

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI



OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ İLE
OKULLARININ ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENGİN POLAT

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

BOLU, HAZİRAN- 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Engin POLAT tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Okullarının Etkililiği Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 20/06/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye

Batman Üniversitesi

.....

.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 07/06/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 17 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (Protokol NO. 2021/314) sayısı evrak ve Bolu Valiliği'nden 14/02/2022 tarihli E-39307281-605.01-43488186 sayılı evrak ile araştırma izni alınmıştır.

.....

ENGİN POLAT

ÖZET

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM BECERİLERİ İLE
OKULLARININ ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ENGİN POLAT
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ŞENAY SEZGİN NARTGÜN)
BOLU, HAZİRAN- 2023
(XII + 102)**

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler yönünden farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki resmi ilkokullarda görev yapan 525 sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin tamamına ulaşılmış ve 270 öğretmen geri dönüş yaparak araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler çevrimiçi formlarla toplanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Okul Etkililiği Ölçeği ve Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 22.0 paket programından faydalanılmıştır. Betimsel istatistiklerde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ayrıca Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, Spearman Rho Korelasyonunda yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir: Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin algıları ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında ‘tamamen katılıyorum’ düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların etkililiğine ilişkin algıları ise ‘katılıyorum’ düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarına göre incelenen değişkenler arasında cinsiyet değişkenine göre sadece teknik beceriler alt boyutunda; yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda; mesleki kıdem değişkeninde niteliksel beceriler alt boyutunda; eğitim durumu değişkeninde ise tüm alt boyutlarda anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Okul etkililiğine ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı bir fark çıkmazken yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Spearman Rho Korelasyonunda orta düzeyde pozitif yönde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareket ederek farklı öneriler geliştirilmiştir.

ANAHTAR KELİMELE: Okul Yöneticisi, Yönetim becerileri, Okul etkililiği

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' MANAGEMENT SKILLS AND EFFECTIVENESS OF THEIR SCHOOLS

MASTER'S THESIS

ENGİN POLAT

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND
SUPERVISION**

(SUPERVISOR: PROF. DR. ŞENAY SEZGİN NARTGÜN)

BOLU, JUNE 2023

(XII + 102)

The aim of this research is to determine the relationship between the management skills of school administrators and the effectiveness of their schools. In addition, it was examined whether the perceptions of the teachers participating in the research differ in terms of demographic variables such as gender, age, professional seniority and education level. The universe of the research consisted of 525 classroom teachers working in public primary schools in the central district of Bolu in the 2021-2022 academic year. All of these teachers were reached and 270 teachers responded and participated in the research. In the research, data were collected with online forms and relational scanning model was used. Personal information form, Management Skills Scale and School Effectiveness Scale were used as data collection tools. Data analysis was made using the SPSS 22.0 package program. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation values were calculated in descriptive statistics. Also, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test, Spearman Rho Correlation were used to analyze the data.

The findings obtained in the study are as follows: The perceptions of the teachers participating in the study regarding the management skills of the school administrators are at the level of 'totally agree' in the whole scale and in all its sub-dimensions. Classroom teachers' perceptions of the effectiveness of the schools they work in are at the level of "agree". Among the variables examined according to the perceptions of the teachers, only in the technical skills sub-dimension in the gender variable; in all sub-dimensions in the age variable; in the qualitative skills sub-dimension in the professional seniority variable and in all sub-dimensions in the variable of educational status, it was concluded that there was no significant difference. Looking at the results of the research on school effectiveness, it was seen that while there was no significant difference in the variables of gender and educational status, there was a significant difference in the variables of age and professional seniority. In the study, it was determined that there was a moderate positive relationship in the Spearman Rho Correlation, which was made to determine the relationship between the management skills of school administrators and the effectiveness of their schools. Based on these findings, different suggestions have been developed.

KEYWORDS: School Administrator, Management skills, School effectiveness

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	viii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Varsayımlar.....	6
1.6 Sınırlıklar	6
1.7 Tanımlar.....	6
2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Eğitim Yönetimi	8
2.2 Okul Yönetimi	10
2.2.1 Okul Yönetiminin Amacı ve Önemi.....	13
2.2.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ve Yöneticilerde Olması	
Gereken Özellikler.....	15
2.3 Eğitim Örgütleri.....	21
2.4 Okul Etkililiği	24
2.5 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki	
36	
2.6 İlgili Araştırmalar	39
2.6.1 Yurtiçi Araştırmaları.....	39
2.6.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Yurtiçi	
Araştırmaları	39
2.6.3 Okul Etkililiğine Yönelik Yurtiçi Araştırmaları.....	41
2.6.4 Yurtdışı Araştırmaları.....	43
2.6.5 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Yurtdışı	
Araştırmaları	43
2.6.6 Okul Etkililiğine Yönelik Yurtdışı Araştırmaları.....	44
3 YÖNTEM.....	46
3.1 Araştırma Modeli.....	46
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	46
3.2.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	46
3.3 Verilerin Toplanması	47
3.4 Veri Toplama Araçları.....	47
3.4.1 Kişisel Bilgiler Formu	48

3.4.2 Yönetim Becerileri Ölçeği.....	48
3.4.3 Okul Etkililiği Ölçeği	49
3.5 Verilerin Analizi	50
4 BULGULAR VE TARTIŞMA	51
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.1.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algıları.....	52
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.2.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Algıları.....	59
4.2.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre	59
4.2.1.2 Yaş Değişkenine Göre.....	61
4.2.1.3 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre	63
4.2.1.4 Eğitim Durumu Değişkenine Göre	65
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
4.3.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okullarının Etkililiğine İlişkin Algıları.....	66
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	68
4.4.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Algıları.....	68
4.4.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre	68
4.4.1.2 Yaş Değişkenine Göre.....	69
4.4.1.3 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre	70
4.4.1.4 Eğitim Durumu Değişkenine Göre	71
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	72
5 SONUÇ VE ÖNERİLER	75
5.1 Sonuçlar	75
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	75
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	77
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	78
5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	79
5.2 Öneriler.....	79
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	79
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	80
6 KAYNAKLAR.....	82
7 EKLER.....	96

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1 Okulların Etkililiğini Artıran Koşullar.....	28
Tablo 3.1 Öğretmenlerin demografik bilgileri	46
Tablo 3.2 Yönetim Becerileri Ölçeğinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı.....	49
Tablo 3.3 Okul Etkililiği Ölçeğinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı	49
Tablo 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Ait Betimsel İstatistikler	52
Tablo 4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği İnisiyatif Alma Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Sorumluluk Alma Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Teknik Beceriler Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Diğer Beceriler Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	58
Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Diğer Beceriler Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	58
Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre görev yaptığı okullardaki yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	60
Tablo 4.8 Sınıf öğretmenlerinin yaşa göre, yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	61
Tablo 4.9 Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre, yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	63
Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre, yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Mann-Whitney U testi sonuçları	65
Tablo 4.11 Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, okullarının etkililiğine ilişkin betimsel istatistikler.....	66
Tablo 4.12 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Etkililiği Ölçeği Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	67
Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre, görev yaptığı okullardaki yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	68
Tablo 4.14 Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları.....	69
Tablo 4.15 Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Kruskal- Wallis sonuçları.....	70

Tablo 4.16	Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları.....	71
Tablo 4.17	Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiği algıları arasındaki ilişkiye ait spearman rho korelasyon analizi sonuçları	72
Tablo 7.1	Bağımsız Değişkenlerin Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	96
Tablo 7.2	Toplam Yönetim Becerileri Ve Alt Boyutlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	96
Tablo 7.3	Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	97



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
DYS	: Döküman Yönetim Sistemi
İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OAB	: Okul Aile Birliği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu



TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince sürekli olarak görüş ve önerileriyle desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e, tez savunmamda jüri olarak yer alan ve tezimin son aşamaya gelmesinde kıymetli katkılar sunan hocalarım Prof. Dr. Türkan ARGON'a ve Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ'ye, verilerin toplanmasında emeği geçen öğretmen ve okul yöneticisi meslektaşlarıma, eğitim hayatım boyunca her daim yanımda olduğunu hissettiren rahmetli babam Nihat POLAT ve annem Nazime POLAT'a teşekkür ederim.

Çalışmam esnasında anlayışını ve manevi desteğini esirgemeyen eşim Derya POLAT'a ve son olarak oğlum Nihat POLAT'a sonsuz teşekkür ederim.



1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Tarihsel süreçler incelendiğinde, eğitimin insanlığın varlığıyla birlikte var olduğu görülmektedir. Eğitim; toplumların devamının sağlanmasında büyük önem arz etmektedir. Toplumsal yapıların oluşmasında, ortak kültürün ve mirasın yeni nesillere aktarılmasında (Pehlivan, 2017, s. 363) dolayısıyla da insan hayatının her aşamasında varlığını hissetmek, insanoğlunun dünyaya gelişiyle birlikte varolan ve yaşamı boyunca devam eden bir olgudur. Yönetim de, insanların varlığının başlangıcından bu yana çeşitli oluşumlardan geçerek bugüne kadar ulaşmıştır. Tarihçiler, yönetim anlayışının ilkçağ uygarlıklarında dahi var olduğunu ve zamanla gelişme göstererek günümüzdeki şeklini aldığını ifade etmişlerdir. Tarihçi Dantel A. Wien örgütsel yapının ve yönetim anlayışının temelini, M.Ö. 5000’li yıllara kadar gittiğini ifade etmektedir (Aktan, 2003).

Yönetimin bir bilim olarak incelenmeye başlanmasıyla birlikte, yönetim ve örgüt yapılarıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalarla birlikte de yeni kuramlar geliştirilmiştir. Genel olarak bu kuramlar, 1880-1930 Klasik (Geleneksel) Kuram, 1930-1950 Neoklasik (Davranışsal) Kuram, 1950-1970 Modern ve Post Modern Kuram olarak üç başlıkta toplanmaktadır (Tümer, 1993).

Geleneksel kurama göre yönetim de grup ve birey davranışlarının akılcılığı ön plandadır. Örgüt üyeleri, yöneticilerinin rehberliği olmadan, bulunduğu konumdaki ilişkileri yürütemezler. Örgüt üyelerinin görevsel sınırları belirlenmediği takdirde sınır dışına çıkılır, bu yüzden sınırlar net bir şekilde belirlenmelidir. Geleneksel kuramda sübjektifliğe yer verilmez, objektiflik ve gayri şahsilik önem arz etmektedir (Baransel, 1979). Bu yönetim anlayışının merkezinde örgütün yapısı olmakla birlikte, insanı ve örgütün çevresini de önemsememiş, insanı makinenin çalışmasını sağlayan çarkın bir dişlisi olarak değerlendirmektedir (Bursalıoğlu, 2003).

Neoklasik kuramın yönetim anlayışında ise insanların nasıl, neden o tür bir davranış sergilediğinin ve örgüt ile davranış arasındaki ilişkinin ne olduğunu belirlemek ana unsurdur (Öztürk ve Demir, 2017). Örgüt üyelerinin duygularına

ve kültürel yapılarına bağlı olarak, liderlik, motivasyon, işe katılım neoklasik kuramın ana unsurunu oluşturmaktadır. Modern örgüt kuramı, örgütü çevresel koşullarıyla birlikte bir bütün olarak değerlendirmektedir (Tengilimoğlu, 2014). Bu yaklaşım, yönetimin kararlarında çevre dinamiklerini, örgütü etkileyebilecek bütün değişkenleri dikkate almayı sağlamaktadır.

Okul yöneticileri görev yaptıkları örgüt içerisinde güç ve otoritenin simgesi konumundadır. Başarıya ulaşmada ise kilit görevi görmektedir (Güçlü, 1997). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin ortaya koymuş oldukları başarılarının yeteneklerine ve bir takım yönetsel becerilerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Wirat, 1995). Yönetim konusunda yetenek sahibi yöneticileri dahi etkisiz duruma getirebilecek birtakım yönetsel davranışlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; başkalarına yönelik duyarsızlık, takımla hareket edememe, çatışmalarda çözüm bulmaktan yoksun olma, işin gereksinimlerini karşılayamama ve geçiş sürecinde uyum sağlayamama veya değişime kapalı olmadır (Noe, 1999).

Edem'e (1992) göre eğitim kurumları içerisinde hedeflere ulaşmanın en önemli unsurlarından biri yöneticilerin yönetim becerileridir. Eğitim kurumlarında örgüt yapılanmasının oluşması, insan kaynaklarına ve hedeflere istenilen düzeyde ulaşılmasında okul yöneticilerinin büyük etkisi bulunmaktadır. Alani (2003) ise araştırmasında konuyu öğretmenlerin tutumları ve öğrenci yönünden inceleyerek, öğretmenlerin olumsuz tutumlara sahip olması ve akademik başarısı düşük öğrencilerin var olma nedeninin, okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin zayıf olması ve buna bağlı olarak da etkili olamamasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Litratürde (Çelik, 2003; Töremen ve Kolay, 2003) okul yöneticisinin sahip olması gereken altı önemli becerinin olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar; insan ilişkilerinde başarılı olma, yönetebilme, öğretimsel liderlik sahibi olma, disipline edebilme, değerlendirme yapabilme ve anlaşmazlıklar karşısında uzlaştırıcı olma olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticisinin bu becerilere sahip olmasıyla öğretmenleri güdüleyebilmesi, yönlendirebilmesi onu iyi bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2003). Okul yöneticileri, yönetim becerilerinin yanında okullarının bulunduğu bölgenin çevresi ile bir bütün olarak hareket edebilme, toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verebilecek özelliklere sahip olmak zorundadırlar. Okul yöneticileri çevresel unsurları etkili biçimde kullanabilmeli,

ailelerle iş birliği içerisinde olmalı ve çevresel istekleri dikkate almalıdır. Böylelikle okullarda verilen eğitimin kalitesi artabilirken, öğrencilerin de yaşama hazırlanmasına önemli katkılar sunulabilir (Şişman, 2013). Genel olarak okul yöneticisi çevre, okul, öğretmen ve öğrenci boyutlarının hepsini bir bütün olarak değerlendirdiği sürece başarıya ulaşmada daha iyi sonuçlar aldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin yanında okullarının etkililiğinin de önemi ortaya çıkmaktadır. Literatür araştırmalarında okul etkililiği ile ilgili çalışmaların 1970’li yıllara kadar uzanmakta olduğu görülmektedir. Balcı’nın (2002) aktarımında bazı yazarlara göre okul etkililiği şöyle tanımlanmıştır. Kolopf’a (1982) göre; öğrencilerin bilişsel becerileri, duyuşsal özellikleri, psiko-motor becerileri ve sosyal estetik gelişimlerinin uygun bir şekilde sağlandığı okul olarak, Brookover’a (1985) göre ise; tüm temel becerileri ve diğer davranışları öğretmede sadece başarılı, seçilmiş öğrencileri değil, tüm öğrencilere öğretmeyi amaçlayan okulların okul etkililiği daha yüksek olacağını vurgulamıştır. Okul etkililiği, bir okuldan beklenen amaçları, işlevleri tam olarak yerine getirebilen, her yönüyle öğrencilerin gelişmesine katkı sağlayabilen ve bu doğrultuda en uygun öğrenme ortamını oluşturabilen, okulla ilişkili tüm bireylerin beklentilerini karşılayabilen bir okul özelliği olarak tanımlanabilir (Şişman ve Turan, 2005). Miskel ve diğerlerine (1979) göre kendi öğretmenleri tarafından okul etkililiği yüksek olarak algılanan okulların, karar verme sürecinde merkezileştirilmiş karar verme yapıları, katılımcı örgütsel süreçlerle şekillendirilmiş genel kurallara göre daha az olduğunu ifade etmişlerdir.

Bazı okulların diğer okullarla karşılaştırıldığında daha başarılı olduğu görülmekte ve bunun sonucunda da okul etkililiği çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir. Yapılan okul etkililiği çalışmalarında başarılı okullar ve bu okullara kıyasla daha az başarı gösteren okullar arasında ortak özelliklerin olduğunun izlenmesi, araştırmacılara okullarda verimin ve başarının artırılmasında gerekli olan yol haritasını göstermiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Başaran’a (1996) göre bir okulda öğrenci sayısı artarken verimde artıyor ve buna rağmen maliyet düşüyorsa verimli, toplum içerisinde meydana gelen bilimsel ve teknolojik değişimlere zamanında uyumlanabilen okul dirik, bulunduğu çevresine yarar sağlayabilen, ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet üreten okul ise yararlı, örgüt içerisinde hiçbir birim birbiriyle çatışma ve çelişkiye düşmeden düzen içerisinde çalışıyorsa sağlıklı bir okuldur. Burada bahsedilen dört öge olan

verimlilik, dirik, yararlı, düzenli vb öğeleri barındıran bir okulun, okul etkililiği yüksektir. Okulun tüm bu özellikleri barındırmasında önem arzeden en önemli öge ise okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin yönetim becerilerine sahip olma düzeyi burada bahsedilen öğelerin oluşmasında önem arz etmektedir. Eğer bir okulda yönetici yönetim becerilerine sahip yani etkili bir okul yöneticisinde olması gereken becerilere; inisiyatif alabilen, sorumluluk sahibi, teknik becerilere sahip, nitelikli ve diğer becerilere hakim bir yönetici ise okul etkililiğinin temelini oluşturan sayıltıları keşfetmesi ve bu sayıltılar arasında eşgüdüm sağlaması söz konusu olacağı gibi, okul etkililiğini de arttıracığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında iyi yönetilen okulların verimliliği ve performansı arttıracığı gibi etkililiğini de arttıracığı kabul edilebilir. İyi yönetilen örgütte örgüt üyelerinin moral motivasyonu ve verimliliği yüksek olacağı gibi okul etkililiğini arttıracığı da söylenebilir (Şişman, 2002). Sonuç olarak yönetim becerilerine sahip okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda görev yapan öğretmenlerin moral motivasyon ve çalışma isteklerini arttıracığı gibi öğrencilerden beklenen istendik davranış değişikliklerini de ortaya çıkaracaktır. Bunun sonucunda da okul etkililiğinin artacağı söylenebilir.

1.2 Problem Cümlesi

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul sınıf öğretmenlerinin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi bağımsız değişkenlere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İlkokul sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okullarının etkililiği ne düzeydedir?

4. İlkokul sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi bağımsız değişkenlere göre okullarının etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Okullar toplumun değişmesinde ve yenilenmesinde büyük öneme sahip, yön verici, eğitim-öğretim ihtiyacını sağlayan ve toplumun merkezinde bulunan çok boyutlu örgütsel yapılardır. Okullar bu yönüyle değerlendirildiğinde gerek ekonomik çevrenin gerek bürokrasinin gerekse toplumun ilgi odağında olduğu örgütsel yapılar olarak değerlendirilmektedir. Devletler, uluslararası düzeyde bilimde, siyasette, ekonomide başarı elde edip, rekabet edebilmek için okulları ve okul başarısını kilit nokta olarak görmektedir. Bu nedenle okullar siyasi otoriteler tarafından üzerinde en çok değerlendirme yapılan kurumlar arasında yer almaktadır. Yönetim becerileri, yönetim faaliyetlerini etkili bir şekilde yerine getiren yöneticilerin kendilerinde varolan özelliklerdir (Kamble, 2011). Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin okul etkililiğini arttırmada ne derecede katkısının olduğunun araştırılması önem arz etmektedir. Eniola (2006), bir okulda görev yapan yöneticinin başarılı olmasında yönetim görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi ve özellikle de yönetim becerilerini en iyi şekilde sergilemesine bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Her kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da yöneticilik, yasalarla belirlenmiş bir otorite olmanın yanında, gücün de göstergesi niteliğindedir. Okul yöneticileri içinde bulunduğu örgütün misyon ve vizyonuna uygun sonuçlara ulaşmasında kilit öneme sahiptir. Okul örgütü içinde bu derece kilit öneme sahip yöneticilerin, yönetim konusunda etkin becerilere de sahip olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin örgütün başarısını sağlamanın yanında, örgüt üyelerinin motivasyonunu artırmayı, ortaya çıkabilecek muhtemel krizleri öngörebilmeleri veya çıkmış olan krizleri etkili bir şekilde yönetmeleri gerekir. Bunun yanında örgüt üyelerinin uyum içinde hareket etmelerini, kendilerini örgüt içinde önemli bir birey olduğunu hissetmelerini, yaptıkları işten doyum almalarını sağlamak vb. gibi sorumlulukları üstlenip yerine getirmeleri beklenmektedir.

Yukarıda bahsedilen okul yöneticilerinin yönetim becerileri aynı zamanda okullarının etkililiğinde de önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin yönetim

konusundaki becerileri, örgüt çalışanlarını etkilemede ve çalışanlarda motivasyon, istek, okulu sahiplenme vb. gibi durumların oluşmasını sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak da okulun etkililiğini arttırmaktadır. Literatürde okul yöneticilerin yönetim becerilerinin okul etkililiğine ilişkin araştırmaların yeteri kadar çalışılmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen algılarına göre hangi değişkenlerin, okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin etkisiz okulları etkili okullara dönüştürmede rol oynayacağının belirlenmesinde, okul yöneticilerine farklı stratejiler, yönetim biçimleri geliştirmede katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5 Varsayımlar

- Okul yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği ve Okul Etkililiği Ölçeğinin bu özellikleri ölçecek nitelikte olduğu,
- Katılımcıların ölçeklerde yer verilen sorulara kaygısız ve önyargısız, dış etkilerden bağımsız ve samimi bir şekilde yanıt verdiği ve yanıtları güvenilir olduğu,

1.6 Sınırlılıklar

- Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, likert tipi ölçek ile öğretmen görüşleri alınarak veri elde edilmiştir. Bu teknik, cevapların hızlı bir şekilde alınmasını sağlamakla birlikte cevapları da sınırlamaktadır.

1.7 Tanımlar

Beceri: Yönetim faaliyetleri sürecinde yapılması gereken eylemleri, gerekli niteliklerde, kolaylıkla ve ustaca yerine getirebilme yeteneği.

İlkokul Yöneticileri: İlkokullarda görevli müdür ve müdür yardımcılarını ifade eder.

Etkililik: Bir okul örgütünün tüm özellikleri ile hedeflenen amaçları gerçekleştirmedeki etkiyi ifade eder.

Okul Etkililiği: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun bir şekilde sağlandığı okullar olarak ifade edilebilir.

Yönetim Becerileri: Okul yöneticisinin yönettiği okul üyelerinin, koordinesini, planlamasını, örgütlemesini, denetlemesini yapabilecek, okulun en

iyi şekilde tanımlayabilecek, sahaya hakim, hızlı karar alabilen, ayrıntıda boğulmayıp analitik düşünebilen, olaylara bütüncül bakabilen ve ekip çalışması yapabilen yönetici özellikleri olarak ifade edilebilir.



2 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim yönetimi, okul yönetimi, yönetimin amacı ve önemi, okul yöneticisinin yönetim becerileri ve yöneticide olması gereken özellikler, eğitim örgütleri, okul etkililiği, etkili okul, özellikleri ve boyutları, yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki, okul etkililiği ile ilgili yürütülen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Eğitim Yönetimi

Eğitim insanların ve toplumun kazanmasını istediği işlevlerin yüklenmesini sağlayan önemli bir olgudur (Doğan, 2011). Eğitimle birlikte bireye toplum tarafından kazandırılmak istenen davranışlar öğretilirken, toplumun üyesi olan “birey” kavramı ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2019). Eğitim, gelişen ve gelişmiş toplum için en önemli değişim aracıken eğitim sisteminin yönetimi ise eğitimin en önemli alanıdır (Ghasemy ve Hussin, 2014). Eğitim yönetimi, yönetimin dallarından birisidir ve eğitim sisteminde yer alan yenilikleri incelemektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Bunun yanı sıra eğitim yönetimi, günümüz şartlarında sonuca odaklanırken, teknolojik gelişimin sağlanmasına, ekonomik rekabet gücünün oluşumuna ve toplumun manevi kültürünün gelişimine yardımcı olmaktadır (Gaponyuk vd., 2013).

Eğitim sisteminin yönetilmesi insanların yönetilebilmesi, yetiştirilmesi ve insanların eğitim sistemi içindeki rolünün tanımlanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Eğitim sürecinin sınırlarının çizilmesi ve bir kalıp halinde ifade edilmesi oldukça güç olduğundan, eğitimi yönetebilmek zorlu ve karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Eğitim sürecinin karmaşık yapısı, eğitim örgütlerinde güçlüklerle neden olmaktadır (Eranlı, 2021). Ololube ve diğerleri (2014) eğitimin sisteminin ekonomik, çevresel ve siyasi faktörler gibi dışsal ortamdaki etkilenmesi karmaşık bir süreci meydana getirirken, bu durumun ülkelerin amaçları doğrultusunda eğitim politikalarını oluşturmada sınırlandırdığı öne sürülmüştür. Ayrıca bu durumun okulların ihtiyacını belirlemek ve bu ihtiyaçlara göre süreci sürdürmek yerine günlük sorunlara yönelmeye neden olduğu ifade edilmiştir. Wallner ve diğerleri (2016) ise karşılaşılan sorunların çözümünde, eğitim

sisteminin yeniden tasarlanmasında ve ihtiyaçların belirlenmesinde eğitim yönetiminin rolünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Her ne kadar eğitim yönetimi önemli görülse de eğitim yönetiminin 20.yy başlarına kadar kamu yönetiminin bir alt dalı olarak görülürken, 1980'lerde ise kamu yönetiminden işletme yönetimine kayması eğitim yönetiminin özerk kimliğinin gelişmesine engel olmuştur (Özdemir, 2011). Teorik temeli Batı'da atılan eğitim yönetimin Türkiye'deki gelişimi incelendiğinde ortaya atılan görüşler doğrultusunda eğitim yönetiminin şekillendiğini söylemek mümkündür. Buna ek olarak eğitim yönetimi alanına katkı sağlayan felsefi yaklaşımların, eğitim yönetiminin ontolojik ve epistemolojik statüsüne yönelik araştırmalar son dönemlerde artmış olsa da üzerinde çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir (Kazancı-Tınmaz, 2020). Eğitim yönetimine verilen önem artarken, eğitim yönetimi alanında kurulan bölümlerin sınırlarının bulanık olduğu görülmektedir. Bu durumun temel sebeplerinin ise eğitimcilerin özellikleri, politika çalışmaları, eğitim sosyolojisinin geniş bir çalışma alanının olması ve diğer alanların eğitim yönetimiyle ilgilenmesi olarak belirtilmiştir (Eacott, 2015; Özücü, 2006).

