yapı geçerliğine ilişkin kanıt için mutlaka rapor edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde en fazla rapor edilen indeksler; “Ki-kare değeri/serbestlik derecesi”, “Uyum İyiği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI)”, “Düzeltilmiş Uyum İyiği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI)”, “Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI)”, “Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI)”, “Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)” ve “Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR)” olduğu görülmektedir. Bu uyum indekslerinden GFI, AGFI, CFI ve NNFI $\geq .90$ ve RMSEA $< .10$ kriterleri sağlandığında kabul edilebilir model-veri uyumunun olduğu söylenmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca “Ki-kare değeri/serbestlik derecesi” uyum indeksinin değeri iki ve altında olduğunda iyi, beş veya altında olduğunda ise kabul edilebilir bir model-veri uyumunun olduğuna işaret etmektedir (Şimşek, 2007, s. 75).

Veri analizine başlamadan önce kayıp verinin olup olmaması, uç değer analizi, çok değişkenli normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı, çoklu bağlantı sorunu ve değişkenler arası doğrusal ilişki incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kayıp verinin olmadığı belirlenmiş ve herhangi bir değer ataması yapılmamıştır. Uç değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden hiçbirinin uç değere sahip olmadığı tespit edilmiştir. Çok değişkenli normal dağılımına bakıldığında ise çok değişkenli normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik sağlanmadığından DFA’da parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (robust maximum likelihood, MLR) yöntemi tercih edilmiştir (Brown, 2006, s.76). Maddeler arası ikili korelasyonlara bakılmış ve .80’den büyük korelasyonun olmadığı, başka bir deyişle çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı ve değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tüm sayıtlar test edildikten sonra her bir ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla DFA analizlerine geçilmiştir.

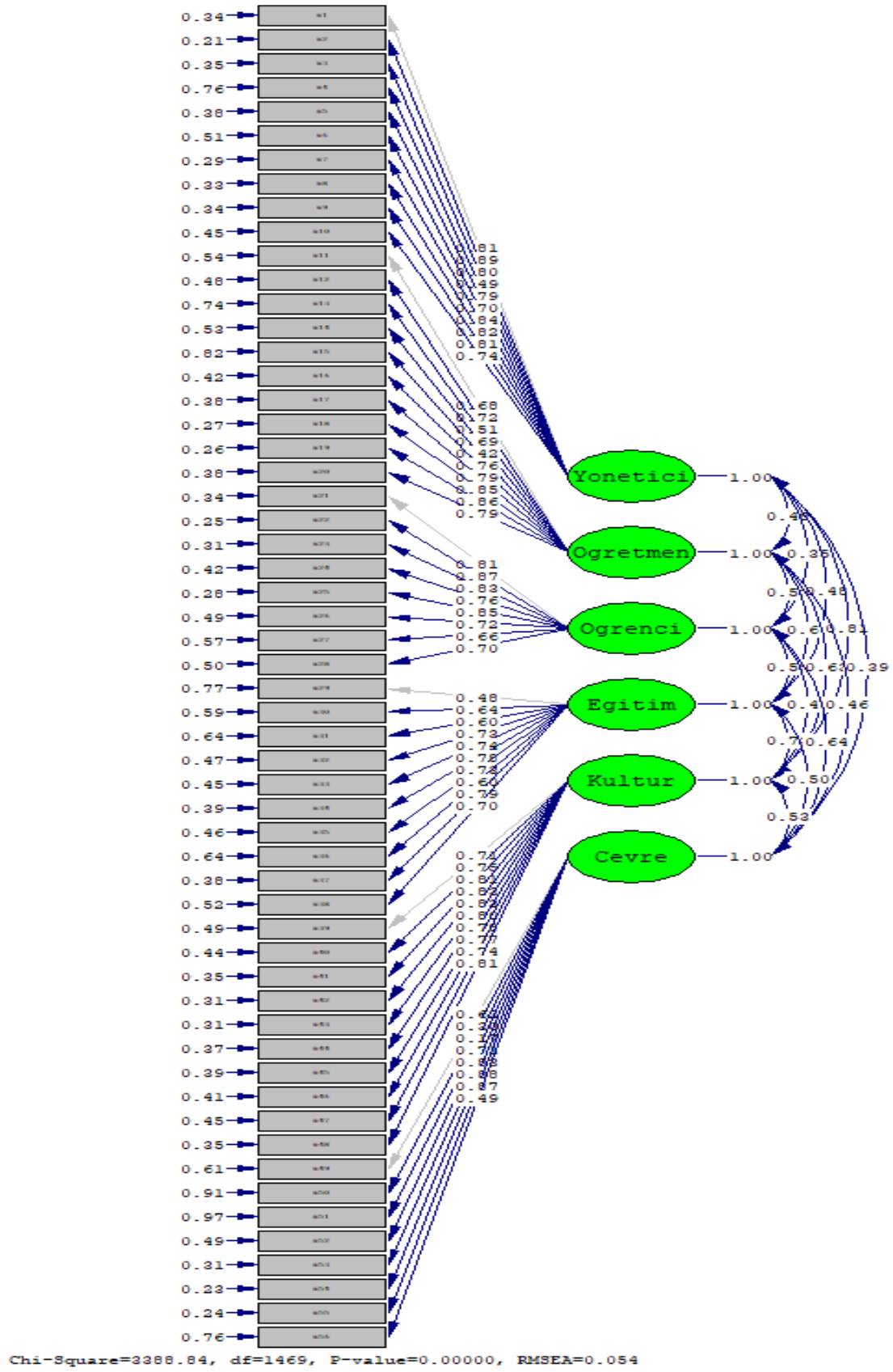
Etkili okul ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model-veri uyumu değerleri ve DFA analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Etkili Okul Ölçeği İçin Model-Veri Uyumu

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	Kestirimler	Bu çalışmanın model uyum değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,307	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0,054	Kabul edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0,980	İyi uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0,980	İyi uyum
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,070	Kabul edilebilir

Tablo 7 incelendiğinde, etkili okul ölçeği için elde edilen uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı yapıyı geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ilişkin yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Etkili okul ölçeği için test edilen ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler)

Şekil 2 incelendiğinde, etkili okul ölçeği için test edilen ölçme modelinin faktör yüklerinin ($\lambda = 0,17-0,88$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon = 0,21-0,97$ aralığında) kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Faktör yükleri ve hata varyans değerlerinden sadece iki maddenin (m50 ve m51) kabul edilebilir aralığa sahip olmadığı tespit edilmiş olup genel model-veri uyumu sağlandığından ilgili maddeler ölçme modelinden çıkartılmamıştır. Sonuç olarak etkili okul ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

