

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Yazar: Kevser Çetin

Editor: Sümeyye Çetin Balcı

EĞİTİM
yayınevi

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Kevser Çetin

Editor: Sümeyye Çetin Balcı

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Tasarım Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-761-5

1. Baskı, Ocak 2026

Kütüphane Kimlik Kartı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Kevser Çetin

VII+107 s., 160x240 mm

Kaynakça var, izin yok.

E-ISBN: 978-625-385-761-5

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
bilgi@kitapmatik.com.tr

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
yayınevi

Kitapmatik
yayınevi

kitapmatik
matematik kitapları

EĞİTİM
kitabevi

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖN SÖZ.....	vii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.3 PROBLEM VE ALT PROBLEMLER.....	8
1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.5 SINIRLILIKLAR	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1 LİDER VE LİDERLİK.....	10
2.2 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK KURAMI	10
2.2.1 Yapısal Çerçeve.....	12
2.2.2 İnsan Kaynakları Çerçevesi	13
2.2.3 Politik Çerçeve	14
2.2.4 Sembolik Çerçeve.....	17
2.3 OKUL ETKİLİLİĞİ	19
2.3.1 Etkililik Kavramı	20
2.3.2 Örgüt ve Örgütsel Etkililik	21
2.3.3 Etkili Okulun Tanımı.....	22
2.3.4 Etkili Okulun Özellikleri	23
2.3.5 Okul Etkililiği İle İlgili Özellikler	24
2.3.5.1 Güvenli ve Düzenli Çevre	24
2.3.5.2 Öğretimsel Liderlik.....	25
2.3.5.3 Yüksek Başarı Beklentisi.....	26
2.3.5.4 Öğrenme Fırsatı	26
2.3.5.5 Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	27
2.3.5.6 Veli Okul İlişkisi	29
2.3.6 Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller	30
2.3.6.1 Amaç (Hedef) Modeli.....	30
2.3.6.2 Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli.....	30
2.3.6.3 Süreç Modeli.....	31
2.3.6.4 Doyum Modeli.....	31
2.3.6.5 Meşruiyet (Yasallık) Modeli	32
2.3.6.6 Örgütsel Öğrenme Modeli	32
2.3.6.7 Toplam Kalite Yönetimi Modeli	32
2.3.6.8 Etkisizlik Modeli	33
2.3.6.9 Etkili Okulun Boyutları	33
2.3.6.10 Yönetici Boyutu.....	33

2.3.6.11 Öğretmen Boyutu	34
2.3.6.12 Öğrenci Boyutu.....	35
2.3.6.13 Veli ve Çevre Boyutu	35
2.3.6.14 Kültür Boyutu	36
2.3.7 Etkili Okulun Oluşturulması İlkeleri	36
2.3.8 Etkili Okulların Müdürleri.....	37
2.4 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	38
2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
3. YÖNTEM.....	42
3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	42
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	42
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	44
3.3.1 Okul Etkililiği İndeksi	44
3.3.2 Liderlik Oryantasyon Ölçeği	45
3.4 VERİLERİN ANALİZİ.....	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	48
4.1 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	48
4.2 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	49
4.2.1 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	49
4.2.2 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	50
4.2.3 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	51
4.2.4 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	53
4.2.5 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	54

4.2.6 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	57
4.2.7 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	57
4.2.8 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	59
4.3 OKUL ETKİLİLİĞİ İNDEKSİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	60
4.4 Okul Etkililiği Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	60
4.4.1 Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	61
4.5	61
4.5.1 Okul Etkililiği Algılarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	61
4.5.2 Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	62
4.5.3 Okul Etkililiği Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	63
4.5.4 Okul Etkililiği Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	64
4.5.5 Okul Etkililiği Algılarının Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	64
4.5.6 Okul Etkililiği Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	65
4.6 ALGILANAN LİDERLİK EĞİLİMLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR.....	66
4.7 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİĞİN OKUL ETKİLİLİĞİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	67
5. TARTIŞMA.....	69

5.1 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ DEĞİŞKENLERİNİN ORTALAMALARINA YÖNELİK TARTIŞMA	69
5.2 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİĞİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA	72
5.3 OKUL ETKİLİLİĞİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA	78
5.4 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER VE OKUL ETKİLİLİĞİNİN YORDANMASINA YÖNELİK TARTIŞMA	84
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
6.1 UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	89
6.2 ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER	90
7. KAYNAKÇA	92

ÖN SÖZ

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bağlamda dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki, öğretmenlerin liderlik eğilimi ve liderlik ölçeği alt boyut ortalamaları dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyi incelenmiştir.

Kevser ÇETİN

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, problem ve alt problemler, önemi, sınırlılıkları ve ilgili tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Okullarda uygulanan faaliyetlerin asıl amacı eğitim hedeflerinin en etkili biçimde gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak nitelikli bir eğitim hizmeti verebilmektir. Bu fikir ve kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar ve arayışlar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır (Kuşaksız, 2010). Okullarda verilen eğitimin kalitesini artırmak amacıyla yapılan çalışmalar araştırmacıları okul etkililiği kavramı üzerine çalışmaya teşvik etmiştir. Okullar arasındaki başarı farkı başka bir ifadeyle bazı okullar başarılı olarak nitelendirilirken diğerlerinin başarısız olarak kabul edilmesi de etkili okul kavramının üzerinde durulmasına sebep olmuştur (Çubukçu ve Girmen, 2006). Sürekli ve hızlı bir gelişim sürecinde olan teknoloji ve bilim, okulları bu gelişmelere uyum ve aktarım noktasında etkilemektedir. Bu durum da bilgiyi topluma kazandıran okullar için etkililik kavramını öne taşımıştır.

Etkili okullarla ilgili ilk araştırmalar ABD’de J.Coleman ve diğerleri tarafından 1966’da gerçekleştirilmiştir. 1970’lerde etkili okul ile ilgili çalışmalara daha fazla ağırlık verilirken 1980’li yıllarda etkili okul araştırmaları okulların yenileşme ve gelişmelerine yönelik konularla birlikte incelenmiştir. 2000’lere doğru etkili okullar bağlamsal değişkenler ile birlikte değerlendirilmiştir (Şişman, 2002). Bashi ve diğerleri (1990), etkili okul konusundaki çalışmaların 1960’lı yıllarda Amerikan toplumundaki okulların statülerinin bozulması ile başladığını belirtmişlerdir (Beşir, 2019).

Okul etkililiği toplumda ve eğitimde var olan eşitsizliklerin sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Okulların etkili olarak kabul edilmesi için sürekli bir öz değerlendirme halinde olması gerekmektedir. Okulların performansları hakkında öz eleştiri yapılması ve ihtiyaç duyulan alanlarda gerekli değişikliklerin yapılup eksikliklerin giderilmesi bir gerekliliktir. Gelişimi sürekli olan okullar toplumun güvenini kazanmaktadır (Macbeath ve Mortimore, 2001). Bu düşünceden hareketle bir okulun etkili olarak kabul görmesi için

zamana, zamanın şartlarına, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde bir değerlendirme ve gelişim sürecinde olması ve bunların sonucunda toplumun güvenini sağlaması gerektiği ifade edilebilir.

Eğitimde kaliteyi artırma fikri araştırmacıları okul etkililiği konusunda çalışma yapmaya teşvik etmiştir. Etkililik kavramı eğitim sistemine “etkili okul” olarak geçmiştir. Dünya genelinde yaygınlaşan bir etkili okul hareketi başlamıştır ve bu hareket beraberinde yeni konu ve kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Balcı, 2011). Dinamik bir yapıya sahip olup sürekli bir değişim ve gelişim halinde olan okulların yeniliklere adapte olması ve gelişmesi gibi başlıklar araştırma konuları arasında yer almaktadır. Teknolojik ilerlemenin de etkisi ile hızlı ve sürekli değişim halinde olan toplumlarda bilgi aktarımının en etkili biçimde sağlanması, toplumların ihtiyaç duyduğu ve gelecekte ihtiyaç duyacağı nitelikteki bireyleri hazırlayabilmesi için okullar açısından etkililik kavramı bir gereklilik olmuştur.

Günümüzde okulların en önemli sorumluluklarından biri küresel dünyanın gereklerine uygun bilgi, beceri, değer ve tutumlar gibi donanımlara sahip bireyler yetiştirebilmektir. Büyük bir hızla ve sürekli değişen dünya düzeni karşısında mevcut eğitim uygulamaları ve sistemleri üzerine yeniden düşünülmesi, okulların ve eğitimdeki paydaşların sorumluluklarının yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir (alık ve Sezgin, 2005).

Yapısı gereği toplumla i içe ve toplumun önemli bir parçası olan okullar çevresindeki kurumlardan etkilenmekte aynı zamanda bu kurumları etkilemektedir. Okullar toplumdan almış olduğu girdileri toplum için çıktılar haline getirmektedirler. Dolayısıyla toplumda yaşanan her türlü değişimden ilk etkilenen kurumlar eğitim örgütleridir. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler, bireylerin beklentilerindeki değişimler ve farklı siyasal yapılar gibi faktörler eğitim örgütlerinin girdilerinin ve çıktılarının farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Eğitim örgütlerinin misyonu değişen toplum düzenine göre güncellenmelidir.

Okulların girdisi insan olduğu gibi çıktısının da eğitilmiş insan olması beklenmektedir. Eğitim, ülkelerin kalkınmasında önemli bir faktördür. Bu yüzden okullarda sunulan eğitimin nitelikli olması gerekmektedir (Atılkan, 2019). Bir okulun etkililik düzeyi eğitim

süreci sonucunda topluma kazandırdığı öğrencilerin taşıdıkları niteliklere göre belirlenebilmektedir (Abdurrezzak, 2015). Bir toplumun gelişmişlik derecesi ve o toplumun eğitim seviyesinin yüksek olması okulların etkililiği ile ilgilidir.

Toplumların geleceklerini şekillendiren örgütler okullardır. Bu örgütlerin başlıca ve en önemli parçası olan, okulların temel girdisi olan çocuklar ve gençler uzun yıllar boyunca zamanlarının büyük çoğunluğunu okullarda geçirmektedirler. Bu uzun zaman diliminde edindikleri deneyimler, öğrendikleri bilgiler ve gözlemledikleri öğretmen ve yönetici davranışları öğrencileri doğrudan etkilemektedir. Kişilerin hayatlarında göz ardı edilemeyecek kadar büyük ve önemli bir yeri olan okulların ve okullarda geçirilen zamanın niteliği, üzerinde durulması gereken hayati bir konudur. Öğrencilerin sahip oldukları imkânlar ve şartlarla kendilerinden beklenenin üzerinde gelişme kaydedebildikleri okullar etkili okullardır. Etkili okullar öğrencilerine aynı imkânları sunan, şartları açısından eşit olan diğer okullara göre öğrencilerine fazladan değer katabilen okullardır. Etkili okullar çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinde olumlu etkisi olan, onları gelecekteki pozisyonlarına hazır duruma getirebilen işlevsel okullardır.

(Buluç ve Şenel, 2016).

Bir okulun etkililik düzeyinin hedeflerini gerçekleştirmesi ile orantılı olduğu ifade edilebilir. Eğitim kurumlarındaki her türlü değişiklikteki temel amaç daha nitelikli ve etkili bir eğitim sunmaktır. Bu durum etkili okul kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Etkili okul alanındaki araştırmaları başlatan etken bazı okulların diğer okullardan daha başarılı olduğunun fark edilmesidir (Çakır ve Kesme, 2018).

Etkili okul öğrencilerin başarı durumları ile ilgili bir kavram olup öğrencilerin dâhil olduğu her faaliyet ve öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ve davranışlar da etkili okul araştırmalarının kapsamındadır. Okullar arasındaki rekabet de etkili okul kavramına verilen önemi artırmıştır (Yılmaz, 2015). Diğer okullarla karşılaştırıldığında etkili okulların öğrencilerin başarılarına daha fazla etkili olduğu edilebilir (Sammons ve Bakkum,2011).

Etkili okullarda öğrenci başarısı için her türlü fırsat sunulmaktadır. Okul etkililiği konusunda oldukça az teori bulunmakta olup bu

konuda gerçekleştirilen çalışmalarda birçok sorunla karşılaşmaktadır. Eğitimde etkili olan faktörler hakkında ortak görüşler olsa da bu faktörlerin etkili olma sebepleri konusunda teorik açıklamalar azdır. Öğretimle ilgili değişkenleri araştırmalara dahil etmekle birlikte eğitim sistemleri arasındaki ilişkinin varsayımsal olarak açıklanabilmesi için yeni modellere ihtiyaç olduğu ifade edilebilir (Cremers ve Schereens, 1989). Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde etkili okulun taşınması gereken nitelikler konusunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak bu noktada bir okulu etkili okul yapan özelliklerin yanı sıra bu özelliklerin neden her okulda sağlanamadığı konusuna da odaklanmak gerektiği söylenebilir.

Okullarda verilen eğitimin niteliğinin istenilen düzeyde olmadığı ve beklentileri karşılamadığı düşünülmektedir. Bu düşüncelerin değerlendirilmesi, sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm yolları geliştirilmesi bir gerekliliktir (Şişman, 2002). Okulların etkililik düzeyleri konusunda yapılan araştırmaların sonuçları öğrenci başarılarında farklılık olduğunu ve bu farklılığın sebebinin de okulların etkili olmayışına bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Beşir, 2019).

Okullar karmaşık bir yapıya sahip olduğu için okul etkililiği kavramının tanımı net olarak yapılamamaktadır. Bir okulun etkililik düzeyi hedeflerini gerçekleştirme durumuna bağlıdır. Okulların amaçları öğretmen, öğrenci, veli gibi bu sisteme dâhil olan bireylerin ve sistemin dışındaki bireylerin beklentilerine göre şekillenebilmektedir. Çoğu insan etkili bir okuldan test başarıları yüksek öğrenciler beklemekte ve sadece akademik başarıyı merkeze almaktadır. Aslında etkili bir okul akademik başarının yanında etkili bir okul yönetimini, okul iklimini, güvenli bir okul ortamını, öğretmenlerin yetkinliklerini, velilerin sürece dâhil edilmesi gibi birçok unsuru beraberinde gerektirir. (Uline, Miller ve Tschannen-Moran, 1998). Wagner’a (2003) göre devlet okullarının başarısız olmadığı 90lı yıllara göre daha iyi bir pozisyona sahip oldukları fakat beklenen biçimde değişiklik göstermedikleri ifade edilebilir. Okulların daha etkili olabilmeleri için yalnız akademik başarıya odaklanmaktan ziyade öğrencilerin davranışlarını iyileştirmek gerektiğinin farkına varmaları gerekmektedir.

Okullarda akademik başarının ve öğrencilerin notlarının yükseltilmesi için diğer sorunları dikkate almayan plan ve programlar oluşturulması beklenmektedir. Fakat okul yönetimlerinin sadece bu beklentileri merkeze alması ile sorunlar çözülmez. Asıl değişimin sistemin kendi içinde başlaması gerekmektedir. Öğrencilerin sadece test başarılarına bakarak okulların etkililik düzeylerini değerlendirmemek gerekmektedir. Okullar öğrencilere sayısal, sözel alandaki bilgileri aktarmaktan çok daha öte bir görev üstelenmektedir. Okullar öğrencilerin, sürekli bir değişim ve gelişim halinde olan dünyaya uyum sağlayabilmeleri için gerekli becerileri kazandıran, toplumsal hayatta var olabilmeleri ve olumlu ilişkiler kurabilmeleri için onları donanımlı hale getiren, hayata ve olaylara bakış açılarını şekillendiren en temel kurumdur. Sorumluluğu bu kadar önemli ve her kademesi büyük bir emek ve zaman gerektiren okulların sığ düşünce ve yetersiz kriterlerle etkili ve etkisiz olarak nitelendirilmemesi gerekmektedir.

Öğrencilerin ilkokuldan başlayarak ortaokul, lise ve üniversite tercihlerine kadar devam eden süreçteki yönlendirme hataları öğrencilerin hem öğrenim sürecini hem de hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Okulların yetersizlikleri ve ailelerin meslek seçimi sırasında ekonomik kaygı ile hareket etmeleri sorunlara neden olmaktadır. Her yıl birçok genç sosyo-ekonomik şartlar, ailelerin beklentileri, eğitim sisteminden kaynaklı etkenler ve bunlar gibi birçok sebepten bireysel gelişimlerini tamamlayamadan hayal ettikleri hayatlardan uzaklaşmak durumunda kalmaktadır (Eskicumalı, 2001).

Okullardaki başarıyı yükseltmek amacıyla öğretim yöntemlerinin öğrencilerin taşıdıkları özelliklere göre güncellenmesi gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinde içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerine uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Her öğrencinin başarılı olması için okul yönetimi-öğretmen-veli iş birliği sağlanması gerekir. Bu ortak hareket ve çabanın sonucunda olumlu bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecinden değerlendirmeye kadar ideal sistemlerin geliştirilmesi ve uygulanması bir gerekliliktir. Etkili okullarda her öğrenci öğrenebilir düşüncesi merkezde olduğu için ihtiyaç duyulması halinde plan, program, uygulama ve amaç gibi alanlarda değişiklik yapılabilmelidir.

Eğitim sisteminde geliştirilecek olan her yeni plan, program ve yöntem okullardaki yenileşme ve gelişme adına önemli bir role sahiptir. Okullar toplumun beklentilerini karşılayabilmek amacıyla sorumluluklarını en etkili biçimde yerine getirmek için çalışmaktadırlar. Okulların bu önemli ve zorlu görevi başarabilmeleri ve etkili olarak nitelendirilmeleri için gerekli yeniliklerin ve ilerlemenin sağlanması ve gelişimlerine destek olunması gerekmektedir (Cafıoğlu, 1995).

Türk eğitim sisteminde okullar merkeze bağlıdır ve merkezden gelen kurallara göre hareket etmek durumundadır. Bu sistem okulların kendi hedeflerini belirleyip kurallar oluşturmada kısıtlayıcı bir faktördür. Merkezden yönetilmeye ek olarak okulu olumsuz etkileyen faktörlerden birisi de okul çevresinin ve velilerin tutumları ve davranışlarıdır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin başarısını sağlamak yalnız okul yönetimi ve öğretmenlerin gayreti ile değil velilerin de sürece aktif katılımı ile mümkündür (Aytaç, 1999).