Eğitim yönetiminin çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Buna göre eğitim yönetimi bilgi vermek, bilginin özümsemesi için öğrencilerin yönlendirilmesini sağlamak ve teorikte elde edilen bilgilerin eyleme dönüşümüne katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Ding, 2008). Eğitim yönetimi işlevini inceleyerek öğrencilerin eğitim yönetiminde nasıl yer alacağını araştıran Xu (2017) eğitim yönetiminin, öğrencilere rahat bir öğrenme ortamı sunmasına odaklanması gerektiğini belirterek, öğrencilere yönetim unsuru olarak bakılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda eğitim yönetimiyle birlikte klasik eğitim ve yönetim anlayışından çağdaş bir anlayışa geçişin ön planda olduğu vurgulanmaktadır.

Eğitim yönetiminin pratik bilgi, profesyonel meslek bilgisi ve akademik bilgi olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Eğitim yönetimi alanının kimliğini belirtilen bilgi kümeleri oluşturmaktadır. Eğitim yönetiminin kimliği ekonomik, sosyal, bilimsel ve siyasi gelişmelerden etkilenmekte ve bu doğrultuda gelişebilmektedir (Balcı, 2008). Yönetim konusundaki pratik bilginin yanında akademik ve profesyonel meslek bilgisinin sonucu eğitim yönetimin ana kimliğini oluşturmasıyla birlikte sosyal, bilimsel ve özellikle de siyasi gelişmelerden etkilenerek şekil aldığı görülmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli örgütü okuldur. Eğitim yönetimi alanında elde edilen sonuçlar sistemin çözümlenmesine ya da birleşmesine yardımcı olurken, her bir okula aynı düzeyde katkı sağlayamayabilir. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitimin her alanında kullanılmasıyla, okul yönetimi ise eğitim yönetimin okula uyarlanmasıdır (Bursalıoğlu, 2021; Gül, 2018). Eğitimde küresel etkilerle birlikte batılılaşma çabası, modern eğitime ayak uydurulması için yeniliklerin takip edilmesi (Tosun, 2018), akıllı tahtaların ve eğitimde internet kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir (Saraç, 2019). Teknolojik, sosyal ve kültürel değişimlerle birlikte eğitim sisteminde de önemli değişimler olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Her eğitim sisteminin yönetiminde, okul yönetimi de farklılık gösterecektir.

2.2 Okul Yönetimi

Okullar eğitim yapısının en önemli ögesidir ve eğitim sistemlerinin de temellerini oluşturur. Bu durum okul başarısının, eğitim sisteminin başarısının bir göstergesi olduğunu düşündürmektedir. Okul işlevini yerine getirmediğinde eğitim sistemi olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin okul başarısı ile okul yönetiminin başarısı ilişkili olduğundan, okul yönetiminin sistem içerisindeki rolü ön plana çıkmaktadır (Bayramoğlu, 2015). Öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olan okul yönetiminin yaklaşımı son derece önemlidir.

Eğitim ve okullar insanları direkt etkilediğinden, toplum tarafından okullarda verilen eğitimler takip edilmektedir. Okullar, toplumla ve çevreyle yakın bir ilişki içerisinde. Okuldaki öğrenciler insan kaynağını oluşturmakta ve ilerleyen dönemlerde yeniden okul üzerinde önemli etkilere sebep olan çevreleri oluşturmaktadırlar. Okul yönetiminin nitelikli olması ülkesine değerlerine önem veren ve nitelikli bireyler yetiştirme bilinciyle çalışmaktadır. Bu nedenle okulların sağlıklı biçimde yönetilebilmesi, toplumun var olması için önemli bir koşul olarak görülmektedir (Balyer, 2019). Okul yönetiminin toplumun değerlerini benimsemesi, isteklerini göz ardı etmemesi ve insan kaynağını etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Okulların sağlıklı biçimde yönetilebilmesi için fonksiyonlarının bilinmesi önemlidir. Okulların üç temel fonksiyonu bulunmaktadır. Basitleştirme, temizleme ve denge kurma temel fonksiyonlardır. Basitleştirmede okullar, öğrencilerin uyum becerilerini geliştirebilmek ve yaşamdaki karmaşıklığı basitleştirmek için çaba gösterir. Temizleme işlevinde okullar, toplum içerisinde

değersiz ve zararlı olan unsurları kaldırmayı hedeflemektedir (Sağlık ve Ersoy, 2020). Denge kurma fonksiyonu açısından okul incelendiğinde ise öğrencilerin yaşadığı grubun sınırlandırılmasından uzaklaştırılarak, geniş bir çevreyle buluşturulması sağlanır. Okul yönetimi bu işlevlere yönelik politikaları ve alınan kararları uygulamak, kaynakları eşgüdümlemek ve etkin biçimde kullanmakla görevlidir (Demirtaş, 2008). Okul yönetiminin bu becerilere sahip yöneticilerden oluşması gerekir. Okul yönetimin daha farklı görevleri de bulunmaktadır.

Türkiye'deki eğitim kurumları devletin denetimi ve gözetimi altında olduğundan okullar, eğitim yönetiminin tespit edilen amaçlarını yerine getirmekle ve devletin eğitim politikasını uygulamakla yükümlüdür (Şişman, 2019). Eğitim yönetiminin belirli bir alana uygulanması, okul yönetimine işaret etmektedir. Okul yönetimi, okulda işlerin nasıl yapıldıklarıyla ilgilenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri okulda verilen eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 2013). Etkili bir okul yönetiminde yöneticilerin görevlerinin tespitine yönelik yürütülen araştırmada okul yöneticilerinin okul ikliminde önemli bir yere sahip olan öğrenme başarısının ve akademik başarının artırılmasında okul vizyonuna dikkat edilmesi, kuralların net bir biçimde belirlenmesi gerektiği bildirilmiştir (Renchler, 2012). Öğrencilerin öğrenme ve akademik başarısının artırılması içinse özellikle çevresel unsurlara dikkat edilmelidir.

Çevresiyle var olan okullar toplumdan etkilenirken, toplumu da aynı ölçüde etkileme özelliğine sahiptir. Okulun çevresel olumsuzluklardan uzaklaşarak, iyi ve doğruyu bulması gerekmektedir. Bu konuda sorumluluk okul yönetimine ve öğretmenlere aittir (Bursalıoğlu, 2021). Okul yönetimi toplumla çevre arasında bağ kurarak, köprü görevi görmektedir. Okula verilen önemin artması okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını artırmaktadır (Can ve Nikolayidis, 2020). Bir örgütün belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşabilmesi, elinde bulunan kaynakları en iyi bir şekilde kullanması ve yönlendirebilmesiyle mümkün olmaktadır (Arabacı, 1999). Bu noktada yöneticiler, davranışsal rolleri etkin biçimde yönetebilmelidir. Yöneticilerin öğrenmeye açık olması ve yönetim sürecini bilmesi oldukça önemli görülmüştür (Mücevher ve Erdem, 2019). Yöneticilerin başarılı olması, bilimsel sistemin iyi işlediğini ve sağlıklı bir ortam oluştuğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 2020). Okul yönetiminin insan ve maddi kaynakları koordine ederek karar verebilmesi ve grubu yönlendirebilmesi, genel yönetimin prensiplerinden yararlanması ile gerçekleşmektedir (Kaya, 1999). Okul

yönetimi, görev yapılan okulun amacına ve hedefine çevresel koşulları dikkate alarak geliştirmek ve yaşatmakla görevlidir. Ayrıca eğitim yönetiminin çevre koşulları ve hizmet ettiği öğrenci yapısıyla sınırlı bir yönetimi kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Özdemir (2019) tarafından yapılan tanımda okul yönetimi eğitim ortamında gerçekleştirilen faaliyetlerin planlanarak sistematik biçimde uygulanmasını ve belirlenen amaçlara ulaşabilmeyi hedefleyen örgütlerin yönetimi olarak açıklanmıştır. Okul yönetiminin okulu etkili bir şekilde yönetebilmesine dikkat edilmelidir.

Tschannen-Moran ve Garies (2017) okullarda etkili bir yönetimin sağlanmasında ve sağlıklı bir şekilde eğitim ortamının oluşumunda okul yöneticilerinin oldukça önemli olduğunu bildirmiştir. Okul yöneticileri, sahip olduğu bilgi, beceri ve yöntemlerle okulun geleceğini planlayarak, hedeflere ulaşma, değişim ve gelişim noktasında çaba sarf etmektedir. Okullarda yalnızca yöneticilerin yönetimde etkin olması ve liderlik etmesi yönetimin klasikleşmiş biçimini göstermektedir (Bryk vd., 2010). Okul yöneticileri, okulun amacını ve işleyişini belirlemektedir. Böylelikle okul yöneticileri, okul kültürünü şekillendirebilecektir. Konumu gereği okul yöneticilerinin okul kültürünün temelini oluşmasında, desteklenmesinde ve yönetilmesinde çeşitli görevleri bulunmaktadır (Şişman, 2019). Bu görevler incelendiğinde örgüt içerisinde yaşanabilecek çatışmaların etkin bir şekilde çözüme kavuşturulması, çevrenin desteğini alarak okula katılımının sağlanması, örgütsel değişime izin verilmesi ve değişimin yönetilmesi, okul içerisinde olumlu bir iklimin oluşturularak, “biz” bilincinin yaratılması, güven ve paylaşımın esas olduğu öğrenme ortamının oluşturulması görevleri olduğu görülmektedir (Başaran ve Güçlü, 2018). Yaratılacak “biz” bilinci olumlu okul iklimine de katkı sağlayacaktır. Bahsedilen görevlerin yerine getirilmesine yönelik okul yöneticilerinin olumlu ya da olumsuz eylemleri okul yönetiminin yapısını etkileyerek, okuldaki bütün öğeleri ve kaynakların etkin kullanımını etkilemektedir. Yöneticilerin sergilediği davranışlar okul ortamını da aynı doğrultuda olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir (Diktaş, 2021). Bu durum yöneticilerin, yönetim biçimleri üzerinde durulmasına neden olarak, benimsenen yönetim biçimine göre okul başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmaktadır. Okul yönetim biçimleri dört başlık altında incelenmiş olup, aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Başaran, 2000):

• **Koruyucu Yönetim:** Koruyucu yönetim insan ilişkileri yaklaşımına dayalı bir yönetim biçimidir. İnsan ilişkileri yaklaşımında üretkenliği ve iş doyumunu artırmak için çalışanlara yönelik sergilenen davranışlar önemli görülmektedir. Koruyucu yönetim çalışanların güven içerisinde olması gerektiğine inanmaktadır. İş güvencesinin olması ve özlük haklarının iyileştirilmesi gerçekleştiği takdirde, koruyucu yönetim anlayışına göre çalışanlar örgütün amaçlarına ulaşması için bütün gücünü harcayacaktır (Erdoğan, 2002).

• **Birlikçi Yönetim:** Birlikçi yönetimde ana unsur takım çalışmasının olmasıdır. Son dönemlerde yaygın biçimde görülmeye başlanan birlikçi yönetimde çalışan bireylerin yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarılacak çalışma ortamının yaratılması amaçlanmaktadır. Bu yönetim biçimde ortak kararlar alınmakta ve takım çalışmasıyla belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışılmaktadır. Ayrıca birlikçi yönetimde çalışanlar kendisini denetleme ve yönetmek de gerekli becerilere sahip olmalıdır (Ergin vd., 2018).

• **Yetkeci Yönetim:** Baskıcı yönetim şekli olan yetkeci yönetimde bütün güç yöneticide toplanmıştır. Bu yönetim şeklinde bütün kararlar yönetici tarafından verilirken, diğer çalışanlar alınan karar sürecine katılmamaktadır ve kendilerine verilen emirleri sorgusuz biçimde yerine getirmektedir. Ayrıca çalışanlar görevini yerine getirmediğinde cezayla karşı karşıya kalmaktadır. Yetkeci yönetimde yöneticiler güçlerini yasa, yönetmelik ve makamdan almaktadır (Kepenekçi, 2003).

• **Destekçi Yönetim:** Destekçi yönetim anlayışına göre örgütsel amaçlara ulaşabilmek için çalışanlar desteklenmektedir. Kendisine değer verildiğini ve önemli olduğunu düşünen çalışanlar amaçlara ulaşma noktasında daha fazla motive olur ve daha fazla çaba göstermektedir (Kantos vd., 2009).

Bu dört yönetim biçiminin değerlendirmesinden ortaya çıkan sonuca bakıldığında, çalışanların güven içerisinde olması ve kendilerini güvende hissetmelerinin, birlikte çalışma ortamının hazırlanması ve bunun desteklenmesi, alınacak kararlarda çalışanların süreç içerisine dahil edilmesinin ve bu noktada kendilerini değerli hissetmelerinin sağlanması hedefe ulaşmada daha fazla motive olmasını sağlamakta olduğu söylenebilir.

2.2.1 Okul Yönetiminin Amacı ve Önemi

Okullar eğitimsel aktivitelerin düzenli şekilde sürdürülmesi amacıyla tasarlanmıştır. Okullar, eğitimsel amaçlara ulaşmayı hedeflerken hammaddesini insan oluşturmaktadır. Bu nedenle okul yönetimi çalışanlarına, öğretmenlerine ve öğrencilerine karşı daha duyarlı davranarak öğrencilerin gerekli becerileri kazanmasında sistematik davranmalıdır (Özdemir, 2017). Okul yönetimi, eğitim sisteminin okula uyarlanması, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde son derece etkilidir. Okul yönetiminin hedeflere uygun şekilde okulu hayatta tutabilmesi yönetimin önemini artırmaktadır. Bu noktada okul yönetiminin amaçları ön plana çıkmaktadır. Okul yönetimi güvenli bir okul ortamının oluşmasını, eğitim öğretim aktivitelerin planlanmasını, denetlenmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini yaparak, karşılaşılan problemlere çözüm üretmeyi, öğretmen, öğrenci ve veli arasında sağlıklı iletişim kurulmasını amaçlamaktadır. Okul yönetimin asıl amacı öğrencilerin bilgiyi öğrenmesini sağlayarak, başarı düzeyini artırmak ve öğrencilerin mutlu olmasını sağlamaktadır (Uğurlu, 2017). Genel olarak bakıldığında öğrenci merkezli olduğu yani öğrencide istendik davranışın ortaya çıkması amacını güttüğü söylenebilir.

Okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okulun kaynakları ile insan kaynaklarını etkili biçimde kullanmalı bunu yaparken de okulun öğrenci yapısına dikkat etmelidir. Her okulun diğer okullardan ayrılan özellikleri bulunmakla birlikte aynı durum öğrencilerin bilişsel, sosyal ve ruhsal özellikleri içinde geçerlidir (Ömeroğlu, 2006). Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel yapıları dikkate alınarak, planlamalar ve aktiviteler yapılarak öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri artırılabilir. Okul yönetimi her öğrenciye ulaşmayı hedeflemelidir. Çünkü öğrenciler okulla birlikte etkileşimde bulunduğu ve kazandığı becerileri gündelik yaşamda sergileyebilme potansiyeline sahiptir (Turan, 2007). Böylelikle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gerekli beceriler kazandırılabilir.

Okul yönetimi, aktiviteleri düzenli bir şekilde yürütülmesi amacıyla tasarlanmış olsa da okul yönetiminin çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar aynı zamanda okulun başarısının artırılmasında önemi büyüktür. Yöneticilerin gerçekleştirilmesi istenen sorumluluklar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Taymaz, 2021):

- Okulun misyonunu ve vizyonunu belirlemek,
- Okul politikasını belirlemek ve bunu tanıtabilmek,

- Okulun ihtiyaçlarını belirleyerek, okul etkinliklerinin gerçekleştirilmesini sağlamak,

- Okul yönetimini etkin hale getirmek,
- Öğretmen, aile ve öğrencilerle etkili iletişim kurmak,
- Etkinlikleri planlamak ve uygulamaları takip ederek değerlendirmek,
- Sosyal çevrenin desteğini almak,
- Okul içi ve dışı öğelerle iletişim kurmak,
- alışmaları takip etmek ve sorunlarla karşılaşıldığında çözüm üretmek

iyi bir yöneticiden beklenen sorumluluklardır (Taymaz, 2021).

Ortaya koyulan bu sorumlulukların öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimlerini sağlaması, aile desteğini alabilmesi ve ğretmen katılımını artırabilmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada okul yönetimi çeşitli yasa ve yönetmeliklere göre birtakım yetkilere sahip olsa da okulda insanın merkezde olması toplumsal değerlerini dikkate almak zorundadır. Yasaların uygulanamayacağı bazı durumlarda yöneticilerin, kültürel ve ahlaki değerlere başvurarak, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi de okul yönetiminin sergilediği davranışları önemli hale getirmektedir. (Aydoğan, 2015).

2.2.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ve Yöneticilerde Olması Gereken zellikler

Okul yöneticileri çalışanları örgütlemekte, emir ve görev vererek çalışmaları yönlendirmekte, koordine etmekte ve denetlemektedir. Ayrıca eğitim politikası ve belirlenen amaçlara göre eğitim kurumunu etkili biçimde işler vaziyette tutmaktadır. Bahsedilen durumları gerçekleştirebilmek için de okul yöneticilerinin belirli becerilere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir (Bursalıoğlu, 2021). Bu kapsamda yönetim becerisi yönetim süreçlerinin etkili biçimde yönetilebilmesi olarak açıklanmıştır. Okulun amaçlarına ulaşmasında okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik yeterliliğine sahip olması, sahip olunan yönetim becerilerini uygulamasına ve çalışanlarını etkilemesine bağlıdır (Haveydi ve Apaydın, 2019). Yani yönetici iyi bir lider olarak çalışanları etkileyebilmelidir.

Okul yöneticileri yönetim süreçlerini ve rgt sağlıklı biçimde yönetilebilmesi için yöneticilerin olumlu ve güçlü özellikleri olmalıdır. Yöneticilerin planlama becerileri, teknolojiyi takip etme ve etkin bir şekilde kullanılması, neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerilerine sahip olması rgt

hedeflerine ulaştırma sürecinde son derece önemlidir. Eğitim alanı sürekli değişen ve gelişen bir alandır, bu nedenle okul yöneticilerinin değişimi takip ederek ayak uydurabilmesi ve düzenlemeler yapabilmesi gerekmektedir (Balcı, 2008). Değişim sürecini takip edemeyen okul yöneticileri zamanla öğretmen beklentilerini karşılamakta sorunlar yaşayacaktır.

Bunların yanı sıra iyi bir yönetici çalışanların performansını artırmaya yardımcı olurken, etkinlikleri gerçekleştirme konusunda çalışanları da desteklemelidir. Etkili bir yöneticinin sahip olması gereken beceriler beş boyutta aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Quast ve Hazucha, 1992).

İnisiyatif Alma Becerileri:

- Dinleme
- İnsan ilişkileri
- Çalışma yönetimi
- Çalışanları motive etme

Sorumluluk Alma İle İgili Beceriler:

- Planlama
- Organize olma
- Kişisel olarak organize olma ve zaman yönetimi
- Bilgi verme
- Liderlik tarzı ve insanları etkileme
- Temsilci seçme ve kontrol etme

Teknik Beceriler:

- Yazılı iletişimler
- Finansla ve nicelikle ilgili beceriler
- İşle ilgili bilgi ve teknik bilgi

Nitelik Becerileri:

- Kişisel motivasyon
- Nitelikli çalışma
- Öğrenci başarısı
- Bilgilendirme

Diğer Beceriler:

- Sözel iletişimler
- Problem analizi

- Karar alma.

Tüm bu beceriler ve alt boyutları okulun amacına ulaşmasında sürecin sağlıklı biçimde ilerlemesini sağlarken, öğretmen, öğrenci ve ailenin de eğitim sürecine dahil olmasına imkan tanımaktadır. Okul etkililiğinin artırılması için okul yöneticileri ayrıca öğrenci-öğretmen arasında köprü kurma becerisine de sahip olmalıdır. Kurulan köprünün sağlam olabilmesi için okul yöneticisi, etkili davranış biçimleri kullanmalıdır. Yönetici kurum içerisinde olumlu rekabet ortamı yaratmalı, karar verme noktasında öğretmenlerden fikir almalıdır. Böylelikle ılımlı bir ortam yaratarak, öğretmenlerin kurum için önemli olduğunu hissettirebilecektir. Ayrıca okul yöneticisinin vereceği ödüller ve cezalar motive edici ve baskıcı olarak nitelendirilmesine neden olacağından, ödül ve ceza gerektiren durumlarda tek başına karar vermekten kaçınmalıdır. Okul yöneticisi öğretmenlerle yaptığı paylaşımlarda şeffaf davranarak, okul etkililiğine ulaşma yolunda önemli bir iletişim adımı atmış olacaktır (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Okul etkililiğinin yükseltilmesinde etkin bir role sahip olan yöneticilerde bulunması gereken becerileri inceleyen Everard ve diğerleri (2004) ise araştırma sonucunda örgüt yöneticisinin kaynakları amaçlara göre bütünleştirebilmesi gerektiğini ve değişim noktasında rolleri üstlenmesi gerektiğini belirlemiştir. Bu sonuçlara ek olarak kaynakların devamlılığını sağlaması ve kaynakları sürekli geliştirecek niteliklere sahip olması gerektiği ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin sahip olduğu niteliklerle birlikte okulun en önemli otorite gücü haline gelmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin, etkinliklerin uygulanmaya başlanmasında ve başarıya ulaşmasında en önemli kişi yapmaktadır. Okul yöneticilerinin adaletli ve tarafsız olması okulu başarıya ulaştırmada önemli bir etken iken, okulda bulunan kişilerle ve ailelerle etkili iletişim kurması da son derece önemlidir (Aydoğan ve Küçükçene, 2018). Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması öğrencilere ve öğretmenlere ilham verirken, öğrencilere de rol model olarak doğru davranışları sergilemesine yardımcı olabilecektir (Argon ve Zafer, 2009). Erçetin (1997) araştırmasında okul yöneticilerinde aranan özellikleri belirlemek istemiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin güvenilir, dinamik, dürüst, açık sözlü ve fikirli, ilgili, yaratıcı, otokontrol düzeyi yüksek, ileriye gören ve cesaretli olması gerektiği tespit edilmiştir.

Şekerci ve Apay (2009) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin olumlu örgüt iklimini geliştirememesi ve örgütsel iklimin sürdürülür niteliğe ulaştırılamamasının okulların etkili biçimde yönetilmesini engellediği belirlenirken, yöneticilerin okullardaki insan ve madde kaynaklarını okulun amacına uygun biçimde kullanabilmesi için öğretmenlerle iş birliği yapabilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İş birliğinin ana unsuru ise tüm okul çalışanları, öğrenciler ve ailelerle iyi bir iletişimle mümkün olmaktadır (Şekerci ve Aypay, 2009). Yöneticilerin iletişim becerileri, sahip olduğu bilgi ve beceriler ile sergilediği davranışlar yöneticilerin öğretmenler, aileler ve öğrencilerle olan ilişkilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Recepoğlu ve Özdemir, 2013). Olumlu yönde kurulan ilişkiler olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

Yöneticilerin öğretmenlerle ve çalışanlarla sağlıklı iletişim kurması, onları motive ederek çalışmaya teşvik etmesi, yöneticilerin liderlik özellikleriyle ilişkilidir (Ünal, 2000). Okutan'da (2012) okul yöneticisinde liderlik özelliklerinin olması gereken temel bir özellik olduğunu bildirmiş ve okul yöneticilerinin neden lider olamadıklarına yönelik öğretmen görüşleri iletişim kuramaması, organizasyon yapamaması, motivasyon arttıramaması, bürokrasiye çok bağlı olması, adil olmaması, tek başına karar alması, olumlu okul iklimi yaratamaması gibi sebepler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bu sonuçlar okul yöneticisinin kaçınması gereken davranışlar olduğunu, okul yönetimine katılımın olması ve bunun içinde okul yöneticilerinin liderlik özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Okutan, 2012). Okul etkililiği yüksek olan bir okulda yöneticiler iyi bir dinleyicidir, enerjiktir, bilgilerini etkili biçimde aktarabilir, strese karşı hoşgörülüdür ve gözlem gücü yüksektir (Koçak ve Helvacı, 2011). Bunlara ek olarak okul yöneticisi öğretim lideri olduğundan okul içi ve okul dışı unsurlarla yakından ilgili olmak zorundadır.