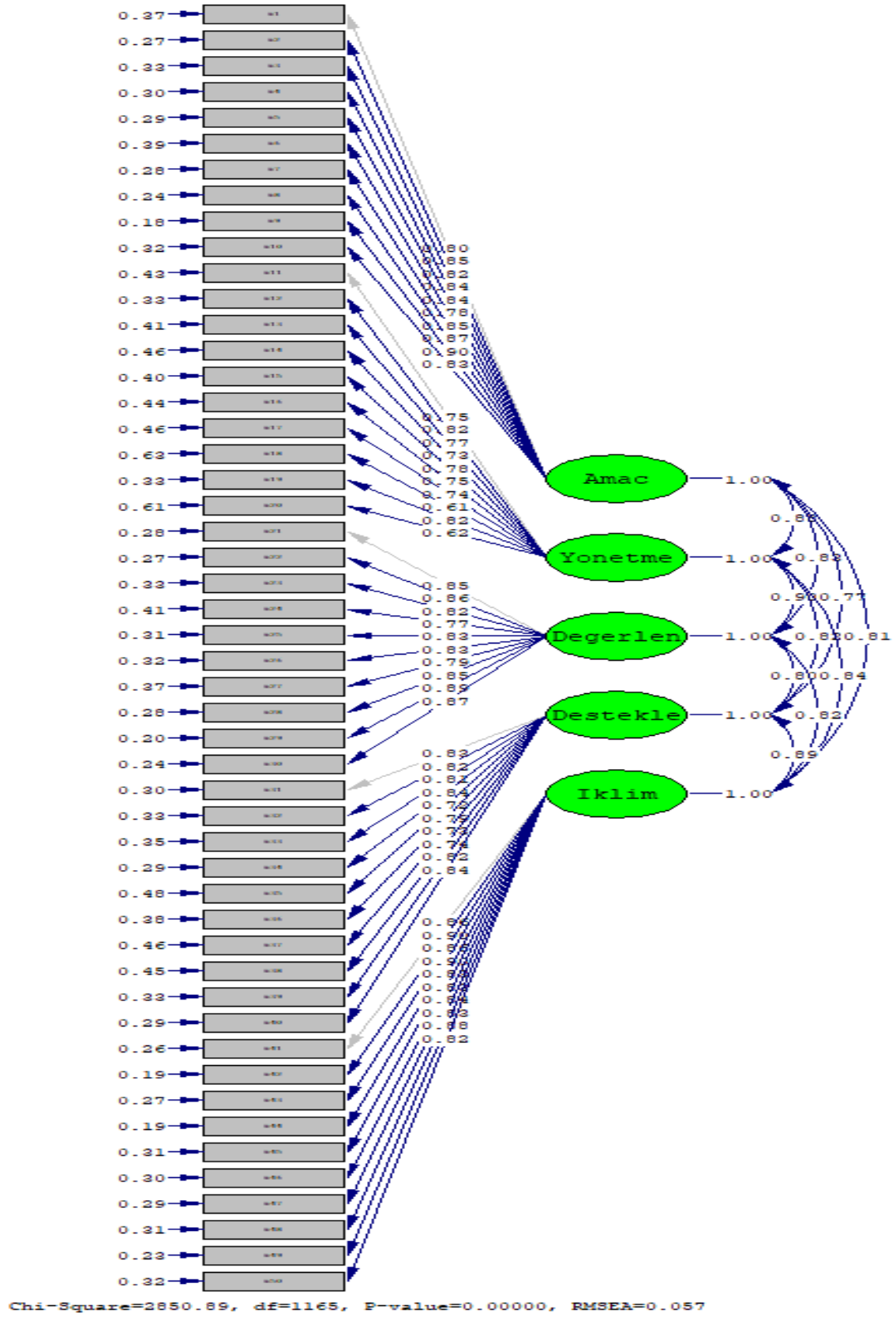
Etkili okul ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliliğine kanıtlar sağlandıktan sonra Öğretim Liderliği Davranışları ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliliğine ilişkin kanıtlar için ölçme aracının orijinalinde tanımlanan ölçme modeli esas alınarak DFA analizi yapılmıştır. Yapılan DFA analizine ilişkin model veri uyum değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği İçin Model-Veri Uyumu

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	Kestirimler	Bu çalışmanın model uyum değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,447	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0,057	Kabul edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0,990	İyi uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0,990	İyi uyum
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,041	İyi uyum

Tablo 8 incelendiğinde, Öğretim Liderliği Davranışları ölçeği için elde edilen uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı yapıyı geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir. Yapılan DFA analizine ilişkin yol diyagramı Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Öğretim liderliği davranışları ölçeği için test edilen ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler)

Şekil 3 incelendiğinde, öğretim liderliği davranışları ölçeği için test edilen ölçme modelinin faktör yüklerinin ($\lambda = 0,61-0,90$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\varepsilon = 0,18-0,63$ aralığında) kabul edilebilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Faktör yükleri ve hata varyans değerlerine göre tüm maddelerin kabul edilebilir aralığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretim liderliği davranışları ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır.

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliliğine ilişkin kanıtlar toplandıktan sonra, ölçümlerin güvenirliği için Cronbach α katsayıları incelenmiş olup Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Etkili Okul Ve Öğretim Liderliği Davranışları Ölçekleri ve Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Değerleri

Ölçekler ve alt faktörleri	Cronbach α
Etkili Okul Ölçeği	
Okul Müdürü	0,935
Öğretmenler	0,910
Öğrenciler	0,923
Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	0,893
Okul Kültürü ve Ortamı	0,940
Okul Çevresi ve Veliler	0,853
Ölçeğin Bütünü	0,967
Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği	
Okulun Amaçları	0,959
Öğretimi Yönetme	0,922
Değerlendirme	0,959
Destekleme	0,943
Öğretme İklimi	0,965
Ölçeğin Bütünü	0,985

Tablo 9 incelendiğinde, ölçme araçlarının bütünü ve alt faktörleri için kestirilen güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmada kullanılan her iki ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Sonuç olarak hem etkili okul hem de öğretim liderliği davranışları ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin kanıtlar sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

ERIC, Web of Science, Gazi Üniversitesi Kütüphanesi, Ulusal Tez Merkezi, Ulusal Toplu Katalog (to-kat), Google Akademik gibi veri tabanlarından alanyazın taraması yapılarak yerli ve yabancı binlerce kaynağın içerisinden konuyla direkt ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, yüze yakın makale ve kitap incelenmiştir. İngilizce dilinde olan kaynakların ilgili kısımları Türkçe 'ye çevrilmiştir. Bu kaynaklar yardımı ile araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bu süreç içerisinde veri toplama aracı da belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme birimine başvurularak araştırma için gerekli olan yasal izinler alınarak 08/04/2019 tarihli 59090411-20-E.7076152 sayılı İstanbul Valiliği olur belgesi ile 21 ilkokulda çalışan öğretmenlere 1000 anket elden dağıtılmıştır. İzin belgesi Ek 3' de yer almaktadır. Dağıtılan anketler yine elden toplanarak numaralandırılmıştır. Toplanan 480 anketten 442 adedi geçerli sayılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesi, SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan ölçeklerden elde edilen veriler incelenerek ayıklanmış, kodlanarak bilgisayar ortamına işlenmiştir.

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistiksel ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon Analizi ile Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizleri kullanılmıştır. Verilerin yorumları Aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S) ve anlamlılık değeri ($p=0.05$) dikkate alınarak yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Öğretim Liderliği Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” kullanılarak ilkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ve etkili okula ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumuna yer verilmiştir.

1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Etkili Okul ve Öğretim Liderliği Algı Düzeyleri

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra ölçme araçları ve alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenerek öğretmenlerin algı düzeyleri belirlenmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre İlkokulların, Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre “okul müdürü”, “öğretmenler”, öğrenciler, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı”, “okul çevresi ve veliler” boyutlarında etkili okul ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, 56 madde ile altı alt faktörden oluşan ve beşli likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 118 iken maksimum puan 277 ve ortalaması ise 209,85 (3,75) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun etkililiğinin “okul müdürü” boyutuna ilişkin algılarının diğer boyutlara göre daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Şişman (2013, s.204) da öğretmen algılarına göre en etkili boyutun “okul yöneticisi” boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarından/faktörlerinden en düşük algı düzeyinin ise “öğrenciler” ve sonrasında “veliler” boyutu olduğu bulunmuştur. Ayrıca etkili okul ölçeğinin tüm boyutların öğretmenler tarafından algılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10

Etkili Okul Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Okul Müdürü	442	12,00	50,00	40,03 (4,00)	7,66
Öğretmenler	442	15,00	50,00	38,88 (3,89)	6,96
Öğrenciler	442	10,00	40,00	25,99 (3,25)	6,07
Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci	442	15,00	50,00	38,58 (3,86)	6,26
Okul Kültürü ve Ortamı	442	12,00	50,00	38,71 (3,87)	7,79
Okul Çevresi ve Veliler	442	8,00	40,00	27,66 (3,46)	5,79
Etkili Okul	442	118,00	277,00	209,85 (3,75)	31,59

Öğretmenlerin ilkokulların etkili okulun “okul çevresi ve veliler” alt boyutuna ilişkin algıları en küçük standart sapmaya sahiptir.”Okul kültürü ve ortamı” alt boyutunda ise öğretmen algıları en büyük standart sapmaya sahiptir. Diğer bir deyişle “okul çevresi ve veliler” boyutunda tutarlılık en yüksek değere sahipken “okul kültürü ve ortamı” boyutu en düşük tutarlılığa sahiptir.