Etkili bir okul için bir okulu oluşturan tüm öğelerin (okul yöneticisi, öğrenci, öğretmen, veli, okul kültürü vb.) aynı amaç etrafında toplanması ve bu amaca ulaşmak için gayret ve emek ortaya koyması gerekmektedir. Etkili bir okul için sahip olunması gereken tüm niteliklerin şekillenmesinde ve hedefin belirlenip bu hedefe yönelik çalışmaların birçok açıdan yürütülmesinde şüphesiz okul yöneticileri büyük öneme sahiptir. Literatürde liderliğin ve eğitim örgütlerinin çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı birçok çalışma, yöneticilerin taşıdıkları niteliklerin okulların etkililiği ve okullardaki süreçler üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Çelikten, 2001; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Çubukçu ve Girmen, 2006).

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri üzerine gerçekleştirilen birçok araştırma okul müdürlerinin liderlik eğilimlerinin ve liderlik davranışlarının çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Abbak ve Özdemir, 2023; Özmen ve Şentürk, 2018; Güçlü, 2018). Bu farklılığın sebepleri okul müdürlerinin liderlik türleri ve davranışları konusundaki bilgi birikimleri, mevcut eğitim sisteminin gereklilikleri ve eğitim öğretim sürecine dâhil olan paydaşların etkisi olarak ifade edilebilir. Bu farklılıklar eğitim örgütlerindeki süreçleri ve bu sürecin

çıktılarını dolayısıyla toplumu etkilediği için okul müdürlerinin liderlik özellikleri önem taşımaktadır.

Örgütler ve liderler için uygulayıcı konumundaki bireylere faydalı olacak konulardan hareketle dört çerçeve liderlik modeli geliştirilmiştir (Bolman ve Deal, 2013). Çağdaş kuramlardan birisi olan dört çerçeve liderlik kuramı örgütlerde karşılaşılan sorunlara farklı açılardan yaklaşma fırsat sunmaktadır. Yapısal boyut, insan kaynakları boyutu, politik boyut ve sembolik boyut bu konuda gerçekleştirilen araştırmaların bir sentezi olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin karşılaşılan sorunlarda bu dört çerçeveyi kullanabilmesi ve gerekli durumlarda çerçeveler arasında geçiş yapabilme kabiliyeti okul etkililiği için önem arz etmektedir.

Okullar farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen bireylerin bir arada zaman geçirdiği ortamlardır. Bu zaman diliminde okulda, eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek, bireyleri topluma ve geleceğe hazırlamak gibi hedeflere ulaşmak amacıyla okulun bileşenleri ile ortak bir süreç geçirilmektedir. Öğretmen, öğrenci, veli, okul personeli gibi birbirinden farklı nitelikler taşıyan grupların yönetimi sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşılabilir. Bolman ve Deal yöneticilerin bu süreçte karşılaştıkları durumları doğru anlamaları ve gerekli adımları yerinde ve zamanında atabilmeleri için çoklu lensleri öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Bolman ve Deal, 2013). Lens sayısı arttığında görüntü berraklaşacak, bu durum da yöneticinin olayları daha doğru okumasını ve uygun çözüm yolunu bulmasını sağlayacaktır.

Okul etkililiğinin tüm eğitim paydaşları ve eğitim sistemi açısından önemi, etkili bir okul oluşturabilmek için gerekli değişkenlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda okul etkililiğinin artırılmasında en önemli aktörlerden birisinin okul yöneticileri olduğu belirtilmektedir (Uğurlu ve Demir, 2016). Dolayısıyla liderliğin okul etkililiği üzerindeki olumlu etkileri bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin sağlanması ve artırılması için gereken lider davranışlarının belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmaya değer bulunmuştur.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi” tespit etmektir.

1.3 PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Liselerde çalışan öğretmenlere göre okullarındaki dört çerçeve liderlik eğilimleri ve okul etkililiği düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin okullarındaki dört çerçeve liderlik eğilimlerine ilişkin görüşleri, onların cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri, onların cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okuldaki öğretmen sayısına anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen görüşlerine göre okullarındaki dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre dört çerçeve liderlik eğilimleri okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul etkililiği, eğitim örgütünün hedeflerine ulaşması ve toplumsal kalkınma noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda okul etkililiği konusunda yaşanan sorunlar, okullar arasındaki farklar okul etkililiğinin geliştirilmesi ve bu alanda daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Küresel rekabet ortamında gerçekleşen değişimler ülkelerin eğitim politikalarına yön vermektedir. Toplumla sürekli etkileşim halinde

olan okulların en önemli görevlerinden biri de hızla değişen dünyanın gereklerine uygun donanımlara sahip bireyler yetiştirebilmektir. Dolayısıyla mevcut eğitim sistemlerinin, okulların ve eğitimdeki paydaşların görevlerinin çağın ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde güncellenmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Akman vd., (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da belirtildiği gibi literatürde dört çerçeve liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ancak genel anlamda okul etkililiği, liderlik ve dört çerçeve modeli üzerine gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçların verdiği fikir: okul yöneticilerinin eğitim öğretim süreçleri ve etkili okul üzerinde önemli bir role sahip olduğudur. Bu durumdan hareketle bir okulu etkili okul pozisyonuna taşıyan faktörlerin en önemlilerinden birisi olan okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda liderliğin önemi, okul müdürlerinin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik eğilimleri ve bu dört çerçeve liderlik eğilimlerinin okul etkililiği üzerindeki rolünün belirlenmesi önemli görülmüştür.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırma verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılım sağlayan 327 öğretmenin görüşüyle sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 LİDER VE LİDERLİK

Lider, ortak hedefleri gerçekleştirmek için bir arada olduğu bireylerin taleplerini ve gereksinimlerini fark eden bu durumu örgütün amaçlarına göre şekillendirip düzenleyen ve yönlendiren kişilerdir. Liderlik ise örgütün amaçları kapsamında mevcut bilgi, beceri, kaynak ve imkânların kullanılarak yönetilen bireyleri etkileme ve yönlendirme gücü olarak ifade edilebilir (Eren, 1998, Akt. Ertürk, 2012). Liderlik için net tanımlamalar yapılamamaktadır. Bu duruma liderliğin üzerinde sürekli araştırmalar yapılan dinamik yapısı, ilişkisel ve insani boyutları ifade etmesi sebep olarak gösterilebilir (Şahin ve Temizel, 2007).

Liderler veya yöneticiler örgütlerdeki düzeni ve işleyişin devamlılığını sağlamakla sorumlu kişiler olarak kabul edilmektedir. Lider ve yönetici kavramı çoğu zaman karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Yöneticiler örgütün sahip olduğu özellikleri ve yapısını korumaktan sorumluyken liderler, örgütün hedeflerini kendileri de işe katılarak, grup üyelerinin niteliklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak gerçekleştirmeyi amaçlarlar. Liderler kurumda vizyon oluşturan ve bu vizyon için çalışan, geleceğe yönelik çalışmalar planlayan, bu yönde çaba harcayan kişilerdir. Yöneticiler ise bugüne odaklanıp hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasındaki ilerlemeleri değerlendiren kişilerdir. Gökay'a (2011) göre lider ve yöneticiyi birbirinden ayıran başlıca faktörler güç ve otoritedir. Liderler gücünü takipçileri ile olan iletişim ve etkileşimin niteliğinden alırken yöneticiler gücü makam, statü ve otoriteden alır (Akt. Güçlü, 2016).

Lider ve yönetici hakkındaki bilgilere dayanarak liderliğin yöneticilikten daha iyi olduğu ya da yöneticiliğin yerine geçmesi gerektiği sonucuna varılamaz. Her iki kavramın da taşıdığı farklı özellikler örgütlerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

2.2 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK KURAMI

Liderlik üzerine ortaya koyulan kuramlar ve yaklaşımlar mercek altına alındığında, örgütler için liderlik davranışları ile ilgili temel olarak iki durumun mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bunlar insanlar

arası ilişkilerle ilgili davranışlar ve örgütsel hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirilmesi ile ilgili davranışlardır. Literatürde bu davranışlar ilişki merkezli ve görev merkezli davranışlar olarak ifade edilmiştir. Liderlerin görevlere olan bakış açıları davranışlarındaki öncelik sırasını etkileyeceği için liderlik yaklaşımları da değişiklik gösterecektir. Dolayısıyla liderler davranışlarını, içinde oldukları ortam şartlarına, fırsatlara, kısıtlamalara kısacası ortamın özelliklerine göre ayarlamak durumundadır (Şişman, 2002).

Yönetici ve liderlerin zekâ düzeylerinin yüksek olması örgütlerde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmalarında her durumda yeterli değildir. Akademik olarak belirli bir seviyeyi yakalamış, kariyer noktasında yetkinliğe erişmiş yöneticilerin olayları yanlış değerlendirmelerinin ve yanlış algılara kapılmalarının sebepleri kişisel çıkarların örgütün çıkarlarından öne geçmesi, bilgi yönünden yetersiz donanımına sahip olunması ve aşırı hırs olarak belirtilebilir ve bu etkenler yöneticilerin durumları doğru algılamalarına ve doğru kararlar vermelerine engel olmaktadır. Bolman ve Deal' a göre yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları durumları doğru okumaları, yerinde ve gerekli adımları atmaları için çoklu lensleri öğrenmeleri bir gerekliliktir. (Bolman ve Deal,2013). Lens sayısı arttıkça görüntü netleşip olaylar birçok yönden farklı bakış açılarıyla ele alınacağından daha doğru değerlendirmeler yapılacak olup doğru kararlar verilecektir.

Bolman ve Deal (2013) liderlik ve yöneticilik kavramlarının eşit düzeyde önem taşıdığını fakat örgüt fazla yönetilir ve liderlik zayıf bırakılırsa bu durumun örgütün ruhuna ve amacına zarar vereceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda örgütler ve liderlik konusunda uygulama pozisyonundaki bireylere nelerin faydalı olacağı sorusundan hareketle dört çerçeve modelini geliştirmişlerdir.

Dört Çerçeve Kuramı çağdaş kuramlardan birisi olup örgütlerin karşılaştıkları sorunları farklı bakış açıları ile değerlendirme imkânı sunmaktadır. Yapısal boyut, insan kaynağı boyutu, politik boyut ve sembolik boyut geçmişten günümüze kadar bu konu ile ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmaların ve kuramların bir sonucu ve sentezi olarak değerlendirilmektedir.

Bolman ve Deal tarafından ortaya koyulan dört çerçeve liderlik modeli liderlerin örgütleri hakkındaki algılarını, örgütlerini nasıl

gördüklerini açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Karşı karşıya kalınan bir durumda en doğru kararı vermek ve nitelikli bir karar verme süreci için ideal çerçeve ışığında olayların etkili bir şekilde analiz edilmesi zorunludur. Çoklu liderlik çerçeveleri konusunda gerekli teorik donanıma sahip olan ve uygulamada yetkin olan bireyler etkili liderler olarak değerlendirilmektedir.

Okul müdürlerinin okul yönetiminde sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübelerini kullanmalarında ve davranış tercihlerinde zihinlerindeki okul imajının belirleyici olduğu ifade edilebilir. Yöneticilerin insana yönelik varsayımları onların davranışlarını belirlemektedir (McGregor, 1989). Yöneticilerin kendi içsel dünyalarında örgütü anlamlandırma biçimleri üzerine geliştirilen dört çerçeve modeline göre okul müdürünün okula bakmış olduğu çerçeve onun okuldaki davranışlarının ve liderlik eğiliminin belirleyicisi olabilir.

Bolman ve Deal (2013) bir örgütte yapıyı tasarlarlarken liderlerin, örgütün hedeflerini ortama uydurmak için dikkate almaları gereken temel sorunların altını çizerek bu sorunları “yapısal çerçeve”de ele almışlardır. Bir örgütün ve insanların özelliklerini inceleyip bu iki parçanın getirdiği özelliklerin kesiştiği yerde neler yapılabileceğini tahmin ve tespit edip bu durumu örgütün faydası için değerlendirebilen liderleri “insan kaynakları çerçevesi” altında incelemişlerdir. Politik çerçevede örgütler, kişilerin ve grupların küçük ölçekli görüşleri ve çıkarları için yarış içinde oldukları ortamlar olarak değerlendirilmiştir. Politik çerçevede bu arenalarda kısıtlı kaynakları kullanabilen, çatışma durumundaki bakış açılarını görebilen güç mücadelesine dâhil olan liderler üzerinde durulmuştur. “Sembolik çerçeve”de örgütsel kültür ve bu kültürü oluşturmak için ortaya atılan sembolik öğeler incelenmiştir.

2.2.1 Yapısal Çerçeve

Örgüte yapısal çerçeveden bakan bir yöneticinin örgütü metaforik olarak bir makine ya da bir fabrika gibi değerlendirme yöneliminde olduğu söylenebilir. Taylor, Weber ve Fayol gibi erken dönem yönetim bilimcilerin ileri sürdükleri, bir örgütteki rollerin ve sorumlulukların ayrıştırılarak iş performansını en üste seviyeye çıkarma amacındaki örgüt ve yönetim anlayışı ile uyumlu olan bu

çerçeveye göre bir örgütün var oluş sebebi belirli hedeflere ulaşmaktır. Bu hedeflere ulaşmada iş bölümü, denetim, uzmanlaşma gibi süreçler belirleyici unsurlardır (Bolman ve Deal, 2013). Bu çerçevede okul müdürünün yönetim sürecinde örgütün resmi yapısının gereklerine öncelik vermesi önemlidir. Yapısalcı çerçevede örgütlerin temel hedefine ulaşmak amacıyla takip edeceği yolu bulması noktasında bireylere doğru rollerin ve sorumlulukların verilmesi gerekmektedir.

Görev dağılımının yapılması veya iş bölümü yapının temel taşı olarak ifade edilebilir. Bu çerçevede bir örgütte liderin iş bölümü yapıp sorumlulukları devretmesi, sonrasında da kontrol ve koordinasyonu sağlaması beklenmektedir. Bu noktada iki önemli konu ortaya çıkmaktadır. İlki iş dağılımının nasıl yapılacağı (farklılaştırma), diğeri ise sorumluluklar dağıtıldıktan sonra bunların birleştirilip koordinasyonun nasıl sağlanacağıdır (birleştirme).

Liderler, örgüte ait çevresel faktörleri, mevcut kaynakları ve iş gücü gibi etkenleri dikkate alarak yapısal çerçeveyi tasarlamalıdır. Bunun için örgütte dikey ve yatay koordinasyon sağlanmalıdır. Dikey koordinasyon yoluyla üst düzey yöneticiler astların kontrol ve koordinasyonunu otorite, planlama ve kontrol sistemleri vasıtasıyla sağlamaktadır. Otoriteye bağlı olup formal yönü daha az ve daha esnek bir yapıya sahip olan kontrol yöntemi de yatay koordinasyon olarak ifade edilmektedir (Bolman ve Deal, 2013).

Yapısal çerçevede bir lider örgütü istenilen hedeflere ulaştırmak amacıyla yeni politika ve kurallarla örgütü yeniden yapılandırarak hedefleri gerçekleştirmeye çalışır. Yapısalcı çerçeve bir örgütte karşılaşılabilecek sorunları asgari düzeye çekme ve performansı azami seviyeye çıkarma noktasında iyi planlanmış ve tasarlanmış işler ve ilişkiler ağının önemini vurgulamaktadır. Rasyonellikten uzaklaşmak, yapısal sayılıtlara aşırı önem vermek bir örgütte atılması gereken etkili adımlar için gerekli olan insani, politik ve kültürel değişkenlerin anlamsız olarak göz ardı edilmesi sonucunu ortaya koyabilir (Bolman ve Deal, 2003).

2.2.2 İnsan Kaynakları Çerçevesi

İnsan kaynakları çerçevesi, örgütler ve insanlar arasındaki ilişkilere ve ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Fakat bu ilişki ve ihtiyaç durumu her

zaman optimum düzeyde dengeli olamayabilir. İyi bir denge sağlanamadığı zaman bu denklemin her iki bileşeni de zarar görebilir. Yönetimde insan kaynakları çerçevesine öncelik veren bir liderin, çalışanların duygularına önem vermesi, çalışanlarına yetki devrederek onlara yönetme fırsatı tanınması ve örgüt içindeki ilişkilere dikkat etmesi beklenmektedir. Bu noktada liderin, insanların örgütün yönetimi konusundaki inançlarını ortaya çıkaracak ve bu inançları bir yönetim sistemine, uygulamaya dönüştürecek bir felsefe geliştirmesi gerekmektedir (Bolman ve Deal, 2013).

İnsan kaynakları çerçevesi örgütlerin ve insanların karşılıklı ihtiyaç durumunda olduğunu ileri sürer. Kişiler var olmak için para kazanmaya, çalışmaya kariyer basamaklarında ilerlemeye ihtiyaç duyarken örgütler de enerjiye, üreticiliğe ve yeni fikirlere ihtiyaç duymaktadır. Etkili iletişim, kolaylaştırma, doğru kişilerin doğru pozisyonlarda değerlendirilmesi ve iyi bir takım çalışmasıyla insan kaynakları liderleri çalışanlara öncü olmayı hedeflerler. Bu liderler, kişiler ve örgüt arasındaki uyumu sağlayıp geliştirmekte, karar alma noktasında katılımı desteklemekte ve yeni fikirlere açık bir tavır sergilemektedirler (Bolman ve Deal, 1992).

İnsan kaynakları çerçevesi çalışanları mekanik bir yapının parçaları olarak değerlendirmek yerine onları fizyolojik ve psikolojik gereksinimleri olan sosyal varlıklar olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevenin temel varsayımı örgütlerin insanlar için var olduğu ve örgütün ve insanın birbirine ihtiyacı olduğudur. Bu iki taraf arasındaki bir sorun ya da uyumsuzluk iki tarafın da zarar görmesine sebep olmaktadır (Bolman ve Deal, 1992). Bu bakış açısına göre bir okul müdürünü çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarına önem vermesi, çalışanları motive etmesi ve desteklemesi gerekmektedir.