Binbaşioğlu (1983) iyi bir okul yöneticisi, konumu nedeniyle elinde olan güç yerine yeterli bilgi ve coşkuya sahip, sahip olduğu yetkilerini bilgili bir şekilde kullanan, tüm çalışanlarına karşı adaleti ve dürüstlüğü önplanda tutan, okulunu ve amaçlarını iyi tanıyan, çalışanlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen, sorunları tespit edebilen, verilen görevleri yerine getirebilen, eğitim programını planlama, uygulama ve öğretmenlerin uygulamasını sağlayabilen, farklı görüşlere saygılı ve demoktik tutum sergileyen, alınan kararlarda tarafsız ve öğretmenleri sürece dahil eden, eğitimin gücüne inanan ve öğrenci yararını gözetan,

davranışlarında dikkatli, görüşlerini düşünerek ifade eden dil becerilerine hakim, yapılan başarılı davranışlarını taktir eden, moral ve motivasyon yükselten, çevre ile iyi ilişkiler kurarak eğitime dahil olmasını destekleyen, gerekli durumlarda makamını başkalarına devredebilir olma özelliklerine sahiptir. Tespit edilen bu sonuçlar okul yöneticilerinin öğretmenlere, okul çalışanlarına, öğrencilere ve ailelere nasıl davranması gerektiği konusunda bilgi verirken, yöneticilerin okulun amaçlarını ne düzeyde benimsediğini ve bu amaçlara ulaşabilmek için ne tür etkinlikler planladığının bir göstergesi olabilir. Bahsedilen bu özelliklerin haricinde Balcı (2022) araştırmasında iyi bir yöneticinin başarıyı ödüllendirdiğini, öğrencilerin kazanımlarına önem verdiğini, öğretim programının sağlıklı biçimde koordine ettiğini, öğretmen ve öğrenciden beklentilerinin yüksek olduğunu ve bu beklentilere ulaşmak için yoğun çaba gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticisinin okula bağlılığı hem öğrenci hem de öğretmen için artırıcı faaliyetlerde bulunduğunu, öğretmenlerin ihtiyaçlarına kayıtsız kalmadığını, öğrencileri takip ettiğini, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğunu, kurallara uygulamada kararlı ve adil olduğunu, öğrencilere zaman ayırdığını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinde aranan bir diğer özellik ise karşılaşılan sorunlar karşısında da yönetmeliğe, eğitim politikasına ve okulun amacına uygun biçimde çözüm üretebilmesidir. Bu nedenle yöneticilerin sorumluluk bilincine sahip olması oldukça önemlidir (Taymaz, 2021). Sorumluluk bilinciyle hareket eden okul yöneticileri kurumu temsil ettiği için davranışları da kurumsal düzeyde olmalıdır. Yani sahip olduğu konunun farkında olmalı ve kurum adına davranışlar sergilemeli, fevri hareket etmemelidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Çünkü okul örgütü diğer örgütlerden farklıdır ve temelde insan gücünü işlerken, toplumun yararını gözetmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, literatürde bahsedildiği gibi bir çok yönetsel becerilere birden sahip olmalıdır (Erçetin ve Eriçok, 2016).

Şişman (2019) ise okul yöneticilerinde sahip olunması gereken becerileri üç başlık altında toplayarak kavramsal yeterlilik, insani yeterlilik ve teknik yeterlilik olarak aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Kavramsal Yeterlilikler: Örgütün sorunlarının belirlenmesi, çalışanların birbirleriyle kurduğu iletişimi fark edebilme, karar verme ve çalışma sürecini yönetme özelliklerini kapsamaktadır (Şişman, 2019). Bursalıoğlu'na (2021) göre örgütün bir bütün olarak görülmesi ve duyulması becerileri kavramsal yeterlilikle

ilişkilidir. Okul yöneticisi görev yaptığı okulu, toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçütleri doğrultusunda görebilmeli, bütün parçaları birleştirerek, eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir.

İnsani Yeterlilikler: Yöneticilerin kurum lideri olarak çalışanlarla sağlıklı iletişim kurması, sürekli etkileşim halinde olması ve çalışmalarını yönetebilmesi gerekmektedir (Şişman, 2019). İnsani yeterlilikler başkalarını anlama ve motive etme gücüne sahiptir. İnsani yeterliliğe sahip yöneticiler çalışanların farklılıklarını gözetenken, etkili çalışma ortamı ve ortak bir amaç oluşturabilmektedir (Töremen ve Kolay, 2003).

Teknik Yeterlilikler: Yöneticilerin gelişen ve yenilenen teknolojiyi takip edebilmesi ve kullanması teknik yeterlilikle ilişkilidir. Ayrıca teknolojinin eğitime entegre edilmesi ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırması da sağlanabilmektedir (Şişman, 2019). Memduhoğlu ve Yılmaz (2010) teknik yeterliliğin uzmanlık gerektiren bir konu olduğunu belirtmiştir. Yöneticiler örgütün yapısı, politikası ve program üzerindeki etkisini teknik yeterlilikle gösterilebileceği ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin, kavramsal, insani ve teknik yeterliliklere sahip olması insan kaynaklarını etkili biçimde kullanarak örgütün hedefine ulaşmasında ve verimliliğin artmasında önemli bir rol oynayacaktır. Bunlara ek olarak okulun sahip olduğu fiziksel ve maddi kaynakların yönetiminin de etkili biçimde yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin gereksinimlerinin dikkate alınması öğretmen ve öğrencilerin memnuniyetini artırırken öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecektir (Palmer ve Winters, 1993). Okul yöneticisinin insan kaynaklarını sağlıklı biçimde yönetebilmesi, örgüt içerisinde çalışanların performansını artırırken, öğretmenlerin yaşam kalitesinin de yükselmesine katkı sağlayacaktır. İnsan kaynaklarının sağlıklı yönetilmesiyle asıl amaçlanan unsurlar aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Armstrong, 1994).

- Çalışanların becerilerinden faydalanmak ve potansiyelinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmak,
- Örgüt kültürünü şekillendirerek, örgüte ait olan bireylerin davranışlarına yöne veren inanç, norm, değer ve davranışlara yön vermek,
- Çalışanların yaratıcılık düzeylerini artıracak ve sergilenmeyen becerilerini açığa çıkaracak ortam hazırlamak,

- Uyumlu bir örgüt ortamı oluşturmak ve çalışmaya karşı motive edici olmak,

- İş gücüyle birlikte örgütsel hedeflere ulaşmayı sağlamak,
- Örgütün ve çalışanların performansının artırılmasına katkıda bulunmak,
- Var olan kaynakları kullanırken örgütün ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak,

- Yenilik, toplam kalite ve takım çalışması gibi kavramları ortaya çıkartacak imkanlar sunmak insan kaynaklarının yönetiminin amaçları arasında gösterilmiştir. Okul yöneticisi de bu amaçlar doğrultusunda hareket ederek, eksik olduğu konularda kendisini geliştirebilir. Böylelikle olumlu bir örgüt iklimi oluşturulabilirken, okulun hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunabilir (Sherozia ve Tskhvaradze, 2018).

Ayrıca okul yöneticileri, teknolojiyi etkin kullanabilmelidir. Aksi durumda öğretimsel ve yönetsel problemler ortaya çıkabilmektedir (Domeny, 2017). Stuart vd. (2009) araştırmasında deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip yöneticilerin teknoloji bilgisinin daha fazla olduğunu ve daha fazla deneyime sahip olduğunu bildirmiştir. Carroll vd. (2008) okul yöneticisinin okulun imkanlarını en doğru şekilde değerlendirebilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.3 Eğitim Örgütleri

Okullar, eğitsel etkinliğin sistematik ve düzenli bir şekilde sürdürülmesi amacıyla tasarlanmış ve eğitimsel amaçlara ulaşmayı hedefleyen örgütlerdir (Özdemir, 2018). Örgüt yapılarında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklara göre örgütler mekanik ve organik olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Eğitim örgütleri organik örgütler arasında yer alırken, mekanik örgütler ise işlerin belirli uzmanlık alanlarına bölündüğü örgütlerdir. Organik örgüt, dinamik ortamlarda daha başarılı olmaktadır, daha fazla verimlilik için çalışanlar motive edilmektedir. Ayrıca organik örgütler esnek ve uyarlanabilir oldukları gibi değişimlerde de oldukça hızlı uyum sağlarlar (Gitman ve McDaniel, 2008; Freeze ve Hodges, 2009).

Bunların haricinde okul örgütlerini, diğer örgütlerden ayıran birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde ifade edilmiştir (Aydoğan, 2015; Keskinkılıç, 2011):

- Eğitim örgütlerinin hammaddesini insan olduğundan, eğitim örgütlerinde bireysel yönler daha baskındır. Bu örgütlerde formal eğitim kadar informal eğitimde oldukça önemlidir.

- Okul, sosyal çevre üzerinde ciddi bir etkisi olan örgüttür. Bu durum okulun, toplumsal düzeni sağlamada etkin rol oynadığını göstermektedir.

- Okul içerisinde çok fazla değer vardır ve değerler çatıştığında okul, değerleri uzlaştırmakta, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik farkları en aza indirerek denge kurabilmektedir.

- Okullar, formal ve informal örgütleri etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. Bu durum okula müdahale edenlerin sayısını artırmaktadır.

- Eğitim örgütlerinde ürünleri değerlendirebilmek oldukça zordur. Okulların sunduğu öğrenim eyleminin ve ürününün insanların üzerindeki etkisini gözlemleyebilme olanağı sınırlı olduğundan, üretim hatası olarak nitelendirilebilecek başarısız öğrencilerin toplum içerisinde var olma olasılığı yüksektir. Ayrıca bu kişileri değiştirme ve geliştirme imkanları da sınırlıdır.

- Okullar bürokratik bir örgüttür ve kişisel olmayan genel ilkeler ve işleyişe göre çalışmaktadır. Okulun bürokratik işleyişi kalıplaşma ve rutinleşme gibi sonuçlar doğurabilmektedir.

- Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de kendilerine özgü bir kişilik yapısı ve iklimi bulunmaktadır. Okul yöneticisinin kişiler ve gruplarla kurduğu ilişki durumuna göre olumlu ya da olumsuz bir ortam oluşabilmektedir.

- Eğitim örgütleri, diğer örgütlere çıktı vermektedir. Okuldan mezun olan öğrenciler alanına göre piyasa da kendisine yer edinerek, çalışmaya başlayabilmektedir.

Bahsedilen özellikler incelendiğinde hammaddenin insan olmasına vurgu yapılırken, eğitim örgütlerinin dinamik, esnek, çok boyutlu olması, eğitim örgütü başarısız olduğunda o kişilerin geliştirilebilmesinin sınırlılığı ve gelişmelere uyarlanabilirliği üzerinde durulmuştur. Eğitim örgütlerinin belirlediği hedeflere ulaşabilmek için bilginin öğrenilme, yaratılma, saklanma, paylaşılma, yayılma, geliştirilme ve dağıtılma aşamalarında bilgi yönetimi oldukça önemlidir. Bilgi yönetimi bahsedilen faaliyetlerde sistematik bir eşgüdümleme sağlamaktadır (Rastogi, 2000). Ayrıca bilgi yönetimi, öğrenen örgütle yakın bir ilişki içerisinde (Aggestam, 2006).

Bilginin yönetilmesinde başarılı olan örgütler sadece teknolojiye ya da donanımına yatırım yapmamaktadır. Örgütü başarıyla ulaştırabilmek için en önemli varlık olan insana yatırım yapabilmek son derece önemlidir. En önemli örgütsel kaynak, bilgi olarak görülmektedir (Rai, 2011). Bilginin yönetilmesi, doğru bilginin doğru zamanda doğru kişilere en düşük maliyeti sağlayabilmek amacıyla bilginin oluşturulmasını, ölçülmesini, depolamasını, dağıtımını ve aktarılmasını içeren birbirine kenetli faaliyetleri bünyesinde barındırmaktadır (Naktiyok, 2009). Bilgi yönetimiyle ilişkili olan öğrenen örgüt içerisinde yer alan eğitim örgütlerindeki okul yöneticileri, öğretmenleri planlama, problem çözme, karar alma ve program hazırlama sürecine dahil ettiğinde, öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyon düzeyleri artabilecektir (Griffith, 2004). Bu durum öğretmenlerin güven duygusu içerisinde takım olarak çalışmasına imkân tanımaktadır.

Öğretmenlerin çalışma ortamının rahat olması ve güven ikliminde çalışabilmesi, okulun vizyonu ve misyonunun belirleyen unsurları sahiplenme duygusuyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, bilgi ve tecrübesiyle okulun vizyonunu geliştirecek öneriler sunmalı ve liderliğin sürekliliğini sağlanmasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca Öğretmenler bireysel olarak işi sahiplenmeli, okul başarısını artırmak için çaba göstermelidir (Owens, 2001). Bahsedilen görevleri yerine getiren öğretmenler eğitim örgütleri nitelikli bir eğitim vererek, nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimin gelişiminde öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Ünsal, 2021). Öğretmenler eğitim örgütü içerisinde başarılı olabilmek için motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenler okul içerisinde görev alanındaki sınıfların haricinde eğitim programları etkinliklerinde ve okul çevresinde görev alarak nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için önemli adımlar atabilecektir (Can, 2014).

Eğitim örgütlerinde nitelikli birey yetiştirebilmek için okul yöneticisinin kurduğu iletişim son derece önemlidir. Eğitim örgütlerinin lideri olan okul yöneticileri kurduğu etkili iletişimle değişimi başlatabilmekte ve karşılıklı etkili iletişim kurulabilmesi için uygun zemini hazırlamaktadır (Greguras ve Ford, 2006). Okul başarısının artırılmasında da okul çalışanları arasında kurulan etkili iletişimin rolü oldukça fazladır. Yöneticilerin çalışma ortamında çalışanlarla kurduğu iletişim ile yöneticilerin tutum ve davranışları, çalışanların okulun hedeflerine ulaşma noktasında motive edip, performansı en üst düzeye

çıkarmaktadır (Nahrgang vd., 2009). Yani yapılan işin doyumuna varma, isteklilik oluşturmada bu tutumların önem arzettiği görülmektedir.

İnsan merkezli örgüt olan eğitim örgütlerinde, yönetmeliğe ve kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak çok kabul görmeyen bir durumdur. Yönetmeliğin ve kuralların uygulandığı süreçte bazı zamanlar esnek davranmak gerekebilmektedir (Çelikten vd., 2019). Öğrencilerin sınıf geçme şartları ya da yazılan resmi yazılarda takip edilmesi gereken talimatlar olabildiği gibi, davranış problemi olan ve istenmeyen davranışı gerçekleştiren öğrencilere her davranış sonucunda disiplin yönetmeliği gereğince ceza verilmeyip, rehberlik yapılması gereken esnek davranışlar da olabilmektedir.

Sonuç olarak okul yöneticisi öğretmenlerine ve öğrencilerine karşı yönetmelikler çerçevesinde uyulması gereken kural ve davranışları yerine getirirken, bazı özel durumlarda esneklik davranarak öğrenci veya öğretmenleri rahatlatması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda hareket edildiğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarını sahiplenme durumlarında artış olacağı ve bunun sonucunda da motivasyonun artabileceği sonucuna ulaşılabilir.

2.4 Okul Etkililiği

Yönetim alanında etkililik kavramı ilk olarak 1930'lu yıllarda kullanılmıştır. Kullanılan etkililik kavramını Barnard (1938) örgütlerin amacına ulaşma düzeyi olarak açıklamıştır. Örgütlerin ne düzeyde amacına ulaştığı, etkililik düzeyini göstermektedir. İstenilen düzeyde amaçlara ulaşma örgütlerin yeterli ve etkin olduğu anlamına gelmektedir (Balcı, 2022). Benzer biçimde okul etkililiği de okulların amacına ulaşma düzeyini göstermektedir. Yapılan bir başka tanımda Mujis (2006) okul etkililiğinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile iş birliğini gösterirken, öğrenci başarısına odaklandığını bildirmektedir.

Okulların amacına ulaşma düzeyinin yüksek olmasını ve öğrencilerin kazandığı olumlu davranışlar, okul etkililiğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Purkey ve Smith, 1985). Genel anlamda okul etkililiği okulun işlevselliğini yerine getirme ve amacına ulaşma oranıyla açıklanabilmektedir. En üst düzeyde işlevini yerine getiren ve verim alınan okullar için okul etkililiğinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Kanmaz ve Uyar, 2016). Okulların veriminde artışın olması, kaliteli bir eğitim vermesi ve istenilen sürede hedeflerine ulaşabilmesi okul etkililiğini açıklamada önemli unsurlardandır. Okulun başarıyla

ulaşması etkililiği olan bir okul olduğunu göstermektedir (Uçman, 2019). Bu noktada başarının okul etkililiğinde önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Okul etkililiği öğrencilerin başarisına, akademik yönden gelişmesine ve etkili olan okulların diğer okullara kıyasla fark yarattığı düşüncesine odaklanmaktadır (Reynolds ve Teddlie, 1990). Okul etkililiği okulun amaçlarından ve işlevselliğinden etkilense de Gnal (2014) okul etkililiğinin ebeveyn eğitim düzeyinden, okul hesap verebilirliğinden, evde sağlanan kültürel, sosyal ve eğitsel imkanlardan etkilendiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak okul etkililiği, okulun amacına ve işlevine göre de farklılık gösterebilmektedir (Kanmaz ve Uyar, 2016).

Eğitim sistemi ve kurumları açık bir sistemdir bu nedenle sürekli kendisini yenilemelidir. Eğitim kurumları, bünyesindeki eksiklikleri tespit edebilmeli, tespit edilen eksiklikleri ortadan kaldırmalı, yeniden eksiklik çıkmaması için nlem almalı ve hedeflerine ulaşma çabası içerisine girerek eğitim kalitesini yükseltmelidir. Bu görevlerin yerine getirilmesi, okulların etkili olmasıyla ilişkilidir (Alamdard, 2015). Okul etkililiği, öğrencileri zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden geliştirerek gelecek rollerine hazırlayan fonksiyonel okullardır (Ermeydanı ve Can, 2020). Eğitsel hedeflere ulaşma düzeyi genelde eğitim sistemiyle ilişkiliyken özelde ise okulların iyi yönetilmesiyle ilişkilidir. Okulların iyi bir şekilde yönetilmesi, okuldan beklenen işlevlerin yerine getirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesi okulların etkililiğini açıklamaktadır (Arslantaş ve zkan, 2014).

Okulların amaçlarına ulaşmasında ve geliştirilmesinde gerçekleştirilen faaliyetler, eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyerek topluma yarar sağlayabilecektir. Eğitim açısından teknolojik gelişmelerle birlikte rekabet şartları giderek zorlaştığından, okulu istenilen düzeyde başarılı yapabilmek için i ve dış kaynakların sağlıklı biçimde yönetilebilmesi gerekmektedir. Bu konuda yöneticilerin yönetim becerileri ön planda olsa da öğretmenlerin performansları da hedefe ulaşma düzeyi açısından son derece önemlidir (Dalbudak, 2022). Okul yönetimi çok önemli olmakla birlikte tek başına etkililikte yeterli olmayıp örgütün tüm paydaşlarının ortak hareketiyle okul etkililiğini arttırmaktadır.

Akan vd. (2017) okul etkililiğinin yalnızca yöneticilerin işlevlerinden etkililenmediğini, öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasının, öğretmenler arası etkili iletişimin olmasının ve bu iletişimden doyum alınmasının da okul

etkililiği üzerinde belirleyici olduğunu bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleğini severek yapması da okul etkililiğini artırmaktadır (Akan vd., 2017). Benzer amacı olan okulların akademik düzeydeki başarılarında net farklılıkların olduğunun görülmesi, araştırmacılar tarafından ilgi çeken bir konu olmuştur. Bunun üzerinde okulun etkililiği, akademik başarı ile hedeflere ulaşma düzeyi arasındaki ilişkide aracı role sahip olduğu ifade edilmiştir (Scheerens, 2013). Bu görüşü destekleyen Dalbudak (2022) okul yöneticilerinin okul için olumlu imaj yaratabilmesinin, öğretmen ve öğrenci performanslarında artışı sağlayarak başarı düzeyini artırdığını bildirmiş olup, istenilen sürede hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Bu faaliyetlerin de okul etkililiğini sağlama yolunda önemli bir ilerleme sağlayabildiği vurgulanmıştır.

Okul etkililiği üzerinde belirleyici olan bir diğer faktör okul iklimidir. Korkmaz ve Ada (2019) araştırmasında okul etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul ikliminin, öğretmenlerin okulun çalışma çevresine ilişkin algıları, okulun güvenli ve açık bir iklime sahip olmasıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul ikliminin öğretmen, öğrenci ve ailelerin okula yönelik deneyimlerle ve duygularıyla bağlantılı olduğu, olumlu okul iklimi arttıkça okul etkililiğinin arttığı belirlenmiştir.

Okul etkililiği yönetici ve öğretmenlerin ortak bir amaca hizmet etmesi, olumlu öğrenme ortamının oluşturulması okulların etkililiğinden bahsedilebilmesi için önemli görülmüştür (Sammons vd., 1995). Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin derse zamanında gelmesi, derse gelmeden önce hazırlık yapmaları da öğretimin daha nitelikli gerçekleşmesini sağlamaktadır (Talis, 2010). Sammons ve diğerleri (1995) ise okul etkililiğinin en önemli özelliğin liderlik olduğunu bildirmiştir. Abdurrezzak (2015) da profesyonel liderlik anlayışının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaların dışında Kirk ve Jones (2004) ise öğretmenlerin öğrencilere ne öğreteceğinin farkında olmasının, bunun için zaman planlamasını yapmasının ve öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunların ortadan kaldırılmasının etkili bir öğretme ortamı yarattığını dile getirmiştir.

Okul etkililiğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin başarısının hedef alınmasının ortak nokta olduğu görülmektedir. Okul etkililiğinin önemli hedeflerinden birisi de sosyoekonomik düzeyin düşük olmasından kaynaklı olarak eğitim eşitsizliğine çözüm üretebilmektir (Creemers, 1994). Eğitim kurumlarının kurulma amacı da bu farklılıkları ortadan kaldırmaktır. Okulun gelişimi öğretmen,

aile, çevre ve öğrencinin etkileşimiyle mümkün olurken, ortak bir çaba söz konusudur (Dewey, 2008). Ancak bu şekilde okul etkililiğinden bahsedilebilir.

Okul etkililiğine sahip olan okullar, öğrenciden beklentiler yüksek, yöneticiler güçlü liderlik özelliklerine sahip, düzenli ve güvenli bir okul ortamının olan, öğretmenlerden beklentilerin yüksek olduğu, sınıf yönetiminin etkili bir biçimde gerçekleştiği, eğitim programının sistematik bir şekilde düzenlendiği ve uygulanması için gerekli ortamın etkin kılındığı, öğrencilerdeki değişim ve gelişimlerin takip edilerek hedeflere ulaşma düzeylerinin değerlendirildiği, öğrencilerin arasında ayrım yapılmaksızın her öğrencinin belirli düzeyde öğrenme potansiyelinin olduğuna inanılan, aile desteğinin ve katılımının önemli görüldüğü, okul misyon ve vizyonun açık bir şekilde ifade edildiği ortamlardır (Ertürk ve Memişoğlu, 2018; Morrison, 2004).

Okul etkililiği özellikleri incelendiğinde öğrenme ortamlarının öğrenci için oluşturulduğu ve gelişim alanlarına uygun şekilde desteklendiği söylenebilir. Okul etkililiği eğitim öğretim sürecinde yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci iş birliği etkin bir şekilde kullanılırken, öğrenci başarısına dikkat edilmektedir (Mujis, 2006). Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarısının artırılması için okullardaki etkililik ön plana çıkmaktadır. Okullardaki etkililik “kalite ve eşitlik” boyutuyla açıklanmıştır. Öğrencilerin başarıları arasındaki fark, okulların “kalite” farklılıklarını göstermektedir. Çeşitli sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin, bu farklılıkları ortadan kaldırarak eşit düzeyde eğitim görebilmesi de okul etkililiğinin “eşitlikçi” tarafını göstermektedir (Polatcan ve Cansoy, 2018). Okullarda alınan eğitim öğrencilerin hayatını doğrudan etkilerken, kaliteli eğitim alınması nitelikli birey olmaya imkân sağladığından okul etkililiği yüksek okullarda eğitim alabilmek her sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için son derece önemlidir (Hoy ve Miskel, 2012).

Okulların etkililiğini artıran koşullara yönelik yapılan derleme çalışmasında Scheerens (2004) başarıya odaklanılması (beklentilerin yüksek olması), öğretmen ve yöneticilerin fikir birliğine varması, liderlik, iş birliği, öğrencilerin gelişimlerinin yakından izlenmesi ve değerlendirilmesi, zaman yönetimi, temel öğretim koşullarının sağlanması ve öğrenme fırsatlarının yaratılmasının okul etkililiğinin özelliklerinden olduğunu bildirmiştir. Tablo

2.1’de Scheerens (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunun ayrıntıları yer almaktadır.

Tablo 2.1 Okulların Etkililiğini Artıran Koşullar

<i>Purkey ve Smith, 1983</i>	<i>Levine ve Lezotte, 1990</i>	<i>Scheerens, 1992</i>	<i>Sammons vd. 1995</i>
Başarı yönelimli politika, iş birlikçi atmosfer, düzenli iklim	Verimli iklim ve kültür	Başarı baskısı, fikir birliği, iş birlikçi planlama, düzenli atmosfer	Paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenme ortamı, olumlu güçlendirme
Temel beceriler üzerine açık amaçlar	Merkezi öğrenme becerilerine odaklanma	Okulun değerlendirme potansiyeli, öğrencilerin ilerlemesini izleme	Öğretim ve öğrenmeye odaklanma
Sıklıkla değerlendirme	Uygun izleme	Eğitim liderliği	İlerlemeyi izleme
Hizmet-içi eğitim / mesleki gelişim	Uygulamaya dönük mesleki gelişim	Aile desteği	Öğrenen örgüt
Güçlü liderlik	Olağanüstü liderlik	Yapılandırılmış öğreti, etkili öğrenme zamanı, öğrenme fırsatı	Profesyonel liderlik
Görev zamanı, güçlendirme, akış	Göze çarpan ebeveyn katılımı	Maddi ve fiziki özellikler	Ev-okul ortaklığı
Yüksek beklentiler	Etkili öğretim düzenlemeleri	Öğretmen deneyimi	Amaçlı öğretim
	Yüksek beklentiler		Yüksek beklentiler
			Öğrenci hakları ve sorumlulukları

Kaynak: Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative.