Sultanbeyli’deki tüm ilkokullarda yürütülen bu araştırmada diğer etkili okul araştırmaları ile benzer şekilde en düşük algı düzeyi “öğrenciler” ve “okul çevresi ve veliler” boyutlarında tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak “öğrenciler” boyutunun en düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Balcı (2014, s.238) ’nın Türkiye’deki ilkokulların etkili okul özelliklerine göre bir değerlendirilmesinin yapılması amacıyla yürüttüğü çalışmasında öğrencilerden beklenen etkili okul özelliklerini büyük oranda okul kültürüne ve yönetimin tutumuna bağlamıştır. Şişman (2013, s.197) ise Eskişehir ilinde 14

ilkokul 224 öğretmen ile yürüttüğü araştırmasında ilkokulların etkili okul yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Şişman'ın araştırmasında da “öğrenciler” alt boyutu etkili okullar için en az etkiye sahiptir. Bu boyutun üzerinde en çok durulması ve iyileştirilmesi gerektiğine ve öğrencilerin bireysel rekabetten çok işbirliğine dayalı öğrenmelere dahil edilmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

“Öğrenciler” boyutunun en düşük puana sahip olmasının sebebinin araştırmanın yürütüldüğü bölgenin sürekli yerli ve yabancı göç almasından dolayı okuldaki öğrenci sayısının artması ile birlikte her sınıfa düşen öğrenci sayısının kapasitenin üstünde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenci sayısının fazla olması daha çok disiplin sorunları ile baş edilmesi gerektiği ve akademik başarının ikinci düzeyde önem taşımasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Sultanbeyli İstanbul'un kalkınmışlık düzeyi açısından geriden gelen ilçelerinden biridir. Bu sebeple çeşitli altyapı sorunları, okul sayısı, eğitime ayrılan bütçe açısından çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Korkmaz'ın 2005 'de sosyo-ekonomik statünün (SES) örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye nasıl bir etkide bulunacağını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında SES'in öğrenci başarısının güçlü bir göstergesi olduğu belirtilmiştir. Yani zengin bölgelerdeki okulların başarısı, fakir bölgelerdekilerin başarısından daha yüksek olabilir. Korkmaz gibi Şişman'da (2013, s.205) sosyo-ekonomik faktörlerin, göreceli olarak öğrenci başarısında etkisi olduğunu düşünmektedir. Çevreyi değiştirmek yerine okulların eşit eğitim koşullarına çekilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

4.1.2. Öğretmen Algılarına Göre, İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik

Davranışlarına Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin

Bulgular

Öğretmen algılarına göre “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında Öğretim Liderliği Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, 50 madde ile beş alt faktörden oluşan ve beşli likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 51 iken maksimum puan 250 ve ortalaması ise 197,71 (3,95) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev

yaptıkları okulun yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulların idarecileri olan müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarından “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” faktörlerinin diğer faktörlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar Şişman’ın (2014, s. 173) ilköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde gösterdiklerini tespit etmek amacı ile yaptığı araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

En düşük algı düzeyine sahip liderlik davranışının ise “*öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*” boyutunun olduğu bulunmuştur. Fakat bu bulgu Şişman’ın (2014, s.174) çalışmasından farklılık göstermektedir. Şişman en düşük algı seviyesinin “*düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan Sultanbeyli’deki ilkokul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi için öğretmenleri tatmin edecek düzeyde liderlik davranışı göstermediği sonucuna ulaşılabilir. Fakat bu sonuç Gümüşeli’nin (1996) araştırmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Hem ölçeğin bütünü hem de alt faktörlerin ortalama puanları incelendiğinde öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2010, s.54) tarafından Ankara ili merkez ilçelerinde, 20 devlet ilkokulunda görev yapan 500 öğretmenin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Ayaz’ın (2014) öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, ilkokul müdürlerinin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” boyutundaki davranışları sergileme düzeyinin aritmetik ortalaması 3,78, ilkokul müdürlerinin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki davranışları sergileme düzeyinin aritmetik ortalaması 3,22 olarak görülmektedir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 11

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	442	11,00	50,00	40,36 (4,04)	7,45
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	442	10,00	50,00	40,42 (4,04)	7,17
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	442	10,00	50,00	39,02 (3,90)	8,53
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	442	10,00	50,00	37,96 (3,80)	8,81
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	442	10,00	50,00	39,96 (4,00)	8,45
Öğretim Liderliği Davranışları	442	51,00	250,00	197,71 (3,95)	36,85

4.2. Etkili Okul ve Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin etkili okul ve öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri incelendikten sonra, öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, en son çalıştığı okuldaki görev süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklı olup olmadığı incelenmiştir.

4.2.1. Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

İlkokulların, etkili okulun “okul müdürü”, “öğretmenler”, “öğrenciler”, “okul programı ve eğitim-öğretim süreci”, “okul kültürü ve ortamı” ve “okul çevresi ve veliler” alt boyutlarına sahip olma düzeyleri ilköğretim öğretmenleri tarafından algılanışının cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**4.2.1.1.Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni
Bakımından İncelenmesi**

İlk olarak öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Etkili Okul Ve Etkili Okulun Alt Faktörlerine İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Yönetici	Kadın	270	40,02	440	0,01	0,989
	Erkek	172	40,03			
Öğretmenler	Kadın	270	38,54	440	1,29	0,196
	Erkek	172	39,42			
Öğrenciler	Kadın	270	25,28	440	3,12	0,002*
	Erkek	172	27,11			
Okul prog. ve eğ.-öğ. süreci	Kadın	270	38,81	440	0,95	0,342
	Erkek	172	38,23			
Okul kültürü ve ortamı	Kadın	270	38,57	440	0,46	0,647
	Erkek	172	38,91			
Okul çevresi ve veliler	Kadın	270	27,77	440	0,51	0,613
	Erkek	172	27,49			
Etkili okul	Kadın	270	208,99	440	0,71	0,475
	Erkek	172	211,19			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($t_{440} = 0,71$; $p = 0,475 > 0,05$). Bunun anlamı kadın ve erkek öğretmenlerin çalıştıkları okullarının etkililiklerine ilişkin algı düzeylerinin birbirine benzer olduğu şeklindedir. Etkili okulun alt faktörlerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendiğinde, öğrenci alt faktörü dışındaki diğer beş alt faktörün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

bulunmuştur ($p = 0,475 > 0,05$). Öğrenci alt faktörüne ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($t_{440} = 3,12$; $p = 0,002 < 0,05$). Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrencilere ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Abdurrezzak ve Uğurlu (2016) tarafından Erzincan ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köy ve beldelerde yer alan 33 ortaokulda görevli 580 öğretmen görüşüne göre okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolünü ve önemini ortaya koymak amacı ile yapılan araştırmanın bulguları ile bu sonuçlar paralellik göstermektedir.

4.2.1.2.Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin etkili okul ve etkili okulun alt faktörlerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin etkili okula yönelik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA'ya ilişkin analiz sonucu Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre etkili okula yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2-439)}=4,36$; $p=0,013 < 0,05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyleri okulun etkililiğine yönelik algı düzeyi üzerinde etkili bulunmuştur. Farklılığın hangi gruptan geldiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmış ve ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$).

Etkili okulun alt faktörleri incelendiğinde ise öğretmenlerin okul çevresi ve öğrenci alt boyutundaki algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu diğer dört faktörün ise anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Okul çevresi alt faktöründe istatistiksel bir farklılık çıkmasına rağmen çoklu karşılaştırma testlerinde her grubun algı düzeylerinin istatistiksel olarak birbirine benzer çıktığı bulunmuştur. Öğrenci alt faktörü için ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 13

Öğretmenlerin etkili okul ve etkili okulun alt faktörlerine ilişkin algı düzeylerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Yönetici	Ön lisans	15	43,07				
	Lisans	403	39,80	2-439	2,03	0,132	Fark yok
	Yüksek Lisans	24	41,83				
Öğretmen	Ön lisans	15	42,13				
	Lisans	403	38,67	2-439	2,32	0,100	Fark yok
	Yüksek Lisans	24	40,29				
Öğrenci	Ön lisans	15	30,93				
	Lisans	403	25,71	2-439	6,21	0,002*	ÖL > L
	Yüksek Lisans	24	27,45				
Eğitim-öğretim	Ön lisans	15	40,13				
	Lisans	403	38,45	2-439	0,99	0,370	Fark yok
	Yüksek Lisans	24	39,79				
Okul kültürü	Ön lisans	15	41,80				
	Lisans	403	38,42	2-439	2,97	0,052	Fark yok
	Yüksek Lisans	24	41,45				
Okul çevresi	Ön lisans	15	30,73				
	Lisans	403	27,45	2-439	3,26	0,040*	Fark yok
	Yüksek Lisans	24	29,20				
Etkili okul	Ön lisans	15	228,80				
	Lisans	403	208,53	2-439	4,36	0,013*	ÖL > L
	Yüksek Lisans	24	220,04				