2.2.3 Politik Çerçeve

Politik çerçevede bir liderden kısıtlı kaynakların, farklı menfaatlerin var olduğu bir ortamda gücünü kullanma yoluyla bireylere ve örgüte fayda sağlayacak kararlar alması beklenmektedir (Bolman ve Deal, 2013). Örgüt yönetimine politik çerçeveden bakan bir liderden, örgüt vizyonu için ne istediğini ve bunu nasıl elde edeceğini bilmesi gündem oluşturmaları, bir strateji geliştirerek hedefe ulaşması beklenmektedir. Bu noktada bir zemin haritası çıkarılması

gerekmektedir. Bu sayede gayri resmi iletişim kanalları, politik etki oluşturacak temel ajanlar belirlenerek gerekli analizler rakiplerin uygulayabileceği stratejiler tahmin edilebilir. Bir grup sosyal bilimci tarafından politik grupların destek bulabileceği güç kaynakları belirlenmiştir:

(Baldrigde, 1971; Frenh ve Raven, 1959; Kanter, 1977; Preffer, 1981. 1992; Russ, 1994; Akt. Bolman ve Deal, 2013).

1. Pozisyon gücü (otorite); kişinin bulunduğu pozisyon otorite seviyesini gösterir. Arka plandaki bir birimde yüksek bir unvan pek fazla etkiye sahip değilken güçlü bir birimin genç bir üyesi olmak daha fazla bir etki ifade edebilir (Pfeffer, 1992)
2. Ödüllerin kontrol edilmesi; para, iş, politik destek veya diğer ödülleri elde etme gücü getirmektedir.
3. Zorlayıcı güç; kısıtlama, engel olma, müdahale etme ya da cezalandırmaya dayanmaktadır.
4. Bilgi ve uzmanlık; önemli problemlerin çözülmesinde gücün yönü alanda yetkin olanlara bilgiye dönüktür.
5. İtibar; uzmanlık temelini oluşturmaktadır. İnsanlar hayatlarında her yeni işte önceki işlerindeki başarıları ile ilerlemektedir.
6. Kişisel güç; enerji, karizma, dayanıklılık, politik akıl, ikna becerisi ve vizyon kişisel güçü etkileyen unsurlardır.
7. İttifaklar ve ağlar; işlerin yürütülmesi karmaşık bir grup ağını gerektirmektedir. İşlerin daha kolay ve aşılabılır olması için gerekli ittifakların ve bağların oluşturulmasını ifade eder.
8. Gündeme erişim ve kontrol; örgütler ve politik sistemler genel olarak bazı gruplara daha çok erişim sağlamaktadırlar. Karar aşamasında genel olarak masada sandalyesi olanların çıkarlarına öncelik verilirken diğerlerinin kaygıları dikkate alınmaz.
9. Çerçeveleme; sorunları ele alacak ve karar verilecek bir çerçevenin oluşturulmasıdır (Bolman ve Deal, 2013).

Politik çerçevede amaçlar, yapı ve politikalar çıkar grupları arasında süren pazarlık ve görüşmeler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örgütün isteklerine göre nasıl bir güç kullanılarak tercih yapılacağı asıl meseleyi oluşturmaktadır. Bu noktada politik liderden gerekli

koalisyonların oluşmasını sağlayarak, görüşmeler yaparak ağların kurulmasını sağlaması beklenmektedir (Bolman ve Deal, 2013).

Politik çerçeveye göre örgüt politik bir saha olarak değerlendirilmekte olup bu politik saha güç savaşlarının ve koalisyonların etkisindedir. Politik çerçevenin kavramsal içeriğinin temellendirilmesinde önemli bir katkısı olan Mintzberg'e (1983) göre örgüt içinde veya çevresinde örgütsel ve yönetsel süreçleri, tercihleri etkileme çabası taşıyan koalisyonlar vardır. Örgütte bulunan gruplar arasında var olan güç mücadeleleri ve çatışmalar örgüt yaşamının önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu çerçeveye göre örgüt, farklı çıkar gruplarından oluşan koalisyonlardan meydana gelmektedir. Bu koalisyonların kendilerine has inanç, algı, değer ve tercihleri vardır. Farklılıklar koalisyonlar arasında güç mücadelelerine sebep olmaktadır. Örgütlerde kararlar koalisyonların mücadelesi veya gerçekleştirilen pazarlıklar sonucunda alınmaktadır (Bolman ve Deal, 2013). Bu çerçeveye göre bir okul müdürünün örgütteki ve örgüt çevresindeki çıkar gruplarını tanıması ve grupların arasındaki çatışmaları yönetme becerisine sahip olması gerekmektedir

Politik çerçeve kendisine has sınırlılıkları olsa da diğer çerçevelerin göz ardı ettiği bazı noktalara önem verir. Bu çerçeveye göre örgütler, aralarında sürekli olarak farklılıklar bulunan ve yetersiz kaynaklarla yaşamlarını sürdüren kişiler ve gruplardan oluşturduğu topluluklardır. Bu yaklaşım, kişilerin ihtiyaçlarına önem verir fakat kaynakların yetersizliğinin ve uyuşmayan tercihlerin ve ihtiyaçların çarpışmasına sebep olacağını belirtir (Bolman ve Deal, 2013). Farklılıklar ve yetersiz kaynakların paylaşımı sonucunda ortaya çıkan rekabet ve çatışma örgütsel etkinliğin temelini oluşturur ve güç en çok vurgulanan etkidir. Politik bir lidere göre bir yönetici, politik gerçekliği tanımalı ve çatışmaya karşı sergileyeceği tavrı iyi bilmelidir. Liderin görevi paydaşlarını iyi tanımak, paydaşların liderleriyle olan bağlarını güçlendirmek ve çatışma durumunu en verimli şekilde yönetmektir. Liderler gruplara talep ettiklerini veremese de grupların farklılıkları değerlendirebilecekleri, tartışabilecekleri ve anlamlı, mantıklı uzlaşma ortamları oluşturabilirler. Politik çerçeveye göre çatışma kaçınılmazdır ve kıt kaynaklar için çalışanların yarış halinde olması örgüt yaşamının en önemli özelliği olarak belirtilir (Luthans, 1992).

2.2.4 Sembolik Çerçeve

Günlük hayatın birer parçası haline gelen semboller ve sembolik eylemler özel zamanlarda coşku, heyecan ve teselli verir. Semboller bazı durumlara uyum sağlayabilmek için insanların oluşturduğu kültürün yapı taşlarıdır. Sembolik çerçeve sembollerini güçlü kılan anlam ve inanç konularını açıklığa kavuşturur. Bolman ve Deal (2013), sembolik çerçeve üzerine ortaya koyulan fikirleri beş varsayım haline getirmiştir, bunlar:

1. Bir olayın ifade ettiği anlam olayın ne olduğundan daha önemlidir.
2. Olaylar ve anlamlar arasındaki bağ esnekler; olaylar ve eylemler insanların hayat tecrübeleri farklılaştıkça birden fazla anlama gelebilir.
3. Hayatlarında bir belirsizlikle karşılaşan insanlar, bu muğlak durumdan kurtulmak, yönlerini bulabilmek inançlarını ve umutlarını pekiştirmek amacıyla semboller oluşturur.
4. Olayların ve süreçlerin taşıdıkları anlam sonuçlardan daha önemlidir. Mitlerin sembolik şekilleri, kadın ve erkek kahramanlar, ritüeller, hikâyeler ve seremoniler insanlara bir amaç ve tutku bulmaları konusunda yardımcı olur.
5. Kültür, örgütü birleştiren, insanları bir arada tutan ve örgütü hedeflerini gerçekleştirmesine destek sağlayan güçlü bir yapıştırıcı rolü üstlenir (Bolman ve Deal, 2013).

Bir örgütün kültürü sembollerini vasıtasıyla ortaya çıkartılır ve zaman içinde aktarımı sağlanır. Bu semboller aşağıda ifade edildiği gibi farklı şekillerde olabilir (Bolman ve Deal, 2013).

1. Mit, vizyon ve değerler bir örgütte hedefleri ve çözümleri göstermektedir. Mitler yeni bir hareketin, girişimin başlatılması sırasında ortaya çıkar ve dayanışmayı, bağlılığı belirtir. Vizyon ise bir örgütün amaç duygusunu veya temel ideolojisini bir gelecek imajı haline getirir. Değerler bir örgütün taşıdığı anlamı, saygınlığının ve adanmışlığının taşıdığı nitelikleri ifade eder (Bolman ve Deal, 2013).
2. Erkek ve kadın kahramanlar; kahraman ifadesi ile kastedilen sadece örgütün yöneticileri değildir. Bir örgütteki sıradan bir çalışan sadece sorumlu olduğu işleri yapmasıyla sıra dışı

sonuçlar elde ederek örgütün kahramanı olabilir (Bolman ve Deal, 2013).

3. Hikayeler ve peri masalları; zaman içinde ortaya çıkan örgüt hikayeleri veya masalları çalışanları eğlendirmek, ahlaki öğütler vermekten çok kişilere rahatlık, yön duygusu ve umut vermektedir. Bu hikâye ve masallar, örgütün değerlerini ve kimliğini bireylere aktaran, güven ve destek veren, kişiyi içsel çatışma ve gerilimden kurtaran soyut kavramlar olarak ifade edilebilir.
4. Ritüel; bireyler tarafından kutsal hale getirilmiş, bir inanç gibi benimsenmiş olan alışkanlıklar, davranışlar ve temalar olarak açıklanabilir.
5. Seremoni; katılımcılar tarafından önceden bilinen ve uygulanan eylemlerdir. Seremoniler örgüte yeni dahil olan kişileri örgütün bir parçası haline getirir ve bireylerde örgütle ilgili inanç, umut, iyimserlik duyguları verir. Sosyalleştirmek, dengelemek, güven vermek ve mesaj aktarmak gibi dört ana role sahip olan seremoniler geçiş dönemlerinde veya özel durumlarda görkemli törenler olmaları ile ritüellerden farklılık göstermektedir (Bolman ve Deal, 2013).
6. Metafor, mizah, oyun; anlaşılması güç konuları bireylerin eylem ve tutumlarını etkileyen anlaşılabilir imgelere sığdırmaktadır. Mizah; şüpheyi ifade etmekle birlikte esnekliğe ve uyum sağlamaya katkı sağlar. Bütünleştirir ve dayanışma duygusunu ortaya çıkarır. Oyun; deney yapmayı, esnekliği ve yaratıcılığı teşvik eder. Alternatifler oluşturmak için kuralları esnetir (Bolman ve Deal, 2013).

Sembolik çerçeveye göre bireyler içinde bulundukları karmaşık dünyayı anlamlı hale getirme çabasıdır. Sembolik çerçeveden örgüte bakan bir lider mitler, törenler ve anlatılar vasıtasıyla örgütün üyeleri arasında ortak anlamlar keşfetmeye yönelirler (Bolman ve Deal, 1992). Bu çerçeveden bakan bir yönetici için örgütte meydana gelen olaylardan ziyade olayın örgüt üyeleri tarafından nasıl anlamlandırıldığı önem taşımaktadır. Çünkü benzer olaylar farklı kişilerce farklı biçimlerde yorumlanıp anlamlandırılmaktadır (Bolman ve Deal, 2013).

Sembolik çerçevede kişilerin anlam dünyaları ile örgütün kültürü ve değerleri ön plandadır. Bu çerçevede semboller anlamlı kurallar ve

anlaşmalar vasıtasıyla davranışları y6nlendirir (Bolman ve Deal, 2013). Sembolik liderler, kişilerde oluşturdukları heyecanla 6rg6te olan bağlılığı artırırlar, 6rg6t6n g6çl6 vizyonu ile izleyenlerde 6rg6te sadakat oluştururlar. 6rg6tsel mitler, t6renler ve çeşitli sembolik unsurların geliştirilmesinin yanında hayal g6c6n6 besleyen heyecan verici faaliyetlerde bulunurlar (Bilir, 2005).

Yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik boyutların açıklamalarından da anlaşılacağı gibi birçok değişkenle s6rekli etkileşim halinde olan 6rg6tleri tek bir bakış açısıyla tanımlamak m6mk6n değildir. Bolman ve Deal'ın geliştirmiş olduğu bu çoklu bakış açısı 6rg6tleri birçok açıdan tanımlama fırsatı sunmuştur. Bu sayede olası ihmallerin en aza indirilebileceğini s6ylenebilir.

6rg6t ve liderlik kavramları tek başına değerlendirildiğinde 6rg6t ve liderliğin karmaşık yapısı açıklanamaz (Bolman ve Deal, 2015). 6rg6tlere ve 6rg6tlerde ortaya çıkan sorunlara tek bir çerçeveden bakan y6neticiler rekabet ve 6rg6tsel iklim değişikliğine karşı daha savunmasız hale gelebilmektedirler (Bolman ve Deal, 1984). Etkili bir okul y6netimi için okul m6d6rlerinin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik erevesleri yerinde ve zamanında kullanabilme ve gerekli durumlarda erevesler arası geçiş yapabilme becerisine sahip olmaları 6nem taşımaktadır (Bolman ve Deal, 2013).

2.3 OKUL ETKİLİLİğİ

Eğitimde niteliği artırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar “etkili okul” kavramını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu çalışmalarla okullar arasındaki başarı farklarının nedenleri tespit edilip, okullarda verimin ve performansın artırılması için gerekli olan etkenler araştırılmıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Etkili okul, okulun hedefleri ve 6ęrencinin eğitim açısından gelişimi ile birlikte ele alınır ve okulun belirlenmiş olan hedeflere ulaşma durumu olarak tanımlanır (Balcı, 2014; şişman, 2020).

Araştırmalara g6re okullardaki d6zenli ve g6venli bir eğitim atmosferi 6ęrenci başarısı için vazgeçilmezdir. Bir okulu etkili okul yapan birçok etkenden en 6nemlilerinden birisi y6neticilerin taşıdıkları liderlik 6zellikleridir. 6zdemir ve Sezgin (2002), etkili okullarda y6neticilerin 6ęretimsel liderlik davranışlarının 6nemini vurgulamaktadır. Okul y6neticilerinin, okulda eğitimin doğru

algılanması, etkili iletişim konusunda model olması, eğitim öğretimden beklentisinin yüksek olması ve bu süreçlere katılması gerektiği ifade edilmektedir. Etkili bir okulda yüksek başarı beklentisi vardır. Bu okulun yöneticileri ve öğretmenleri de öğrencilerin bu beklentiyi karşılayacağı inancı ve düşüncesiyle bu süreçleri yönetirler (Lezotte, 2001).

Etkili okullarda öğrencilerin gelişimleri sık ve periyodik olarak takip edilir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin performanslarının yükseltilmesine ve eğitim öğretimde izlenen yolun geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılır. Gerçekleştirilen değerlendirmeler öğrenciye dönüt vermek, öğrenmedeki eksiklikleri gidermek, eğitim programını iyileştirmek, eğitim öğretim sürecini inceleyebilmek ve her öğrenciye yönelik öğretimsel kararlar alabilmek amacıyla kullanılır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Etkili okulların önemli özelliklerinden birisi de olumlu bir okul- veli etkileşiminin olması ve okul-veli iletişiminin güçlü olmasıdır. Etkili bir okul veli ilişkisinin okul performansına önemli katkıları olmaktadır. Velilerle sağlıklı bir iletişim kurmanın yanında onların öğretim süreçlerine dâhil olmaları için de çalışmalar yapılmalıdır.

Okul-aile ilişkilerinin güçlü olduğu okullarda öğrenci başarısının arttığı ve disiplin sorunlarının azaldığı görülmüştür. Etkili okullarda veliler, karar alma ve planlama süreçlerine dahil edilirler bu sayede velilerin okulun misyonunu ve vizyonunu anlaması ayrıca yürütülen faaliyetlerde gerekli desteği göstermeleri sağlanır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili bir okulda zamanın verimli ve etkin kullanımı esastır. Öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin tamamlanması için gereken zaman en verimli şekilde kullanılır ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat sağlanır (Lezotte, 2001). Okul başarısı doğrudan sınıf içi süreçlerle ilişkilidir. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf içindeki her etkinliği en iyi şekilde tasarlaması, uygulaması ve her öğrenciye öğrenme için ihtiyaç duyduğu zamanı vermesi gerekir.

2.3.1 Etkililik Kavramı

Etkililik kavramı bir amacı gerçekleştirme seviyesi, çıktılarda sağlanan başarı, gerekli kaynakları elde etme ve çevreye uyum

sağlama yeteneği olarak ifade edilmiştir. Etkililik, yalnız amaçların gerçekleşme düzeyi olarak değerlendirilmeyen aynı zamanda etkinlik ve verimliliği de kapsayan bir kavramdır (Balcı, 2014).

Etkililik kavramı üzerine yapılan araştırmalar analiz edildiğinde toplumların ilk oluşum zamanlarına kadar inilebilmektedir. Uzun bir süre verimlilikle aynı anlamda kullanılsa da bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda etkililik verimliliği artırmaya yönelik çabalar olarak ifade edilmiştir (Duranay, 2005). Örgütler için kullanılan etkililik kelimesi verimlilik, başarılı olma, karlılık ve yüksek performans gösterme olarak tanımlanabilir (Şişman, 2013). Etkililik kavramı için çeşitli tanımlamalar yapılsa da bu kavram araştırmacılar için hala karmaşık yapısını korumaktadır. Etkililik kavramının içeriğinin açıklanmasında ve bu kavramın tanımının yapılmasında genel bir fikir birliği oluşmamıştır. Etkililik tek bir şeyi ifade etmez çünkü tek bir boyut ile yapılan tanımlar etkililik kavramını açıklamak için yetersiz kalmaktadır.