Tablo 2.1’de yer alan sonuçlar okulların etkililiğini artıran koşullar incelendiğinde 1983 yılından 1995’e kadar çeşitli değişimlerim olduğu göze çarpmaktadır. 1983 yılında direkt başarıya odaklanılırken, 1990 yılında verimli iklime ve kültüre 1992’de başarı baskısına iş birlikçi planlamaya, 1995 yılında ise vizyon ve amacın paylaşılmasına, öğrenme ortamına odaklanılmıştır. Benzer durum değerlendirme aşamasında da görülmüş, günümüze daha yakın olan

araştırmada ilerlemenin izlenmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Kısaca 1983'ten, 1995'e kadar okul etkililiği kriterleri değişikliğe uğrayarak, daha çok öğrenme aşamasına odaklanılmış, profesyonel liderlik anlayışının olması, öğretimin bir amaç doğrultusunda gerçekleşmesi, haklara ve sorumluluklara önem verilmesi gibi bir anlayış benimsenmiştir. Günümüzde ise okul etkililiğinin genel özellikleri aşağıda yer aldığı gibi açıklanmıştır (Sönmez, 2020):

- **Amaçların Açık Olması:** Okulların etkililiğinde akademik performansın yüksek olmasına vurgu yapılmaktadır. Yüksek düzeyde performans sergilenirken, okulda gerçekleştirilen bütün etkinliklerde akademik titizlik ortamının yaratılması düşüncesi yer almaktadır.

- **Beklentilerin Yüksek Olması:** Eğitimin mükemmel olması ve akademik başarının da en üst düzeyde olmasının beklentisi bulunmaktadır. Bu beklentiler birkaç farklı şekilde görülebilmektedir. İlk olarak öğretmen ve yöneticilerin kendilerinden beklentilerinin yüksek olması şeklinde görülmektedir. Bu anlayışa sahip öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin akademik başarılarının sorumluluğunu üstlenmektedir. İkinci olarak ise akademik başarıyla olma amacı, akademik mükemmelliğe ulaşmak için baskı oluşturmaktadır. Son olarak ise akademik yönden başarı düzeyinin yüksek olmasının, çeşitli eğitim politikaları ve uygulamalarıyla karakterizedir. Bu unsurlar beklentilerin yüksek olması boyutunda okul etkililiği anlayışını açıklamaktadır.

- **Zengin Müfredat:** Bireylerin kazanması istenilen çeşitli müfredat içerikleri bulunmaktadır. Müfredat çerçevesindeki konularda genişletilmiş ve yoğun bir içerik vardır. Bu içerikler farklı akademik programlar içerisinde yer almaktadır.

- **Öğrenme Fırsatı:** Öğrencilerin akademik yönden mükemmel biçimde ilerlemesini sağlamak asıl hedeftir. Bu süreçte öğrencilerin sorumluluk alabilmesi ve etkinliklere aktif katılım sağlaması için zengin bir öğrenme ortamı oluşturulur. Sporsal, sanatsal ve kültürel aktivitelerin yanı sıra öğrencilerin sorumluluk alabilmesi için çeşitli etkinliklere katılmaları sağlanmaktadır.

- **Öğrencilerin Tamamının Eğitilmesi:** Her öğrenciye ulaşarak öğrencilerin ilerlemesinin sağlanmasına özen gösterilerek, akademik yönden zayıf kalmaları engellenmektedir. Bu tarz okullarda zengin bir müfredat uygulanırken, okulların iyileşmeyi destekleyecek kurs ve programları bulunmaktadır.

- **Problem Çözümü ve Esneklik:** Okullar yaşadıkları maddi zorlukları bir bahane olarak görmez ve bu durumu çözüm üretebilmek için bir fırsat olarak değerlendirirler. Okulların zorluklara karşı verdiği mücadeleler, okul etkililiğini belirlemektedir.

- **Öğrenme Ortamının Düzenli ve Güvenli Oluşu:** okulun etkili olma durumunda, öğrencilerin okula bağlılıkları yüksektir ve okulu bırakma oranı son derece düşüktür. Bu okullarda okul kuralları açık bir şekilde belirtilmiştir, okul kurallarına uymamanın yaptırımları öğrencilere ve ailelerine bildirilmektedir. Öğrenciler olumlu davranışlara teşvik edilirken, kurallar adil bir şekilde uygulanmaktadır. Son olarak ise öğrencilerin kurallara uyması için velilerle düzenli telefon görüşmeleri yapılmayken, yöneticiler öğrencileri okuldan uzaklaşmak yerine yenilikçi disiplin programlarını uygulamaktadır.

- **Topluluk Hissi:** Topluluk hissi, grup düzeyinde sosyal destek alma ve ait olma hissini sağlayan çevresel ve toplumsal niteliklerdir. Topluluk hissini sağlayacak üç faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki aileden ve okuldan güçlü bir destek alınmasıdır. İkinci olarak okullarda ortak bir hedef için çaba gösterildiğinden birlikte grup çalışmaları yürütülmektedir. Bu gruplar sorunu tespit ederken, çözüm üretebilmekte ve ortak kararlar alabilmektedir. Son olarak ise öğretmenlerin, öğrencilerle uyum içerisinde olması ve onları desteklemesi topluluk hissini sağlayan unsurlardandır. Bahsedilen özelliklerin bir arada olması beklenirken, öğrencilerin tamamının öğrenebileceği düşüncesiyle hareket edilmesi, hedeflerin ve idealist beklentilerin olması, ailelerle sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2016). Sonuç olarak okul etkililiğinde başarı tüm öğrencilerde beklenen istendik davranış olarak görülmektedir.

Okul etkililiğinin boyutları yönetici, öğretmen, öğrenci, eğitim öğretim süreçleri ve program, aile ve çevre ilişkileri, okul kültürü ve iklimi başlıkları altında incelenmiştir (Balcı, 2022; Şişman, 2019).

Yönetici Boyutu: Yöneticiler, okul etkililiğinde en önemli öğelerden birisidir. Okul yönetici liderlik özelliklerine sahip olmalı, eğitim kurumunun amacına ulaşmasında etkin rol oynamalıdır. Bu süreçte çalışanların iş doyumunu sağlamaya, eğitim programının planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde yöneticiler aktif görev almalıdır (Kösterelioğlu ve Argon, 2010).

Okul etkililiğinde yöneticilerden beklenen birtakım davranışlar bulunmaktadır. Okul etkililiğinde yöneticinin öğretimsel lider olması, öğrencilere rol model olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, herkesin kararlara katılmasını sağlaması, iş birliğine yatkın olması, olumlu okul iklimi oluşturulması için çalışması, etkili zaman yönetimi yapabilmesi, performan geliştirici aktiviteler düzenleyebilmesi, kaynakları etkili kullanabilmesi, tüm paydaşlar ile birlikte okulun vizyon ve misyonunu içselleştirebilmesi, öğrencilerin gelişimini takip ederek başarılarını ödüllendiren davranışlar sergilerler (Çetin, 2019; McEwan, 2018; Şişman, 2020). Bahsedilen özellikler incelendiğinde okul yöneticilerinin ilk amacın etkili bir öğrenme ortamının gerçekleştirmesini sağlamak olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında öğretimden daha değerli bir unsur yoktur, yöneticilerin bu bilinçle eğitsel süreçleri planlaması ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretmesi son derece önemlidir (Aydın, 2010). Ayrıca okul etkililiğine sahip okullarda görevli yöneticiler, öğretmenlerden ve öğrencilerden yüksek beklenti içerisindedir. Beklentilerin gerçekleşmesinde kaynak sağlama, planlama, koordine etme, paydaşlardan destek alma, liderlik etme gibi rolleri gerçekleştirmektedir. Yöneticiler kurduğu ilişkilerinde ve teknik açıdan çeşitli yeterliliklere sahip olmalıdır (Sammons vd., 1995).

Bunlara ek olarak okul etkililiğinde okul yöneticisinin liderliklerinin önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Okul etkililiğinin en önemli koşullarından birisi okul çalışanlarının üst düzey performans sergilemesiyle bağlantılıdır. Okul yöneticisi çalışanların zihinsel ve bedensel becerilerini etkili biçimde kullanmayı bilir ve öğretmenleri bu becerileri kullanması için motive eder (Gökçe vd., 2010). Okul yöneticilerinin hem kurduğu paydaş ilişkilerinin hemde yönetim konusundaki becerilerinin okul etkililiği açısından önemi çok yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen Boyutu: Öğretmenler, sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlar ile okul örgütünün en önemli unsurlarından biridir. Değişen dünyayla birlikte eğitim süreçleri ve okul örgütlerinin öğretmenlerden beklediği yeterlikler ve roller de değişmektedir (Akan, 2007). Öğretmenin etkili öğretim için alan bilgisi açısından birikimli olması yeterli değildir. Öğrencilere konuyu etkili bir iletişim kanalıyla kavratması gerekir (Slavin, 2013). Öğretmen ve öğrenci etkileşimi eğitimin kalbi olarak düşünüldüğünde, okulların etkililiğini öğretmensiz kurmak ya da tasarlamak imkânsızdır (Akan, 2007).

Okulun etkililiğinin artmasında öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin etkili olabilmesi, eğitim politikasının yeterli düzeyde olmasıyla ilişkilidir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin kullanacağı yöntem ve teknikleri özenle seçmesi, konuya göre öğretim stratejisinde değişiklik yapabilmesi, aktif öğrenme yöntemlerini kullanması ve öğrencilerin öğrenme noktasında kendisini kontrol edebilmesini sağlayabilmesi etkili öğretmenlerin özelliklerindendir (Akan, 2007; Slavin, 2013).

Okulun etkililiğinde öğretmenlerin öğrencisine karşı saygı ve güven duyduğu, öğrencilerle etkili iletişim kurduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrenme sürecinde son derece dikkatli davrandığı, işbirlikçi, destekleyici ve etkileşime dayalı öğrenme ortamı yarattıkları bildirilmiştir. Etkili öğretmenlerin standartları ve beklentileri yüksekken, öğrencilerin tamamının öğrenebileceğine yönelik bir anlayışları vardır (Yıldırım, 2015). Öğretim sürecini ayrıntılı şekilde planlayan etkili öğretmenler, dersin amaçlarını açık bir şekilde belirtmektedir.

Etkili öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olduğu bildirilmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Can, 2018; Capel vd., 1995; Dilekman, 2008; Şen ve Erişen, 2002):

- Etkili öğretmenler bireysel farklılıklara uygun şekilde öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenlemektedir.
- Öğrencileri sosyal ve akademik açıdan olumlu davranışlara teşvik ederken, öğrencilerin beklentilerini karşılarlar.
- Öğrencilere evrensel değerleri benimsetmeye çalışırken, olumlu tutum ve davranışların yerleştirilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olurlar.
- Öğrencilerin kaliteli ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak biçimde davranışları ortaya çıkarırlar.
- Özeleştirir yaparlar ve yetersizliklerinin farkındadır. Ayrıca amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirebilirler.
- İşbirlikçi ve destekleyici öğrenmeyi desteklerler, güven ortamı yaratarak öğrencilerin rahat davranmasını sağlarlar.
- Derslere başlamadan önce gereken hazırlığı yapıp, başarılı olacağına inanırlar. Sürekli aynı öğrenme stratejisiyle hareket etmeden, sürekli yeni yöntem ve teknikleri derslere uyarlamaya çalışırlar.

- Öğrencileri ve okul çalışanlarını doğru anlamak için çaba gösterirler.
- Öğrencilerin kendisini ifade etmesini izin verir.
- Öğrencilere rol model olarak, olumlu davranışları kazanmasına yardımcı olur.

- Evrensel değerler ile milli değerlerin farkında olarak öğrencilerin özgüvenli ve dinamik toplumun bir parçası olmaya teşvik eder.

- Sürekli gelişim ve değişim içerisinde.
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenerek, görevini yerine getirmek için çaba gösterir.

- Bilinçli biçimde eğitim-öğretim sürecini yönetir.
- Öğrencilerin motive olmasına yardımcı olur, dersin verimlilik düzeyini değerlendirir ve öğrencilerin derslerde sürekli aktif olmasına yardımcı olur.

Etkili öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde iletişimi güçlü, öğrenciye yol gösteren, etkili öğrenme yöntemlerini kullanabilen ve yenilikleri yakından takip eden bir profil ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci Boyutu: Öğrenciler okulun var oluş sebebidir ve okulun etkililiğinin ölçütünde öğrencilerin başarısı baş rol oynamaktadır. Öğrenci başarısı, okulun etkililik düzeyinin belirlenmesinin anahtarıdır (Döş, 2013). Okul etkililiğine sahip okullar öğrenci merkezli yapılandırılmış eğitim ortamlarıdır bu ortamlarda öğrenciler sosyal kulüp etkinliklerine katılırken, karar alınmasında aktif görev almakta ve sorumluluk almaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Okul etkililiğine sahip okullarda eğitim gören öğrenciler; kendileriyle alakalı belirlenen hedefleri yüksek tutarlar ve öğrenmeye açıktırlar, işbirliğinin öneminin farkında, eğitimleriyle ilgili sorumluluklarının ve kendilerinden beklenenlerin farkında olup, derslerine gelmeden muhakkak hazırlıklarını yaparlar ve öğrendikleri bilgilerini tekrarını yapmaktan geri durmazlar, aktif bir şekilde eğitim sürecine dahil olurlar, kendileriyle ilgili kararlarda görüşlerini ifade ederek karar alma süreçlerine dahil olurlar, okulda gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve sporsal faaliyetlere katılım sağlarlar (Uğurlu ve Demir, 2016). Okul etkililiğine sahip okullarda eğitim gören öğrencilerin özellikleri incelendiğinde geleneksel eğitim yaklaşımındaki öğrenci profilinin aksine öğrenmeye meraklı, derslere aktif katılım sağlayan, sordurulan ve karar alabilen öğrenci özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrenme Süreci ve Okul Programı Boyutu: okul etkililiğinin en önemli özelliği etkili bir eğitim-öğretim sürecine ve programının olmasıdır. Öğrenci başarısı uygulanan eğitim programına ve etkili bir öğrenme sürecine bağlıdır (Ergin vd., 2018). Planlı, sistematik ve değerlendirmenin esas alındığı eğitim programı öğrencilerin başarılı olmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Hazırlanan programlarda öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra sosyal ve motor becerilerinin gelişimine de gereken önem verilmektedir (Panigrahi, 2014). Okul etkililiğinde öğrenme süreci öğrencinin becerisine göre ilerlemektedir.

Okul etkililiğinde uygulanan programlarda öğrenci merkezli öğrenme ön plandayken, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmakta ve gelişimleri için ödevlendirmeler verilmektedir (Yıldırım, 2017).

Eğitim ve öğretimin nitelikli olabilmesi için demokratik bir yönetim anlayışının yanı sıra, Öğrencilerin ilgi, beceri ve ihtiyaçlarına göre kendisini geliştirmeye imkan sağlayacak ortamın oluşturulması, okulun fiziksel yapısının iyi bir şekilde tasarlanması ve güncel teknolojilerle donatılması, öğretmenlerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanması, çalışmaların disiplinli bir şekilde ve eğitim programları da öğrencilerin kapasitelerine göre planlanarak öğrencilerin başarılı olabileceği ölçme ve değerlendirme sistemleriyle ödüllendirmelerin yapılması, okul etkililiğinde hem öğrenme sürecinin hem de okul programlarının temel özelliklerini oluşturmaktadır (Baştepe, 2009). Bahsedilen bu özellikler, okulların etkililiğine katkı sağlarken öğrencilerin başarısına, öğretmenlerinde daha geniş ve uygulanabilir biçimde program oluşturmaya imkan tanıyabilmektedir.

Aile ve Okul Çevresi Boyutu: Okul çevresi, okulu etkileyen olay ya da varlıkların tümüdür. Bu nedenle okullar çevresiyle sürekli etkileşim halindedir ve okulların çevresi oldukça geniştir. Okulun öncelikli çevresi ailelerdir. Aileler, eğitimi doğrudan etkileme özelliğine sahiptir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Ailenin eğitime katılımının artırılması, öğrencilerin akademik başarısının artmasını imkân tanıyacaktır. Ayrıca ailenin ilgisinin artması öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. (Akçay-Güngör, 2018; Sheldon ve Epstein, 2004).

Okul etkililiği yüksek olan okulların aile ve okul çevresiyle olan ilişkilerde yönelik özellikler genel olarak aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Çalık, 2007; Rosenblatt ve Peled, 2002; Sanders, 2004).

- Kurulan ilişkide açıklık oldukça önemlidir.

- Aile desteğiyle birlikte okulun çevresinin güvenli olması sağlanır.
- Eğitim-öğretim sürecinde ve okulun amaçlarının belirlenmesinde aile ile iş birliği yapılır.

- Ailenin eğitime katılımı sağlanarak, sorumluluklar paylaşılır.
- Aile eğitimleriyle birlikte, sağlıklı çocukların yetiştirilmesi sağlanır.
- Aileden beklentiler açık bir şekilde ifade edilir.
- Aileler okulun ihtiyaçlarına göre gerekli desteği sağlar.

Bu özelliklere göre ailenin eğitime katılımı, çocuklarının öğrenme sürecini desteklemesi ve okul-aile işbirliğine yatkın olması okul etkililiğine sahip okullarda sıklıkla karşılaşılan aile yapılarını göstermektedir.

Okul Kültürü ve Okul İklimi Boyutu: Örgüt kültürü, örgütün parçalarını oluşturan birimlerin bir arada kalmasını sağlayan beklentilerin tamamını içeren (norm, değer, inanç ve tutum gibi) özelliklerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul kültürü, zamanla gelişebilen bir özelliğe sahiptir ve okulun normları, değerleri ile inançlarının toplamından oluşmaktadır. (Özdemir, 2012).

Okul etkililiği yüksek olan okullarda okul kültürü ile ikliminin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir (Demirtaş, 2010; Kaplan ve Owings, 2013).

- Okulun sahip olduğu değerler, paydaşlar tarafından paylaşılmaktadır.
- Düzen ve disiplinin sağlanabilmesi için kurallar net bir şekilde belirlenmiştir.
- Yaşanabilecek sorunlar karşısında tüm paydaşlar çözüme ortak olur.
- Öğrenciler cesaretlendirilerek başarıları ödüllendirilirken, öğrencilerin okula bağlılığı yüksek düzeydedir.
- Herkes sorumluluk alırken, paydaşlar arasında güvene dayalı bir ilişki geliştirilmiştir.
- Okul çalışanları ekip çalışmasına uygun hareket eder.
- Yöneticilerin liderlik davranışları vardır.
- Öğrencilerin disiplin problemi düşük seviyededir.
- Akademik başarı düzeyi yüksektir.

Bu özelliklere göre okul kültürü okul yöneticileri başkanlığında öğretmenler, okul çalışanları, aileler ve öğrencilerin birlikte hareket ederek sorumluluk aldığı bir ortamı ifade etmektedir.

2.5 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Yönetim becerileri; okulun belirlenen hedeflere ulaştırılması noktasında okul yöneticisinin eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında uygulaması gereken yöntemleri bilme derecesi (Bursalıoğlu, 2021, s. 6), insan ihtiyaçlarını sağlama ve maddi ihtiyaçları karşılamada kaynakları temin edebilme (Teyfur, 2011, s. 22), eğitim bir insan işidir noktasından hareketle insanlar arasındaki ilişkileri idare ve kontrol edebilme (Şişman, 2020, s. 213), bütün olarak bakıldığında okulu anlama ve yönetme yeteneklerine sahip olma derecesi olarak açıklanabilir (Altuntaş vd., 2020, s. 255; Akdoğan, 2009, s. 27).

Okul etkililiği ise okul yöneticisinin yönetim becerileriyle ulaşılmak istenen önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırılmasıdır. Başka bir deyişle bir okulun belirlenmiş hedeflere ne derece ulaştığıyla ilgilidir. Yani bir okul hedeflerine ne derece ulaşmışsa o derece etkili olduğu sonucuna da ulaşılabilir (Balcı, 2014; Bursalıoğlu, 2021; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Şişman, 2013).

Okulların etkililiği kaynakların verimli biçimde kullanılması ve eğitim politikasına gereken önemin verilmesiyle birlikte hedeflere ve öğrencilerde istendik davranışların oluşması ile ilişkilidir. Okulların etkililiğinin tespit edilebilmesi, öğretmen ya da öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitim-öğretim stratejileri ve yönetsel becerilerin bir arada değerlendirilmesiyle mümkün olmaktadır (Scheerens, 2016). Bu durum da okul yöneticilerinin yönetim becerileriyle sağlanabilmektedir. Okul yöneticiliği, okul etkililiğine ulaşmada önemli bir yere sahiptir. Okul yönetiminin etkili olmasıyla öğrencilerin yüksek performansı arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Bush, 2010). Yöneticilerin liderlik becerileri, öğrencileri öğrenmeye teşvik ederken bu durum aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimi hızlandıracak ortamın yaratılmasını da sağlayabilmektedir. Okul yöneticileri aynı zamanda örgüt içi çatışmaları yönetmekle görevli olduğundan, sahip olunan etkili çatışma çözme becerileri sorunları ortadan kalkarak, sağlıklı bir öğrenme ortamının ve dolayısıyla okul etkililiğinin sağlanmasına katkı sunmaktadır (Özmen ve Batmaz, 2006). Okul çalışanları arasında oluşabilecek çatışmaları çözmenin yanında çatışma çıkmadan önce öngörme becerilerinde sahip olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Helvacı ve Aydoğan (2011) yaptıkları çalışmada okulların etkililiği noktasında okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin etkili bir şekilde ifa edilmesi

yani insancıl becerileri kullanabilmesi bunu da sınıf ortamına aktif bir şekilde yansıtabilmesi okulların etkili olmasında daha çok etkili sonuçlar ortaya koyduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okul yöneticilerinin hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin olumluluk derecesinin öğretmen ve öğrencilerin performansında önemli derecede artış olması ve bunun sonucunda da okullarının etkililik derecesinde de önemli ölçüde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Herhangi bir organizasyonda olduğu gibi okullar da farklı bölümlerden oluşur ve okulların etkililiğinin sağlanabilmesi için okula ait tüm bölümlerin kusursuz işlemesi çok mümkün değildir. Bu noktada okul yöneticilerinin sorumluluk alabilmesi, öğretmen ve öğrencileri yönetebilmesi, sınıf yönetimine hakim olması ve organize edebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Okul etkililiğinin sağlanabilmesi için ayrıca okul yöneticilerinin ders içi ve dışı etkinlikleri düzenlemesi, amaca uygun ders yapılandırılmasına gitmesi ve ihtiyaçlara cevap verebilmesi son derece önemlidir (Rutter ve Maughan, 2002).

Okulların etkililiğinin belirlenmesinde okulun topluma karşı duyarlı olması, okul çalışanlarının memnuniyet düzeyi ön plana çıkarken, okul yöneticilerinin bu süreci yönetebilmesi ve okulun toplumun gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde bir eğitim politikası oluşturulması oldukça önemlidir (Scheerens, 2016). Okul etkililiğinde okul ikliminde etkili olduğu bu noktada okul ikliminin olumlu olması ve bunu sağlamak için de okul yöneticisinin çalışanlarla iyi ve doğru ilişkiler kurması ve çalışanlar arasındaki ilişkileri yönetebilmesi, onları güdüleyerek işlerini kolaylaştırması, rahat bir ortamda çalışmalarını sağlaması okul yöneticilerinin yönetim becerilerindeki başarısını göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bunları yapabilmesi için beşeri becerilere sahip, insancıl bir yönetim becerisine hakim olması gerektiği ifade edilmiştir (Şenel ve Buluç, 2016, s. 10-11).

Tüm disiplinler arası etkileşimin organize edilebilmesi oldukça önemlidir. Okuldaki çalışanların değişimi, okulun değişimini sağlarken, organizasyon yapısında da değişime yardımcı olarak okulun etkililiğinde öncü bir durum olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenle okul etkililiğinin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin, çalışanların davranışlarındaki değişimleri belirli bir noktaya kadar başarabilmesi gerekmektedir (Lezotte, 2011). Bu durum her okul için eşit derecede bir değişimin olmasını zorlaştırırken, en azından okuldaki paydaşların

tamamıyla uyum içerisinde çalışabilmenin sağlanabilmesi önemli görülmektedir (Reynolds vd., 1996).

Okul yöneticisinin sahip olduğu öğretimsel liderlik, insan yönetimi, iletişim becerileri ile öğretmen performansının değerlendirilmesi gibi özellikler yönetim becerilerini etkilemekte dolayısıyla bu durum okul yöneticisinin kalitesini de etkilemektedir (Atış ve Dilbaz, 2022). Okulun gelişimi ve etkililiği için okulun imkanlarının geliştirilebilmesi gerekmektedir. Bu durum okuldaki değişim ve gelişimleri yönetebilen okul yöneticileriyle mümkün olabilirken, okul personelinin okula bağlılığını sağlayacak lider özelliklere de sahip olabilmesi gerekmektedir (Hargreaves, 2001). Okul yöneticilerinin, yönetim alanında birimleri eş güdümleri, eğitim kalitesini artıracak mekanizmaları kurması ve harekete geçmesi, karşılaşılabilecek sorunları çözebilme becerisine sahip olması, okul etkililiğinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Cheng, 1996a). Helvacı ve Aydoğan (2011) etkili yöneticilerin sahip olduğu özellikleri liderlik açısından ele almış ve sonucunda etkili yöneticilerin adalet ve eşitliğe önem verme, personelle yakın ilişki geliştirme, davranışlarda istikrarlı ve tutarlı olma, empati kurma, anlayışlı davranma, yeniliklere açık olarak sorunlara karşı çözüm önerisi geliştirme, personelin haklarını savunabilme, problemlere karşı duyarlı olma ve davranışlarda ölçülü olma özelliklerine sahip olması gerektiğini bildirmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin görevini yerine getirirken yasal mevzuata uygun hareket etmesi, bilgili ve deneyimli olması, sosyal etkinlikleri planlamanın da etkili yöneticilerin özelliklerinden olduğu bildirilmiştir.