Not: *p<0,05; ÖL = Ön Lisans, L= Lisans, YL = Yüksek Lisans

Bu bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin etkili okul beklentilerinin daha yüksek olduğu ve bu konuda daha yüksek bir beklentiye sahip oldukları şeklinde açıklanabilir. Bu bulgular, Sevimli (2015, s.88) tarafından Denizli ilindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, bazı değişkenlere göre okullarına ilişkin etkililik algılarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

4.2.1.3. Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin etkili okul ve etkili okulun alt faktörlerine ilişkin algı düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarındaki sürenin etkili okula yönelik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA'ya ilişkin analiz sonucu Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süreye göre etkili okula yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(4-437)}=0,63$; $p=0,643 > 0,05$). Başka bir deyişle bir öğretmenin kurumunda çalışma süresi okulun etkililiğine yönelik algısı üzerinde etkili bir faktör değildir. Okulun etkililiğine yönelik alt faktörlerin çalışma süresinden etkilenme durumları incelendiğinde ise sadece yönetici boyutunun etkili okul algısı üzerinde etkili olduğu diğer faktörlerin ise anlamsız olduğu bulunmuştur. Yönetici alt faktöründeki istatistiksel farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 0-2 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 3-5 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Kuşaksız (2010, s.80) tarafından İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan ilkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek ve araştırmaya katılan 472 öğretmenin bazı değişkenlere göre okulların etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin etkili okul ve etkili okulun alt faktörlerine ilişkin algı düzeylerinin görev yaptıkları süreye göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları

Değişkenler	Çalışma Süresi	N	X ⁻	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Yönetici	0-2 yıl	177	41,48	4-437	2,73	0,029*	1 > 2
	3-5 yıl	133	39,03				
	6-8 yıl	76	38,90				
	9-11 yıl	19	39,15				
	12 yıl +	37	39,32				
Öğretmen	0-2 yıl	177	39,24	4-437	0,27	0,899	Fark yok
	3-5 yıl	133	38,60				
	6-8 yıl	76	38,47				
	9-11 yıl	19	38,52				
	12 yıl +	37	39,16				
Öğrenci	0-2 yıl	177	25,97	4-437	0,72	0,581	Fark yok
	3-5 yıl	133	25,37				
	6-8 yıl	76	26,65				
	9-11 yıl	19	26,73				
	12 yıl +	37	26,54				
Eğitim-öğretim	0-2 yıl	177	38,66	4-437	0,50	0,740	Fark yok
	3-5 yıl	133	38,72				
	6-8 yıl	76	38,92				
	9-11 yıl	19	37,26				
	12 yıl +	37	37,64				
Okul Kültürü	0-2 yıl	177	39,27	4-437	0,43	0,786	Fark yok
	3-5 yıl	133	38,25				
	6-8 yıl	76	38,42				
	9-11 yıl	19	37,84				
	12 yıl +	37	38,62				
Okul Çevresi	0-2 yıl	177	27,99	4-437	0,47	0,756	Fark yok
	3-5 yıl	133	27,54				
	6-8 yıl	76	27,50				
	9-11 yıl	19	26,21				
	12 yıl +	37	27,59				
Etkili Okul	0-2 yıl	177	212,63	4-437	0,63	0,643	Fark yok
	3-5 yıl	133	207,53				
	6-8 yıl	76	208,88				
	9-11 yıl	19	205,73				
	12 yıl +	37	208,89				

Not: *p<0,05; 1 = 0-2 yıl, 2 = 3-5 yıl

4.2.1.4. Etkili Okula İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin etkili okul ve etkili okulun alt faktörlerine ilişkin algı düzeylerinin okullarındaki çalışma süresine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin etkili okula yönelik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA'ya ilişkin analiz sonucu Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre etkili okula yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(4-437)}=1,60$; $p=0,174 > 0,05$). Başka bir deyişle bir öğretmenin mesleki kıdemi okulun etkililiğine yönelik algısı üzerinde etkili bir faktör değildir. Okulun etkililiğine yönelik alt faktörlerin mesleki kıdemden etkilenme durumları incelendiğinde ise sadece öğrenci boyutunun etkili okul algısı üzerinde etkili olduğu diğer faktörlerin ise anlamsız olduğu bulunmuştur. Öğrenci alt faktöründeki istatistiksel farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Toprak (2011, s.105) tarafından Adıyaman İl merkezindeki devlet ve özel ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğinin değişkenlerinden olan yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve velilere ilişkin görüşlerinin belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, genç öğretmenlerin öğrenci alt boyutunda en yüksek algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Toprak bunun nedeninin tecrübesiz öğretmenlerin sınıf yönetimi yetersizliği ve akademik bilgilerini alana uygulama zorlukları olabileceği şeklinde açıklamaktadır.

Tablo 15

Öğretmenlerin Etkili Okul ve Etkili Okulun Alt Faktörlerine İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları

Değişkenler	Mes. Kıd.	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Okul Müdürü	0-5 yıl	122	41,04	4-437	1,03	0,393	Fark yok
	6-10 yıl	131	39,83				
	11-15 yıl	103	39,01				
	16-20 yıl	43	39,81				
	21 yıl +	43	40,32				
Öğretmenler	0-5 yıl	122	39,18	4-437	1,02	0,394	Fark yok
	6-10 yıl	131	38,54				
	11-15 yıl	103	38,33				
	16-20 yıl	43	38,58				
	21 yıl +	43	40,67				
Öğrenciler	0-5 yıl	122	25,89	4-437	2,84	0,024*	5 > 1 5 > 2 5 > 3
	6-10 yıl	131	25,41				
	11-15 yıl	103	25,56				
	16-20 yıl	43	26,18				
	21 yıl +	43	28,83				
Okul Prog. ve Eğ.-Öğ. Süreci	0-5 yıl	122	39,16	4-437	0,42	0,791	Fark yok
	6-10 yıl	131	38,35				
	11-15 yıl	103	38,17				
	16-20 yıl	43	38,46				
	21 yıl +	43	38,72				
Okul Kültürü ve Ortamı	0-5 yıl	122	39,27	4-437	1,28	0,278	Fark yok
	6-10 yıl	131	38,06				
	11-15 yıl	103	37,86				
	16-20 yıl	43	39,37				
	21 yıl +	43	40,39				
Okul Çevresi ve Veliler	0-5 yıl	122	27,81	4-437	1,84	0,120	Fark yok
	6-10 yıl	131	27,27				
	11-15 yıl	103	27,15				
	16-20 yıl	43	27,51				
	21 yıl +	43	29,79				
Etkili okul	0-5 yıl	122	212,36	4-437	1,60	0,174	Fark yok
	6-10 yıl	131	207,48				
	11-15 yıl	103	206,11				
	16-20 yıl	43	209,93				
	21 yıl +	43	218,74				

Not: *p<0,05; 1 = 0-5 yıl, 2 = 6-10 yıl, 3 = 11-15 yıl, 4 = 16-20 yıl, 5 = 21 yıl ve üzeri

4.2.2. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğin “*okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması*”, “*eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi*”, “*öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*”, “*öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*”, “*düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma*” boyutlarına sahip olma düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve kıdemi değişkenleri açısından incelenmiştir.

4.2.2.1. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesi

İlk olarak öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t-testi ile sınanmış ve sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($t_{440} = 0,17$; $p = 0,865 > 0,05$). Bunun anlamı kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeylerinin birbirine benzer olduğu şeklindedir. Öğretim liderliği davranışlarının alt faktörlerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendiğinde, tüm alt faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p < 0,05$).