Belirlenen hedeflere ulaşmak olarak da ifade edilen etkililik için bir örgütün yeterli donanımına sahip olması ve etkili olması gerekmektedir. Etkililik kavramının tanımı kesin çizgilerle belirtilmemiş olup farklı durumlarda farklı şekillere yorumlanmıştır (Karatepe, 2005). Gerçekleştirilen araştırmalarda etkililik kavramı tek başına net bir anlam ifade etmemektedir. Bu yüzden etkililik kavramını başka bir kavram ile birlikte açıklamak daha yerinde olacaktır (Karslı, 2006). Bu çalışmanın amacına yönelik olarak okul ve etkililik kavramı birlikte incelenecektir

2.3.2 Örgüt ve Örgütsel Etkililik

Örgütsel etkililik yönetim alanında çalışma yapan birçok araştırmacının odaklandığı önemli konulardan birisi olarak değerlendirilebilir. Bu konuda gerçekleştirilen çok sayıda araştırmaya rağmen örgütsel etkililik için evrensel olabilecek bir örgütsel etkililik kuramı geliştirilememiştir. Ancak araştırmacılar örgütün etkililiğini belirleyebilecek çeşitli kriterler ortaya koymuşlardır (Ergeneli, 1995). Bir örgütün etkililiğinin onun örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi ile doğru orantılı olduğu ifade edilebilir (Nayır, 2012). Bir hedef gerçekleştirildiğinde söz konusu olan etkinlik etkili olarak

değerlendirilir. Etkililik, bir girişimin hedefinin beklenen seviyede gerçekleştirilmesi olarak da açıklanabilir (Aydın, 2018).

Örgütlerin varlığını devam ettirebilmelerinin etkili olmaları ile ilgili oldukları ifade edilebilir. Örgütün etkililiğini iki boyutta incelenebilir. Örgüt bir yönden hedeflerine uygun düşen çevre faktörlerinden etkilenebilmeli, çevrenin taleplerini beklenen nitelikte karşılayabilmelidir. Böylece dışsal etkililik gerçekleştirilmiş olur. Diğer taraftan örgüt kendi hedeflerine uygun olmayan çevresel faktörlere etki edebilmelidir. Bu sayede örgütsel etkililiğine engel olacak çevresel sorunları ortadan kaldırarak içsel etkililiği gerçekleştirebilir. Örgütsel etkililik açıklanırken sıklıkla kullanılmakta olan üç yaklaşım bulunmaktadır. Birbiriyle ilişkili olan bu yaklaşımlar “amaç, sistem ve yararlılık” yaklaşımlarıdır (Başaran, 2004).

2.3.3 Etkili Okulun Tanımı

Etkililik kavramı okul bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim öğretimdeki farklılaşmayı, değişimi, dönüşümü ve gelişimi belirttiği ifade edilebilir. Günümüzde küreselleşmenin eğitim sistemi ve okul üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar etkili okul kavramının gelişimine katkı sağlarken küreselleşme süreci de etkili okul kavramının farklı boyutları ile analiz edilmesine imkan sunmaktadır. Küreselleşme “bilgi teknolojisi, bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, yaşam boyu öğrenme, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, öğrenen toplum, e-öğrenme” kavramlarının önem kazanmasına sebep olmuş dolayısıyla okul sistemleri de değişmeye başlamıştır (Koçak ve Helvacı, 2011).

Etkili okul akımı, okullarda her yönden azami düzeyde verim alma yöntemlerini bulma gayreti olarak ifade edilebilir. Okul etkililiğinin temelini oluşturan düşünce okulların öğrencilerin eğitiminde fark oluşturduğu fikridir. Uygun ortam ve şartlar oluşturulursa farklı yöntemlerle, farklı sürelerde ve farklı seviyelerde olsa da tüm öğrencilerin öğrenebileceği etkili okulların temel varsayımıdır (Sammons, 2009).

Etkili okullarda öğrencilerin üst düzey öğrenme performansına ulaşmaları için ihtiyaç duyulan fiziki şartlar, eğitim öğretim materyalleri ve kaynaklar en etkili şekilde kullanılır. Bir okulun etkili okul olmasında kaynakların miktar yönünden fazla olması değil

kaynakların okulun, eğitim öğretimin amaçları için verimli bir biçimde kullanılması esastır (Çubukçu ve Girmen, 2006). Bu bağlamda etkili okullar “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okullar” olarak açıklanabilir (Özdemir, 2000).

Okul etkililiğinin tespit edilmesi ve ölçülebilmesi amacıyla etkililikle ilgili bazı kriterlerin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Yapılan araştırmalar okul etkililiğini ele alırken genel olarak okul hedefleri ya da okulun çıktılarını incelemektedir (Şişman, 2020).

Okullarda etkililik konusunda yapılan araştırmalar çeşitli başlıklarda ele alınmaktadır. Bunlar: “okulun etkililiği, etkili okul, okulun etkileri, eğitsel ya da öğretimsel etkililik, okulu iyileştirme, okul geliştirme, iyi okul, kaliteli okul vb.” olarak ifade edilebilir (Şişman, 2020).

2.3.4 Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okulların ortak özellikleri etkili okullardaki başarı merkezli vizyon, bu vizyonun okulun farklı öğeleri ile paylaşımı, olumlu bir eğitim ortamının oluşturulması, olumlu sınıf yönetim uygulamaları, okulun ihtiyaçlarının doğru tespit eden ve bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan nitelikli eğitim liderliği, karmaşadan uzak sistemli bir okul iklimi olarak belirtilmiştir. Öğrenciler için güvenli bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak, eğitim öğretim süreçlerinde ihtiyaç duyulan materyalleri temin etmek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, velilerin okuldaki etkinliklere ve uygulamalara katılımını sağlamak gibi etkenler de öğrencilerin performanslarını artırma noktasında etkili okulların sahip olduğu özelliklerdendir (Kondakçı ve Sivri, 2014).

Okulda ulaşılan etkililik düzeyinin bir standart hale getirilmesi ve etkililiği devamlılığın sağlanması bir okulu etkili bir okul haline getirmek kadar önemli bir husustur. Bu sayede zaman içinde etkililik düzeyinde keskin iniş çıkışlar olmayan, istikrarlı okullar var olabilir. Etkili eğitim süreçlerinin devamlılığının sağlanması adına okulların etkililiğinin takip edilmesi ve okulun etkililik niteliğinin sürekli analiz edilmesi gerekmektedir.

Etkili okullar, imkanlar dâhilinde öğrencilere ideal eğitim fırsatları veren, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen okullar olarak ifade edilebilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Etkili okullar, bireyin kendi potansiyelini keşfetmesine fırsatlar sunan, toplumla uyumlu ve topluma faydalı bir kişi olması noktasında bireye ihtiyaç duyduğu desteği sağlayan kurumlardır.

2.3.5 Okul Etkililiği İle İlgili Özellikler

Eğitimde etkililiğin sağlanmasının okulların etkililiğinin sağlanmasıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Başaran ve Çınkır, 2013). Basit düzeyde öğrencilerin öğrenmesi ve büyümesi okulun çıktısıdır. Dolayısıyla belirli bir sürede ne kadar çok öğrencinin öğrenmesi sağlanırsa okullar o kadar etkilidir.

Bir okulun etkili olup olmadığı konusunda kriterler belirlenip genel sorular sorulması araştırmacıyı sınırlı bir sonuca ulaştırır. Etkililik tek bir unsurla sağlanamamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde etkili okul kavramının farklı şekillerde ele alındığı fakat bazı ortak özelliklerin var olduğu fark edilmiştir (Tural, 2019). Bu ortak başlıklar:

2.3.5.1 Güvenli ve Düzenli Çevre

Araştırmalar “güvenli ve düzenli bir çevrenin” etkili okulların ortak özellikleri arasında olduğunu göstermektedir. Bu durum Maslow’un motivasyon teorisi ile paralellik göstermektedir. Maslow tarafından geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisinde güvenlik ihtiyacı ikinci sırada bulunmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okulda ve okulun sınıf, laboratuvar, bahçe ve atölye gibi çeşitli alanlarında geçirmektedir. Bu kısımlardan en fazla vakit geçirilen alan sınıftır. Sınıfların eğitim öğretime ve öğrencilerin özelliklerine uygun bir biçimde düzenlenmesinin öğrenme sürecini olumlu etkilediği eğitimciler tarafından kabul gören ve ifade edilen bir durumdur. Sınıfların aydınlık, öğrenci sayısı ile uyumlu büyüklükte olması gerekmektedir. Küçük sınıflar öğrencilerde sıkışma, ezilme duygularını fazla büyük sınıflar ise öğrencilerde yalnızlık duygusunu

tetiklemektedir. Sınıflar öğrencilerin öğrenme isteklerini artıracak bir çevreye ve materyallere sahip olmalıdır (Ada ve Baysal, 2010).

Öğrenme sürecini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarının azaltılması için öğretmenin de katılım sağladığı ve öğrencilerle eş oya sahip olduğu bir toplantı yapılmasıdır. Öğrencilerin katılımıyla belirlenen kurallar öğrenme sürecindeki davranışsal sorunları çözmede önemli bir yöntemdir (Başaran ve Çınkır, 2006).

Okul iklimi güvenli, düzenli çevre ile ilgili en önemli özelliklerden ve öğrenme imkânı sağlayan vazgeçilmez bir unsurdur. Etkili okullar güven ve aidiyet duygusunun hakim olduğu, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi tesis etmek amacıyla güvenli bir çevre oluşturmayı hedefleyen okullardır (Hansen ve Childs, 1998; Akt. Çobanoğlu ve Badavan, 2017). Okul iklimi ifadesi öğrencinin başarısıyla ilişkilendirilmese de okula yönelik öğrenme iklimi kavramı için okuldaki öğrenme ortamının başarıyı yükseltmek için düzenlenmesini gerektirir (Şişman, 2020).

2.3.5.2 Öğretimsel Liderlik

Etkili okulların mevcut öğrencilerinin başarısı üzerindeki olumlu etkisi ve bu okulların yöneticilerinin yetkin öğretimsel liderlerin yönetmesi odağın eğitim liderliği konusuna çevrilmesine sebep olmuştur (Tanrıöğen, 2000). Okulun temel görevi öğrenmenin gerçekleştirilmesi olarak açıklanırsa, etkili öğrenmeyi sağlamak da okul müdürünün görevi olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bir okul müdürünün önceliği eğitim öğretim konuları olmalı ve mesaisinin çoğunu bu konulara harcamalıdır. Gerçekleştirilen çalışmalarda etkili okul müdürlerinin çalışmalarında öğretim hedefleri geliştirme, bu hedeflere ulaşma ve öğretim süreci gibi konulara odaklandığı tespit edilmiştir (Şişman, 2020).

Okul müdürünün öğretim lideri olması sebebiyle eğitimin, okulun amaçlarının ve görevlerinin farkında olması, bu konuları personeline açık bir biçimde ifade etmesi öğretmenlere rehberlik etmesi ve onları çalışmalarında desteklemesi, sınıfları ziyaret etmesi, eğitim öğretim sürecinin en uygun şekilde devam etmesini sağlaması ve gerekli tedbirleri alması gerekmektedir (Yılmaz, 2006).

Bir okul müdürünün temel sorumluluğu okulunda etkili bir eğitim öğretim sunulmasını sağlamaktır. Öğretimin etkili olarak nitelendirilmesi öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilme derecesi olarak belirtilmektedir (Aydın, 2018). Okul müdürlerinin, okul programında bulunan derslerle ve bu derslerin hedefleri ile ilgilenmekten ayrıca bu derslerin hedeflerinin gerçekleştirilme düzeylerinin tespit edilmesinden sorumludur. Okul programının başarısının periyodik olarak kontrol edilmesi okulun hedeflerinin gerçekleştirilme durumu konusunda bilgi verir (Sweeney,1982; TEA,1989; Akt. Şişman, 2020).

2.3.5.3 Yüksek Başarı Beklentisi

Etkili bir okulda öğrencilerde eğitimin temel hedeflerine ulaşma noktasında sahip oldukları potansiyele yönelik bir inanç bulunmakta bu inanca sahip personel ve bu beklentinin farkındalığının oluşturduğu bir iklim vardır (Tural, 2019). Etkili okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin tamamının öğrenebileceklerine ve yüksek düzeyde başarı gösterebileceklerine inanmaktadır. Bu doğrultudaki beklentiler öğrencilere ve velilere açık ve net olarak iletilmektedir (Neufeld vd.,(1983); TEA (1989) Akt. Şişman, 2020).

Öğretmenler öğrencilerin cinsiyet, kılık kıyafet, sosyoekonomik durumları gibi bazı özelliklerine yönelik ön yargı geliştirebilirler. Bu önyargıların oluşmasında okulun da içine bulunduğu toplumsal çevrenin etkisi olabilir. Ancak etkili okullarda en fazla üzerinde durulan kavramlardan birinin de eşitlik olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları bir kenara bırakıp bütün öğrencilere eşit insanlar olarak değerlendirmesi ve bütün öğrencilere eşit seviyede öğrenme fırsatları sunması gerekmektedir (Şişman, 2020).

2.3.5.4 Öğrenme Fırsatı

Okullarda öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları eğitim eşitliğinin gerçekleştirilmesi için önem taşımaktadır. Akademik yönden yeterli seviyeye ulaşamamış öğrencilere gerektiği kadar öğrenme fırsatları sunulmaması öğrenciler arasında var olan başarı farkının daha da artmasına dolayısıyla bu öğrencilerin sosyal hayata katıldıklarında çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Teknoloji ve bilginin

gün geçtikçe önem kazandığı çağımızda öğrencilerin okullardan bilgi ve beceri yönünden üst düzey niteliklerle mezun olmaları gerekli hale gelmiştir. Bu şartlarda her öğrencinin kendi potansiyelini fark etmesi ve becerilerini geliştirebilmesi için eğitimin tüm paydaşları bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatı verilmesinden sorumludur (Stevensve Grymes, 1993; Akt. Arıkan, 2016).

Etkili okullarda öğretmenler, sınıfta temel becerilerin kazandırılması için çok fazla zaman ayırmaktadırlar. Yavaş öğrenen öğrenciler için de gerekli öğrenme süresi ve çalışmaları bu öğrenme sürecinde dikkate alınmaktadır. Öğrenme fırsatı sağlama, gerekli becerilerin öğrencilere öğretilmesi için öğretmenin ve okuldaki sistemin ayırdığı zamandır. Buna ek olarak öğrenme sürecini kesintiye uğratabilecek anlık gelişmeler, ders araları, okulda yapılan duyurular, beklenmeyen bir zamanda gelen ziyaretçiler gibi öğrenme durumunu etkileyebilecek unsurların etkisini azaltmaya yönelik çabalar (Landis,1998; Akt. Çobanoğlu ve Badavan,2017).

Eğitim öğretim süreci üzerine yapılan çalışmalarda üzerinde durulan “herkes öğrenebilir” kavramını gerçekleştirmek kolay bir iş değildir. Birer eğitimci olan okul müdürleri herkesi istenilen bir düzende yetiştirmenin pek mümkün olmayacağını farkındadırlar. Okulda uygulanmakta olan programların bazen küçük öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak için yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu tür durumlarda okul müdürlerinin gerekli çalışmaları yapması gerekir (McEwan, 2018). Bu fikirler ışığında öğrenme fırsatının sunulmasının öğrenmenin gerçekleşmesi için önem taşıdığı ve her öğrenciye öğrenme fırsatının sunulması noktasında okul müdürlerinin rolünün vazgeçilmez olduğu belirtilebilir.

2.3.5.5 Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi

Öğrenme, kişinin bilgi ya da davranışında meydana getirdiği kalıcı değişimle ortaya çıkar. Değişim bilinçli ve bilinçsiz bir biçimde gerçekleşebilir ancak bu değişimin öğrenme olarak değerlendirilmesi için değişime bireyin çevresi ile etkileşiminin neden olması gerekmektedir (Hill, 2002; Akt. Hoy ve Miskel,2010). Bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi ve bu öğrenmelerin hangi düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi ve takibini sağlayan kişi ilk olarak

öğretmen olacağından araştırmanın bu bölümünde etkili okulun öğretmen boyutu incelenecektir.

Öğretim faaliyetinin, öğrenme sürecinin ve sınıfta edinilen tecrübelerin temel aktörü öğretmendir. Sınıfın fiziki şartları, sınıfın örgütlenme biçimi gibi faktörler öğretim sürecine etki etse de sınıfta yaşanan süreçlerin asıl belirleyicisi öğretmenlerdir. Sınıfın, sınıfta devam eden öğrenme sürecinin yönetiminde, organizasyonunda ve öğrenmenin sağlanmasında öğretmenin rolü ciddi bir yere sahiptir. Öğrenme sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olan öğretmenler, bir okulun etkili okul olması noktasında da belirleyici unsurlardandır (Şişman, 2020).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine etkileri sınıflarla sınırlı olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenciden, sınıftan hareketle okula olan etkileri göz ardı edilmiş olur. Dolayısıyla öğretmene verilen eğitim sınıf düzeyinde başarı elde etmenin yanında okul seviyesindeki hedefleri de kendisinde barındıracak kapsamda olmalıdır. Bu noktada öğretmenlere verilen eğitim programlarının bir öğretmenin belirtilen hedeflere yönelik çalışmalar yürütebilmesi için gerekli donanımları verebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Okulların dolayısıyla eğitimin gelişiminin temelde öğretmen gelişimi ile doğru orantılı olduğu ifade edilebilir.

Bir sınıfta gerçekleştirilen öğrenmenin niteliğinin “hedeflerin belirlenmesi, sınıfın örgütlenmesi ve düzenlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretme öğrenme sürecinin yönetimi ve örgütlenmesi, öğrenciler ile ilgili çıktıların değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme” gibi faaliyetlerle ilgili olduğu söylenebilir (Şişman,2020). Tamamlayıcı olarak belirtilen ölçme değerlendirme konusunda öğrencilerin kendi içinde ya da bazı kriterlere göre sıralanması veya belirlenen öğretim sürecini gereken başarı düzeyinde tamamlayanların tespiti veya öğretim kurumlarına öğrenci seçme şeklinde kullanıldığı söylenebilir (Bloom vd.,1971; Akt. Uğurlu ve Akkoç,2011).