Okulun etkililiğini artırabilmek için okul yöneticilerinin liderlik özelliklere sahip olması, belirli bir vizyonu olması ve bu vizyonu özveriyle oluşturması gerekmektedir. Okul yönetiminde işleyişi hızlandıracak yardımcı yöneticileri seçilmesi ve gerekirse öğretmen değişikliği yapabilecek kararlarda bulunması da önemlidir. Ayrıca okul yöneticileri, okul içerisindeki işleyişi tarafsız biçimde denetlemeli ve çalışanlara geri bildirimde bulunarak, değişimi kontrol altında tutabilmelidir. Bir diğer önemli nokta ise okul yöneticilerinin personel kariyer gelişimini sağlayacak ortam hazırlaması ve liderlik görevini üstlenmesi gerekmektedir (Stringfield ve Teddlie, 1987).

Marzano (2007) araştırmasında okul yöneticilerinin önemli bir fonksiyonu olduğuna dikkat çekerken, okul etkililiğinde yöneticilerin, misyon ve hedeflerini net bir şekilde ortaya koyması, olumlu davranışları desteklemesi, eğitim planını

hazırlayacak beceriye sahip olması, öğrencinin öğrenmesini ve gelişimini kolaylaştıracak yenilikçi fırsatları ortaya koyması gerektiğini belirtmiştir. Bu özelliklere ek olarak etkili yöneticiler, okulun misyonunu ve vizyonunu gerçekleştirme sürecinde sürekli ileri götüren ve yönetsel uygulamalara yeniliklere ayak uyduran kişilerdir. Bu durum etkili eğitim için temel oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel becerileri, okul etkililiğine ulaşma yolunda ilerlemeyi kolaylaştırabileceği gibi zorlaştıracı bilmektedir. Okul yöneticilerinin okulda gelişim, iyileşme ve reform odaklı çalışmasının okul etkililiğini arttırdığı belirtilmektedir (Creemers, 2002; Hallinger ve Heck, 1998). Ayrıca Çoban (2019) okul yöneticilerinin farklı yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmasının yönetim beceri gelişimini desteklediğini belirtirken, Altuntaş vd. (2020) ise yönetim becerisi gelişen okul yöneticilerinin, okulların etkililiğini artırabileceğini bildirmiştir.

Bu bilgiler ışığında okul yöneticilerinin yönetim becerileri, okul etkililiğini doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetim becerileri, okulun sağlıklı biçimde yönetilmesine, eğitim programının işlevsel şekilde hazırlanarak uygulanmasına, çalışanların iş doyumunun yüksek olmasına, öğrenme sürecinin etkinliğine ve öğrenci başarısına kadar bir çok noktada etkili olduğu görülmektedir.

2.6 İlgili Araştırmalar

2.6.1 Yurtiçi Araştırmaları

2.6.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Yurtiçi Araştırmaları

Uslu (2013) eğitim yönetimi görevini icra eden akademisyenlerle gerçekleştirdiği araştırmada okul yöneticilerinde sahip olunması gereken becerileri incelemiştir. Araştırma 10 akademisyenle yürütülürken, araştırma sonucunda yöneticilerin yönetim süreçleri, örgüt yapısı, finans, teknik, motivasyon, iletişim ve iş birliği oluşturma, kapsayıcı ve bireysel farklılıkları görüp gözetme, demokratik, insancıl gibi yeterliliklere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yönetim becerilerinde en büyük eksikliğin iletişim kurma olduğu bildirilirken, daha sonra bunu finans, eğitim felsefesi ve yönetim süreçleri takip etmiştir.

Yıldırım ve Eriçok (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ile yönetsel yeterlik düzeyi arasında pozitif

yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Duygusal zekâ empati, başkalarıyla kurulan ilişkiler, problem çözme becerileri, strese karşı dayanıklılık, esneklik ve iyimserlik gibi özelliklerle ilişkilidir. Buna göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olmasının, yönetsel becerilerini de olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Gerçek (2016) araştırmasında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin teknolojik liderliği ve liderlik etkililiği ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile liderlik etkililiği arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerin teknolojik yeterlilikleri ile etkinlik arasında da pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Yalçın vd. (2017) okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye arasında pozitif yönde korelasyon tespit edilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik becerilerinin, okul yönetimine olumlu katkı sunarak öğretmenlerdeki pozitif sermayeyi artırdığı söylenebilir.

Selçuk (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ideal okulda yönetim becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ideal okul yönetiminin erişilebilir olması, öğretmen, aile ve öğrenciyle etkili iletişim kurabilmesi, sürekli iletişim içerisinde olması, problemlere karşı duyarlı olması, öğrenci odaklı olunmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aynı zamanda okul etkililiğini artırdığı da söylenebilir.

Ceylan (2019) araştırmasında okul yöneticilerin rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemiş olup araştırmada, 21.yy becerilerine sahip okul yöneticilerinin, eğitim öğretim sürecinde etkili ve başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca hem öğretmen hem de öğrenci başarısında okul yöneticilerinin eğitime aktif katılmasının ve yönetim şeklinin büyük etkisinden bahsedilmiştir.

Akıllı (2019) araştırmasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okul etkililiği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda görev özelliğinin, okul etkililiğini açıklamada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak okul yöneticisinin teknolojik becerileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönde korelasyon saptanmıştır.

Çalışır (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin okul yönetime katılmasının, motivasyon düzeyiyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetime katılma ve ortak karar alma düzeylerinin düşük olduğu saptanırken, öğretmenlerin yönetilme katılma isteğinin yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca alınacak kararlarda yönetime katılmanın olumlu okul ikliminin oluşumuna katkı sağlayacağı belirtilirken, bu durumun öğretmenlerdeki motivasyon düzeyini artıracığı savunulmuştur.

Akyürek (2022) gerçekleştirdiği araştırmasında velilerin görüşlerini incelemiştir. Veriler doğrultusunda okul yöneticilerinin yönetim becerileri araştırılmış olup, insan ilişkileri ve iletişim, veli ve öğrenci desteği, öğretmen desteği, rehberlik ve örgüt geliştirme becerilerinin en kritik becerilerden olduğu saptanmıştır.

2.6.3 Okul Etkililiğine Yönelik Yurtiçi Araştırmaları

Koçak ve Helvacı (2011) araştırmasında öğretmenlerin gözünden okul yöneticilerinin liderlik, insan kaynakları yönetimi, okul iklimi, bütçe ve destek iş boyutundaki okul etkililik düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, okul yöneticilerini liderlik, insan kaynakları yönetimi, okul iklimi, bütçe ve destek iş boyutundaki okul etkililik düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ata (2015) araştırmasında okul yöneticilerinin öz yeterlilik inancıyla okul etkililiği arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öz yeterlilik inancının okul etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin öz yeterlilik düzeyi arttıkça, okul etkililiği düzeyinde de artış olduğu bildirilmiştir.

Akcan (2016) araştırmasında okul etkililiğine sahip okullarda okul liderliğini incelerken, 29 kişiyle bireysel görüşmeler yapmış ve okul yönetimi çerçevesinde liderlik oluşumunu incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin etkili okulların merkezinde yer aldığı, yönetim becerisi yüksek olan yöneticilerin çevresini büyük oranda etkilediği belirlenmiştir.

Uğurlu ve Abdurrezak (2016) araştırmasında okul liderliği ve okul etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Yapılan araştırmaya 21 öğretmen katılırken, analizler sonucunda okul liderlik davranışlarının, okul etkililiğini önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır. Okul etkililiğini en az etkileyen unsurların ise aile ve okul çevresi olduğu bildirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin,

okul yöneticisinden empatik davranışlar sergilemesi, kendilerini desteklemesi ve iş birliği yapması beklentisi içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Şenel ve Buluç (2016) araştırmasında ilkokullardaki etkililik düzeyi ile okul iklimi ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda olumlu okul ikliminin, okul etkililiğini artırdığı belirlenmiştir.

Cerit ve Yıldırım (2017) araştırmasında okul yöneticilerinin, okul çalışanlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesinin, çalışanlar için rahat bir ortam oluşturmalarının, zaman yönetimi ve karar verme becerilerine sahip olmasının okul etkililiğini artırdığı tespit edilmiştir.

Işık ve Gümüş (2017) araştırmasında okul yöneticilerinin öz yeterlik algısı ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre yönetici öz yeterliğinin, okul etkililiğini anlamlı ölçüde yordadığı belirlenirken pozitif ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Ermeydan ve Can (2020) araştırmasında okul etkililiği ile liderlik stilleri ilişkisini incelemiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin en fazla dönüşümcü liderlik stilini kullandıkları daha sonra sırayla sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stili arasında negatif yönde orta düzeyde ve sürdürümcü liderlik stili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Nartgün vd. (2020) araştırmada, öğretmenlerin iş gayretinin sürdürülebilir liderlik ve algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkide aracı rolünü incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının sosyal sürdürülebilirlik boyutu hariç olmak üzere ortalama değerlerin üzerinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “okul etkililiği ve öğretmen iş gayreti” de ortalama değerlerin üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma değişkenleri arasında pozitif yönlü anlamlı orta ve yüksek düzeylerde ilişkilerin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yumlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin sahip olduğu teknolojik liderlik yeterliliğinin, okul etkililiğine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda teknolojik liderlik becerilerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Turgut (2021) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin okul etkililiğine ilişkin düşündükleri özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan meta-analiz çalışmasında okul etkililiğine sahip okullarda yöneticilerin liderlik özelliklerinin çok önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiği ile okul iklimi arasında da orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Yirci ve Berk (2021) araştırmasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul etkililiğine sahip okulların yöneticilerinde olması gereken özellikleri incelemiştir. İnceleme sonucunda okul etkililiğine sahip olan okullarda okul yöneticisinin dürüstlük ve güvenilirlik ile adil olmanın önemli özellikler arasında olduğu bildirilmiştir.

2.6.4 Yurtdışı Araştırmaları

2.6.5 Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Yurtdışı Araştırmaları

Blair (2002) araştırmasında etkili okul yöneticilerinin, yönetim becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin geniş bakış açısıyla okulu değerlendirmesi, öğretmenleri ve öğrencileri desteklemesi, farklılıkları uzlaştırabilmesi, karşı görüşlere saygılı davranabilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Hawthorne (2009) araştırmasında etkili okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetsel becerilerinin, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin olumlu davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumlarını ve öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı olumlu ilişkisini artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin olumlu davranışlarının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu bildirilmiştir.

Supovitz vd. (2009) araştırmasında okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin yaşamlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin destekleyici tutumlarının, öğretmenleri ve öğrencileri olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin, öğretimi geliştirme çabalarının özellikle İngilizce ve matematik öğreniminde öğrenci ile öğretmenleri olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Eyal ve Roth (2011) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin eğitimsel liderliklerinin öğretmen motivasyonu ile ilişkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu ile pozitif yönde ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin dayatmacı ve baskıcı liderlik stiline sahip olmasının ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini artırdığı bildirilmiştir.

Badarna (2016) araştırmasında okul yöneticilerin sorunların çözümünde önemli bir rol oynadığını belirlemiş ve yöneticilerin okuldaki şiddet oranının azaltmasında etkin bir role sahip olduğunu bildirmiştir. Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında da okul yöneticilerin önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Sonsaard ve Darbavasu (2019) araştırmasında modern okullardaki okul yöneticilerinin yönetim becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin sosyal beceriler, dinleme ve iletişim becerileri, teknolojik ve dijital okuryazarlık ile öğrenme ve yenilikçilik becerileri alanında okul yöneticilerinin kendisini geliştirmesi gerektiği bildirilmiştir.

Gómez-Leal ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz araştırmada okul yöneticilerinin yönetim becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticisinin güvene dayalı ilişki kurma becerisinin öğretmen memnuniyetini ve performans gelişimini sağladığı tespit edilmiştir.

Tan vd. (2022) okul yöneticilerinin önemini inceleyen bir meta-analiz araştırması gerçekleştirmişlerdir. Analizler sonucunda okul yöneticilerinin okul etkililiğine ulaşmada öğretmenleri harekete geçirme ve motive etme gibi becerilerinin yanı sıra öğretmenleri bilgilendirebilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.6.6 Okul Etkililiğine Yönelik Yurtdışı Araştırmaları

Kaucher (2010) araştırmasında okul etkililiği ile okul yöneticileri ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul etkililiğine ulaşmada, okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde iyi olmasının, dinleme ve anlama becerisinin yüksek olmasının, adaletli, güvenilir, vizyoner olmanın gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin motivasyon, özveri ve adaletli davranma düzeyinin yüksek olmasının önemli olduğu bildirilmiştir.

Dobbie ve Fryer (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada en yüksek akademik başarıya sahip okulların okul etkililiği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen geri bildiriminin, verilere dayanarak karar alma ve iyileştirme gerçekleştirmenin, öğrenciye inanmanın, yüksek beklentilerin olmasının ve öğrenmeye ayrılan sürenin artmasının okul etkililiğinde en önemli özelliklerinden olduğu tespit edilmiştir.

Boonla ve Treputtharat (2014) okul yöneticileriyle yürüttüğü araştırmada okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul etkililiği ilişkisini incelemiştir. Okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul etkililiği arasında pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul etkililiğinde en önemli özelliğin öğretmen memnuniyetinin yüksek düzeyde olması gerektiği vurgulanmıştır.

Laila (2015) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örneklem grubunu araştırmada okulların etkililiğini incelemiştir. oluşturmuştur. Araştırma sonucunda etkili liderlerin, öğretmenlerin ve olumlu okul ortamının olmamasının okul etkililiğini önemli düzeyde azalttığı saptanmıştır.

Alkoofi (2016) çalışmasında okul etkililiği geliştirme modeline yönelik yürütülen araştırmada dört okulun okul etkililiği açısından incelemesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul etkililiğine sahip okulların geliştirilmesinde yöneticilerin tüm çalışanları, öğrencileri ve aileleri okulun gelişimine dahil etmesi, öğrenci merkezli öğrenmenin planlanması ve değişimin olması gerektiği ifade edilmiştir.

Winton ve Pollock (2016) araştırmada olumlu okul ikliminin öğrencilerin memnuniyetini yükselterek, akademik başarı düzeyini artıracakını belirlemiştir. Okul etkililiğinin belirlenmesinde ana kriterlerden birisi olan akademik başarının sağlanmasıyla okul etkililiği sağlanabilecektir.

Chiedozi ve Victor (2017) araştırmada okul yöneticilerinin, öğretim liderlik uygulamaları ile okul etkililiği ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, okul etkililiği ile öğretim denetimi uygulamalarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ise zaman yönetimi uygulaması ve öğretimsel gözlem konularında benzer görüşe sahip değillerdir.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, veri toplama araçları ve uygulama yöntemi, toplanan verilerin çözümlenerek yorumlanmasına ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bolu ili merkez ilçe resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiği hakkındaki algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışılan bu çalışmada, İlişkisel (kolerasyon) tarama modeline dayalı nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel taramada aynı anda birden fazla değişken arasında değişim olup olmadığı, bir değişimin olması durumunda bunun derecesini tespit etmek amaçlanır (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin betimlenmesi için yapılan araştırmalardır. Bu ilişki iki değişkenden birinin değişim nedeninin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini göstermesine rağmen, değişkenler arasında nedensel bir bağın olduğu anlamına da gelmez (Can, 2019).

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede bulunan resmi ilkokullarında görev yapan 525 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde ilkokul öğretmenlerinin tamamına ulaşılmış, 270 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada evrenin tamamına ölçek gönderilerek veri toplama aşaması yürütüldüğünden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak ulaşılan tüm öğretmenlerin geri dönüş sağlamamış olması sebebi ile 270 öğretmenin oluşturduğu çalışma evreni ile araştırmaya devam edilmiştir. Toplanan verilerden hatalı veya eksik bilgi içeren veri bulunmamıştır. Araştırmaya 270 verinin tamamı dâhil edilmiştir.

3.2.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Tablo 3.1’de öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin dağılım incelenmektedir.

Tablo 3.1 Öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişken Türü	f	%
---------------	---	---

Cinsiyet	Kadın	169	62,6
	Erkek	101	37,4
Yaş	30 Yaş ve altı	11	4,1
	31-40 Yaş	41	15,2
	41 Yaş ve üstü	218	80,7
Mesleki Kıdem	10 Yıldan az	25	9,3
	11-20 Yıl	60	22,2
	21 ve üstü	185	68,5
Eğitim Durumu	Lisans	230	85,2
	Lisansüstü	40	14,8
Toplam		270	100,00

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğretmenlerin 270 kişi olduğu görülmektedir. Bunların %62,6'sının kadın, 37,4'ünün erkek; %4,1'inin 30 yaş ve altında olduğu, %15,2'sinin 31-40 yaş aralığında olduğu, %80,7'sinin 41 yaş ve üstünde olduğu; mesleki kıdem durumlarına göre %9,3'ü 10 yıldan az, %22,2'sinin 11-20 yıl, %68,5'i 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu; %85,2'si lisans, %14,8'i lisansüstü eğitim durumuna sahip oldukları görülmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmaya dayalı gerekli verilerin toplanmasından önce, ölçek sahiplerinden ölçeğin kullanımı ve uygulanmasına ilişkin gerekli izinler e-posta yoluyla alınmış olup (Ek 2 , Ek 3), ardından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında gerekli resmi yazışmalar yapılarak Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (Ek 4). Bütün bu süreçten sonra, veri toplama aracı 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminin başında Bolu ili merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine çevrimiçi hazırlanan Yönetim Becerileri Ölçeği (Ek 5) ve Okul Etkililiği Ölçeği (Ek 6) ulaştırılarak gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Katılımcılardan form üzerinde demografik bilgilerin dışında özel bilgilerini içeren herhangi bir bilgi talep edilmemiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırma konusuna dayalı gerekli verilerin toplanması için oluşturulan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya etkisi olduğu düşünülen, kişilerin demografik özelliklerinin tespit edilmesine yönelik “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla “Yönetim Becerileri Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulların ne derece etkili olduğu hakkındaki algılarını tespit etmek amacıyla “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada katılımcıların, araştırma sonuçlarına etkisi olabileceği düşünülen; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem bilgilerini içeren, 4 soru bulunmaktadır. Bu form öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre algılarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

3.4.2 Yönetim Becerileri Ölçeği

Quast ve Hazucha (1992) tarafından geliştirilmiş yönetim becerileri ölçeği, Şekerci ve Aypay (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Yönetim becerileri ölçeği beş boyutlu olup inisiyatif alma boyutunda sekiz madde, sorumluluk alma boyutunda on üç madde, teknik beceriler boyutunda beş madde, diğer beceriler boyutunda dört madde ve nitelik beceriler boyutunda dört madde olmak üzere otuz dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “hiç katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “fikrim yok” (3), “katılıyorum” (4), “tamamen katılıyorum” (5) şeklinde sıralanan 5’li likert tipi ile oluşturulmuştur. Ölçek soruları içerisinde ters kodlama yapılan madde bulunmamaktadır. Şekerci ve Aypay (2008) tarafından yapılan yönetim becerilerinin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları: inisiyatif alma (0.87), sorumluluk alma (0.87), teknik yeterlikler (0.69), ve diğer beceriler (0.94) olarak bulunmuştur. Genel olarak Cronbach’s Alpha katsayısı ise $\alpha=0,95$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise inisiyatif alma (0.92), sorumluluk alma (0.97), teknik yeterlikler (0.92), ve diğer beceriler (0.93), nitelik yönünden (0,90) olarak bulunmuştur. Genel olarak Cronbach’s Alpha katsayısı ise $\alpha=0,97$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara bakıldığında uyarlama çalışmasındaki iç tutarlılık katsayıları ile bu araştırmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar okul yöneticisinin yüksek düzeyde yönetim becerisi olduğu anlamına gelmektedir. Bu ölçeğin yorumlanma aşamasında kullanılan puan aralığı Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2 Yönetim Becerileri Ölçeğinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı

Puan Aralığı	Yönetim Becerileri Ölçeği
1,00-1,80	Hiç katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum
2,61-3,40	Fikrim yok
3,41-4,20	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum

3.4.3 Okul Etkililiği Ölçeği

Mott (1972) tarafından geliştirilmiş ve hastanelerin etkililiğini belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmış olan ölçek, Hoy ve diğerleri (Hoy ve Ferguson, 1985; Hoy ve Miskel, 1991) tarafından okullara uyarlanmışlardır. Yıldırım ve Ada (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin algılarını ölçmektedir. Sekiz maddeden oluşan ölçek “kesinlikle katılmıyorum ile tamamen katılıyorum” aralığında 6’lı likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek soruları içerisinde ters kodlama yapılan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronabch’s Alpha içtutarlık katsayısı $\alpha=0.866$ olarak tesbit edilmiştir. Mevcut araştırmada ise Cronabch’s Alpha içtutarlık katsayısı $\alpha=0.963$ olarak tesbit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bakıldığında uyarlama çalışmasındaki iç tutarlılık katsayıları ile bu araştırmada elde edilen iç tutarlılık katsayıları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin yorumlanma aşamasında kullanılan puan aralığı Tablo 3.3’te verilmiştir:

Tablo 3.3 Okul Etkililiği Ölçeğinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralığı

Puan Aralığı	Okul Etkililiği Ölçeği
1,00-1,83	Kesinlikle katılmıyorum
1,84-2,67	Katılmıyorum
2,68-3,51	Kararsızım
3,52-4,34	Az katılıyorum
4,35-5,17	Katılıyorum
5,18-6,00	Tamamen katılıyorum

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile yapılmıştır. Betimsel istatistikler bulunarak daha sonra verilerin analizinde hangi yöntemin daha uygun olacağını belirlemek için normallik dağılımlarına bakılmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi aracılığıyla inceleme yapılmıştır (Ek 1). Uygulanan Shapiro-Wilk testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşıldığı için parametrik olmayan (nonparametrik) testler kullanılmıştır.

Bu araştırmada veriler alt problemlere göre analiz edilmiştir. Birinci alt problemde verilerin sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek için, frekans, standart sapma ve ortalama gibi değerlere bakılarak elde edilen sonuçlara göre yorumlanmıştır.

İkinci alt problem olan sınıf öğretmenlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri hakkındaki algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına Mann Whitney U, Kruskal Wallis, testleri uygulanmıştır.

Üçüncü alt problemde sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okullarının etkililiğinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek için, frekans, standart sapma ve ortalama gibi değerlere bakılarak elde edilen sonuçlara göre yorumlanmıştır.

Dördüncü alt problem olan sınıf öğretmenlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre okullarının etkililiği hakkındaki algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına Mann Whitney U, Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.

İkinci ve dördüncü alt problemlerde cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasındaki farklılığın tespit edilmesi için ise Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.

Ayrıca beşinci alt problemde yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelerken Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizin korelasyon katsayısı -1 ile +1 arası değişim gösteren değerler almaktadır. İki değişken arasında ilişkinin bulunmadığı durumlarda katsayı 0 değerine yaklaşırken, iyi derecede bir ilişki olması durumunda -1 veya +1'e yaklaşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Korelasyon katsayısının negatif değer alması iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu, pozitif değer alması

durumunda ise değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Kilmen, 2015).



4 BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulgular ve tartışma kısmı olan bu bölümde, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiğine yönelik uygulanan ölçeklere verdikleri yanıtların, alt problemler doğrultusunda analizlerine ait bulgular ve alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada birinci alt problem olan Bolu ili merkez ilçe ilkokul sınıf öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Algıları

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri hakkındaki algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 4.1. de verilmiştir

Tablo 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Ait Betimsel İstatistikler

Yönetim Becerileri Boyutları	N	$\bar{x}$	Ss
İnisiyatif Alma	270	4,21	0,63
Sorumluluk Alma	270	4,29	0,58
Teknik Yeterlilikler	270	4,25	0,68
Diğer Beceriler	270	4,26	0,70
Nitelik Yönünden	270	4,31	0,69
Toplam Yönetim Beceri	270	4,26	0,58

Tablo 4.1 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin tamamında ($\bar{X}$ =4,26) ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmen algılarına göre okul yöneticilerin yönetim becerileri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Okul yöneticiliği tekdüze bir meslek olmaması, değişen teknolojik gelişmelerle öğretmen yönetici iletişiminin daha hızlı kurulabilmesi, görüş alışverişlerinin yapılabilmesi, yönetimde öğretmenlerinde katılımına destek verilmesi görüşlerine başvurulması gibi etkenler bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Alanyazın incelemelerinde Açıkalin (1998) ve Şekerci (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmadaki sonuçlara benzer sonuçlar çıkmıştır. Sacır

(1978) ise araştırmasında bu araştırmadan farklı olarak okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alt boyutlar incelendiğinde inisiyatif alma boyutu ($\bar{X}$ =4,21), sorumluluk alma boyutu ($\bar{X}$ =4,29), teknik yeterlilikler boyutu ($\bar{X}$ =4,25), diğeri beceriler boyutu ($\bar{X}$ =4,26) ve nitelik boyutunun ($\bar{X}$ =4,31) tümünde “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada en yüksek ortalamaya sahip alt boyut “nitelik”, en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise “inisiyatif alma yapısı” boyutudur. Burada okul yöneticilerinin ödüllendirmede inisiyatif alma yetkilerinin olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Okul müdürlerinin yapacağı ödüllendirmeler sözlü ödöl olarak nitelendirilebilir fakat başarı belgesi, üstün başarı belgesi gibi ödüllendirmeler MEB veya valilik tarafından yapılan ödüllendirmelerdir. Bu ödüllendirmelerin yapılmasında okul yöneticilerin çok fazla katkısı bulunmamaktadır. Çoban (2019) da bu araştırmadaki bulgulara yakın bulgular elde etmekle birlikte yaptığı araştırmada en yüksek ortalamanın sorumluluk alma en düşük ortalamanın ise inisiyatif alma alt boyutlarında olduğu görülmüştür.