Ayaz (2014) tarafından Elazığ ilinde görev yapan 358 öğretmenin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde sergilediklerini belirlemek amaçla yaptığı araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Yılmaz (2010, s.57) tarafından ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla yapılan araştırmanın bulguları ile bu bulgular farklılık göstermemektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Okulun Amaçları	Kadın	270	40,64	440	1,03	0,305
	Erkek	172	39,90			
Öğretimi Yönetme	Kadın	270	40,62	440	0,77	0,442
	Erkek	172	40,08			
Değerlendirme	Kadın	270	38,99	440	0,07	0,943
	Erkek	172	39,05			
Destekleme	Kadın	270	37,74	440	0,65	0,519
	Erkek	172	38,29			
Öğretme İklimi	Kadın	270	39,94	440	0,06	0,954
	Erkek	172	39,98			
Öğretim Liderliği Dav.	Kadın	270	197,94	440	0,17	0,865
	Erkek	172	197,32			

Not: * p<0,05

4.2.2.2.Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA'ya ilişkin analiz sonucu Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(2-439)}=2,85$; $p=0,059 > 0,05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyleri müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyi üzerinde etkili değildir. Öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitim düzeylerinin “düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi” (öğretme iklimi) alt faktörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu

bulunmuştur ($F_{(2-439)}=3,28$; $p=0,038 < 0,05$). İstatistiksel farklılığın hangi grup veya gruplardan geldiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yüksek lisans mezunu öğretmenleri lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 17

Öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Okulun Amaçları	Ön lisans	15	43,20	2-439	1,83	0,161	Fark yok
	Lisans	403	40,15				
	Yüksek Lisans	24	42,00				
Öğretimi Yönetme	Ön lisans	15	43,06	2-439	1,95	0,144	Fark yok
	Lisans	403	40,21				
	Yüksek Lisans	24	42,20				
Değerlendirme	Ön lisans	15	42,20	2-439	2,92	0,055	Fark yok
	Lisans	403	38,71				
	Yüksek Lisans	24	42,12				
Destekleme	Ön lisans	15	39,33	2-439	2,52	0,082	Fark yok
	Lisans	403	37,68				
	Yüksek Lisans	24	41,66				
Öğretme İklimi	Ön lisans	15	41,93	2-439	3,28	0,038 *	YL > L
	Lisans	403	39,65				
	Yüksek Lisans	24	43,87				
Öğretim liderliği davranışları	Ön lisans	15	209,73	2-439	2,85	0,059	Fark yok
	Lisans	403	196,41				
	Yüksek Lisans	24	211,87				

Not: * $p < 0,05$; ÖL = Ön Lisans, L= Lisans, YL = Yüksek Lisans

Yılmaz & Kurşun (2015, s.42) tarafından ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptığı araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

4.2.2.3.Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarındaki sürenin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA'ya ilişkin analiz sonucu Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarında çalıştıkları süreye göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(4-437)}=1,25$; $p=0,288 > 0,05$). Başka bir deyişle bir öğretmenin kurumunda çalışma süresi kendi okul müdürünün öğretim liderliği davranışına yönelik algısı üzerinde etkili bir faktör değildir. Öğretim liderliği davranışlarına yönelik alt faktörlerin çalışma süresinden etkilenme durumları incelendiğinde ise tüm alt faktörlerin anlamsız olduğu bulunmuştur ($p > 0,05$).

Yılmaz (2010, s.82) tarafından ilkokullarda çalışan öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları ile ($F_{(3-475)}=0.414$, $p>0,05$), bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Görev yapılan okulda geçirilen süreye göre öğretmenlerin algıları farklılık göstermemektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Süreye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları

Değişkenler	Çalışma Süresi	N	X ⁻	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	0-2 yıl	177	41,15	4-437	1,14	0,339	Fark yok
	3-5 yıl	133	39,89				
	6-8 yıl	76	39,81				
	9-11 yıl	19	38,21				
	12 yıl +	37	40,40				
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	0-2 yıl	177	41,32	4-437	1,26	0,286	Fark yok
	3-5 yıl	133	39,93				
	6-8 yıl	76	39,47				
	9-11 yıl	19	39,63				
	12 yıl +	37	40,13				
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	0-2 yıl	177	40,15	4-437	1,59	0,176	Fark yok
	3-5 yıl	133	38,26				
	6-8 yıl	76	37,90				
	9-11 yıl	19	37,31				
	12 yıl +	37	39,40				
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	0-2 yıl	177	38,61	4-437	0,66	0,619	Fark yok
	3-5 yıl	133	37,12				
	6-8 yıl	76	37,48				
	9-11 yıl	19	38,84				
	12 yıl +	37	38,35				
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluştur.	0-2 yıl	177	40,95	4-437	1,33	0,257	Fark yok
	3-5 yıl	133	38,98				
	6-8 yıl	76	39,18				
	9-11 yıl	19	39,15				
	12 yıl +	37	40,70				
Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri	0-2 yıl	177	202,20	4-437	1,25	0,288	Fark yok
	3-5 yıl	133	194,20				
	6-8 yıl	76	193,86				
	9-11 yıl	19	193,15				
	12 yıl +	37	199,00				

Not: *p<0,05

4.2.2.4.Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Bakımından İncelenmesi

Öğretmenlerin ilkökul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin okullarındaki çalışma süresine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ilkökul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farka sahip olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan ANOVA'ya ilişkin analiz sonucu Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin İlkokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizinin Sonuçları

Değişkenler	Mes. Kıd.	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Okulun Amaçları	0-5 yıl	122	40,61	4-437	0,55	0,698	Fark yok
	6-10 yıl	131	40,53				
	11-15 yıl	103	39,71				
	16-20 yıl	43	39,60				
	21 yıl +	43	41,37				
Öğretimi Yönetme	0-5 yıl	122	41,07	4-437	1,20	0,312	Fark yok
	6-10 yıl	131	40,54				
	11-15 yıl	103	39,25				
	16-20 yıl	43	39,95				
	21 yıl +	43	41,39				
Değerlendirme	0-5 yıl	122	39,43	4-437	1,08	0,366	Fark yok
	6-10 yıl	131	38,19				
	11-15 yıl	103	38,68				
	16-20 yıl	43	38,97				
	21 yıl +	43	41,13				
Destekleme	0-5 yıl	122	37,39	4-437	0,59	0,669	Fark yok
	6-10 yıl	131	37,51				
	11-15 yıl	103	38,33				
	16-20 yıl	43	38,55				
	21 yıl +	43	39,39				
Öğretme İklimi	0-5 yıl	122	39,92	4-437	0,31	0,874	Fark yok
	6-10 yıl	131	39,72				
	11-15 yıl	103	39,66				
	16-20 yıl	43	40,18				
	21 yıl +	43	41,23				
Öğretim Liderliği Davranışları	0-5 yıl	122	198,44	4-437	0,49	0,741	Fark yok
	6-10 yıl	131	196,51				
	11-15 yıl	103	195,66				
	16-20 yıl	43	197,27				
	21 yıl +	43	204,53				

Not: *p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F_{(4-437)}=0,49$; $p=0,741 > 0,05$). Başka bir deyişle bir öğretmenin mesleki kıdemi okul müdürünün öğretim liderliği davranışına yönelik algısı üzerinde etkili bir faktör değildir. Öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt faktörlerinin mesleki kıdemden etkilenme durumları incelendiğinde ise tüm alt faktörlerin anlamsız olduğu bulunmuştur ($p > 0,05$).

Yılmaz & Kurşun (2015, s.43) tarafından ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile yapılan araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmamıştır.

4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Etkili Okul İle Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

4.3.1. Öğretim Liderliği ve Etkili Okul Arasındaki İstatistiksel İlişki

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarının etkililiğine ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri incelendikten sonra, öğretmenlere göre etkili okul ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her iki ölçme aracının alt faktörleri ve bütünü için ikili korelasyonlar incelenmiştir. Ölçme araçlarının bütünü ve alt faktörlerinin normal dağılıma sahip oldukları belirlendiğinden Pearson korelasyon katsayısı kullanılmış olup elde edilen kestirimler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde, her iki ölçme araçlarının alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlara sahip olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Her iki ölçeğin birbiri ile istatistiksel olarak yüksek düzeyde korelasyona ($0,767$; $p < 0,01$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin etkili okula yönelik algıları ile görev yaptıkları okuldaki yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bir öğretmen için okul idarecisinin öğretimsel liderlik davranışı ne kadar yüksek ise okul

etkililiği de o kadar yüksek olacak veya bir okulun etkililiği ne kadar yüksek olursa okul idarecisinin de öğretimsel liderlik davranışları da o kadar yüksek olacaktır.