Şekillendirici olarak ifade edilen ölçme değerlendirme ise öğrencilerin öğretim boyunca gösterdikleri gelişimi izlemek, başarı durumlarını belirlemek böylece öğrenme sürecindeki eksiklerin tamamlanmasını ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını amaçlar. (Gronlund, 2006; akt Uğurlu ve Akkoç,2011).

Öğrenciler sınıfta farklı yöntemlerle gözlemlenebilir. Öğretmen sınıfta dolaşarak, öğrencilerin çalışmalarını inceleyerek, ödev verip bu ödevde gerekli düzeltmeler yaparak, test ile değerlendirme yaparak ve sınıf ortamında öğrencilerin bir konu üzerinde bilgisini, fikrini ortaya koyabileceği ortamlar oluşturarak öğrenme sürecini gözlemleyip değerlendirebilir (Şişman, 2020).

Etkili okullarda öğrencilerin gelişimi takip edilir, periyodik olarak ölçülür ve gözlemlenir. Değerlendirmeler, öğretmenler için nelerin öğretiminde başarı sağlandığını, hedeflere ulaşıldığını ve hangi konularda hedeflerin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini gösteren bir bilgi kaynağı olarak görülür. Bu değerlendirmeler öğrencilere geri bildirim verilmesi, programın geliştirilmesi ve öğrencilere bireysel hedefler belirlenmesi açısından önem taşımaktadır (Çobanoğlu ve Badavan,2017).

2.3.5.6 Veli Okul İlişkisi

Aile bireyin doğumundan ölümüne kadar hayatı boyunca sürekli etkileşim halinde olduğu bir çevredir. Aile, bireyin hayatının farklı zamanlarında farklı gelişim durumlarında etkili olduğu gibi kişinin eğitim-öğretim süreci üzerinde de ciddi bir etkiye sahiptir. Toplumlar değişse de bazı davranışlar alışkanlıklar dönüştürüp yerlerini yenilerine bıraksa da bireyin eğitiminden ilk olarak aile sorumludur. Okul ve kişinin gelişimi için gerekli olan diğer örgütlerin ailenin tamamlayıcısı rolünde olacaktır (Karşı,2006).

Öğrencilerin okul başarılarına etki eden okul içinden ve dışından birçok faktör bulunmaktadır. Okul dışı faktörler ele alındığında öğrenci başarısı üzerinde en büyük etkiye ailenin sahip olduğu ifade edilebilir. Ailenin, ebeveynin çocuk ile iletişiminden okul ile irtibatlı olmasına kadar öğrenci başarısını etkileyen birçok boyutu yer almaktadır (Aslanargun, 2007).

Okulda kazandırılan bilgi ve becerilerin ailede de devamlılığının sağlanması, okulda verilen eğitimle ailedeki eğitimin tutarlı olması ve öğrencinin gelişiminin takip edilmesi gibi etkenler öğrenci başarısında ciddi bir yere sahiptir. Özellikle öğrenme konusunda sorunlar yaşayan öğrencilerin ailelerin okul iş birliği içinde olması önem arz etmektedir (Bozkurt, Bayar ve Üstün, 2018).

Ailelerin okula dahil olması ve yapacakları gönüllü faaliyetlerin öğrencinin performansını olumlu yönde etkileyeceğine vurgu yapılmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Velilerin davranışlarının niteliği, aile yaşamında saygı, sevgi gibi değerlere önem verilmesi öğrencilerin ileride iyi birer insan ve vatandaş olmalarına katkı sağlayacaktır.

2.3.6 Okul Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

Bir örgütü etkili hale getiren birçok etken bulunmakta olup bu etkenler örgütlere göre farklılık göstermektedir. Bazı örgütler için açık ve net olarak belirtilen amaçlar en etkili faktör olurken bir diğeri için çalışanlar etkililiği sağlamaktadır. Okullarda etkililiği sağlayan çeşitli modeller geliştirilmiştir ve aşağıda bu modeller incelenmiştir.

2.3.6.1 Amaç (Hedef) Modeli

Bir okulun performansının ölçülmesinde ve okul etkililiği alanında gerçekleştirilen araştırmalarda sık sık kullanılan amaç modeline göre etkililik, örgütün amaçlarının belirlenmesi ve örgütün bu amaçlara ne düzeyde ulaştığının tespit edilmesinden oluşmaktadır. Bu modelde işlemsel amaçlar ön planda yer almaktadır. Etkililiği ölçme noktasında işlemsel amaçları değerlendirmek ölçümü zor olan resmi amaçları değerlendirmekten daha verimli sonuçlar vermektedir. İşlemsel amaçlar örgütün gerçekte yaptığı işleri ortaya koymaktadır (Aycan, 2005).

Amaç yaklaşımı bir örgütün amaçlarını gerçekleştirdiği ölçüde etkili bir örgüt olarak nitelendirmektedir (Şişman, 2020). Örgütlerin örgütsel, yönetsel ve ürünsel olmak üzere üç amacının olduğu söylenebilir. Örgüt yöneticileri bu üç amacı gerçekleştirmek için gerekli adımları birlikte inceleyerek plan, program ve uygulama yapar (Başaran, 2004).

2.3.6.2 Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli

Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi, hedeflere ulaşmak için gerekli çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için örgüte kaynak sağlanması gerekmektedir. Bu kaynaklar üretim sektöründeki örgütler için ham madde iken eğitim öğretim süreçlerinin vazgeçilmez bir unsuru olan

okullar için eğitim malzeme ve materyalleridir. Bu modelde bir okulun etkililiğinin ölçümünde okula giren kaynaklar, elde edilen kaynakların kullanım seviyesi ve bu kaynakların kullanımının başarıya etkisi gibi başlıklar incelenmiştir. Sistem kaynak modelinde etkililik ekonomik açıdan değerlendirilmiş olup bir okulun etkililik seviyesi okula giren kaynakların miktarı ile ölçümlenmek istenmiştir (Şişman, 2013).

Örgüte ait sistemin planlanan düzeyde varlığını devam ettirebilmesi için belli koşulların sağlanması gerekir. Bu koşullar: bir örgütsel sistem girdilerini planlanan nicelikte ve nitelikte elde edebilmeli; iç, dış sorunları zamanında ve etkili bir şekilde çözebilmeli, çevresel sorunlarla baş edebilmeli, alt sistemler arasındaki muhtemel problemleri yönetebilmeli; alt sistemlerin koordinasyonunu sağlayabilmeli ve bütünlüğü koruyabilmeli, değişime adapte olup yenilik geliştirebilmeli; çıktıları örgüte değerine uygun olarak kazandırabilmelidir (Başaran, 2004)

2.3.6.3 Süreç Modeli

Süreç modeline göre etkililiğin boyutu değerlendirilirken okuldaki süreçlere odaklanılmaktadır. Okul, dışarıdan girdi alan bu girdileri dönüştürücü süreçlerden geçirdikten sonra dışarıya çıktı veren bir sistem olarak değerlendirilmektedir. Süreç modeline göre çıktının niteliği sadece girdi kalitesine bağlı olmayıp okuldaki süreçlerin niteliğine bağlıdır (Özkan, 2014). Öğrenme, öğretmen metotları, okul iklimi, karar verme, iletişim, planlama, liderlik, sınıf yönetimi gibi süreçler okul içi süreçlerdir (Şişman, 2013).

2.3.6.4 Doyum Modeli

Doyum modeli bireylerin okuldaki uygulamalardan aldıkları doyuma odaklanmaktadır (Balcı, 2014). Okulun paydaşlarından olan öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve diğer paydaşların doyum düzeyleri okulun etkililiğinde belirleyici unsurlardır. Bireylerin ve kurumun beklentileri yeterli seviyede uyumlu değilse bu modelin uygulanması zorlaşmaktadır (Şişman, 2013).

2.3.6.5 Meşruiyet (Yasallık) Modeli

Meşruiyet; yasallık, meşruluk anlamını taşımaktadır. Meşruiyet modeli ise sürekli değişen ve gelişen dünyada okulların kendi meşruluklarını elde etmek için çalışmaları, çevreden kopuk olmamaları ve çağın getirdiği şartlara uyum sağlayabilmeleri olarak ifade edilebilir. Okulların çağın gerisinde kalmaması, değişen süreçlere ve koşullara uyumlu hale gelmeleri okulların varlıklarını devam ettirmeleri ve etkililiklerinin ölçümünde önem taşımaktadır. Bu model okulun etkililiğini rekabet ortamında okulun varlığını ve canlılığını sürdürmesine bağlamaktadır (Şişman, 2013).

2.3.6.6 Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modeline göre bir okulun çevresini tanıması, çevreye uyumu ve katkısı ile ilişkilidir. Süreç modeli ile benzerlik gösterse de bu model, etkili okul için öğrenme davranışına odaklanmaktadır. Eğitimsel olarak bir yenilik sürecinde olan gelişen okullar göz önüne alındığı zaman özellikle bu model değişen bir çevre içinde faydalı olmaktadır (Abdurrezzak, 2015). Buradan yola çıkarak herhangi bir okulun etkililiğinin ana göstergesi, toplumdaki her bir değişimden bilgilenme, haber alma, bu duruma göre okuldaki yaşamı inceleme ve güncelleme, çevreyi takip etme ve okulun gelişim planlarının yapılmasını içeren durumlardır (Şişman, 2013).

2.3.6.7 Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Düşük maliyetle nitelikli ürün elde edip müşterilerin beklentilerini karşılamak anlamına gelen kaliteye ulaşmak amacıyla çalışmak, bütün örgütlerin hedefidir. Toplam kalite yönetimi ise kaliteye ulaşma sürecine herkesin katılımını sağlamaktır. Asıl hedefi müşteri ihtiyaçlarının karşılanması ve memnuniyetin sağlanması olan toplam kalite yönetimi modeli bu açıdan doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin birleşimi niteliğindedir. Liderlik, insan kaynakları yönetimi, süreç yönetimi göstergelerine göre de amaç, süreç ve kaynak girdi modellerinin karışımı olduğu söylenebilir. Okullarda da uygulanmakta olan toplam kalite yönetiminin okul etkililiğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Şişman, 2013). Bu modele göre

okulun paydaşları okuldaki beklentilere önem veriyorsa ve çalışanlar okulun işleyişinde görev alıyorsa bu okul etkili bir okuldur.

2.3.6.8 Etkisizlik Modeli

Bir okulda başarı kriterlerini tespit etmek zor olduğu için okulun etkililik ölçütlerini belirlemek de güç bir durumdur. Bunun yerine okulun yetersiz kaldığı noktaları, eksikleri ve hataları tespit ederek bu durumu okulun etkisizliği olarak incelemek daha kolay bir süreçtir (Şişman, 2013). Bu model okuldaki yersizlik ve uygulama eksikliklerine odaklanır. Okuldaki sorunlar, zayıf yönler, düşük performanslar ve çatışmalar etkisizlik belirtileri olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla okul etkisizliğinin düşük olması okulun etkililiğini göstermektedir (Balcı, 2014).

2.3.6.9 Etkili Okulun Boyutları

Literatürde etkili okul kavramının bazı özellikleri belli boyutlar altında incelenmiştir. Bu çalışmada da etkili okul kavramı üzerine gerçekleştirilen araştırmalardan faydalanılarak etkili okulların yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve veli boyutları incelenmiştir.

2.3.6.10 Yönetici Boyutu

Bir okul genel anlamda okul yöneticisinin idaresinde sınıflar ve öğretmenlerin toplamı olarak açıklanabilir (Aydın, 2013). Okul müdürü, öğretmen ve öğrenci etkililiğinde kilit rolü taşımaktadır. Okul yöneticisi okula ve okuldaki süreçlere liderlik yapan, öğretmenin çalışmalarına destek sağlayan, okulda ulaşılmak istenen hedefler ile hedefler ulaşma noktasında bireyleri görevlendirerek aradaki koordinasyonu sağlayan kişidir (Korumaz ve Kocabaş, 2013). Okul yöneticisi öncelikle okulun üstü, okuldaki baş kişi olarak değerlendirilmektedir. Bir yöneticinin bu konumdan lider olarak algılanma seviyesine geçebilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bunlar: (Bursalıoğlu, 1987):

-Eğitimin temel esaslarının önemini, eğitim öğretim süreçlerinde iş birliğinin gerekliliğini, okulun veriminin artırılmasını ve öğrencilerin

gelişiminin desteklenmesini öncelikli hale getirerek bunları eyleme dönüştüren kişilerin

-Okulun amaçları ile paydaşların ihtiyaçlarının karşılanması noktasında dengeyi sağlayabilme becerisine sahip olan ve aynı zamanda yönetim görevi yerine getiren bireylerin

-Uyumlu ve olumlu bir okul iklimi oluşturan ve insan ilişkilerini önemseyen yöneticilerin liderliğin bazı niteliklerine sahip oldukları söylenebilir. Bir okul yöneticisi, bir örgütte amirlik pozisyonunun yalnız bireysel hak ve sorumlulukları kapsarken liderliğin örgütle ve örgütün paydaşları ile birlikte yürütülen bir eylem olduğu bilinciyle yaşarsa okul için çalışabilir ve liderlik konumuna geçebilir.

Etkili bir okul yöneticisinin temel görevi eğitim öğretim uygulamaları ile ilgilenmek ve okulu başarılı hale getirmektir. Çok önemli işlerin kararı ve sorumlulukları hariç yönetim görevi yetki devri ile müdür yardımcılara devredilebilir (Aydın, 2013).

2.3.6.11 Öğretmen Boyutu

Öğrencilerinin duygularıyla ve ihtiyaçlarıyla ilgili olan, öğrencilerini anlamak için çaba gösteren, çalıştığı kuruma, öğrencilerine ve meslektaşlarına karşı sorumluluklarını farkında olan bir öğretmen etkili bir öğretmendir. Bu öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olup öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, duygusal ve sosyal durumlarına en uygun şekilde eğitim öğretim etkinliklerini düzenler. Etkili bir öğretmenin sınıfındaki bir öğrenci öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısıdır. Etkili öğretmenler sürekli bir güncelleme halinde olup kendilerini geliştirmekte, yaptığı işi sevmekte ve eğitim öğretim sürecinde merkeze öğrenciyi almaktadır (Döş, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin yalnız öğrencilerin değil aynı zamanda okulun da eğitim öğretim faaliyetlerinin üst düzey istek ve verimle sürdürülebilmesini sağlayan bireylerdir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle nitelikli ve etkili bir iletişim kurmaları önem taşımaktadır. Okul yönetimi öğretmenlere ve öğrencilere ihtiyaç duyduklarında gereken desteği vereceğini çeşitli şekillerde göstermelidir. Okul yönetimi, öğrenci ve öğretmenler iş birliği içinde olduğunda ve eğitim öğretim faaliyetlerini koordineli bir biçimde yürüttükleri zaman başarı

sağlanmış olur. Etkili öğretmenler iyi birere organizatör olmanın yanında öğrencilere akademik anlamda başarabilecekleri görevler veren, bu görevleri tamamlamak için ihtiyaç duyacakları zamanı doğru tahmin edip süreyi doğru belirleyen, öğrencilerin gelişim süreçlerine uygun faaliyetler gerçekleştiren, öğrenmeyi pekiştiren sınıf yönetimi ve büyük grupları eğitme konusunda yetkin olan, alanına hâkim ve kendisini güncelleyen bireylerdir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

2.3.6.12 Öğrenci Boyutu

Etkili bir okuldaki varsayım bütün öğrencilerin öğrenebileceği ve bir farklılık oluşturulacağıdır. Etkili okullarda, okuldaki karar süreçlerine etkin katılım sağlayarak kendilerini ifade edebilen, kendi potansiyellerini keşfeden öğrenciler, yönetici ve öğretmenlerle nitelikli bir iletişim kurarak ihtiyaç duydukları zaman yardım alabilirler. Eğitim öğretimde gerekli olan materyalleri etkili bir şekilde kullanan öğrenciler öğretime aktif katılım sağlayarak fikirlerini rahatlıkla ifade edebilirler. Öğrenciler sorumluluk almaktan çekinmez ve başarıları ödüllendirilir. Etkili bir öğrenci mesuliyetlerinin bilincinde, derse hazırlanma ve katılma, sosyal faaliyetlere katılım sağlama gibi nitelikleri taşımaktadır (Uğurlu ve Demir, 2016).

Etkili okullarda öğrenciler sorumluluk alırlar ve grup çalışmasına yönelimleri yüksektir. Bu okullarda öğrenciden beklenti düzeyi yüksektir. Eleştirel düşünce geliştiren öğrenciler bilgiye en doğru şekilde nasıl ulaşacaklarını bilirler (Keleş, 2009).

2.3.6.13 Veli ve Çevre Boyutu

Eğitimin formal olarak düzenlendiği temel kurum olan okul, eğitim alanındaki hedefleri gerçekleştirmede toplumdaki tüm kurumların iş birliği ve koordinasyonları noktasında önem taşımaktadır. Toplumsal bir perspektiften bakıldığında okul, kamu sağlığı ve güvenliğinden eğlence ve refaha kamu işlerinden eğitim konularına hayatın içinden birçok başlığı kapsayan önemli bir parçadır. Devlete bağlı olan birimlerin yanında okulun çevreyle olan ilişkilerinden doğan iş birlikleri, ekonomik faaliyetler okulun öğrenme çevresinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Okul ve veli arasındaki irtibatın ve etkileşimin hem bilişsel hem duyuşsal yönden öğrencilerin elde

ettikleri sonuçlar üzerinde göz ardı edilemeyecek etkileri bulunmaktadır.

Başarılı bir eğitim süreci için okul ve ailenin birlikteliği gerekmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde çevresel destekler sağlandığında öğrenci velilerinin (Şişman ve Turan, 2004);

- okula sık aralıklarla geldikleri
- okulun hedeflerine ulaşmak için alınan kararları paydaşları ile paylaştıkları
- okulda var olan sorunları gidermek için çaba sarf ettikleri
- okulda organize edilen etkinliklere katılım sağladıkları
- öğrencilerin çalışmalarını daha etkili hale getirmek için gerekli şartları sağladıkları görülmüştür.