Elde olan verilere göre öğretmenlerin yöneticileri hakkında en yüksek oranda nitelik becerilerine sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler bu alt boyutla okul yöneticilerinin öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde, iyi bir öğrenme ikliminin oluşturulmasında, başarıları hakkında öğretmen ve öğrencileri bilgilendirmede ve kişisel motivasyonun yüksek olması gibi niteliksel davranışlara yüksek oranda sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerle okul yöneticisi arasında iyi bir iletişimin olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen görüşlerine göre sorumluluk alma ($\bar{X}$ =4,29) boyutu, nitelik boyutundan sonra gelen “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyutun da yüksek olması öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, planlama, organize olma, zaman yönetimi, bilgi verme, liderlik tarzı ve insanları etkilime, temsilci seçme ve kontrol etme özelliklerine hâkim olduğu söylenebilir. Açıkalın’ın (1998) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin sorumluluk alma alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Farklı bir araştırmada Şekerci (2006) benzer bir şekilde sorumluluk alma alt boyutunun yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin nitelik becerilerin yanı sıra tüm becerilerde ortalamanın üstünde olduğu

değerlendirildiğinde, yöneticilik konusunda istekli olmaları, bu işi severek yapmaları ve bunun yanında en azından mülakat öncesi yazılı bir sınavın olması, hizmetiçi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri ve yılların verdiği tecrübelerden faydalanarak yönetim anlayışlarında olumlu yönde bir değişiklik olduğu sonucuna varılabilir.

Üçüncü sırada ortalamaya sahip diğer beceriler ($\bar{X} = 4,26$) boyutudur. Diğer beceriler boyutuna öğretmenler “tamamen katılıyorum” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu alt boyutta öğretmenler okul yöneticileri sözel iletişimi güçlü, problemleri analiz etmede başarılı, karar almada aktif rol alabilen, motivasyonu yüksek yöneticiler olarak algıladıkları söylenebilir.

Dördüncü sırada ortalamaya sahip teknik beceriler ($\bar{X} = 4,25$) boyutudur. Bu boyutu öğretmenler “tamamen katılıyorum” düzeyinde değerlendirmiştir. Bu boyutta öğretmenler yöneticilerinin yazılı iletişimde, finansla ilgili konularda, işle ilgili teknik konularda yüksek seviyede becerilere sahip olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticileri yazılı iletişimde özellikle DYS nin kullanıma başlanmasıyla birlikte hızlı ve zamanında iletişim kurma özelliklerinin artması ve finansal konularda OAB ile çalışmalar yürüterek okul ihtiyaçlarını giderme noktasında başarılı oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen algılarının yüksek çıkmasını sağladığı düşünülebilir.

Beşinci sıradaki ortalamaya sahip inisiyatif alma ($\bar{X} = 4,21$) boyutudur. Bu boyutu öğretmenler “tamamen katılıyorum” şeklinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler bu boyutta yöneticilerinin kendilerini dinleyen, insan ilişkilerinde başarılı olan, ast ve üstleriyle iş birliği içinde olma davranışlarına sahip olduğu düşüncesindedirler.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında sınıf öğretmenlerine göre tüm alt boyutlar için 4,21’in üzerinde bir ortalama ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde algıları olduğu görülmektedir. Özetle bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine sahip olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalara kıyasla bu araştırmadaki alt boyutların ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte nitelik yönünden ortalamaların daha yüksek çıkması, yöneticilerin sert ve öğretmenleri kapsamayan, onlarla iletişim kurmayan eski okul yöneticilerinden çok demokratik yönetim anlayışına doğru bir eğilim olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim biçimlerinin demokratik tutuma dayalı olduğuna ilişkin

görüşlerin yüksek olduğu sonucu yapılan bazı araştırmalarla desteklenmektedir (Terzi ve Kurt, 2005; Bakır, 2007; Özdemir, 2012; Özbek, 2016). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüte olan bağlılıkları ile okul yöneticilerinde algıladıkları demokratik tutumlarının arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Karadağ vd., 2006, s. 78).

Tablo 4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği İnisiyatif Alma Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
İnisiyatif Alma	5.Öğretmenler arasındaki çatışmaları, rekabeti geliştirecek biçimde yönlendirir	270	3,92	0,98
	7.Öğretmenlerin grup çalışmalarındaki başarılarını ödüllendirir	270	3,92	0,99
	6.Öğretmenleri grup çalışmasına yönlendirir	270	4,12	0,84
	1.Öğretmenlerin soru ve yorumlarını dikkatle dinler	270	4,29	0,72
	8.Kendisine soru soranlara anlaşılır bir cevap verir	270	4,33	0,80
	2. Başka okul müdürleriyle iyi ilişkiler kurar	270	4,34	0,73
	3. Astlarıyla ve üstleriyle iyi ilişkiler kurar	270	4,36	0,71
	4.Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini saygıyla dinler	270	4,40	0,71

Tablo 4.2 incelendiğinde en düşük ortalamanın 3,92 ile “katılıyorum” düzeyinde beşinci madde “öğretmenler arasındaki çatışmaları, rekabeti geliştirecek biçimde yönlendirir” ve yedinci madde “öğretmenlerin grup çalışmalarındaki başarılarını ödüllendirir”, en yüksek ortalamanın ise 4,40 “tamamen katılıyorum” düzeyi ile dördüncü madde “Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini saygıyla dinler” olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerini, duygu ve düşüncelerini saygı ile dinlediği ve görüşlerine değer verdiği söylenebilir. Türkiye’de eğitim kurumlarında sene başı ve sene sonunda yapılan öğretmenler kurul toplantısında okul yöneticileri, yıl içinde yapılacak çalışmaların belirlenmesi ve değerlendirilmesi aşamasında öğretmenlerin görüşlerini aldığı ve bu görüşlerin değerlendirilmesini yine öğretmenlerin tamamının onayıyla belirlenmesi bu maddenin yüksek ortalama sahip olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler arasında çatışma ve rekabetin geliştirilmesi ve grup çalışmalarındaki başarının ödüllendirilmesinde ortalamanın, diğerlerine göre daha düşük olmasının yanında aslında bu maddelerinde okul yöneticileri tarafından başarılı olduğu sonucunu gösterebilir. Çünkü madde, diğer maddelere göre daha düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ödüllendirilmesinde okul yöneticilerinin çok büyük bir etkisinin olmaması, özellikle başarı belgelerinin okul müdür tarafından verilememesi veya okul müdürünün teklif etmesine rağmen her zaman teklif edilen öğretmene ödül verilmemesi bu maddelerin diğer maddelerden daha düşük çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Ödüller yönetim bilimi anlayışında çalışanlar için önemli bir motive edici unsur olduğu görülmektedir (Wong ve Wong, 2005). Her insanda olduğu gibi öğretmenler de takdir edilmek ve beğenilmelerden hoşnutluk duymaktadırlar (Bentley, 1999).

Tablo 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Sorumluluk Alma Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
Sorumluluk Alma	17.Öğretmenlerin ilgi alanını öğrenir	270	4,03	0,94
	9.Hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir	270	4,15	0,79
	16.Bireylerin ve grupların davranışlarını etkiler	270	4,16	0,82
	20.Öğretmenlere çalışmalarını kolaylaştıracak kaynaklar sağlar	270	4,20	0,80
	11.Yıllık çalışma planı hazırlar	270	4,24	0,78
	10.Çalışmalarını planlı bir biçimde yürütür	270	4,27	0,75
	12.Zamanı etkili bir şekilde kullanır	270	4,32	0,74
	15.Sorumluluk alır ve işlere öncülük eder	270	4,34	0,77
	21.Öğretmenlerin çalışmalarını takip eder	270	4,37	0,67
	13.Resmi yazışma işlemlerini etkili bir şekilde kullanır	270	4,41	0,75
	14.Öğretmenleri alınan kararlardaki değişikliklerden zamanında haberdar eder	270	4,41	0,70
	19.Öğretmenlere sorumluluk verir	270	4,44	0,64
	18.Öğretmenlere görev verir	270	4,47	0,61

Tablo 4.3 incelendiğinde en düşük ortalamanın 4,03 ile on yedinci madde “öğretmenlerin ilgi alanını öğrenir”, “katılıyorum” düzeyinde, en yüksek ortalama

ise 4.47 ile “Öğretmenlere görev verir”, “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen algılarının sorumluluk alma alt boyutu maddelerinin tamamında okul yöneticilerinin bu becerilere sahip olduğu sonucunu göstermektedir. Geleneksel anlayışa sahip okul yöneticilerinin daha çok öğretmenlere sorumluluk ve görevler verme düşüncesinin ön planda olduğu ifade edilmektedir (Açıkalın, 1998, s. 94). Araştırma verilerine bakıldığında öğretmenlerin en fazla ortalamayla katıldıkları görüş, okul yöneticilerinin kendilerine sorumluluk ve görev verme becerisi olduğu görülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerin öğretmenlerin görevlerini düzenli bir şekilde yerine getirmeleri konusunda hassas olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuç ta okul yöneticilerinin eğitime önem verdiği şeklinde ifade edilebilir. Zira bu ölçeğin yirmi birinci maddesi olan öğretmen çalışmalarının takip edilmesine öğretmenlerin yüksek ortalama ile değerlendirmesi, okul yöneticilerinin aktif olarak çalıştığı, süreci takip ederek değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Teknik Beceriler Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
Teknik Beceriler	24.Finansla ilgili ilkeleri yönetim problemlerine uygular	270	4,17	0,79
	26.Sorun çözmede teknik yeterliliklerini etkili kullanır	270	4,18	0,84
	22.Öğretmenlerle resmi olmayan iletişimde uygun dil ve anlatım biçimi kullanır	270	4,26	0,88
	25.Bir işi yapmak için gereken bilgi ve becerilerini ortaya koyar	270	4,32	0,77
	23.Öğretmenlerle resmi işlerindeki iletişimde uygun stil, dilbilgisi ve anlatım biçimi kullanır	270	4,33	0,79

Tablo 4.4 incelendiğinde en yüksek ortalamanın 4,33 ile yirmi üçüncü madde “öğretmenlerle resmi işlerindeki iletişimde uygun stil, dilbilgisi ve anlatım biçimi kullanır”, en düşük ortalama ise 4,17 ile “finansla ilgili ilkeleri yönetim problemlerine uygular” maddeleri olduğu görülmektedir. Burada en düşük ortalamanın finansla ilgili teknik becerilerin olması, okuldaki finansal iş ve işlemlerde okul yöneticileri elinde çok fazla bir imkan olmamasından kaynaklanabilir. Okul kaynaklarının etkin bir şekilde yönetilmesi ve kaynakların

yetersiz olması başka sorunların çözülmesi açısından önem arz etmektedir (Çalık ve Kurt, 2007, s. 217). Yine de ortalamaya baktığımızda “katılıyorum” düzeyinde bir değerlendirme yapıldığı görülmekte, imkanların kısıtlı olmasına ilkokulların bütçesinin olmamasına rağmen okul yöneticisinin finansla ilgili ilkeleri yönetim problemlerinin çözümünde etkin olarak kullanmada başarılı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Diğer Beceriler Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
Diğer Beceriler	29.Sorunların çözümünde yerinde kararlar alır	270	4,17	0,85
	28.Problemleri bulur	270	4,27	0,78
	30.Okulu verimli bir şekilde işletir	270	4,29	0,76
	27.Birebir ve gruplar içinde etkili bir şekilde konuşma yapar	270	4,31	0,77

Tablo 4.5 incelendiğinde en yüksek ortalamanın 4,31 ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olan “birebir ve gruplar içinde etkili bir şekilde konuşma yapar” maddesidir. En düşük ortalama ise 4,17 ile “katılıyorum” düzeyinde, “sorunların çözümünde yerinde kararlar alır” maddesi olduğu görülmektedir. Diğer beceriler alt boyutunda okul yöneticilerinin tüm maddelerde “katılıyorum” düzeyinde ortalamaya sahip olması, öğretmen algılarının yöneticileri hakkında bu becerilere sahip olduğu sonucunu göstermektedir. Okul yöneticileri yerinde kararlar almada, problemlerin tespit edilmesinde, okulu verimli bir şekilde işletmesinde, etkili bir konuşma becerisine sahip olmada başarılı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Diğer Beceriler Alt Boyutu Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
Nitelik Beceriler	32.Öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle değerlendirir	270	4,25	0,78
	33.Okulda güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşmasını sağlar	270	4,29	0,78
	31.Yapılan işlerin yüksek nitelikli olması için çaba harcar	270	4,33	0,70
	34.Okul ve öğrenci başarıları hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirir	270	4,36	0,76

Tablo 4.6 incelendiğinde en yüksek ortalamanın 4,36 ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde otuz dördüncü madde olan “okul ve öğrenci başarıları hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirir”, en düşük ortalama ise 4,25 ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde otuz ikinci madde olan “öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle değerlendirir” olduğu görülmektedir. Bu araştırmada nitelik becerilerde okul yöneticilerinin tüm maddelerde “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu yani yöneticilerin öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle değerlendiren, güvene dayalı bir ortam oluşturmaya çalışan, yapılan işlerin yüksek niteliğe sahip işler olması için çaba gösteren bir yönetici olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu) göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algıları ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine Yönelik Algıları

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu) göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

4.2.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre

Tablo 4.7’de sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre görev yaptığı okullardaki yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
İnisiyatif Alma	Kadın	169	123,85	20931,00	6566,00	0,001*
	Erkek	101	154,99	15654,00		
Sorumluluk Alma	Kadın	169	126,43	21367,00	7002,00	0,013*
	Erkek	101	150,67	15218,00		
Teknik Yeterlilikler	Kadın	169	130,83	22110,00	7745,00	0,198
	Erkek	101	143,32	14475,00		
Diğer Beceriler	Kadın	169	127,54	21553,00	7188,50	0,028*
	Erkek	101	148,83	15031,00		
Niteliksel Beceriler	Kadın	169	125,08	21138,00	6773,00	0,003*
	Erkek	101	152,94	15447,00		
Toplam Yönetim Becerileri	Kadın	169	125,44	21199,50	6834,50	0,006*
	Erkek	101	152,33	15385,50		

*p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenlerine göre yöneticilerinin yönetim becerileri hakkındaki algılarının farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testine göre inisiyatif alma, sorumluluk alma, diğer beceriler, niteliksel beceri ve toplam beceriler boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu ($p<0,05$), teknik yeterlilikler alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) ortaya çıkmıştır.

Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine yönelik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre; alt boyutlardan başlatma yapısı ($U=6566,00$; $p<0,05$), sorumluluk alma ($U=7002,00$; $p<0,05$), diğer beceriler ($U=7188,500$; $p<0,05$), niteliksel beceriler ($U=6773,00$; $p<0,05$), toplam beceriler ($U=6834,50$; $p<0,05$) boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin algılarında farklılık olduğu görülmektedir. Tüm alt boyut ve toplamda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sıra ortalamaların yüksek olması, erkek öğretmenlerin okul

yöneticilerinin inisiyatif alma, sorumluluk alma, diğer beceriler, niteliksel beceriler ve toplam becerilere daha yüksek düzeyde sahip olduklarını algıladıklarını göstermektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin inisiyatif alma, sorumluluk alma, diğer beceriler, niteliksel beceriler ve toplam beceriler alt boyutlarında erkekler lehine bir değerlendirme görülmektedir. Okul yöneticileri kadın öğretmenlere ve erkek öğretmenlere karşı göstermiş olduğu tavır, tutum, davranışlarında farklılık olduğunun göstergesi olabileceği gibi, erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin farklı olduğu sonucuda çıkarılabilir. Araştırma verileri incelendiğinde, kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerinden fazla olmasına rağmen, erkek yönetici sayısının daha çok olması bu farkın nedeni olabilir.

Teknik yeterlilikler alt boyutunda ($U=7745,00$; $p>0,05$), erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu teknik becerilere sahip olma, yazılı iletişim ve finansal işlerde okul yöneticilerinin becerileri konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin aynı algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum kadın veya erkek öğretmen olmanın okul yöneticisine bakış açısını değiştirmedikçe, iletişim konusunda okul yöneticilerinin ayrım yapmadığı şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Nosek vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmadaki sonuçlara benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Bu çalışmadan farklı olarak Aksu'nun (1994) yapmış olduğu araştırmasında yöneticilerin yönetim becerileri hakkında öğretmen algılarında cinsiyete göre önemli farklılık bulunmamıştır.

4.2.1.2 Yaş Değişkenine Göre

Tablo 4.8'de sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri yönelik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.8 Sınıf öğretmenlerinin yaşa göre, yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p
İnisiyatif Alma	30 yaş ve altı	11	137,95	2	4,387	0,112
	31-40 yaş	41	112,10			

	41 yaş ve üstü	218	139,78			
Sorumluluk Alma	30 yaş ve altı	11	114,91	2	4,188	0,123
	31-40 yaş	41	115,83			
	41 yaş ve üstü	218	140,24			
Teknik Yeterlilikler	30 yaş ve altı	11	124,86	2	1,192	0,551
	31-40 yaş	41	125,05			
	41 yaş ve üstü	218	138,00			
Diğer Beceriler	30 yaş ve altı	11	120,50	2	1,884	0,390
	31-40 yaş	41	122,90			
	41 yaş ve üstü	218	138,63			
Niteliksel Beceriler	30 yaş ve altı	11	111,32	2	1,254	0,534
	31-40 yaş	41	133,37			
	41 yaş ve üstü	218	137,12			
Toplam Yönetim Becerileri	30 yaş ve altı	11	121,23	2	3,085	0,214
	31-40 yaş	41	117,73			
	41 yaş ve üstü	218	139,56			

Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri hakkındaki algıları Kruskal-Wallis testi ile incelendiğinde; inisiyatif alma ($\chi^2=4,387$; $p=0,112$), sorumluluk alma ($\chi^2=4,188$; $p=0,123$), teknik yeterlilikler ($\chi^2=1,192$; $p=0,551$), diğer beceriler ($\chi^2=1,884$; $p=0,390$), niteliksel beceriler ($\chi^2=1,254$; $p=0,534$) alt boyutları ve toplam ölçek ($\chi^2=3,085$; $p=0,214$) boyutları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşlarının, yöneticilerinin yönetim becerileri hakkındaki algılarını değiştirmediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin yöneticileri, öğretmenlerinin yaş farkı gözetmeksizin aynı tavrı gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgular neticesinde okul yöneticileri tüm öğretmenlerle iletişim içinde, işbirliği kuran, öğretmenlerine saygı duyan ve yaş farkına bakmaksızın düşüncelerine değer veren şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada elde edilen sonuç benzer bir şekilde Tan (1979), Ergün (1996), Yılmaz ve Aydın’ın (2015), Çoban’ın (2019) çalışmalarında da benzer sonuçlar görülmüştür.

Araştırma verileri incelendiğinde istatiki olarak anlamlı fark çıkmasa da inisiyatif alma alt boyutunun değerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyut maddelerinde dinleme, insan ilişkileri, çatışma yönetimi, motive etme, kişisel olarak intibak edebilme niteliğine dair öğretmen algılarına yer verildiği görülebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yaş farkı gözetilmeksizin motive edildikleri, çatışmaların olumlu bir şekilde yönetildiği ve öğretmenlerin düşüncelerine saygı gösterildiği söylenebilir.

4.2.1.3 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre

Tablo 4.9.'de sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.9 Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre, yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
İnisiyatif Alma	10 yıl ve daha az	25	138,40	2	12,725	0,002*	2-3
	11-20 yıl	60	104,14				
	21 yıl ve üstü	185	145,28				
Sorumluluk Alma	10 yıl ve daha az	25	126,50	2	8,375	0,015*	2-3
	11-20 yıl	60	111,68				
	21 yıl ve üstü	185	144,44				
Teknik Yeterlilikler	10 yıl ve daha az	25	143,82	2	13,761	0,001*	2-3
	11-20 yıl	60	102,93				
	21 yıl ve üstü	185	144,94				
Diğer Beceriler	10 yıl ve daha az	25	134,34	2	11,212	0,004*	2-3
	11-20 yıl	60	106,78				
	21 yıl ve üstü	185	144,97				
Niteliksel Beceriler	10 yıl ve daha az	25	139,18	2	3,746	0,154	-
	11-20 yıl	60	118,83				
	21 yıl ve üstü	185	140,41				
Toplam Yönetim Becerileri	10 yıl ve daha az	25	134,60	2	11,516	0,003*	2-3
	11-20 yıl	60	105,89				
	21 yıl ve üstü	185	145,22				

*P<0,05

Tablo 4.9'te bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algıları mesleki kıdem değişkenine göre; inisiyatif alma alt boyutunda (U=12,725; p=0,002), sorumluluk alma yapısı alt boyutunda (U=8,375; p=0,015), teknik yeterlilikler alt boyutunda (U=13,761; p=0,001), diğer beceriler alt boyutunda (U=11,212; p=0,004), ve ölçeğin geneli olan toplam yönetim becerilerinde (U=11,516; p=0,003) anlamlı bir fark olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Niteliksel beceriler alt boyutunda (U=3,746; p=0,154) ise mesleki kıdeme bağlı anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Aralarında anlamlı farkın olduğu başlatma boyutu, sorumluluk alma boyutu, teknik beceriler boyutu, diğer beceriler boyutu ve toplam yönetim beceriler boyurunda farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmış ve farkın kaynağının tüm boyutlarda 11-20 yıl ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Niteliksel beceriler boyutunda, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin kişisel motivasyonu, nitelikli çalışma becerisini, öğrenci başarılarını değerlendirme ve öğretmenleri bilgilendirmede başarılı gördükleri söylenebilir. Mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerin daha idealist olabilecekleri ve mesleki yorgunluğun olmamasından, daha tecrübeli öğretmenlere göre okul yöneticilerinden beklentilerinin farklı olması söz konusu olabilir. 11 ve 20 yıl aralığındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl üstünde kıdeme sahip öğretmenler arasında ise okul yöneticilerinden farklı beklentiler içerisinde oldukları söylenebilir. Sıra ortalamalarına bakıldığında genellikle 10 yıllık öğretmenlerin ve 21 yıl üstü öğretmenlerin okul yöneticilerin yönetim becerilerine daha yüksek oranda sahip olduklarını düşünmelerine rağmen, 11 ve 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ise okul yöneticilerinin yönetim becerilerine daha az sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu farklılığın nedeni ise mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok istekli olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca kıdem yılı biraz daha az olan sınıf öğretmenlerinin mesleğine adanmışlık düzeylerinin yüksek olması, kıdem yılı çok olan öğretmenlerin ise yılların vermiş olduğu mesleki tükenmişliğin yüksek düzeyde olması da bu farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Kuşkusuz mesleki kıdemi çok olan öğretmenlerin alanlarındaki uzmanlık bilgi ve birikimi artması rağmen enerjileri azalmaktadır (İnandı ve Özkan, 2006). Bu durum da öğretmenler arasında farklılık, yöneticileri hakkında görüşlerinde farklılık oluşturabilir.

Yarba'nın (2003) çalışmasında benzer sonuçlar görülürken, Mangaltepe (2012) ve Çoban'ın (2019) çalışmalarında kısmen benzerlik görülmüştür. Mangaltepe'nin (2012) yapmış olduğu çalışmada sorumluluk alma ve teknik beceriler alt boyutlarında anlamlı fark çıkarken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Çoban'ın (2019) Sorumluluk alma, diğer beceriler alt boyutunda ve toplam ölçekte anlamlı fark çıkarken diğer alt boyutlarda anlamlı fark görülmemiştir.

4.2.1.4 Eğitim Durumu Değişkenine Göre

Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre, yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
İnisiyatif Alma	Lisans	230	138,33	31815,50	3949,5	0,15
	Lisansüstü	40	119,24	4769,50		
Sorumluluk Alma	Lisans	230	138,51	31857,50	3907,5	0,13
	Lisansüstü	40	118,19	4727,50		
Teknik Yeterlilikler	Lisans	230	138,80	31924,00	3757,5	0,09
	Lisansüstü	40	116,53	4661,00		
Diğer Beceriler	Lisans	230	139,16	32007,50	7188,5	0,06
	Lisansüstü	40	114,44	4577,50		
Niteliksel Beceriler	Lisans	230	136,77	31457,50	4307,5	0,51
	Lisansüstü	40	128,19	5127,50		
Toplam Yönetim Becerileri	Lisans	230	138,44	31841,50	3923,5	0,137
	Lisansüstü	40	118,59	4743,50		

Tablo 4.10’te verilen araştırma buguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algıları öğrenim durumu değişkenine göre alt boyut olan inisiyatif alma ($U=3949,5$; $p=0,15$), sorumluluk alma ($U=3907,5$; $p=0,13$), teknik yeterlilikler ($U=3757,5$; $p=0,09$), diğer beceriler ($U=7188,5$; $p=0,06$), niteliksel beceriler ($U=4307,5$; $p=0,51$) boyutlarında ve ölçeğin geneli olan toplam yönetim becerilerinde ($U=3923,5$; $p=0,137$) anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda lisans mezunu öğretmen ve lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algılarında benzerlik olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri incelendiğinde lisansüstü eğitim almış öğretmen sayısının az olduğu görülmektedir, bu da öğrenim durumu değişkeninin tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmamasına neden olmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Mangaltepe’nin (2012) yapmış olduğu çalışmada bu çalışma ile benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada tüm alt boyutlarda bu çalışmadaki

gibi eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Yarba (2003) ve Köprülü'nün (2021) yapmış olduğu çalışma da bu çalışmadaki sonuçlarla benzer sonuçlara ulaşılmış olup, tüm alt boyutlarda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Şekerci'nin (2006) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri alt boyutlarından sorumluluk alma yapısı ile ilgili becerilerde, anlamlı bir farklılık varken diğer alt boyutlarda farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki çalışmanın sonuçlarının farklı çıkmasının nedeni 2006 yılında eğitim enstitüsü menzurlarının daha fazla olması, bu çalışmada ise eğitim enstitüsü mezunu öğretmenin hiç olmaması farklı bir sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada üçüncü alt problem olan Bolu ili merkez ilçede görev yapan ilkokul sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okullarının etkililiğine yönelik bulgulara ve yorumlamalara yer verilmiştir.