Tablo 20

Ölçme araçlarının alt faktörleri arasındaki korelasyonlar

Korelasyonlar	Amaç	Yön.	Değer.	Destek.	Öğr. İkl.	ÖLD
Yönetici	0,718*	0,679*	0,686*	0,657*	0,718*	0,756*
Öğretmen	0,445*	0,469*	0,477*	0,461*	0,457*	0,508*
Öğrenci	0,362*	0,384*	0,419*	0,389*	0,406*	0,433*
Eğitim- öğretim	0,538*	0,531*	0,551*	0,480*	0,489*	0,565*
Okul Kültürü	0,727*	0,711*	0,712*	0,685*	0,737*	0,785*
Okul Çevresi	0,432*	0,451*	0,468*	0,459*	0,459*	0,502*
EO	0,697*	0,696*	0,712*	0,676*	0,707*	0,767*

Not. *p <0,01, EO= Etkili okul, ÖLD = Öğretim liderliği davranışları

Abdürrezzak & Uğurlu (2016) tarafından okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolünü ve önemini öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak amacı ile yapılan çalışmanın bulguları etkili okul ve okul liderliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ve okul liderliğinin, etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

4.3.2. Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İlkokul Öğretmenlerinin Etkili Okul Algılarının Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?

İlköğretimde çalışan öğretmenlere göre etkili okul ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiler incelendikten sonra, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algılarının okulun etkililiğini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt faktörleri ayrı birer yordayıcı değişken ve etkili okul ölçeği ise yordanan değişken olarak ele alınmış ve çoklu doğrusal regresyon modeli kurulup test edilmiştir.

Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce ilgili analizin varsayımlarının karşılanma durumları incelenmiştir. İlk olarak kestirilen değerler ile gözlenen değerler arasındaki farkların normal dağılımını belirlemek amacıyla ZPRED-ZRESID grafiği incelenmiş ve bu grafiğin elips şeklinde olduğu yani artık değerlerin normal dağılım gösterdiği

belirlenmiştir. İkinci varsayım olan yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığını belirlemek amacıyla çizilen grafikler incelendiğinde bu varsayımında karşılanmış olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü varsayım olan çoklu bağlantılık problemi için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş ve VIF değerlerinin 3,703 ile 4,892 aralığında, tolerans değerlerinin ise 0,204 ile 0,266 aralığında değiştiği görülmüş olup yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemin olmadığı belirlenmiştir. Son varsayım olan yordanan değişkenin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, yordanan değişkenin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (İlgili veri için çarpıklık = -0,285, basıklık = -0,313). Tüm varsayımlar test edildikten sonra çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analize ilişkin kestirimler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde, öğretim liderliği davranışlarından okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi faktörlerinin okulun etkililiği ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($R = 0,77$; $R^2 = 0,59$; $p < 0,05$). Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi faktörünün ise okulun etkililiği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$). Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi değişkenleri birlikte okulun etkililiğindeki değişiminin %59’unu açıklamaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okulun etkililiği düzeyi üzerindeki göreceli önem sırasına göre okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ($\beta = 0,25$), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ($\beta = 0,19$), düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi ($\beta = 0,19$) ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ($\beta = 0,12$) şeklindedir. Tablo 21’deki F değeri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu başka bir deyişle kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiş ve Durbin-Watson değerinin birden büyük olmasından dolayı değişkenler arasında otokorelasyon sorununun bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde öğretim liderliği davranışlarının etkisine ilişkin çoklu regresyon analizinin sonuçları

Değişkenler	Standartlaştırılmamış değerler		Standartlaştırılmış değerler			
	b	b'nin std hatası	β	t testi	p	b'nin %95 GA
Sabit	79,20	5,80	--	13,66	0,000*	67,81 ile 90,60
Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1,05	0,25	0,25	4,17	0,000*	+0,55 ile +1,54
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	0,40	0,30	0,09	1,33	0,185	-0,19 ile +0,99
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	0,72	0,24	0,19	3,02	0,003*	+0,25 ile +1,19
Öğretmenlerin destek. ve geliş.	0,42	0,21	0,12	1,97	0,049*	+0,00 ile +0,84
Düzenli öğren.- öğret. çev. ve ikl.	0,71	0,25	0,19	2,84	0,005*	+0,21 ile +1,20
R = 0,77	R ² = 0,59					
F ₅₋₄₃₆ = 123,30	p = 0,000*					
Durbin-Watson = 1,95						

Not: *p<0,05

Öğretim liderliği davranışı ölçeğinin alt faktörlerinin okul etkililiğini yordama durumları incelendikten sonra, öğretim liderliği davranışları ölçeğinin alt faktörleri toplanarak tek bir değişken elde edilmiş ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin kestirimler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Algıları Üzerinde Öğretim Liderliği Davranışının Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizinin Sonuçları

Değişkenler	Standartlaştırılmamış değerler		Standartlaştırılmış değerler			
	b	b'nin std hatası	β	t testi	p	b'nin %95 GA
Sabit	80,50	5,31	--	15,15	0,000*	70,06 ile 90,95
Öğr. Lid. Dav.	0,65	0,03	0,76	24,76	0,000*	0,60 ile 0,71
R = 0,76		R ² = 0,58				
F ₁₋₄₄₀ = 612,97		p = 0,000*				
Durbin-Watson = 1,97						

Not: *p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, öğretim liderliği davranışları okulun etkililiği ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (R = 0,76; R² = 0,58; p < 0,05). Öğretim liderliği davranışları okulun etkililiğindeki değişimin %58'sini açıklamaktadır. Tablo 22'deki F değeri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu başka bir deyişle kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiş ve Durbin-Watson değerinin birden büyük olmasından dolayı değişkenler arasında otokorelasyon sorununun bulunmadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı geliştirilen sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmen algılarının en yüksek olduğu etkili okul alt boyutu “okul müdürü” iken, en düşük boyutu “öğrenciler” alt boyutudur. Ayrıca öğretmenlerin, etkili okula dair tüm alt boyutları algılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen algılarının en yüksek olduğu etkili okul alt boyutu “okul müdürü” olmasından dolayı okul müdürlerinin kendi davranış stillerinin nasıl algılandığına dair okul paydaşlarına düzenli olarak başvurmalı, anket veya görüşme yöntemleri ile okulun nabzını tutmayı başarabilmelidir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından standart anketler veya görüşme formları hazırlanıp okul müdürlerinin kullanımına sunulabilir.

Etkili okulun tüm boyutlarının öğretmenler tarafından algılama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat “öğrenciler” alt boyutunun öğretmen algılarına göre en düşük sırada olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okulun asıl görevi öğrenci girdilerinin istendik düzeyde eğitim ve öğretim faaliyetlerinden faydalanmış ve bir sonra ki eğitim-öğretim sürecine hazır öğrenci çıktılarını sağlamak olarak sağlanmasıdır. Bu sebeple müdürlerin her şeyden önce öğrenci kazanımlarını değerlendirebilmesi, onların eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara vakıf olması ve bu zorlukların giderilmesinde öğrenci, öğretmen ve veliye destek olabilmeleri için okul ortamında daha çok görünen, kolay ulaşılabilen, sürekli gözlem yaparak sorun tespiti yapabilen bir davranış stili belirlemeleri gerektiği söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmen algıları, öğretimsel liderliğin “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutlarında en yüksek iken, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda en düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderliğin tüm alt boyutlarında algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak öğretmenler, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarından “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” faktörlerinin diğer faktörlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip iken en düşük algı düzeyine sahip liderlik davranışının ise “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunun olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda müdürlerin eğitim programı, okul amaçları gibi eğitim öğretimin akademik boyutlarında daha çok öğretim liderliği gösterdiği söylenebilir. Bu sebeple okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi, onların mesleki gelişiminin sağlanması ve motivasyonlarının yüksek tutulması boyutlarında da daha etkin bir rol üstlenmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okul ve öğretimsel liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmenler okulların etkililiği ve öğretimsel liderlik davranışları algıları birbirine benzerlik göstermektedir. Yalnız etkili okulun “öğrenciler” alt boyutuna dair erkek öğretmenlerin algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre etkili okula ilişkin algıları farklılık gösterirken öğretimsel liderliğe ilişkin algıları farklılık göstermemiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okulların etkililiğine yönelik algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin öğretim liderliği algılarında eğitim düzeyi herhangi bir farklılık göstermemiş olsa da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul etkililiğine ve öğretimsel liderliğe yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yalnızca etkili okul alt faktörlerinden “okul müdürü” boyutunun 0-2 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin algısı üzerinde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni, etkili okul ve öğretimsel liderliğe yönelik öğretmen algıları üzerinde bir farklılık göstermemiştir. Etkili okulun “*öğrenciler*” alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara kıyasla daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu görülmüşken öğretimsel liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Öğretim liderliği ve etkili okul alt boyutlarında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve etkili okula ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ne kadar yüksekse okul etkililiği de o oranda yüksek olacak veya okulun etkililiği ne kadar yüksekse öğretimsel liderlik davranışları o kadar yüksek olacaktır. Öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul liderliğini yordayan bir etken olarak tespit edilmesi, okul müdürlerinin örgüt içerisindeki davranış stillerinin önemini artırmaktadır. Bundan dolayı okul müdürü yetiştirirken veya yöneticilik süresince hizmet içi eğitimlerle bu konuya dikkat çekilmeli, yetiştirme ve geliştirme programlarında müfredat bu bağlamda hazırlanmalıdır.

Öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul düzeyinin yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretim liderliği davranışları etkili okul düzeyinin % 58’ ini açıklamaktadır.

Okul müdürlerinin davranış stillerinin etkili okul düzeyi üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu bu araştırmada olduğu gibi birçok farklı araştırma tarafından da ortaya koyulmuştur. Bu sebeple öğretmen, öğrenci ve velilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerinin etkin bir biçimde karşılanması için müdürlere yönelik problem çözme becerileri, etkili liderlik becerileri gibi sertifikalı eğitim programları uzmanlar tarafından düzenlenmelidir.

Okul müdürlerinin resmi evrak takibi, okulun fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi, bütçe sorunu gibi öğretim liderliğini yavaşlatan sorunlarının hafifletilmesi için bakanlıkça teftiş memurları görevlendirilmeli, okulların eksikleri tespit edilerek yeni personel atlamaları ve yeni ödenekler çıkarılmalıdır.

Okulların sorunları genellikle birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bundan dolayı daha başarılı veya tecrübeli okul müdürlerinin, yeni atanmış veya problem çözmede sorunlar yaşayan müdürlere düzenli olarak mentorluk yapmaları için merkezi veya bireysel bir sistem oluşturulması önerilebilir.

Okul mdrlrinin akademik bilgi ve becerilerinin güncel kalabilmesi için yönetim biliminin fikir üreticileri, düşünce işçileri akademisyenlerle düzenli grşebilmeleri saēlanmalı, akademik bilginin alanda nasıl kullanıldıēı akademisyenler tarafından incelenirken, mdrlr tarafından da dönüt verilmelidir. Başka bir deyişle eēitim fakülteleri ve okullar sistemli bir biçimde irtibatta kalabilmelidirler.

Okul müdürü yetiştirmede ulaşmak için çok emek ve zaman harcamayı gerektirmeyen teknolojinin aktif kullanıldıēını resmi paylaşım platformları oluşturulmalıdır. Sanal seminerler, bilgi grupları vb.

Eēitim sistemimizin merkezinde okullar yer almaktadır. Sistemin iyileştirilmesi için makro planda tedbirler alındıēı gibi, mikro planda da tedbirler alınmalıdır. Okulların etkililik düzeyinin mdrlrin davranış stillerinin etkilediēini birçok araştırma ortaya koymuştur. Bu doērultuda okul mdrlrinin motivasyonu, gerek eēitim bakanlıēı gibi üst düzey karar vericiler gerekse il ve ilçe eēitim mdrlklri tarafından saēlanmalı ve mdrlr ilgi ile takip edilmelidir.

ēretmen algılarına göre “okul çevresi ve veliler” etkili okul alt boyutunun en düşük ikinci düzeyde olduēu görülmüştür. Veli desteēi saēlanmadan veya eēitim süreci evde de devam ettirilmeden başarılı ērenci yetiştirmek yalnız okulun yklendiēi bir amaç olarak kalacaktır. Bu yükün paylaşılması bu amaca daha kolay ulaşılmasını saēlayacaktır. Bu nedenle velilerin eēitim-ēretim sürecine katılımı okul yönetimi tarafından saēlanmalı. Veli eēitiminin de eēitim-ēretim sürecinin bir parçası olduēu unutulmamalıdır. Okul yönetimi ērenciyi veliye şikâyet merci olarak iş görmemeli, sorunlara çözüm üretmelidir. Velilerin maddi ve manevi desteēinin alınabilmesi için aktif iletişim kanalları kurulmalıdır.

Bu araştırma daha önceki benzer araştırmalarla paralel bulgular vermiştir. Buna ek olarak yeni örneklemelerle, farklı yöntem ve ölçeklerle araştırma genişletilerek okul mdrlrinin ēretim liderliēi davranışlarını güdüleyen veya engelleyen faktörler araştırılabilir. Etkili okul kavramı diēer liderlik stilleri ile de ilişkilendirilerek yeni bir araştırma yapılabilir. Demografik deēiřkenlerde ēretmenlerin oēunun lisans mezunu olduēu görülmüştür. Sonraki araştırmalarda ēretmenlerin yüksek lisans yapmadaki engelleri veya isteksizliklerinin nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdurrezzak S., & Uğurlu C.T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215 – 242.
- Ada, Ş., & Küçükali R. (2006). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları (Erzurum il örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. 397-403.
- Ak, M. (2017). Örgütsel bağlılığın örgütsel etkililik üzerinde etkisi: bir değerlendirme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 27-42
- Alkoofi, A., & Abdulkarim, M. I. (2016). *Towards an effective school improvement model for a middle eastern context: Capacity building for sustainable improvement* . Doktora Tezi, Durham University, England.
- Arslan H., Satıcı A., & Kuru M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 371-394.
- Avendaño, R. M. C. (2016). *An exploration of effective schools in rural Mexico: Conafe primary schools of Oaxaca*. Doctoral Dissertation, University of Southampton.
- Ayaz, M. F. (2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranış Düzeyleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 137-154.
- Aydoğan İ., & Helvacı, M. A. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Ayık, A., & Ada, Ş., (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.

- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Baltaş, A. (2016). Türk kültüründe yönetmek, yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak, İstanbul: Remzi
- Bennis, W. (1994). Lider Olmanın Temel İlkeleri. M. Özel (Ed.). *Stratejik Yönetim ve liderlik içinde* (s. 63-67) İstanbul: İZ.
- Bütüner, S. Ö., & Güler M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford Press.
- Cerit Y., & Yıldırım B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(3), 902–914.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say.
- Chapman J. (1991). *The effectiveness of schooling and of educational resource management (monograph n 1). A conceptual-analytical framework*. Paris.OECD.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. <https://pdfs.semanticscholar.org/550b/740eb13c411d36d38f498293472cf64fdcef.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Göka, E. (2014). *Yedi Düvele Karşı, Türklerde Liderlik Ve Fanatizm*. İstanbul: Timaş
- Gökçe, F., & Kahraman Bağçeli P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXIII (1)*, 173-206.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.

- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliğı davranışları. <https://docplayer.biz.tr/6221841-Istanbul-nisan-1996-ali-ilker-gumuseli.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüşeli A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada eğitim yönetimi*, 28, 531-548.
- Hallinger P., & Heck H. R. (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>
- Hallinger P., & Wang W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale with Chia-Wen Chen and Dongyu Li*, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-15533-3> sayfasından erişilmiştir.
- Harchar, R.L. (1993, April). *Collaborative power: A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2011) 4(2)*, 41-60.
- Heneveld, W. (1994). Planning and Monitoring the Quality of Pnmary Educaton in Sub-Saharan Africa (Technical Note No. 14). The World Bank Washington, D.C.: AFTHR.
- Hofman W. H. A., & Hofman R. H. (2011). *Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X11400186> sayfasından erişilmiştir.
- Horngren, C. T., Datar, S. M., & Rajan, M. V. (2012). *Cost Accounting A Managerial Emphasis*. New Jersey: Pearson Education.
- Horton, T. (2013). *The relationship between teachers' sense of efficacy and perceptions of principal instructional leadership behaviors in high poverty schools*. Doctoral Dissertation, The University Of Texas At Arlington.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Işık A. N., & Gümüş E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip E., & Koksall K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz*, (44), 529-548.
- Korkmaz M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Köybaşı F., Beycioğlu K., Uğurlu C.T., & Özer N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lashway, L. (2002). *Developing instructional leaders*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466023.pdf> sayfasında erişilmiştir.
- Lezotte, L. W. (1999). Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation. *Effective Schools Products*. <https://static1.squarespace.com/static/57c4731c893fc047731cea43/t/5946db3b2994cac227699178/1497815867695/Correlates+of+Effective+Schools.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Madaus, G., Airasian, P., & Kellaghan, T. (1980). *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*, McGraw-Hill, New York, p. 22.
- Mahmood, Z., Basharat, & Bashir Z. (2012). Review of Classical Management Theories. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2 (1), 512-522.