2.3.6.14 Kültür Boyutu

Etkili okullar kendi kültürünü oluşturan okullardır. Bir okulun içinde yer aldığı çevre, tarihi yapı, teknolojik alan, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisi, sosyo-ekonomik çevre, velilerin ekonomik düzeyleri, eğitim öğretim sürecinde eğitimci-öğrenci-veli beklentileri okul kültürünün oluşumunda etkilidir (Özdemir, 2006). Bir okulu diğer okullardan olumlu yönden ayıran özelliğin örgütün yapısının değil atmosferinin olduğu ifade edilebilir.

Okul kültürü öğrencilerin performansını en iyi şekilde ortaya koymalarına imkân verecek nitelikleri taşımalıdır. Okul idarecilerinin çalışma düzenleri okulun ihtiyaçlarına ve beklentilerine hitap etmeli, okulun değerlerine ve kültürel yapısına katkı sağlamalıdır (Cemaloğlu, 2002).

2.3.7 Etkili Okulun Oluşturulması İlkeleri

Etkili okul projelerine katılım sağlayan okullardan elde edilen verilere göre aşağıda ifade edilen ilkeler ortaya koyulmuştur.

- Eğitim öğretim programında personelin gelişimi için zaman ayrılması

- Etkili okul gelişimi üzerine çalışmalar yürüten akademisyenlerin akademik başarıyı, okul iklimini, düzenli ve destekleyici çevreyi ve ilgili kişileri vurgulaması
- Farkındalık oluşturmak amacıyla projenin başlangıcında etkili okul niteliklerine vakit ayrılmalıdır.
- Gelişim için hedefler oluşturulmalı ve bu hedefleri gerçekleştirmek için çalışmalar yapılması
- Kullanılacak olan program ve programda yapılacak düzenlemeler öğretimden elde edilecek başarıyı etkileyecektir. Programın güçlüklerin tespit edilmesi
- Örgütsel gelişim uzmanlığı, dış danışmanlık gibi teknik konularda destek alınması
- Etkili okul projelerinde diğer okullarda rehberlik etmesi amacıyla veri toplanması
- Etkili okul projesinde okullarda katı bir biçimde uygulanan form, kontrol listesi gibi uygulamalara güvenilmemesi
- Farklı projelerde başarı sağlayan materyallerin, yöntemlerin ve yaklaşımların kullanılması
- Etkili okul projesinin başarıya ulaşması için kararların esnek olması ve bağımsızlığa bir şekilde alınması gerekmektedir.

Belirlenen bu ilkeler ışığında etkili bir okul geliştirilebilmektedir ancak bu ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları kurumdan kuruma değişiklik gösterebileceği gibi etkililiğin düzeyi de farklılık gösterebilir (Balcı, 2014).

2.3.8 Etkili Okulların Müdürleri

Etkili okul müdürleri, tutarlı, geniş bir vizyona sahip, eğitim materyallerine ulaşılabilirliği sağlayan ve okul bütçesini başarıyla yönetebilen kişilerdir. Bu müdürlerden eğitim öğretim sürecini başarılı bir şekilde değerlendirmesi, öğretmenlere eğitim liderliği yapabilmesi, eğitim programını düzenleyebilmesi, yönetebilmesi ve programın uygulama aşamasında kontrolü sağlaması beklenmektedir (Ada ve Baysal, 2010).

Etkili okul müdürlerinin nitelikleri alanında kendisini geliştiren, zamanını yönetebilen, özverili, cesur ve girişimci olarak ifade edilebilir (Gümüşeli, 1996). Sybours ve Wendel (1994) okulların etkililiği insan gücü ve insan gücü dışındaki etkenlerin uyum içinde

işleyişine bağlıdır. İnsan gücüne bağlı değişkenlerden başında okul müdürleri gelmektedir. Okul müdürlerinin sahip olunan kaynakları okulun hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla en verimli şekilde kullanması gerekmektedir. Okul müdürünün etkili bir okul ortamı oluşturmaları, görevini başarıyla yerine getirmesi için:

- Okulun akademik hedeflerine bağlı kalması
- Öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentilerin olduğu bir ortam sağlaması
- Öğretim liderliği yapması
- Okulda düzen ve disiplini sağlaması
- Zamanı ve kaynakları etkili kullanması
- Elde edilen sonuçları değerlendirmesi gibi nitelikleri taşıması gerekmektedir.

Etkili bir okul yöneticisinin sahip olması beklenen özellikler kısaca ifade edilmiştir. Ancak etkili okul yöneticisini tam manasıyla anlaşılması için etkisiz okul yöneticisinin özelliklerinin de bilinmesi faydalı olacaktır (Ada ve Baysal, 2010).

2.4 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okul müdürlerinin taşıdıkları nitelikler ve liderlik özellikleri okul etkililiğinde önemli bir role sahiptir. Bunun nedeni okul müdürlerinin yönetim konusundaki yeterliliklerinin okulun çıktılarına doğrudan veya dolaylı olarak şekillendirmesidir. Nitekim King ve Bouchard (2011), okul etkililiği üzerinde rol oynayan en önemli unsurlardan birinin liderin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Barnard (1948) etkililik kavramını örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak ifade etmektedir. Okulların temel varlık amacı öğretimdir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin birçok açıdan öğrenmelerinin sağlanmasıdır. Öğretimin niteliği ve etkililiği konusunda ise okul müdürünün liderlik özellikleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda okul müdürünün gösterdiği liderlik davranışları ve liderlik çerçeveleri öğretimin niteliğini etkileyecektir (Özdemir vd., 2023). Özellikle Bolman ve Deal tarafından ortaya atılan ve liderliğin yeterlik alanlarına bütüncül bir anlayışla bakabilen dört çerçeve liderlik modelinin okul etkililiğini artırmada önemli bir araç olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu kapsamda yapısal

çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçevenin her biri etkili bir okul oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır.

Yapısal çerçevede okul müdürünün yönetim sürecinde örgütün resmi yapısının gereklerine öncelik vermesi önemlidir. Yapısal çerçevede örgütlerin temel hedefine ulaşmak amacıyla takip edeceği yolu bulması noktasında bireylere doğru rollerin ve sorumlulukların verilmesi gerekmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi yapısından kaynaklı olarak okul yöneticileri, sınırlı yetkileri ile bakanlıktan gelen talimatlara uymak ve görevleri yerine getirmekten sorumludur (Akgün ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda örgüte yapısal çerçeveden bakan bir yönetici milli eğitim sisteminin işleyişine uygun yöntemlerle hareket ederek merkez ve okul arasındaki uyumu sağlayabilecek; bu şekilde okul etkililiğinin yapısal yönetsel boyutunda olumlu etkiye sahip olabilecektir. Özellikle Türk milli eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı nedeniyle yapısal çerçevenin okul etkililiği üzerinde olumlu bir etki yaratmasının doğal olduğu ifade edilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da okul müdürlerinin yapısal liderlik davranışlarına önem verdikleri görülmektedir (Al-Omari, 2013; Özmen ve Şentürk, 2018; Güçlü, 2018; Koçak ve Özdemir 2019). Bu nedenlerle yapısal çerçeve ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkiler olabileceği ifade etmek mümkündür.

İnsan kaynakları çerçevesi, çalışanları mekanik bir yapının parçaları olarak kabul etmek yerine onları fizyolojik ve psikolojik gereksinimleri olan sosyal varlıklar olarak değerlendirmektedir. Bu çerçevenin temel varsayımı örgütlerin insanlar için var olduğu, örgütün ve insanın birbirine ihtiyacı olduğudur (Bolman ve Deal, 1992). İnsanın ve örgütlerin birlikte var olduğu inancıyla hareket eden liderler, bireyleri bir makine gibi görmek yerine onların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının olduğunun bilincinde olarak hareket ederler (Bolman ve Deal, 1992). Kendilerini örgütün önemli bir parçası olarak gören bireyler örgüt için daha çok emek ve zaman ayırmakta istekli olacaktır. Dolayısıyla bireylerin okulda gerçekleştirilen proje, etkinlik ve diğer tüm faaliyetlerde daha istekli ve üretken olmalarının okulun etkililiğini artırması beklenmektedir. Literatürde bu görüşü destekler nitelikte insan kaynakları liderlik eğiliminin yüksek olduğu birçok araştırma yer almaktadır. (Akman

vd., 2024; Abbak ve Özdemir, 2023; Köse, 2021; Tanrıöğen, 2013; Bilir ve Arslan, 2016; Garipağaoğlu, 2016).

Politik çerçeveye göre örgüt, kendilerine has inanç, algı, değer ve tercihleri olan, farklı çıkar gruplarından oluşan koalisyonlardan meydana gelmektedir. Farklılıklar koalisyonlar arasında güç mücadelelerine sebep olmaktadır (Bolman ve Deal, 2013). Buna ek olarak eğitim örgütlerinde öğretmenler arasındaki çatışma durumlarının çözüme kavuşturulması, kaynakların adil ve etkin bir şekilde paylaştırılması da önem taşımaktadır. Kaynakların merkeze göre daha kısıtlı olduğu kırsal bölgedeki okullarda bu süreçleri yönetmek adına politik çerçevenin daha fazla tercih edildiği ifade edilmiştir (Pennix, 2009). Buradan hareketle okul yöneticilerinin mevcut kaynakları adil bir şekilde dağıtma ve eğitim öğretim sürecini yönetme çabasında olmaları özellikle şartların iyi olmadığı bölgelerde okul etkililiğini artırma noktasında önem taşımaktadır.

Sembolik çerçevede kişilerin anlam dünyaları ile örgütün kültürü ve değerleri ön plandadır. Bu çerçevede semboller, anlamlı kurallar ve anlaşmalar vasıtasıyla davranışları yönlendirir (Bolman ve Deal, 2013). Yörük ve Sağban (2012) okul müdürlerinin çalıştıkları okullarda etkili olabilmeleri açısından sergileyecekleri kültürel liderlik rollerinin önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda sloganlar ve semboller geliştirmenin olumlu bir örgütsel kültürün gelişimine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Ortak bir vizyon, ortak hikaye ve sembollerin oluşturulması bireylerde örgüte aidiyet duygusunu güçlendirecektir. Örgüte aidiyeti güçlü olan bireyler ise örgütün ilerlemesi noktasında sorumluluklarını yüksek bir motivasyonla yerine getirecekler ve bu durum okulların etkililiğine katkı sağlayacaktır.

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okulların gelişimi ve etkililiği noktasında okul yöneticilerinin formal ve informal liderlik özellikleri önem taşımaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bir çalışmada liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin meta-analiz yöntemi ile ortaya koyulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların etki büyüklükleri arasında alt grup değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. 2010-2020 yılları arasında liderlik ve okul etkililiği

düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen, örneklem sayısı ve korelasyon katsayısı verilerini içeren çalışmalar bu araştırmaya dâhil olmuştur. Alan yazın taraması sonucunda seçim ölçütlerine uygun olan 22 çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin genel etki büyüklüğünün pozitif yönlü ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların etki büyüklükleri arasında moderatör değişkenlere (çalışmanın yapıldığı bölge, okul kademesi ve liderlik türleri) göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okulların etkililik düzeyini artırmak için okul yöneticilerinin öğretim süreç ve hedefleri noktasında gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir (Korkmaz ve Yumuşak, 2021).

2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara’da yapılan Liderlik Yönelimi ve Politik Beceri Arasındaki İlişkinin Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi konulu çalışmaya 154 okul müdürü katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların politik becerilerinin yüksek olduğu, politik beceri ve liderlik yönelimlerinin alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu ve okul müdürlerinin liderlik yönelimlerinde politik becerinin önemli bir unsur olduğu görülmüştür (Özdemir, 2018).

2017-2018 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde gerçekleştirilen çalışmada liderlerin dört çerçeve liderlik eğilimlerine yönelik öğretmen algıları ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 452 ilkökul öğretmeninin katılım gösterdiği bu araştırma öğretmen görüşleri, okul müdürleri tarafından tercih edilen liderlik eğilimlerinin sırasıyla yapısal çerçeve, politik çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin algıları kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yerin değişkeninden (merkez ve çevre ilçeler) etkilenmektedir. Kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri kontrol altına alındığında, tüm liderlik eğilimlerinin kolektif öğretmen yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kolektif öğretmen yeterliğinin en güçlü yordayıcısının sembolik çerçeve liderlik eğilimi, en zayıf yordayıcısının ise yapısal çerçeve liderlik eğilimi olduğu tespit edilmiştir (Koçak ve Özdemir, 2019).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulanması, sonuç olarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve tekniklere değinilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada dört çerçeve liderlik eğilimi ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu nedenle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırmalarda bir veya daha fazla değişken arasındaki her türlü ilişkiyi belirlemek için kullanılan bir modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2005).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Manisa ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 1500 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem sayısı %95’lik güven düzeyi ve %5’lik hata payına göre tespit edilmiş; bu hesaplamaya göre 306 katılımcı yeterli görülmüştür. Bu araştırmanın örneklemini, Manisa ilindeki liselerde çalışmakta olan öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 327 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada ölçekler Google formda hazırlanmış olup bu çalışmaya 183 kadın, 144 erkek öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine yönelik bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler

Değişken	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	183	56
Erkek	144	44
Eğitim Durumu		
Lisans	239	73,1
Lisansüstü	88	26,9
Kıdem		

1-10	113	34,6
11-20	132	40,4
21 Ve Üzeri	82	25,1
Çalışılan Okul Türü		
Anadolu Lisesi	84	25,7
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	66	20,2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	31,5
Fen Ve Sosyal Bilimler Lisesi	74	22,6
Okuldaki Hizmet Süresi		
1-10	229	70
11 Ve Üzeri	98	30
Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi		
1-5	211	64,5
6 Ve Üzeri	116	35,5
Branş		
Sayısal Dersler	86	26,3
Sözel Dersler	91	27,8
Yabancı Dil Dersleri	53	16,2
Meslek Dersleri	46	14,1
Sanat Ve Spor Dersleri	51	15,6
Okuldaki Öğretmen Sayısı		
10-20	125	38,2
21-30	108	33,0
31 ve Üzeri	94	28,7

Tablo 1'deki verilere göre öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %56'sının kadın, %44'ünün erkek olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %73,1'i lisans mezunu iken, %26,9'u lisansüstü eğitim almıştır. Çalışılan okul türüne göre dağılımda, öğretmenlerin %25,7'si Anadolu

Lisesi'nde, %20,2'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, %31,5'i Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde ve %22,6'sı Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi'nde görev yapmaktadır. Kıdem dağılımında ise, öğretmenlerin %34,6'sı 1-10 yıl arasında, %40,4'ü 11-20 yıl arasında ve %25,1'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Branşlara göre dağılım incelendiğinde öğretmenlerin, %26,3'ü sayısal dersler, %27,8'i sözel dersler, %16,2'si yabancı dil dersleri, %14,1'i meslek dersleri ve %15,6'sı sanat ve spor dersleri öğretmektedir. Okuldaki hizmet süresi açısından, öğretmenlerin %70'i 1-10 yıl, %30'u ise 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi incelendiğinde, %64,5'i 1-5 yıl, %35,5'i ise 6 yıl ve üzeri süre ile çalışmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısına göre dağılımda ise, %38,2'si 10-20 öğretmen, %33'ü 21-30 öğretmen ve %28,7'si 31 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapmaktadır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama sürecinde, okullardaki dört çerçeve liderlik eğilimlerini belirlemek amacıyla Thompson (2005) tarafından geliştirilen, Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Liderlik Oryantasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Okulların etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Okul Etkililiği İndeksi” kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme sürecinde elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik değerleri ile bu çalışma esnasında elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik değerleri aşağıda sunulmaktadır.

3.3.1 Okul Etkililiği İndeksi

Bu araştırmada öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Hoy (2009) tarafından geliştirilen Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Etkililiği İndeksi kullanılmıştır. Okul etkililiği ölçeği 8 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından Türkçeye uyarlama sürecinde elde edilen DFA sonuçları: [$\chi^2 = 44.07$; $sd = 20$; $\chi^2/sd=2.2$; $GFI = .91$; $AGFI = .85$; $RMSEA = .10$; $CFI = .99$; $NFI = .97$] şeklinde olmuştur. Cronbach's Alpha katsayısı kullanılarak

ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlenmiştir ve .92 tutarlılık katsayısı elde edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları değerlendirildiğinde Okul Etkililiği İndeksinin Türk kültüründe uygulanabilir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir (Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri bu araştırma için gerçekleştirilmiş DFA sonuçları şu şekilde elde edilmiştir; [$\chi^2 = 37.25$; $df = 18$; $\chi^2/df = 2.06$; $GFI = .97$; $AGFI = .94$; $RMSEA = .057$; $CFI = .99$; $NFI = .99$]. $RMSEA$ değerinin 0,08'den küçük, GFI değerinin 0,80-0,89 aralığında, CFI değerinin ise 0,90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Dolayısıyla değerler ölçeğin geçerliliğine işaret etmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul etkililiği ölçeğinin bu çalışmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 2011).

Tablo 2. Okul Etkililiği Ölçeğinin Boyutları ve Cronbach's Alpha Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa Değeri
Okul Etkililiği	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	0.92

3.3.2 Liderlik Oryantasyon Ölçeği

Araştırmada Thompson (2005) tarafından geliştirilen, Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Liderlik Oryantasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Özcan ve Balyer (2013) tarafından Türkçeye uyarlama sürecinde elde edilen DFA sonuçları: [$\chi^2 = 973.31$; $df = 458$; $\chi^2/df=2.13$; $GFI=.79$; $AGFI = .76$; $RMSEA = .07$; $CFI = .99$; $NFI = .98$] şeklinde olmuştur.