4.3.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Okullarının Etkililiğine İlişkin Algıları

Tablo 4.11 Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre, okullarının etkililiğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	$\bar{x}$	Ss
Okul Etkililiği Ölçeği	270	4,87	1,00

Tablo 4.11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların etkililik düzeyine ($\bar{X}$ =4,87) ilişkin algıları “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların etkililiği konusundaki algılarının “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması, temel olarak öğretmenlerin okullarının etkililiği konusundaki algılarının yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Eğitimin temelini atıldığı ilkokullarda etkililiğin yüksek olmasının, öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerine daha nitelikli bir birey olarak katılmaları konusunda önem arz etmektedir. Türkiye’de yapılan okul etkililiği araştırmalarına yönetici, öğretmen, öğrenci, çevre ve veli bileşenlerinin ayrı olarak değerlendirildiği, bununla birlikte yapılan araştırmalarda yönetici ve öğretmen boyutlarında etkililiğin yüksek ve olumlu olduğu görülmeye rağmen,

öğrenci çevre ve veli boyutlarında görüşlerin düşük ve olumsuz olduğu görülmektedir (Akan, 2007; Kaplan 2008; Keleş, 2006; Tunçel, 2008).

Etkililik ölçüsü olarak belirtilen, öğrencilerin istenen ve uygun görülen başarı seviyesinde bulunduğu kademeyi tamamlayarak bir üst kademeye ilerlemeleri ve toplum ile iyi bir şekilde kaynaşmaları beklenmektedir. Bunun başarılabilmesi içinde okul yönetimi, okulun bulunduğu çevre ve velilerin birlikte çalışması ile mümkün olabileceği görülmektedir.

Alanoğlu'nun (2014) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin algıları bu araştırmadan farklı olarak orta derecede “Bir Ölçüde Katılıyorum” (2.61-3.40) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12 Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Etkililiği Ölçeği Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

İfadeler	N	$\bar{x}$	Ss
1.Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	270	4,56	1,27
2.Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	270	4,70	1,18
3.Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	270	5,03	1,13
4.Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	270	5,14	1,11
5.Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	270	4,93	1,05
6.Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	270	4,86	1,13
7.Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	270	4,91	1,14
8.Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	270	4,85	1,20

Tablo 4.12 incelendiğinde okul etkililiği maddelerinin tamamında “katılıyorum” düzeyinde ortalamanın olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama 5,14 ile “bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar” maddesidir. En düşük ortalama ise 4,56 ile “okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar” maddesidir. Öğretmenlerin okulda meydana gelen değişikliklerin kabul edilmesi ve uyum sağlanması, okulda ürün ve hizmet üretilmesi, yenilikler hakkında bilgiye sahip olunması, üretilen ürün ve

hizmetlerin kaliteli olması, problemlerin önceden tespit edilmesi, acil durumlarda nasıl başa çıkılacağı hakkında bilgiye sahip olunması ve mevcut kaynakların etkili kullanılması noktasındaki algıları yükseğe yakın olduğu sonucunu ortaya çıkardığı söylenebilir. Genel olarak tüm maddelere verilen ortalamaların yüksek olması öğretmenlerin okullarının etkililiğine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucunu göstermektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Bu araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu) göre okullarının etkililiğine yönelik algıları ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1 İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Algıları

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu) göre okullarının etkililiğine yönelik algılarında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

4.4.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre

Tablo 4.13’de sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre, görev yaptığı okullardaki yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarının Mann Whitney U testi sonuçları

Okul Etkililiği	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Toplam Okul Etkililiği	Kadın	169	139,06	23501,50	7932,5	0,33
	Erkek	101	129,54	13083,5		

Tablo 4,13’de Mann Whitney U testi sonuçlarına göre inceleme yapıldığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre okul etkililiği ($U=7932,5$; $p>0,05$) algıları arasında anlamlılık oluşturacak bir fark çıkmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile cinsiyete göre öğretmenlerin algıları benzerlik göstermektedir.

Okul etkililiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması S.O.=139,06 iken erkek sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamaları S.O.=129,54’tür. Kadın sınıf

öğretmenlerinin okullarının etkililiği hakkındaki algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sonuç olarak değerlendirildiğinde cinsiyetin okul etkililiği algısında etkili olmadığı söylenebilir. Anlamlı bir ilişkinin çıkmamasının nedeni, katılımcıların aynı ortamda çalışmaları ve birbirlerinden etkilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir (Alanoğlu, 2014; Yalnızlar, 2019).

Diğer yandan Akan'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada bu çalışmadan farklı olarak, öğretmenlerin cinsiyete bağlı algılarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Kuşaksız'ın (2010) yapmış olduğu “Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” çalışmada da bu çalışmadan farklı olarak cinsiyete bağlı algılarında farklılık olduğu görülmüştür.

4.4.1.2 Yaş Değişkenine Göre

Tablo 4.14.'de sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.14 Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Kruskal- Wallis sonuçları

Okul Etkililiği	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Toplam	30 yaş ve altı	11	85,73				
Okul	31-40yaş	41	117,21	2	8,050	0,018*	1-3
Etkililiği	41 yaş ve üstü	218	141,45				

*p<0,05

Tablo 4.14'de Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre inceleme yapıldığında sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre okullarının etkililiği ($U=8,050$; $p=0,018$) algılarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 41 yaş ve üstü katılımcıların okullarının etkililiği algıları daha yüksekken, yaş azaldıkça okullarının etkililiği algı düzeylerinde de azalma olduğu görülmektedir.

Yaş gruplarına göre hangi iki yaş grubunda anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi ile analiz yapıldığında 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstü yaş gruplarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu durum 30

yaş ve altı öğretmenler ile 41 yaş ve üstü öğretmenlerin okullarının etkililiği noktasında algılarının farklı olduğu sonucunu göstermektedir. Burada yaş ilerledikçe beklentilerin, idealist düşüncenin azalması ve mesleki yorgunluğun etkisiyle okulların etkililik noktasında yeterli olduğunu düşünmeleri, yaş grubu azaldıkça idealist düşüncelerin daha çok olması, hizmetiçi eğitimlere katılımların daha fazla olması nedeniyle almış oldukları eğitimler neticesinde beklentilerin daha çok olması neden olmuş olabilir. Bir başka neden ise 30 yaş ve altı katılımcıların az, 41 yaş ve üstü katılımcıların çok olması sonucun bu yönde farklı çıkmasını etkilemiş olabilir. Koç'un (2019) yaptığı çalışmada 35-39 yaş arası katılımcılar ile 45 yaş ve üstü katılımcılar arasında anlamlı bir farkın çıktığı yanı bu araştırmadaki sonuçlara benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür. Diğer yandan Atcıoğlu (2018) ve Alanoğlu'nun (2014) yapmış oldukları çalışmada bu çalışmadan farklı olarak katılımcıların okullarının etkililiği algılarında yaş değişkenine göre bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardaki sonuçların farklı olmasında, yaş ile birlikte öğretmen algılarında da farklılıklar olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.1.3 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre

Tablo 4.15'da sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.15 Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

Okul Etkililiği	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Farkın Kaynağı
Toplam Okul Etkililiği	10 yıl ve daha az	25	93,86	2	17,480	0,000*	1-2
	11-20 yıl	60	112,74				
	21 yıl ve üstü	185	148,51				

*p<0,05

Tablo 4.15'de Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre inceleme yapıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre okullarının etkililiği (U=17,480; p=0,000) algılarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, mesleki kıdem yılı arttıkça katılımcıların okullarının etkililiği algılarında da artış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında sınıf

öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarının 21 yıl ve üstünde yoğunlaştığı görülmektedir.

Farklılaşmanın kaynağının tespit edebilmek için Mann Whitney U testi ile analiz yapıldığında, farkın 10 yıl ve altı kıdem yılı ile 11-20 yıl kıdem yılına sahip katılımcılar arasında olduğu görülmüştür. Buradaki farklılık, mesleğin ilk 10 yılındaki öğretmenlerin yeni olmaları beklenti ve idealistliklerinin fazla olması, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise en verimli yıllarında bulunmaları, mesleki tecrübelerinin olması ve bunun yanında daha gerçekçi ve ulaşılabilir beklentilerin içerisinde olmaları okullarının etkililiğine yönelik algıları daha yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Sonuç olarak katılımcıların mesleki kıdemlerinde az da olsa mesleki kıdem yıllarına göre okullarının etkililik algıları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Çakır'ın (2021) yapmış olduğu araştırmada bu araştırmadakine benzer olarak öğretmenlerin okul etkililiği algıları kıdem yılı değişkenine göre farklılaştığı sonucunu ortaya koymuştur. Diğer yandan Koyuncu (2022) ve Alanoğlu'nun (2014) yapmış olduğu çalışmalarda bu araştırmadan farklı olarak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu görülmüştür. Aynı zamanda Alanoğlu (2014) yaş ve kıdem değişkenlerini birlikte Regresyon analizi yaptığı az da olsa bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.4.1.4 Eğitim Durumu Değişkenine Göre

Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Okul Etkililiği	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Toplam Okul Etkililiği	Lisans	230	139,02	31975,50	3789,50	0,074
	Lisansüstü	40	115,24	4609,50		

Tablo 4.16 katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algıları ($U=3789,50$; $p=0,074$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerindeki farklılık okullarının etkililiğine yönelik algılarında herhangi bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada lisansüstü eğitime sahip ilköğretim öğretmenlerinin

çok olmaması böyle bir farklılığın çıkmamasında etkili olabileceği gibi, okul etkililiği reelde olup olmamasıyla ilgili bir durum olmasından ötürü, öğretmenlerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak bir değerlendirme yapmış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Alanoğlu'nun (2014) yapmış olduğu çalışmada da benzer olarak eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiği algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlemek amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiği algıları arasındaki ilişkiye ait spearman rho korelasyon analizi sonuçları

		Yönetim Becerileri Genel	İnisiyatif Alma	Sorumluluk Alma	Teknik Yeterlilikler	Diğer Beceriler	Nitelik Beceriler
Okullarının Etkililiği	r	,573**	,577**	,560**	,521**	,513**	,446**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	270	270	270	270	270	270

**p<0,01

0,00 (İlişki yok), 0,01-0,29 (düşük), 0,30-0,70 (orta), 0,71-0,99 (yüksek), 1,00(mükemmel) (Köklü ve diğ., 2006)

Tablo 4.17'de sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiğine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizine dair Spearman Rho katsayıları verilmiştir. Elde edilen bulguların incelenmesinde sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiği ($r=0,573$; $p<0,01$); inisiyatif alma ($r=0,577$; $p<0,01$); sorumluluk alma ($r=0,560$; $p<0,01$); teknik yeterlilikler ($r=0,521$; $p<0,01$); diğer beceriler ($r=0,513$; $p<0,01$) ve nitelik beceriler ($r=0,446$; $p<0,01$) ile arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde en yüksek ilişkinin yönetim becerileri ile inisiyatif alma alt boyutu arasında olduğu görülmektedir. Yönetim becerilerinin toplamında ve tüm alt boyutlarda uygun davranış sergiledikleri durumlarda, okullarının etkililiğinin de orta düzeyde arttığı değerlendirilebilir.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin ilk alt boyutunda, öğretmenlerin soru ve yorumlarını dikkatle dinlemeleri, farklı okullardaki

yöneticilerle iyi ilişkiler kurmaları, hem astlarla hem de üstlerle olan işbirliğinin güçlü olması, öğretmenlerin görüşlerine saygı göstermesi, öğretmenler arasında olabilecek çatışmaları ve rekabeti geliştirecek şekilde yönetebilmesi, öğretmeleri grup çalışmalarına yönlendirerek başarıları ödüllendirmesi, sorulan sorulara değer vermesi ve anlaşılır cevaplar vermesi şeklinde ifade edilmiş olan inisiyatif alma becerilerine uygun davranışlarda bulunarak okullarını yönettiklerinde okullarının etkililiğinin de orta düzeyde artış gösterdiği değerlendirilebilir.

İkinci alt boyut olan sorumluluk almada yöneticilerin hedeflere ulaşmada stratejiler geliştirmesi, bir plan dâhilinde çalışmalarını yürütmesi, zamanını etkili ve verimli kullanması, resmi yazışmaları yürütme becerisine sahip olması ve öğretmenleri bu konuda zamanında bilgilendirmesi, sorumluluk olmada öncelik göstererek bireyleri veya grupları etkilemesi, öğretmenlerinin ilgilerinin farkında olup bu doğrultuda görevler ve sorumluluklar vererek çalışmalarında kolaylık sağlaması gibi becerilere uygun davranışlar sergilemesi durumlarının yüksek olması, okullarının etkililiğinin de artış olduğu sonucuna varılabilir.

Üçüncü alt boyut olan teknik becerilerde okul yöneticilerinin gayri resmi iletişimde en uygun dil ve anlatıma sahip olması, resmi işlemlerde uygun stil ve anlatım biçimi kullanması, finansal işleri uygun biçimde yürütebilmesi, bir işi yapmak için uygun becerilere sahip olması, teknik yeterlilikleri sorun çözmede etkili bir şekilde kullanması gibi becerilere uygun davranışlar sergilemesi durumunda okullarının etkililiğinin de artacağı sonucuna varılabilir.

Dördüncü alt boyut olan diğer beceriler alt boyutunda okul yöneticileri bireysel veya grup içinde etkili konuşmalar yapabilmesi, problemleri belirleyebilmesi ve bunların çözümünde yerinde kararlar alabilmesi, okulu en etkili bir şekilde işletebilmesi gibi durumlara uygun bir şekilde yönetim sergileyerek öğretmeleri durumunda okullarının etkililiğinde de artış olabileceği sonucuna varılabilir.

Beşinci alt boyut olan nitelik becerilerinde okul yöneticileri de yaptıkları işlerin yüksek nitelikli işler olması, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğretmenlerle birlikte çalışması, çalışılan ortamın güvene dayalı bir ortam olduğunu tüm personele hissettirebilmesi ve başarılar hakkında öğretmenleri bilgilendirmesi gibi durumları sağlayarak okullarını yönettiklerinde okul etkililiğine katkısının olduğu sonucuna varılabilir. Literatür araştırmalarında eğitimde güven, öğretmenlerin bulundukları eğitim kurumlarındaki uygulamalar

ve eğitim yöneticilerinin sözlerine ve eylemlerine duyulan emin olma derecesi olarak değerlendirilmektedir (Tutar, 2014, s. 327). Eğitimde güven ortamı sadece tek yönlü olmamakla birlikte iki yönde de güveni ifade etmektedir. Okul yöneticisine oluşan öğretmen güveninin yanında yöneticinin de öğretmenlerine duyacağı güvenin örgütün güvenini oluşturduğu görülmektedir (Cropanzano vd., 2007). Her okul yöneticisinin görev ve sorumlulukları bulunur ve bunları en iyi şekilde yerine getirmeleri beklenir. Bunlar; kendi farklarını ortaya koyabilme, niteliklerini arttırabilme, kendilerini geliştirme, gelişmeleri ve gelişimleri yakından takip etmeyi sağlama olarak ifade edilebilir (Balcı, 2014). Literatür araştırmalarında görülmüştür ki bazı okulların imkanları ve öğrenci yapıları benzer olmasına rağmen bazı okullar başarıyı sağlarken bazı okullarda ise başarı sağlanamamaktadır. Bu noktadan hareketle eğitim kurumları son dönemlerde fiziksel olarak iyileştirilmekte olduğu görülmekle birlikte istenilen seviyeye ulaşmamaktadır (Çoban, 2019; Özkan, 2014; Şekerci, 2006; Turhan vd., 2017).

5 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgularından hareketle ortaya çıkan sonuçların ve bu sonuçlara bağlı olarak oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan yöneticilerin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasındaki ilişki sınıf öğretmenlerinin algıları doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Bolu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan ilkokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden; okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ait başlatma (inisiyatif) alma, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler ve nitelik becerileri boyutları ile okullarının etkililiğine ait algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir.

Araştırma verilerinin incelenmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada birinci alt problemine göre sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algıları “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Alt boyutlara ayrı ayrı bakıldığında inisiyatif alma, sorumluluk alma, teknik yeterlilikler, diğer beceriler ve nitelik beceriler boyutlarının tamamında sınıf öğretmenlerinin algılarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Alt boyutlarda inisiyatif alma yapısının maddelerinde ortalama puanlar değerlendirildiğinde dördüncü madde olan “öğretmenlerin görüşlerini saygıyla dinler” en yüksek ortalamaya sahipken, en düşük ortalamaya sahip madde ise “öğretmenlerin grup çalışmalarındaki başarılarını ödüllendirir” olduğu tespit edilmiştir.

Sorumluluk alma yapısının maddelerinde ortalama puanlar değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip on sekizinci madde olan “öğretmenlere görev verir” maddesi iken en düşük ortalamaya sahip madde ise on yedinci madde olan “öğretmenlerin ilgi alanlarını öğrenir” maddesi olduğu tespit edilmiştir. Burada okul yöneticilerin öğretmenlere sorumluluk verme konusunda görevlerini yerine getirirken, öğretmenlerin ilgi alanlarının neler olduğu konusundaki hassasiyetleri daha az dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Burada her ne kadar maddeler arasında ortalama puan farkları olsa da, aslında okul

yöneticilerinin bu maddelerde ifade edilen özelliklere sahip oldukları en az “katılıyorum” düzeyinde öğretmen ağırları olduğu görülmektedir.

Diğer bir alt boyut olan teknik yeterlilikler yapısının maddelerine bakıldığında yirmi üçüncü madde olan “öğretmenlerle resmi işlerindeki iletişimde uygun stil, dilbilgisi ve anlatım biçimi kullanır” maddesi en yüksek ortalamaya sahipken, yirmi dördüncü madde olan “finansla ilgili ilkeleri yönetim problemlerine uygular” maddesi en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Burada yöneticilerin resmi işlerde uygun stil ve becerilerinin olmasının yanında, finansal konularda oluşan sorunlarda problemlerin çözümünü yapmada yetersiz kaldıkları söylenebilir. Finansla ilgili konularda okul yöneticileri kaynak bulma yarışına sokulmakta ve bu kaynakları bulmak için çeşitli etkinlikler düzenlemektedirler. Okul aile birliği ile çay günü, okul kermesi vb. etkinlikler düzenlenerek çözülmeye çalışılan finansal sorunlar tam olarak çözülememekte ve bu noktadaki oluşan problemlerde tam olarak çözüme kavuşmamaktadır. MEB finansal konularda okul yöneticilerini mağdur etmeden tüm ihtiyaçlarının zamanında ve yeteri kadar desteklenmelidir.

Başka bir alt boyut olan diğer beceriler yapısında en yüksek ortalamaya sahip maddenin yirmi yedinci madde olan “birebir ve gruplar içinde etkili bir şekilde konuşma yapar” maddesi iken en düşük ortalamada ise yirmi dokuzuncu madde olan “sorunların çözümünde yerinde kararlar alır” maddesi olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler iletişim ve konuşma becerilerinde başarılı olmalarının yanısıra sorun çözümünde daha az beceriye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Burada sorunların nasıl algılandığının önemi ortaya çıkmaktadır finansal konulardaki sorunların veya başarı noktasındaki ödüllendirmelerden kaynaklı sorunların çözümü algılanarak değerlendirilmesi böyle bir sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. Yinede ortalamaların yüksek olması aslında okul yöneticilerinin bu maddelerde ifade edilen özelliklere sahip oldukları algısının hâkim olduğu söylenebilir.

Yönetim becerileri ölçeğinin son alt boyutu olan nitelik beceriler yapısının maddelerinin değerlendirilmesi sonucunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin otuz dördüncü madde olan “okul ve öğrenci başarıları hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirir” maddesi olduğu ve en düşük ortalamada ise otuz ikinci madde olan “öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle değerlendirir” maddesi olduğu tespit edilmiştir. Burada da öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin

ölçek maddelerinde belirtilen ifadelerle sahip olduğu sonucu çıkmakla birlikte öğretmenlerle birlikte öğrenci başarı durumlarının değerlendirildiği görülmektedir. Yine okul müdürleri hem sene başında hem sene ortasında hem de sene sonunda yapılan öğretmenler kurulu toplantılarında öğrenci başarıları hakkında öğretmenlerle görüş alış-verişi yapması bu konuya duyarlı olmaları, bu sonucun çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu durumda okulda gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantılarının artısının olduğu ve hem okul yönetiminin hem de öğretmenlerin görüşlerini ifade edebildikleri hem de görüşlerinin bir etkisinin olduğu sonucunu doğurması nedeniyle toplantıların önemle yapılması ve devam ettirilmesi zamanla daha iyi sonuçlar alınmasında etkili olacağı görülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcılar okullarının etkililiğine yönelik algıları değerlendirildiğinde ölçek maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin dördüncü maddesi olan “bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar” iken, en düşük ortalamaya sahip madde ise birinci madde olan “okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar” maddesi olduğu tespit edilmiştir. Okul etkililiği ölçeğinde her ne kadar kendi arasında yüksek ve düşük ortalamalardan bahsedilse de, genel olarak yüksek bir ortalama ile sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiği konusunda yüksek algı düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her konuda olduğu gibi öğretmenler de alışılmış kuralların değiştirilmesini kabul etme noktasında biraz zorlandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Yinede meslek bilinci bu değişikliklerin kabul edilmesi noktasındaki algılarının yüksek olduğu sonucunu göstermektedir. Öğretmenlerin verilen kaynakları etkili bir şekilde kullandığı ve bu noktada okullarının etkililiğine önemli ölçüde katkı sağladıkları ifade edilebilir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada en düşük ve en yüksek maddelerin kendi aralarında değerlendirilmesinde bu sonuçlar elde edilmiştir. Genel olarak en düşük değerlerde dahi ortalamaların yüksek olduğu “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçek genelinde okul yöneticilerinin yönetim becerileri algılarında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alt boyutlarda başlatma boyutu, sorumluluk alma, diğer beceriler, niteliksel beceri ve toplam beceriler boyutlarında anlamlı bir fark olduğu, teknik yeterlilikler alt boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin yöneticilerinin yönetim becerileri konusundaki algıları daha yüksekken, kadın öğretmenlerin yöneticilerinin yönetim becerileri algılarının daha düşük düzeydedir.

Katılımcıların yönetim becerilerine ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farkı oluşturmamıştır. Bütün yaş grupları birbirine benzerdir.

Katılımcıların yönetim becerilerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre toplam ölçekte ve inisiyatif alma, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler boyutlarında anlamlı fark ortaya koyduğu, niteliksel beceriler alt boyutunda ise benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam ölçekte ve başlatma yapısı, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler boyutlarında 11-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılar arasında farklılaşmanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yönetim becerilerine ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark ortaya koymamıştır. Lisan ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yöneticilerinin yönetim becerilerine yönelik algılarında benzerlik olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada üçüncü alt problemine göre katılımcıların okullarının etkililiğine yönelik algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Yani katılımcıların görev yaptıkları okulların etkili olma durumlarıyla ilgili algı düzeylerinin yükseğe yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla okulların etkililik düzeyinin istenilen düzeye yakın fakat tamamen katılıyorum düzeyinde olmadığı görülmüştür.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililiğine yönelik algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okullarının etkililiği algılarına bakıldığında anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın

öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin okulları hakkındaki etkililik algıları aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaş değişkenine göre okullarının etkililiği algılarına bakıldığında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 30 yaş ve altı öğretmenler ile 41 yaş ve üstü öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırk bir yaş ve üstü öğretmenler okullarının etkili olduğunu algıarken otuz yaş ve altı öğretmenler okullarının etkililiği konusundaki algılarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların okullarına yönelik algıları incelendiğinde farklılaşmanın olduğu, bu farkın kaynağının ise 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların yönetim becerilerinde olduğu gibi okul etkililiği algılarında da benzerlik olduğu herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Beşinci alt problem ilişkin sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin algılarında okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okullarının etkililiği arasında orta düzeyde pozitif, başlatma yapısı, sorumluluk alma, teknik beceriler, diğer beceriler ve nitelik beceriler alt boyutları ile okullarının etkililiği arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin bilgi ve birikimlerinin, tecrübelerinin, güven oluşturmadaki becerilerinin, okulu sahiplenme düzeyinin, inisiyatif alma becerilerinin, sorumluluk alma, niteliksel beceriler, başlatma yapısındaki becerileri, iletişim becerileri vb. becerilerin var olma düzeyleri, öğretmen algıları doğrultusunda okulun etkililiğinin oluşmasında önem arzettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Yönetim becerileri madde analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında “öğretmenlerin grup çalışmalarındaki başarılarını ödüllendirir” maddesinin ortalama puanının diğer puanlara göre daha düşük çıkması dikkat çekmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin kendi inisiyatiflerini kullanarak öğretmenlere mesleki ödüllendirme (başarı ve üstün başarı vb.) verme yetkisinin olmamasından veya sözlü ödüllendirmelerin yapılmasına rağmen bunların

öğretmeler üzerinde çok fazla etkili olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bundan dolayı okul yöneticilerine öğretmenlerini ödüllendirmede yetki verilmesinin önünün açılması daha doğru ödüllendirmelerin yapılmasını sağlayacağı önerilmektedir.