- Masewicz M., (2010). *School principals: illuminating the behaviors and practices of effective school principals in challenging public school contexts*. Doctoral Dissertation, University Of Northern Colorado, Colorado.
- Murphy, J. (1992). *School Effectiveness and School Restructuring: Contributions to Educational Improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, (5th, Victoria, British Columbia, Canada, January 1992).
- O'Donnell R. J., & White. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- Özdemir S., & Sezgin F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm. Yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem
- Özutku H. (2006). Amaç yaklaşımına göre insan kaynakları yönetiminin etkililiğini ölçmeye yönelik bir durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 (3), 262-284
- Öztürk F. (2019, Aralık 3). PISA testi 2018 sonuçları açıklandı: Türkiye yine tüm alanlarda OECD ortalamasının altında. *BBC Türkçe*, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723> sayfasından erişilmiştir.
- Pont B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1: policy and practice*, <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Robinson, V. M. J., Lloyd C. A., & Rowe K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44,(5), 635-674.
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness, (Fundamentals of Educational Planning – No. 68). Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/iiep> sayfasından erişilmiştir.
- Sevimli, E. (2015). *Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Shoemaker, J., & Fraser, H. W. (1981). What principals can do: some implications from studies of effective schooling. *The Phi Delta Kappan*, 63(3), 178-182.
- Sun, H., Creemers, Bert P. M., & Jong, R. de. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), 93-122.
- Şahin A. Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/747> sayfasından ulaşılmıştır.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışları: Etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Şişman M. (2014). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem
- Şişman, M. (2016). Öğretim liderliği davranışları ölçeği: geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi: 10.14527/kuey.2016.015
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Teddlie, C., & Reynolds, 2000. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Townsend, T. (Eds). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* www.springer.com.
- Uzunboylu, H., & Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (4), 1-14.

- Yılmaz, E. (2010). *ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Yörük, S. & Akdağ, G. S. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 66-92.



EKLER



Ek-1. Etkili Okul Ölçeği

Değerli meslektaşım,

“İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki” konulu bir araştırma yürütmekteyiz. Bu amaçla “Etkili Okul Ölçeği” ve “Öğretim Liderliği Ölçeği” adlı anketler aracılığı ile veri toplanacaktır.

Uygulamanın birinci bölümünde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölüm ise ölçeklerden oluşmaktadır. Kişisel bilgi bölümünde size en uygun gelen seçenek için “X” işareti koyunuz. Ölçekler bölümünde “Etkili Okul Ölçeği” ve “Öğretim Liderliği Ölçeği” yer almaktadır. Sayfa başındaki yönergeyi okuyarak anketi cevaplayınız.

Bu uygulama ile toplanan bilgiler sadece bilimsel amaçlarla bu araştırmada kullanılacaktır.

Kimliğinizi tanıtacak herhangi bir bilgi yazmanıza gerek yoktur.

Bu araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması sizlerin tüm soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve emek için teşekkür ederim.

Danışman

Prof. Dr. Mehmet Korkmaz
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Öğretim Üyesi

Araştırmacı

Ayşe EREN
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM-I KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Eğitim Durumunuz:

☐ Ön Lisans

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Diğer (belirtiniz).....

3. Görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz:

☐ 0-2 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 6-8 yıl ☐ 9-11 yıl ☐ 12 yıl ve üzeri

4. Meslekteki kıdeminiz:

☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

BÖLÜM - II

ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

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

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

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

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

8.Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir.	1	2	3	4	5
9.Okulda disiplin ve uygun görülen-görülmeyen davranışlarla ilgili kurallar, ilkeler açıktır.	1	2	3	4	5
10.Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, yönetici, öğretmen, öğrenci arsında bir işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
F.Okul çevresi ve veliler					
1.Veliler, okul ve eğitim öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
2.Veliler, öğrenci hakkına, yönetici ve öğretmenle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
3. Veliler, okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler.	1	2	3	4	5
4.Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
5.Veliler kendilerinden neler beklendiğinin bilinci ve sorumluluğu içindedir.	1	2	3	4	5
6.Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma vardır.	1	2	3	4	5
7.Eğitim amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuşma vardır.	1	2	3	4	5
8.Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler.	1	2	3	4	5

Ek-2. Öğretim Liderliği Ölçeği

ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen her cümlede ifade edilen yargıya, kendi müdürünüzü düşünerek ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara karılımlar düzeyinizi, ilgili rakamı (1,2,3,4,5) altına “X” koyarak belirtiniz. Her cümle yargısı için bir seçenek işaretleyiniz.

Cevaplanmamış yargı bırakmayınız.

Seçenekler: 1.Hiçbir zaman 2.Çok seyrek 3.Ara sıra 4.Çoğu Zaman
5.Her zaman

Maddeler	Yerine getirilme dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A.Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması					
1.Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2.Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
3.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4.Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5.Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6.Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8.Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9.Okulun amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
B.Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi					
11.Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12.Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13.Okulun I. Ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14.Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	()	()	()	()	()
16.Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17.Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18.Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme	()	()	()	()	()
20.Anonslar yada sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()

C.Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi					
21.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışma ve öğretmenlerle görüşme yapma	()	()	()	()	()
22.Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23.Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme, gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24.Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()
26.Okulun başarı durumunu yazılı yada sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30.Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
D.Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi					
31.Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32.Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarla bulunma	()	()	()	()	()
33.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34.Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35.Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	()	()	()	()	()
36.Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, lisansüstü eğitim vb. ne katılma) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37.Gazete ve dergilerde, eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38.Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40.Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
E.Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma					
41.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42.Görevlerini çok iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44.Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45.Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47.Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48.Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49.Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncelik verme	()	()	()	()	()
50.Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	()	()	()	()	()

Anket bitti, teşekkürler...

Ek-3. Araştırma İzni


T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7076152
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

08/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Gazi Üniversitesinin 13.03.2019 tarihli ve 8869 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.04.2019 tarihli tutanağı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayşe EREN'in "İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Anadolu yakasında bulunan resmi ilkokullarda; etkili okul ölçeği ve öğretim liderliği davranışları ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/04/2019

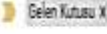
Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No: 1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgh34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meh.gov.tr> adresinden: 89da-f162-3e00-b40e-e558 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4. Ölçek Kullanım İzni

'Etkili Okul Anketi' ve 'Öğretim Liderliği Anketi' kullanım izni 



Ayşe Öztürk <ayseozturken@gmail.com>

4 Şub 2019 23:42 ☆ ↩ ⋮

Alın: meisman51

Sayın Prof. Dr. Mehmet Şişman,

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olarak, Prof. Dr. Mehmet Korkmaz danışmanlığında "İkoku Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Etkili Okul Arasındaki İlişki" konulu bir araştırmaya yürülmekteyim. Veri toplamak için sizin hazırlanmış olduğunuz "Etkili Okul" ve "Öğretim Liderliği Davranışları" anketlerini kullanmak istiyorum. Bu doğrultuda kullanımı izninizi talep ediyorum.

İşlerinizde kolaylıklar diler, iğniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

M. ŞİŞMAN <meisman51@gmail.com>

6 Şub 2019 00:19 ☆ ↩ ⋮

Alın: ben

Merhaba Ayşe Hanımefendi,

Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

Ayşe Öztürk <ayseozturken@gmail.com>, 5 Şub 2019 Sal, 02:43 tarihinde şunu yazdı:

Ayşe Öztürk <ayseozturken@gmail.com>

6 Şub 2019 18:42 ☆ ↩ ⋮

Alın: ŞİŞMAN

Çok teşekkür ederim.

Saygılar...

M. ŞİŞMAN <meisman51@gmail.com>, 6 Şub 2019 Çar, 00:19 tarihinde şunu yazdı:



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..