Bu çalışma kapsamında uygulanan liderlik oryantasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş olup DFA sonuçları şu şekilde elde edilmiştir; [$\chi^2 = 1183.33$; $df = 456$; $\chi^2/df = 2.595$; $GFI = .82$; $AGFI = .79$; $RMSEA = .070$; $CFI = .99$; $NFI = .98$]. Güvenirlik analizi için alt boyutlarının cronbach's alpha katsayıları hesaplanmıştır. Çalışmaya ait ilgili ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Liderlik Oryantasyon Ölçeği Boyutları ve Cronbach's Alpha Değerleri

Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Yapısal Çerçeve	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	0.94
İnsan Kaynakları Çerçevesi	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	8	0.94
Politik Çerçeve	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	8	0.93
Sembolik Çerçeve	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	8	0.95

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada değişkenlerin ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerine yer verilmiştir. Dört çerçeve liderlik eğiliminin ve okul etkililiğinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı) açısından değerlendirilmesinde varyans testleri (t-testi ve ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testlerindeki farklılığın nedenini tespit etmek için TUKEY HSD testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi, dört çerçeve liderlik eğiliminin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini test etmek için her iki ölçek için de doğrulayıcı faktör analizleri (DFA), güvenirliklerinin belirlenmesi için ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için basıklık/çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 4'te verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 4. Verilerin Basıklık Çarpıklık Katsayıları

Ölçek ve Boyutları	Basıklık	Çarpıklık
Liderlik Oryantasyon Ölçeği		
Yapısal Çerçeve	,828	-,840
İnsan Kaynakları Çerçevesi	,538	-,844
Politik Çerçeve	,721	-,809
Sembolik Çerçeve	,360	-,764
Okul Etkililiği İndeksi	,685	-,603

Tablo 4'te araştırmadan elde edilen verilerin basıklık arpıklık katsayıları sunulmuştur. İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık arpıklık değerlerine ilişkin sonuçların -1.5 ile +1.5 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmadaki verilere ait değerler incelendiğinde basıklık ve arpıklık katsayılarının +1 ve -1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca grafikler incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen analiz sonuçları sunulmuş olup bulgular yorumlanmıştır.

4.1 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin algıladığı liderlik eğilimleri ve okul etkililiğine yönelik betimsel istatistikler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
Yapısal Çerçeve	327	3,84	,82
İnsan Kaynakları Çerçevesi	327	3,89	,84
Politik Çerçeve	327	3,88	,80
Sembolik Çerçeve	327	3,83	,86
Okul Etkililiği	327	3,76	,76

Öğretmen algılarına göre, liderlik oryantasyon ölçeğinin alt boyutları olan; yapısal çerçeve alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{x}$ =3.84), insan kaynakları çerçevesi alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{x}$ =3.89), politik çerçeve alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{x}$ =3.88) ve sembolik çerçeve alt boyutunun puan ortalaması ise ($\bar{x}$ =3,83) olarak hesaplanmıştır. Liderlik oryantasyon ölçeğinden elde edilen alt boyut ortalamalarının oldukça yüksek olduğu dolayısıyla öğretmenlerin liderlik eğilimi algılarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Alt boyut ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya insan kaynakları çerçevesinin, en düşük ortalamaya ise sembolik çerçevenin sahip olduğu görülmektedir. Ölçeklere göre derecelendirme aralıkları (1,00 - 1,80 çok düşük, 1,81 – 2,60 düşük, 2,61 – 3,40 orta, 3,41 – 4,20 yüksek, 4,21 – 5,00 çok yüksek) olarak kabul edilmektedir. Okul etkililiği ölçeğinden elde edilen ortalama ise ($\bar{x}$ = 3.76) olarak tespit edilmiştir. Ortalama puan incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.2 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK EĞİLİMİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 6’da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları (yç:yapısal çerçeve, ikç:insan kaynakları çerçevesi, pç: politik çerçeve, sç: sembolik çerçeve)

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yapısal Çerçeve	Kadın	183	3,83	,869	-,222	320,453	,824
	Erkek	144	3,85	,770			
İnsan Kaynakları Çerçevesi	Kadın	183	3,83	,897	-1,513	323,253	,131
	Erkek	144	3,97	,759			
Politik Çerçeve	Kadın	183	3,83	,840	-1,063	318,419	,289
	Erkek	144	3,93	,762			
Sembolik Çerçeve	Kadın	183	3,80	,904	-,837	319,090	,403
	Erkek	144	3,88	,814			

Tablo 6’ya göre liderlik oryantasyon ölçeği alt boyutları (yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve, sembolik çerçeve) ortalama puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{yç}$:-,222; $t_{ikç}$:-1,513; $t_{pç}$:-1,063; $t_{sç}$:-,837, $p>.05$).

4.2.2 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 7’de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının eğitim düzeyi faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	P
Yapısal Çerçeve	Lisans	239 ₈	3,8	,783	1,461	135,426	,146
	Lisansüstü	88 ₂	3,7	,926			
İnsan Kaynakları Çerçevesi	Lisans	239 ₃	3,9	,786	1,360	131,418	,176
	Lisansüstü	88 ₈	3,7	,970			
Politik Çerçeve	Lisans	239 ₄	3,9	,745	2,246	130,056	,026
	Lisansüstü	88 ₉	3,6	,933			
Sembolik Çerçeve	Lisans	239 ₉	3,8	,826	1,635	137,734	,104
	Lisansüstü	88 ₀	3,7	,955			

Tablo 7’ye göre liderlik oryantasyon ölçeği alt boyutları yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, sembolik çerçeve ortalama puanları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken ($t_{yç}$:1,461; $t_{ikç}$:1,360; $t_{pç}$:2,246; $t_{sç}$:1,635, $p>.05$), politik çerçeve alt boyutu ortalama puanı eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{pç}$:2,246, $p<0.05$). Lisans mezunu öğretmenlerin liderlik oryantasyon ölçeği politik çerçeve alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{x}$:3,94), lisansüstü mezunu öğretmenlerin liderlik oryantasyon ölçeği politik çerçeve alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{x}$:3,69) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

4.2.3 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 8’ de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının okul türü değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Türü Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Yapısal Çerçeve	Anadolu Lisesi (1)	84	3,63	,958	G.Arası	16,779	3	5,593	8,792	0,000	3>1 3>2 4>1 4>2
	Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (2)	66	3,55	,919	G.İçi	205,478	323	,636			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (3)	103	4,04	,685							
	Fen Ve Sosyal Bilimler Lisesi(4)	74	4,05	,604							
İnsan Kaynakları Çerçevesi	Anadolu Lisesi (1)	84	3,68	,926	G.Arası	18,474	3	6,158	9,376	0,000	3>1 3>2 4>1 4>2
	Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (2)	66	3,59	,974	G.İçi	212,147	323	,657			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (3)	103	4,14	,651							
	Fen Ve Sosyal Bilimler Lisesi(4)	74	4,06	,703							
Politik Çerçeve	Anadolu Lisesi (1)	84	3,65	,912	G.Arası	17,257	3	5,752	9,541	0,000	3>1 3>2 4>1 4>2
	Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (2)	66	3,60	,885	G.İçi	194,734	323	,603			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (3)	103	4,08	,670							
	Fen Ve Sosyal Bilimler Lisesi(4)	74	4,09	,630							
Sembolik Çerçeve	Anadolu Lisesi (1)	84	3,53	,985	G.Arası	26,927	3	8,976	13,361	0,000	3>1 3>2 4>1 4>2
	Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (2)	66	3,52	,996	G.İçi	216,994	323	,672			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi (3)	103	4,12	,622							
	Fen Ve Sosyal Bilimler Lisesi(4)	74	4,06	,667							

Tablo 8'e göre liderlik oryantasyon ölçeği yapısal çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=8,792$; $p<,05$). Çalıştığı okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,04$), okul türü anadolu lisesi olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,63$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,05$), okul türü anadolu lisesi olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,63$); okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,04$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,55$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin yapısal çerçeve algısının ($\bar{x}=4,05$) okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,55$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Liderlik oryantasyon ölçeği insan kaynakları çerçevesi alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=9,376$; $p<,05$). Farkın nedeni; çalıştığı okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,14$), okul türü anadolu lisesi olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,68$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,06$), okul türü anadolu lisesi olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,68$); okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,14$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,59$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi algısının ($\bar{x}=4,06$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların insan kaynakları çerçevesi algısından ($\bar{x}=3,59$) anlamlı bir şekilde yüksek olmasıdır.

Liderlik oryantasyon ölçeği politik çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=9,541$; $p<,05$). Farkın nedeni; çalıştığı okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,08$), okul türü anadolu lisesi olanların politik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,65$); okul türü fen ve sosyal

bilimler lisesi olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,09$), okul türü anadolu lisesi olanların politik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,65$); okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,08$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların politik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,60$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin politik çerçeve algısının ($\bar{x}=4,09$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların politik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,60$) anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

Liderlik oryantasyon ölçeği sembolik çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=13,361; p<,05$). Farkın nedeni; çalıştığı okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,12$), okul türü anadolu lisesi olanların sembolik çerçeve algısından ($\bar{x}=3,53$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin sembolik çerçeve algısının ($\bar{x}=4,06$), okul türü anadolu lisesi olanların sembolik çerçeve algısından ($\bar{x}=3,53$); okul türü anadolu imam hatip lisesi olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,12$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların sembolik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,52$); okul türü fen ve sosyal bilimler lisesi olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,06$), okul türü mesleki ve teknik anadolu lisesi olanların sembolik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,52$) anlamlı bir şekilde yüksek olmasıdır.

4.2.4 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 9’ da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Yapısal Çerçeve	1-10	113	3,84	,881	G.Arası	,394	2	,197	,288	,750
	11-20	132	3,87	,783	G.İçi	221,862	324	,685		
	21 Ve Üzeri	82	3,79	,821						
İnsan Kaynakları Çerçevesi	1-10	113	3,81	,877	G.Arası	1,122	2	,561	,792	,454
	11-20	132	3,94	,801	G.İçi	229,498	324	,708		
	21 Ve Üzeri	82	3,92	,855						
Politik Çerçeve	1-10	113	3,84	,847	G.Arası	,255	2	,127	,195	,823
	11-20	132	3,90	,756	G.İçi	211,736	324	,654		
	21 Ve Üzeri	82	3,89	,836						
Sembolik Çerçeve	1-10	113	3,82	,901	G.Arası	,051	2	,026	,034	,967
	11-20	132	3,84	,854	G.İçi	243,870	324	,753		
	21 Ve Üzeri	82	3,85	,842						

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve ve sembolik çerçeve alt boyutları puanları mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($F_{yç}:$,288; $F_{ikç}:$,792; $F_{pç}:$,195; $F_{sç}:$,034; $p>$,05).

4.2.5 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 10’ da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10. Branş Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

	Branş	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Yapısal Çerçeve	Sayısal D.(1)	86	3,68	,883	G.Arası	14,979	4	3,745	5,817	0,000	1>2 3>1 3>2
	Sözel D.(2)	91	3,64	,878	G.İçi	207,277	322	,644			
	Y. Dil D.(3)	53	4,21	,665							
	Meslek D.(4)	46	3,97	,792							

	Sanat-Spor D. (5)	51	3,96	,640							
İnsan Kaynakları Çerçevesi	Sayısal D.(1)	86	3,68	,896	G.Arası	17,854	4	4,464	6,755	0,000	2>1 3>1 3>2
	Sözel D.(2)	91	3,70	,888	G.İçi	212,766	322	,661			
	Y. Dil D.(3)	53	4,30	,641							
	Meslek D.(4)	46	4,03	,783							
	Sanat-Spor D. (5)	51	4,03	,702							
Politik Çerçeve	Sayısal D.(1)	86	3,69	,870	G.Arası	16,883	4	4,221	6,966	0,000	3>1 3>2 5>2
	Sözel D.(2)	91	3,67	,865	G.İçi	195,108	322	,606			
	Y. Dil D.(3)	53	4,25	,631							
	Meslek D.(4)	46	4,02	,702							
	Sanat-Spor D. (5)	51	4,05	,643							
Sembolik Çerçeve	Sayısal D.(1)	86	3,58	,942	G.Arası	19,488	4	4,872	6,990	0,000	3>1 3>2 4>1
	Sözel D.(2)	91	3,67	,918	G.İçi	224,434	322	,697			
	Y. Dil D.(3)	53	4,25	,709							
	Meslek D.(4)	46	4,03	,707							
	Sanat-Spor D. (5)	51	3,96	,701							

(Sayısal D. :Sayısal Dersler, Sözel D. :Sözel Dersler, Y. Dil D. :Yabancı Dil Dersleri, Meslek D. :Meslek Dersleri, Sana-Spor D. :Sanat Ve Spor Dersleri)

Tablo 10'a göre liderlik oryantasyon ölçeği yapısal çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,817$; $p<,05$). Farkın sebebi ise; branşı sayısal dersler olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=3,68$), branşı sözel dersler olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,64$); branşı yabancı dil dersleri olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,21$), branşı sayısal dersler olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,68$); branşı yabancı dil dersleri olanların yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,21$), branşı sözel dersler olanların yapısal

çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,64$); anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere liderlik oryantasyon ölçeği insan kaynakları çerçevesi alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,755$; $p<,05$). Farkın nedeni; branşı sözel dersler olan öğretmenlerin insan kaynakları alt boyutu algısının ($\bar{x}=3,70$), branşı sayısal dersler olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,68$); branşı yabancı dil dersleri olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,30$), branşı sayısal dersler olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,68$); branşı yabancı dil dersleri olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,30$), branşı sözel dersler olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,70$) anlamlı bir şekilde yüksek olmasıdır.

Tablo 10'a göre liderlik oryantasyon ölçeği politik çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,966$; $p<,05$). Farkın nedeni; branşı yabancı dil dersleri olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,25$), branşı sayısal dersler olanların politik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,69$); branşı yabancı dil dersleri olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,25$), branşı sözel dersler olanların politik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,67$); branşı sanat ve spor dersleri olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,05$), branşı sözel dersler olanların politik çerçeve algısından ($\bar{x}=3,67$) anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

Tablo 10'da sunulan verilere göre liderlik oryantasyon ölçeği sembolik çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin branşına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,990$; $p<,05$). Farkın nedeni; branşı yabancı dil dersleri olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,25$), branşı sayısal dersler olanların sembolik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,58$); branşı yabancı dil dersleri olanların sembolik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,25$), branşı sözel dersler olanların sembolik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,67$); branşı meslek dersleri olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,03$), branşı

sayısal dersler olanların sembolik çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,58$) anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

4.2.6 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının okuldaki hizmet süresi faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Yapısal Çerçeve	1-10	229	3,82	,833	-,612	187,866	,541
	11 Ve Üzeri	98	3,88	,812			
İnsan Kaynakları Çerçevesi	1-10	229	3,88	,845	-,335	185,432	,738
	11 Ve Üzeri	98	3,92	,835			
Politik Çerçeve	1-10	229	3,84	,807	-1,312	184,863	,191
	11 Ve Üzeri	98	3,96	,801			
Sembolik Çerçeve	1-10	229	3,78	,881	-1,880	196,892	,062
	11 Ve Üzeri	98	3,97	,816			

Tablo 11’e göre liderlik oryantasyon ölçeği alt boyutları (yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve, sembolik çerçeve) ortalama puanları okuldaki hizmet süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{yç}:-,612$; $t_{ikç}:-,335$; $t_{pç}:-1,312$; $t_{sç}:-1,880$; $p>.05$).

4.2.7 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının mevcut okul müdürü ile

çalışma süresi faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	T	Sd	p
Yapısal Çerçeve	1-5	211	3,74	,833	-3,101	250,021	,002
	6 Ve Üzeri	116	4,02	,782			
İnsan Kaynakları Çerçevesi	1-5	211	3,81	,854	-2,570	251,412	,011
	6 Ve Üzeri	116	4,05	,796			
Politik Çerçeve	1-5	211	3,76	,824	-3,622	261,643	0,000
	6 Ve Üzeri	116	4,08	,732			
Sembolik Çerçeve	1-5	211	3,69	,881	-4,366	264,488	0,000
	6 Ve Üzeri	116	4,10	,771			

Tablo 12'ye göre liderlik oryantasyon ölçeği yapısal çerçeve alt boyutu ortalama puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3,101$, $p<,05$). Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{x}=4,02$), mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{x}=3,74$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde büyüktür.

Tablo 12'de görüldüğü üzere liderlik oryantasyon ölçeği insan kaynakları çerçevesi alt boyutu ortalama puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,570$; $p<,05$). Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{x}=4,05$), mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{x}=3,81$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde büyüktür.

Tablo 12'de sunulan verilere göre liderlik oryantasyon ölçeği politik çerçeve alt boyutu ortalama puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3,622$; $p<,05$). Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri

olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{x}=4,08$), mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin politik çerçeve alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{x}=3,76$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde büyüktür.

Tablo 12'ye göre liderlik oryantasyon ölçeği sembolik çerçeve alt boyutu ortalama puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-4,366$; $p<,05$). Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algı düzeyleri ($\bar{x}=4,10$), mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sembolik çerçeve alt boyutu algı düzeylerine ($\bar{x}=3,69$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde büyüktür.