Alt boyutlardan inisiyatif alma alt boyutunun maddelerinde en düşük ortalamaya sahip madde “öğretmenler arasındaki çatışmaları, rekabeti geliştirecek biçimde yönlendirir” olduğunda dikkat çekmiştir. Burada okul müdürünün iş yükünün fazla olmasında yani eğitim öğretim dışında idari işlerle uğraş göstermesinin öğretmenlere ayıracağı zamanı azaltmakta ve okul içindeki öğretmen yönetici ilişkisinin güçlenmesini azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin eğitimin en önemli parçası olan öğretmen, öğrenci ve velilere ayıracağı zamanın artması için okullarda idari işlerden sorumlu işletme mezunu bir müdürün görevlendirilmesi bunun yanında eğitim öğretimden sorumlu başöğretmen görevlendirilerek bu iki iş yükünün ayrılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin en yüksek ortalama ile değerlendirdikleri maddeye bakıldığında “öğretmenlere görev verir” maddesi olduğu dikkat çekmiştir. Genel olarak öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından görev verildiği konusunda aynı düşüncede oldukları söylenebilir. Öğretmenlerinde eğitim öğretim dışındaki işlerinin de fazla olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri dışında verilen görevlerin fazla ve evrak işlerine boğulmaları bu düşüncelerinin yüksek oranda çıkmasını etkilediği düşünülebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin kendi alanları ve aldıkları eğitim dışındaki iş yüklerinin azaltılması bunlar için alanında uzman kişilerin okullara görevlendirilmesi önerilmektedir. Örneğin iş sağlığı ve güvenliği hakkında eğitim almamış öğretmenlerin bu konuda planlar hazırlamaları gibi iş yüklerinin öğretmenlerden alınarak İl Milli Eğitim bünyesinde uzmanlar alınarak bu konuda okullara rehberlik yapmaları ve planları hazırlamaları gibi.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma genişletilerek farklı okul kademeleri de eklenerek daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Demografik değişkenlere okul yöneticisinin cinsiyeti de eklenerek, yöneticinin cinsiyetine göre anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığının da çalışması yapılabilir.

Literatür araştırmalarında bu çalışmada ele alınan okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve okullarının etkililiğini doğrudan ele alan çalışmanın olmaması nedeniyle bu çalışmaya benzer farklı illerde de çalışmalar yapılabilir.

Literatür araştırmalarında okul etkililiği ve etkili okul kavramları karıştırılarak iki kavramında aynı kavram olduğu gibi değerlendirilerek çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Bu çalışmalardan daha doğru sonuçların alınabilmesi için okul etkililiği üzerine araştırmalar arttırılabilir.



6 KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Pegem Akademi.
- Aggestam, L. (2006). Learning organization or knowledge management - Which came first, the chicken or the egg? *Information Technology And Control*, 35 (3A), 295-302.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Erişim No. 210535) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akan, D., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.308643>
- Akcan, F. (2016). *Eğitimde etkili bir okul değişimi için okul liderliği: okul liderliğine ilişkin bir temellendirilmiş kuram çalışması*. (Erişim No. 436735) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akçay, C. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Kriter Yayınevi.
- Akçay-Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Tez No. 502759) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdoğan, M. (2009). *Ortaöğretim yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi (Bağcılar örneği)*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akıllı, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etkililiği ile teknoloji liderliği rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Erişim No. 572747) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.006>
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. Sistem Yayıncılık.
- Akyürek, M. (2022). Veli görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 151-170. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.204>
- Alamdardar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. (Erişim No. 396168) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Alani, R. (2003). *Introduction to education planning, administration and supervision*. Samrol Publisher.
- Alanoğlu, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. (Erişim No. 363096) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., ve Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.

- Apple, M. W., ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar*. (Çev. M. Sarı). Dipnot Yayınları.
- Arabacı, İ. B. (1999). MEB Teftiş politikaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4), 545-575.
- Argon, T., ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 99-123.
- Armstrong, M. (1992). *Human resource management: Strategy and action*. Kogan Page.
- Arslandaş, H. İ., ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 181-193. <https://doi.org/10.9761/JASSS2295>
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. (Erişim No. 378300) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Atcıoğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Erişim No. 498730) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Atış, D., ve Dilbaz, E. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin etkili okul bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 442-467.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Hatiboğlu Yayınları.
- Aydoğan İ., ve Helvacı, M. A. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Aydoğan, İ. (2015). *Türkiye’de eğitim ve paradigma: eğitim ve yönetime paradigmatik bir bakış*. Harf Yayınları.
- Badarna, L. K. (2016). Role of school administration in solving students' problems among bedouin schools within the green line in palestine. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 182-190.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları*. Bildiriler Kitabı Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balyer, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 99-116.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi*. İ. Ü. İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınlar.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Feryal Matbaası. (Açıklan, 1998)
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2018). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Kadioğlu Matbaası.

- Başaran, M., ve Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bayramoğlu, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarının incelenmesi*. (Erişim No. 391642) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme*. O. Yıldırım (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Besler, S. (2009). Karar verme sürecinin etkinliği ve stratejik uzlaş. *Amme İdaresi Dergisi*, 42(2), 89-108.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal Of Sociology Of Education*, 23(2), 179-191.
- Boonla, D., & Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1260>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement*. University of Chicago Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bush, T. (2010). Editorial: Leadership, collaboration and learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 650-653.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çalık, C., ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170).
- Çalışır, Ş. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılım ve motivasyonları arasındaki ilişki*. (Erişim No. 620147) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: Rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1787-1806.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2018). *Etkili okul ve etkili öğretmen*. Pegem Akademi.
- Capel, S., Leask, M., & Tourner, T. (1995). *Learning to teach in the secondary school a comparison to school experience*. Roudledge

- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-79. <https://doi.org/10.1177/1742715008095186>
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K., ve Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2847-2866. <https://doi.org/10.26466/opus.607124>
- Cerit, Y., ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Ceylan, M. (2019). *21.yüzyıl becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Erişim No. 561766) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Cheng, Y. C. (1996a). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35-61. <https://doi.org/10.1080/0924345960070102>
- Cheng, Y. C. (1996b). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Falmer Pres.
- Chiedozi, O. L., & Victor, A. A. (2017). Principals' application of instructional leadership practices for secondary school effectiveness in oyo state. *Online Submission*, 13(1), 32-44.
- Chopra, P. (2020). Teachers' participation in school decisionmaking processes and practices: The case of an indian government secondary school. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(1), 41-55. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2020-1-4>
- Çoban, B. (2019). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve algı yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. (Erişim No. 550874) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Çobanoğlu, F., ve Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (26), 115 – 134.
- Creemers, B. P. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362. <https://doi.org/10.1076/edre.8.4.343.8814>
- Creemers, B., P. (1994). *Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness*. Falmer Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-042392-0.50014-0>
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007) The management of organizational justice. *Academy of management perspectives*, 21(4), 34-48. <https://doi.org/10.5465/AMP.2007.27895338>
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dalbudak, K. (2022). *Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Erişim No. 722827) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.

- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum* (Çev. H. A. Başman). Pegem Akademi Yayınları.
- Diktaş, A. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları güncel sorunlar. *Journal of International Social Research*, 14(80), 58-79.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Ding, Y. (2018). Education management method based on MOOC analysis platform. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6), 2895-2903. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.6.189>
- Dobbie, W. & Fryer Jr, R. G. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4): 28-60. <https://doi.org/10.1257/app.5.4.28>
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Nobel Yayınları.
- Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools*. (Publication No. 978-1-3697-4214-5) [PhD Dissertation, Southwest Baptist University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Döş, İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eacott, S. (2015). The principalship, autonomy, and after. *Journal of Educational Administration and History*, 47(4), 414-431. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.996866>
- Edem, D. (1992). *An introduction to education administration in Nigeria*. Spectrum.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Alfa Yayınları.
- Eranlı, A. K. (2021). *Eğitim yönetimi modelinin ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilmesi*. (Erişim No. 685787) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). Educational Reform and the personal traits looked for at school managers as leaders who will perform the reform in Turkey. *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 173-198.
- Erçetin, Ş. Ş., ve Eriçok, B. (2016). Yayınlarda Yer Alan Okul Yöneticilerinin Yeterliklerinin Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 239-256.
- Erdoğan, Ç., ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, İ., Kaplan, F., ve Korkmaz, A. (2018). Etkili okul olma özelliklerinin öğrenciler, okul ortamı ve veliler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(59), 742-753.
- Ermeydanı, M., ve Can, N. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121. e-ISSN: 2667-5145.
- Ertuğrul, İ., ve Karakaşoğlu, N. (2005). Toplam Kalite Yönetimi Açısından Performans Değerlendirme ve Denizli İmalat Sanayiinde Uygulanabilirliğine İlişkin bir Çalışma, 7. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi.
- Ertürk, R., ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 1(68), 55-76.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. Thousand Oaks, California: PCP Ltd.

- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals leadership and teachers motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Freeze, R. D. ve Hodges, J. K. (2009). Building knowledge capabilities in education. *AMCIS 2009 Proceedings*, 447.
- Gaponyuk, P., Karpova, N., & Mareev, V. (2013). Specifying the concept 'theory of education management process' at the level of intramural quality management. *American Journal of Educational Research*, 1(6), 208-215.
- Gerçek M. (2016). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile yöneticilik etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Erişim No. 446430) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gitman, L. J., & McDaniel, C. D. (2008). *The future of business: The Essentials*. Mason, OH.: South Western College Pub.
- Gökçe, F., ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Greguras, G. J., & Ford, J. M. (2006). An examination of the multidimensionality of supervisor and subordinate perceptions of leader-member exchange. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 433-465. <https://doi.org/10.1348/096317905x53859>
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of educational administration*, 42(3), 333-356. <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticisi. *Milli Eğitim*, 134, 50-54.
- Gül, İ. (2018). Okul yönetiminde etik, ahlak ve nefis kavramlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 235-250.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Erişim No. 381794) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Güzel, C. B. (2020). *Türkiye ve Gürcistan eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırması*. (Erişim No. 713159) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principles' contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/01411920124392>
- Haveydi, C., ve Alpaydın, Y. (2019). Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkilime güçleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 120-144.
- Hawthorne, M. J. G. (2009). *The leadership behaviors of effective elementary school principals*. (UMI No:3423470) [Unpublished doctoral dissertation, Tennessee State University.
- Helvacı, M., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.

- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(1), 117-134. <https://doi.org/10.1177/0013161x85021002006>
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- İnandı, İ., ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149
- Işık, A. N. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434 .
- Kahramanoğlu, E. (1990). *Genel liselerdeki yönetim uygulamalarının çağdaş yönetim anlayışı açısından değerlendirilmesi*. (Erişim No. 12502) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kanmaz, A., ve Uyar L (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123 - 136.
- Kantos, E. Z., Çuhadaroğlu, O. E., ve Taşdan, M. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 393-402.
- Kapıcı, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği*. (Erişim No. 407055) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılama düzeyi*. (Erişim No. 226903) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Corwin Press.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaucher, E. (2010). *Ethical decision making and effective leadership*. (UMI No: 3401776) [Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları
- Kazancı-Tınmaz, A. (2020). *Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi*. (Erişim No. 610792) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Keleş, B. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri. (Erişim No. 187694) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 44-53.
- Keskinkılıç, K. (2011). *Yönetim süreçleri, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kirk, D. J., & Jones, T., L. (2004). *Effective schools* (Assesment Report). Pearson Education.
- Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi* (Tez No. 622520) [Doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Lefkoşa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, F., ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Koçak, F., ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Köprülü, H. K. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişki*. (Erişim No. 692361) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Korkmaz, M., ve Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. E. Kural, E.B. Çelik ve A. Çilek (Ed.), *Eğitim Araştırmaları* içinde (s.38-54). Eyuder Yayınları.
- Kösterelioğlu, M. A., ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Küçükçene, M., ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* (Erişim No. 264359) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness,” *Academic Journals*, 10(6), 695-721. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1986>
- Lalruatsanga, I. (2016). *Participation of secondary school teachers in school management with reference to their gender, teaching experience and types of management in Aizawl city*. Mizoram University, Aizawl.
- Lezotte, L. W. (2011). Effective schools: Past, present, and future. *The Journal For Effective Schools*, 10(1), 3-22.
- Mangaltepe, E. (2012.) *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Erişim No. 319996) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Marzano, R. J. (2007). Leadership and school reform factors. In T. Townsend (Ed.), In *International handbook of school effectiveness and improvement* (s. 597-614). Springer, Dordrecht.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği* (Çev. N. Cemaloğlu), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memduhoğlu, B. H., ve Yılmaz, K. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Morrison, K. (2002) *School leadership and complexity theory*. Routledge Falmer.
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. Haper & Row.
- Mücevher, M., ve Erdem, R. (2019). Başarılı yönetici ve yöneticilik: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 48-77

- Mucuk, İ. (2011). *Modern işletmecilik*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational research and evaluation*, 12(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/13803610500392236>
- Nahrgang, J., Morgeson, F., & Ilies, R. (2009). The development of leader-member exchanges: Exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. (108), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.09.002>
- Naktiyok, A. (2009). Bilgi temelli örgüt oluşturmada yöneticilerin kalite liderliğine uygun davranışlarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 253-276.
- Nartgün, Ş. S., Limon, İ., ve Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 141-154.
- Njoroge, N., & Kathuri, N. (2017). Influence of participatory management on school performance in public primary schools in Nakuru North Sub County, Kenya. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 4(3), 33-43.
- Noe, R. A. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi*. (Çev. C. Çetin). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ololube, N. P., Ingiabuna, E. T., & Agbor, C. N. (2014). Universal concepts, nature, and basics principles of educational management: Implication for present day school management. *International Journal of Educational Foundations and Management*, 2(1), 43-62.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. (Erişim No. 205958) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education – instructional leadership and school reform*. Allyn and Bacon.
- Özdemir, M. (2011). Kamu Yönetimi ve İşletme Yönetimi Arakesitinde Bir Bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (2), 29-42.
- Özdemir, Ö. (2019). *Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin pozitif yönetim yaklaşımlarının öğrenci başarısına etkisi*. (Erişim No. 563350) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S., ve Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.
- Özgözü, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü*. (Erişim No. 410101) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Özmen, F., ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkinlikleri – hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Öztürk, Z., ve Demir, Ö. (2017) Klasik, neo-klasik ve modern yönetim yaklaşımlarının karşılaştırılmasına ilişkin bir analiz. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 3(2), 294-301.
- Panigrahi, M. R. (2014). School effectiveness at primary level of education in relation to classroom teaching. *International Journal of Instruction*, 7(2), 51-64.
- Pehlivan, A. (2017). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*
- Polatcan, M., ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Purkey, C. S., & Smith, M. S.(1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal* 83, 452-457.
- Quast, L. N., & Hazucha, J. F. (1992). The relationship between leaders’ management skills and their groups’ effectiveness. *Impact of leadership*, 199-213.
- Rai, R. K. (2011). Knowledge management and organizational culture: A theoretical integrative framework. *Journal of Knowledge Management*, 15(5), 779-801.
- Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital – The new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19(1), 39-48.
- Recepoglu, E., ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664.
- Reigeluth, C. M. (2016). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Revista de Educación a Distancia*, (50), 32, 1-18.
- Renchler, R. S. (2012). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2002). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Routledge.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School effectiveness and school improvement*, 7(2), 133-158.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C., & Stringfield, S. (2015). Effective school processes. *In The routledge international handbook of educational effectiveness and improvement* (pp. 77-99). Routledge.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School Ethical Climate and Parental Involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451-475.
- Sacı, S. (1978). *Kız meslek lisesi müdürlerinin yeterlilikleri*. [Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.

- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education, University of London.
- Saraç, H. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akıllı tahta ve cep telefonu hakkında görüşleri: metafor analizi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 22-37.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. UNESCO, Education for All Global Monitoring Report, The Quality Imperative. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School effectiveness and school improvement*, 24(1), 1-38. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691100>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Şekerci, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki*. (Erişim No. 204910) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Şekerci, M., ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 57(57), 133-160.
- Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkileri*. (Erişim No. 516226) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Şen, H. Ş., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Sharma, P., & Kumari, S. (2017). A study of participation of secondary school teachers in administration. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 234-238.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39-56.
- Sherozia, N., & Tskhvaradze, K. (2018). Safe school-safe childhood. *Web of Scholar*, 6(6), 30-33.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışları: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, E. (2020). *Etkili okullarda öğrenme kültürü: bir durum çalışması* (Erişim No. 657168) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Sonsaard, S. ve Darbavasu S. (2019). Administrative skills of modern school administrators. *International Conference on Business Sustainability and Innovation*, Penang, Malaysia.

- Stringfield, S. & Teddlie, C. (1987). *A time to summarize: six years and three phases of the louisiana school effectiveness study*. Sam Stringfield Northwest Regional Educational Laboratory, Research Report.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56
<https://doi.org/10.1177/1094670509353043>
- Taiwo, A. E., & Ogunlade, L. A. (2020). Teachers' decisional participation and job satisfaction in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 1-11.
- Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 113-126.
- Talis. A. (2010). OECD Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması* (Türkiye Ulusal Raporu).
- Tan, C. Y., Gao, L., & Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490.
<https://doi.org/10.1177/1741143220935456>
- Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 532-555
- Taymaz, H. (2021). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D., Akbolat, M, ve Işık, O. (2014) *Sağlık işletmeleri yönetimi*. Nobel Akademi.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim Okul müdürlerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Velilere Göre Okul müdürlerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Töremen, F., ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160, 341-350.
- Tosun, F. Ç. (2018). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 471-484.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). *Principals, trust, and cultivating vibrant schools*. Springer. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>
- Tümer, S. (1993). Neden stratejik yönetim. *Verimlilik Dergisi*, 1(1), 61-84.
- Tunçel, M. (2008). *Genel liseler ve anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerinin karşılaştırılması*. (Erişim No. 219662) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Turan, S. (2007). *İşini bil okuluna sahip ol bir insan olarak okul müdürü*. Pegem Akademi.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması*. (Erişim No. 668189) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Tutar, H. (2014). *Örgütsel psikoloji*. Detay Yayıncılık.

- Uçman, O. (2019). *Uluslararası bakalorya ilk yıllar programını uygulayan okullar ile MEB öğretim programı uygulayan ilkokulların etkili okul özelliklerinin ve öğretmen mesleki motivasyonlarının karşılaştırılması* (Erişim No. 578563) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Uğurlu, C. T. (2017). *Okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, C., ve Abdurrezzak, S. (2016). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 401-428.
- Ünal, S. (2000). Okulda insan kaynakları yönetimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 18-21.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Uslu, B. (2013). Eğitim Yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (37), 172-188.
- Wallner, T., Wagner, G., Costa, Y. J., Pell, A., Lengauer, E., Halmerbauer, G., & Lienhardt, C. A. (2016). Academic education 4.0. *International Conference on Education and New Developments* (s. 155-159).
- Westheimer, J. (2008). *Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education*. Rowman.
- Winton, S., & Pollock, K. (2016). Meanings of success and successful leadership in Ontario, Canada, in neo-liberal times. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1040378>
- Wırat, B. (1995). *The way to professional administrator*. Permpolparit.
- Wong, P.M. ve Wong, C.S.(2005). Promotion criteria and satisfaction of school. *Educational Managment Administration Leadership*, 33(4), 423-447. <https://doi.org/10.1177/1741143205056216>
- Xu, B. (2017). Research on the applied higher education management model under the background of mass entrepreneurship and innovation. In *3rd Annual International Conference on Management, Economics and Social Development (ICMESD 17)*. Atlantis Press.
- Yalçın, S., Akan, D., ve Yıldırım, İ. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 157-174.
- Yalnızlar, N.D. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği)* (Tez No. 581352) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yarba, M. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri*. (Tez No. 128167) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* (Tez No. 418239) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yıldırım, N., ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- Yıldırım, N., ve Eriçok, B., (2015). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve yönetsel yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki: Nevşehir ili örneği. *International Periodical for the Languages*,

Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11).
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8461>

Yıldırım, V. Y. (2017). Okullarda uygulanan öğretim programları hakkında velilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(2), 33-49.
<https://doi.org/10.22596/2017.0202.33.49>

Yılmaz, Z. N., ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.

Yirci, R., ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir Araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.
<http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43166>

Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Erişim No. 659475) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>



7 EKLER

EK 1. Normallik Testleri Tabloları

Tablo 7.1 Bağımsız Değişkenlerin Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	Ss	Shapiro - Wilk	P
Cinsiyet	1,37	,48	,613	,000
Yaş	2,76	,51	,501	,000
Mesleki Kıdem	2,51	,65	,636	,000
Eğitim Durum	1,14	,36	,423	,000

Tablo 7.2 Toplam Yönetim Becerileri Ve Alt Boyutlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Alt boyutlar	$\bar{x}$	Ss	Shapiro - Wilk	P
Başlatma Yapısı	4,21	,63	,916	,000
Sorumluluk Alma	4,29	,58	,899	,000
Teknik Yeterlilikler	4,25	,68	,870	,000
Diğer Beceriler	4,26	,70	,861	,000
Niteliksel Beceriler	4,31	,69	,815	,000
Toplam Yönetim Becerileri	4,26	,58	,898	,000

Tablo 7.3 Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	Ss	Shapiro - Wilk	P
Okul Etkililiği	4,87	1,00	,812	,000

EK 2. Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

8.06.2021

Gmail - Ölçek İzni



Engin Polat

Ölçek İzni

2 ileti

Engin Polat <

31 Mart 2021 13:00

Alıcı:

Sayın ŞEKERCİ,
Ben Engin Polat Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman Hocam Prof.Dr.Şenay Sezgin Nartgün. "Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile yönetim becerileri arasındaki ilişki" konulu araştırmamda "Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri" ölçeğinizi kullanmak istiyorum,

Uygun gördüğünüz takdirde ölçeğin tam metnini ve uygunluk cevabınızı gönderebilir misiniz?
Saygılarımla

4 Nisan 2021 17:06

Alıcı: Engin Polat <

Sayın Engin Polat,
"İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkiliği Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışmamda kullandığım "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri" ölçeğini tez çalışmanızda ve makalelerinizde bilimsel ahlaka uygun olarak ve kaynakça göstermek koşuluyla kullanmanıza izin verdiğimi,

Bilginize rica ederim.

Murat ŞEKERCİ
Bakanlık Maarif Müfettişi

Milli Eğitim Bakanlığı
Teftiş Kurulu
6. Kat B Blok
Kızılay/ANKARA

Telefon:
e-posta:

31 Mar 2021 Çar 13:00 tarihinde Engin Polat <

n> şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

EK 3. Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni



Engin Polat

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Engin Polat

27 Aralık 2021 13:45

Alıcı:

Sayın YILDIRIM,
Ben Engin Polat Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman Hocam Prof.Dr.Şenay Sezgin Nartgün. "Okul yöneticilerinin yönetim becerisi ile okullarının etkililiği arasındaki ilişki" konulu araştırmamda "Okul Etkililiği Ölçeği" ni kullanmak istiyorum, uygun gördüğünüz takdirde uygunluk cevabınızı gönderebilir misiniz?
Saygılarımla

27 Aralık 2021 14:35

Alıcı: Engin Polat <e

Sayın Engin Polat,

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği' ni teziniz dahil tüm bilimsel araştırmalarınızda ilgili çalışmayı referans göstererek kullanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Gönderen: Engin Polat <e
Gönderildi: 27 Aralık 2021 Pazartesi 13:49
Kime:
Konu: Ölçek Kullanım İzni

EK 4. Araştırmanın Yürütülmesine İlişkin Valilik Oluru



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-43488186
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Engin POLAT)

14/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının) 08.02.2022 tarih ve 2200017107 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Engin POLAT'ın, "**Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ve Okullarının Etkililiği Arasındaki İlişki**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, Müdürlüğümüze bağlı yazı ekinde belirtilen ilkokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere ölçek uygulama talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 5. Yönetim Becerileri Ölçeği

İlkokul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerine İlişkin Önergeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okulunuzun Müdürü;						
1	Öğretmenlerin soru ve yorumlarını dikkatle dinler					
2	Başka okul müdürleriyle iyi ilişkiler kurar					
3	Astlarıyla ve üstleriyle iyi ilişkiler kurar					
4	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini saygıyla dinler					
5	Öğretmenler arasındaki çatışmaları, rekabeti geliştirecek biçimde yönlendirir					
6	Öğretmenleri grup çalışmasına yönlendirir					
7	Öğretmenlerin grup çalışmalarındaki başarılarını ödüllendirir					
8	Kendisine soru soranlara anlaşılır bir cevap verir					
9	Hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir					
10	Çalışmalarını planlı bir biçimde yürütür					
11	Yıllık çalışma planı hazırlar					
12	Zamanı etkili bir şekilde kullanır					
13	Resmi yazışma işlemlerini etkili bir şekilde kullanır					
14	Öğretmenleri alınan kararlardaki değişikliklerden zamanında haberdar eder					
15	Sorumluluk alır ve işlere öncülük eder					
16	Bireylerin ve grupların davranışlarını etkiler					
17	Öğretmenlerin ilgi alanını öğrenir					
18	Öğretmenlere görev verir					
19	Öğretmenlere sorumluluk verir					
20	Öğretmenlere çalışmalarını kolaylaştıracak kaynaklar sağlar					
21	Öğretmenlerin çalışmalarını takip eder					
22	Öğretmenlerle resmi olmayan iletişimde uygun dil ve anlatım biçimi kullanır					
23	Öğretmenlerle resmi işlerindeki iletişimde uygun stil, dilbilgisi ve anlatım biçimi kullanır					
24	Finansla ilgili ilkeleri yönetim problemlerine uygular					
25	Bir işi yapmak için gereken bilgi ve becerilerini ortaya koyar					
26	Sorun çözmede teknik yeterliliklerini etkili kullanır					
27	Birebir ve gruplar içinde etkili bir şekilde konuşma yapar					
28	Problemleri bulur					
29	Sorunların çözümünde yerinde kararlar alır					
30	Okulu verimli bir şekilde işletir					
31	Yapılan işlerin yüksek nitelikli olması için çaba harcar					
32	Öğrencilerin başarı durumlarını öğretmenlerle değerlendirir					
33	Okulda güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşmasını sağlar					
34	Okul ve Öğrenci başarıları hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirir					

EK 6. Okul Etkililiği Ölçeği

Okul Etkililiği Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.						
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.						
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.						
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.						
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.						
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.						
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.						
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.						