4.2.8 Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 13' te öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dört çerçeve liderlik eğilimleri alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Dört Çerçeve Liderlik Eğilimi Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

	Öğretmen Sayısı	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Yapısal Çerçeve	10-20(1)	125	3,68	,886	G.Arası	5,005	2	2,503	3,732	,025	2>1
	21-30(2)	108	3,95	,691	G.İçi	217,251	324	,671			
	31 Ve Üzeri(3)	94	3,92	,860							
İnsan Kaynakları Çerçevesi	10-20(1)	125	3,73	,888	G.Arası	5,329	2	2,664	3,832	,023	2>1
	21-30(2)	108	4,02	,692	G.İçi	225,292	324	,695			
	31 Ve Üzeri(3)	94	3,95	,906							
Politik Çerçeve	10-20(1)	125	3,75	,844	G.Arası	3,525	2	1,762	2,739	,066	
	21-30(2)	108	3,98	,664	G.İçi	208,466	324	,643			
	31 Ve Üzeri(3)	94	3,93	,886							
Sembolik Çerçeve	10-20(1)	125	3,70	,909	G.Arası	4,451	2	2,225	3,011	,051	
	21-30(2)	108	3,98	,696	G.İçi	239,471	324	,739			
	31 Ve Üzeri(3)	94	3,84	,957							

Tablo 13'e göre liderlik oryantasyon ölçeği yapısal çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,732$; $p<,05$). Farkın nedeni; çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin yapısal çerçeve alt boyutu algısının ($\bar{x}=3,95$), okuldaki öğretmen sayısı 10-20 yapısal çerçeve alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,68$) anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

Liderlik oryantasyon ölçeği insan kaynakları çerçevesi alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,832$; $p<,05$). Farkın sebebi; çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olanların insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısının ($\bar{x}=4,02$), okuldaki öğretmen sayısı 10-20 insan kaynakları çerçevesi alt boyutu algısından ($\bar{x}=3,73$) anlamlı bir şekilde yüksek olmasıdır.

Liderlik oryantasyon ölçeği politik ve sembolik çerçeve alt boyutu ortalamaları öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{pc}: 2,739$; $F_{sc}:3,011$, $p>,05$).

4.3 OKUL ETKİLİLİĞİ İNDEKSİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Okul Etkililiği algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi, ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4 OKUL ETKİLİLİĞİ ALGILARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 14'te öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Okul Etkililiği	Kadın	183	3,76	,759	-,054	305,474	,957
	Erkek	144	3,76	,768			

Tablo 14'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul etkililiği ortalamaları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (t:-0,054, p>.05).

4.4.1 Okul Etkililiği Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 15'te öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin eğitim düzeyi faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

4.5	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Okul Etkililiği	Lisans	239	3,80	,707	1,312	129,743	,192
	Lisansüstü	88	3,66	,889			

Tablo 15'te sunulan verilere göre öğretmenlerin okul etkililiği puanları eğitim düzeyi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (t:1,312 p>.05).

4.5.1 Okul Etkililiği Algılarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 16' da öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Anadolu Lisesi(1)	84	3,52	,849	G.Arası	16,735	3	5,578	10,454	0,000	3>1 3>2 4>1 4>2
Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi(2)	66	3,51	,844	G.İçi	172,356	323	,534			
Anadolu İmam Hatip Lisesi(3)	103	3,97	,619							
Fen Ve Sosyal Bilimler Lisesi(4)	74	3,97	,610							

Tablo 16’da görüldüğü üzere okul etkililiği ölçeği ortalamaları öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=10,454$; $p<.05$). Farkın nedeni; anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısının ($\bar{x}=3,97$), anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algısından ($\bar{x}=3,52$); anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısının ($\bar{x}=3,97$), mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algısından ($\bar{x}=3,51$); fen ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısının ($\bar{x}=3,97$), anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısından ($\bar{x}=3,52$); fen ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısının ($\bar{x}=3,97$), mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algısından ($\bar{x}=3,51$) anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

4.5.2 Okul Etkililiği Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 17’ de öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1-10	113	3,69	,795	G.Arası	,818	2	,409	,704	,496
11-20	132	3,80	,713	G.İçi	188,274	324	,581		
21 Ve Üzeri	82	3,80	,794						

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul etkililiği ortalaması mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (F: ,704, $p>.05$).

4.5.3 Okul Etkililiği Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 18’ de öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin branş değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18. Branş Türü Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

Branş	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Sayısal D.(1)	86	3,58	,765	G.Arası	13,207	4	3,302	6,045	0,000	3>1 3>2
Sözel D.(2)	91	3,61	,828	G.İçi	175,885	322	,546			
Y. Dil D.(3)	53	4,13	,622							
Meslek D.(4)	46	3,82	,679							
Sanat-Spor D.(5)	51	3,90	,686							

Tablo 18’de sunulan verilere göre okul etkililiği ölçeği ortalamaları branş faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,045$; $p<.05$). Farkın sebebi; branşı yabancı dil olan öğretmenlerin okul etkililiği algısının ($\bar{x}=4,13$), branşı sayısal dersler olanların okul etkililiği algısından ($\bar{x}=3,58$), branşı yabancı dil olan öğretmenlerin okul etkililiği algısının ($\bar{x}=4,13$), branşı sözel dersler olan öğretmenlerin okul etkililiği algısından ($\bar{x}=3,61$) anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır.

4.5.4 Okul Etkililiği Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 19’da öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin okuldaki hizmet süresi faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının İncelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
1-10	22	3,71	,745	-1,741	174,042	,083
11 Ve Üzeri	98	3,88	,791			

Tablo 19’da sunulan verilere göre öğretmenlerin okul etkililiği puanları okuldaki hizmet süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t:-1,741$, $p>.05$).

4.5.5 Okul Etkililiği Algılarının Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 20’de öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre farklılaşmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının incelenmesine Yönelik t-Testi Sonuçları

Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
1-5	21	3,6	,73	-5,068	240,211	0,000
6 Ve Üzeri	11	4,0	,72			

Tablo 20’de sunulan verilerde de görüldüğü üzere okul etkililiği ölçeği ortalama puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresi faktörüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (t:-5,068, p<.05). Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyleri ($\bar{x}$ =4,04), mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerine ($\bar{x}$ =3,61) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde büyüktür.

4.5.6 Okul Etkililiği Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 21’ de öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Etkililiği Algılarının Farklılaşması (Anova-Tukey HSD)

Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{x}$	Ss	Farkın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
10-20	125	3,66	,786	G.Arası	3,333	2	1,666	2,907	,056
21-30	108	3,90	,705	G.İçi	185,759	324	,573		
31 Ve Üzeri	94	3,74	,776						

Tablo 21’de sunulan verilere göre öğretmenlerin okul etkililiği ortalamaları okuldaki öğretmen sayısı faktörüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (F:2,907, p>.05).

4.6 ALGILANAN LİDERLİK EĞİLİMLERİ VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE AİT BULGULAR

Tablo 22’de okul müdürlerinin liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi açıklayan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. Algılanan Liderlik Eğilimleri ve Okul Etkililiği Puanları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi) (N:327)

	Yç	ikç	Pç	sç	oçs	mçs	oe
Yapısal Çerçeve	1	0,886**	0,887**	0,844**	0,034	0,166**	0,669**
İnsan Kaynakları Çerçevesi		1	0,895**	0,849**	0,018	0,138*	0,674**
Politik Çerçeve			1	0,896**	0,072	0,191**	0,686**
Sembolik Çerçeve				1	0,101	0,227**	0,747**
Okulda Çalışma Süresi					1	0,506**	0,98
Müdürle Çalışma Süresi						1	0,269**
Okul Etkililiği							1

**<0,01; Pearson Korelasyon Analizi (yç:yapısal çerçeve, ikç:insan kaynakları çerçevesi, pç:politik çerçeve, sç:sembolik çerçeve, oçs:okuldaki çalışma süresi, mçs: mevcut okul müdürü ile çalışma süresi)

Tablo 22’de görüldüğü üzere yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve politik çerçeve ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde; sembolik çerçeve ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ile okul etkililiği arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Okulda çalışma süresi ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu kapsamda tüm çerçeveler ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ile okul etkililiği arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süreleri artmasıyla birlikte okul etkililiğine yönelik algı düzeyleri artmaktadır.

Liderlik oryantasyon ölçeği yapısal çerçeve alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r:0,669$, $p<.01$).

Liderlik oryantasyon ölçeği insan kaynakları çerçevesi alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r:0,674$, $p<.01$). Liderlik oryantasyon ölçeği politik çerçeve alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeydedir ($r:0,686$, $p<.01$). Liderlik oryantasyon ölçeği sembolik çerçeve alt boyutu ortalama puanları ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeydedir ($r:0,747$, $p<.01$).

Öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süreleri ile okul etkililiği algı düzeyleri arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeydedir ($r:0,269$, $p<.01$). Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ile okul etkililiği algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r:0,98$, $p>.01$).

4.7 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİĞİN OKUL ETKİLİLİĞİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 23'te, dört çerçeve liderlik eğiliminin okul etkililiğini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23. Dört Çerçeve Liderlik Eğilimlerinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Okul Etkililiği									
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
Yordayıcı Değişkenler	β	t	β	T	B	t	β	t	β	t
Cinsiyet	-,019	-,349								
Müdürle	,300	4,844*								
çalışma süresi	-,105	-1,944	-,039	-1,058	-,040	-1,097	-,046	-1,269	-,042	-1,152
Eğitim düzeyi	-,038	-,614	,128	2,957*	0,129	2,966*	,135	3,113*	,133	3,077*
Okuldaki			-,019	-,512	-,015	-,394	-,023	-,619	-,024	-,648
Kıdem			-,036	-,855	-,036	-,837	-,027	-,637	-,025	-,587
Sembolik Çerçeve			,722	19,103*	,643	7,740*	,597	6,992*	,586	6,787*
Politik çerçeve					,089	1,068	-,037	-,369	-,066	-,616

İnsan Kaynakları Çerçevesi							,184	2,153*	,152	1,620
Yapısal Çerçeve									,075	,833
R ²	,086		,572		,574		,580		,581	
ΔR ²	,086		,487		,002		,006		,001	
F	7,527*		85,812*		71,732*		62,845*		55,023*	

*p<0.001 Tablo 23'te görüldüğü üzere demografik değişkenlerin ve dört çerçeve liderlik modelinde yer alan tüm çerçevelerin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu; okul etkililiğindeki varyansın toplam %58.1'ini açıkladığı görülmektedir (F=55,023; p<.001; R²=0,581).

Hiyerarşik modeller tek tek incelendiğinde ise;

Model 1'de görüldüğü üzere analize eklenen kontrol değişkenleri arasında, mevcut müdürle çalışma süresi okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu kapsamda mevcut müdürle çalışma süresi okul etkililiğindeki varyansın %8,6'sını açıklamaktadır (F=7,527;p<.001, ΔR²=0,086).

Model 2'ye eklenen sembolik çerçeve tek başına okul etkililiğinin %48.7'sini açıklamaktadır (F=85,812; p<.001, ΔR²=0,487). Model 3'e eklenen politik çerçeve tek başına okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir ancak Model 3'ün tamamında yer alan tüm değişkenler birlikte okul etkililiğinin %57.4'ünü açıklamaktadır (F=71,732; p<.001; R²=0,574). Model 4'te analize eklenen insan kaynakları çerçevesi tek başına okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıyken (F=62,845; p<.001, ΔR²=0,006); modelin tamamındaki değişkenler okul etkililiğindeki varyansın %58'ini açıklamaktadır. Model 5'te ise analize eklenen yapısal çerçevenin, tek başına okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algılarının okul etkililiği üzerinde ne derecede rol oynadığını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları başlıklar halinde tartışılmıştır.

5.1 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ DEĞİŞKENLERİNİN ORTALAMALARINA YÖNELİK TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin dört çerçeve liderlik eğilimlerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılandığını göstermiştir. Dört çerçeve liderlik eğilimine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde en yüksekten düşüğe doğru puan ortalamalarının insan kaynakları çerçevesi, politik çerçeve, yapısal çerçeve ve sembolik çerçeveye ait olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürleri tarafından destek gördükleri, farklı görüşlerin var olabildiği ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmelerine imkân sağlayacak okul ortamları oluşturulduğu görüşünde oldukları ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretmenler, okul müdürlerinin okul etkililiğinin artırılması, örgütsel değerlerin güçlendirilmesi, okulda güçlü bir vizyon oluşturulması gibi konularda liderlik davranışlarının daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde araştırma sonucunu destekler nitelikte insan kaynakları liderlik eğiliminin en yüksek, sembolik liderlik eğiliminin ise en düşük olduğu birçok araştırma yer almaktadır (Akman vd., 2024; Abbak ve Özdemir, 2023). Araştırma bulgularına paralel olarak Şimşek (2015) akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarını dört çerçeve modeline göre incelediği çalışmada akademik liderlerin en fazla insan kaynakları ve politik, en az sembolik çerçeveyi kullandıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmalara ek olarak okul yöneticilerinin liderlik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda sırasıyla insan kaynakları, yapısal liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik davranışlarının okul yöneticileri tarafından sergilendikleri görülmektedir (Tanrıöen, 2013; Bilir, 2016; Şimşek ve Garipağaoğlu, 2016).

Araştırma bulgularına göre insan kaynakları çerçevesi öğretmenler tarafından en yüksek algılanan liderlik çerçevesi olmuştur. Bu duruma

sebepler olarak okul müdürlerinin sadece eğitim örgütünü değil bireyleri de önemseyen bir liderlik tarzı sergilemesi olabilir. İnsan kaynakları çerçevesine göre çalışanlar mekanik bir yapının parçaları değil, fizyolojik ve psikolojik gereksinimleri olan sosyal varlıklardır. Bu çerçevedeki temel varsayım örgütlerin insanlar için var olduğu, örgütün ve insanın birbirine ihtiyacı olduğudur. Taraflar arasındaki bir sorun ya da uyumsuzluk iki tarafın da zarar görmesine sebep olmaktadır (Bolman ve Deal, 1992). Literatürde araştırma sonucunu destekler nitelikte insan kaynakları liderlik eğiliminin en yüksek olduğu birçok çalışma bulunmaktadır (Köse, 2021; Tanrıoğlu, 2013; Bilir ve Arslan, 2016; Garipağaoğlu, 2016).

Diğer alt boyutlara göre ortalama puanı en yüksek olan alt boyut ise politik çerçevedir. Politik çerçeveye göre örgüt, kendilerine has inanç, algı, değer ve tercihleri olan, farklı çıkar gruplarından oluşan koalisyonlardan meydana gelmektedir. Farklılıklar koalisyonlar arasında güç mücadelelerine sebep olmaktadır. (Bolman ve Deal, 2017). Öğretmenler arasındaki çatışma durumlarının çözüme kavuşturulması, kaynakların adil ve etkin bir şekilde paylaşılması önem taşımaktadır. Politik çerçevenin kaynakların daha kısıtlı olduğu kırsal bölgedeki okullarda daha fazla tercih edildiği ifade edilmiştir (Pennix, 2009). Dolayısıyla araştırmanın uygulandığı bölgedeki okulların kısıtlı kaynaklara sahip olmalarının okul müdürlerini politik liderlik eğilimine yönlendirdiği ifade edilebilir. Araştırma sonuçları ile benzer olarak Koçak ve Özdemir (2019) de dört çerçeve liderlik eğilimleri ile kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiş oldukları çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ikinci sırada politik çerçeve eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Üçüncü sırada en yüksek algılanan boyut yapısal çerçevedir. Öğretmenlerin algıladıkları yapısal çerçeve puanlarının yüksek olması ve hatta bu alanda gerçekleştirilen birçok çalışmada yapısal çerçevenin ilk sırada yer alması Türk Milli Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi yapısından kaynaklı olabilir. Okul yöneticileri sınırlı yetkileri ile bakanlıktan gelen talimatlara uymak ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. (Akgün ve Şimşek, 2011). Okul yöneticileri sahip oldukları sınırlı yetkiler nedeniyle risk almayı tercih etmeyip sıra dışı davranışlar sergilemekten çekiniyor olabilir. Bu çalışmalarda da okul müdürleri merkezi yapının etkisiyle yapısal çerçevedeki liderlik davranışlarını tercih ediyor olabilir. Ayrıca

müdürler yapısal çerçeve liderlik davranışlarını diğer çerçeve davranışlarının sergilenmesinden daha az çaba ve duygusal emek gerektirdiği için de tercih ediyor olabilir (Koçak ve Özdemir, 2019). Koçak ve Özdemir (2019) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sırasıyla yapısal çerçeve, politik çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve liderlik eğilimi gösterdiklerini ifade etmiştir. Literatürde araştırma bulgularına benzer şekilde okul müdürlerinin yapısal liderlik eğiliminin yüksek düzeyde gözlemlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Al-Omari, 2013; Özmen ve Şentürk, 2018; Güçlü, 2018).

Araştırma bulgularına göre, yapısal çerçeve puanı yüksek olsa bile eğitim örgütlerinde yapısal çerçevenin diğer iki çerçeveye göre daha az tercih edilen çerçeve olarak algılanmasının sebebi dört çerçeve liderlik davranışlarının da ileri sürdüğü gibi, okul müdürlerinin merkezden gelen karar ve talimatları insan ilişkilerini çok fazla ihmal etmeden, çok boyutlu düşünme ve uygulama yoluyla aktarmaları olabilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre son sırada ise sembolik çerçeve yer almaktadır. Sembolik çerçevede, örgütsel kültür ve bu kültürü oluşturmak için ortaya atılan sembolik öğeler ve kişilerin anlam dünyaları ön plandadır. Bu çerçevede semboller, anlamlı kurallar ve anlaşmalar vasıtasıyla davranışları yönlendirir. Bu çerçeveye göre liderlerin güçlü bir vizyon geliştirmesi ve örgütü bir arada tutan, ortak amaçları ve değerli simgeleyen semboller oluşturmaları gerekmektedir (Bolman ve Deal, 2013). Liderlerin sembolik çerçeveye yönelik davranışları öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı belirtilmiştir (Higgins, 2008). Ancak sembolik liderlik, örgütü bir arada tutma, heyecan uyandırma, bireylere güçlü vizyon aşılama gibi örgütlerin devamlılığında ve başarısında kilit rol oynayacak birçok unsuru kendisinde barındırmasına rağmen bu araştırmada ve diğer bazı araştırmalarda liderler tarafından en az tercih edilen çerçeve olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akman, vd., 2024; Abbak ve Özdemir, 2023; Köse, 2021; Bilir ve Arslan, 2016; Garipağaoğlu, 2016; Şimşek, 2015; Tanrıöğen, 2013). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin güçlü bir vizyon oluşturulması, okulun amaçlarının belirlenmesi, okul etkililiğinin artırılması ve örgütsel değerlerin güçlendirilmesi noktasında güçlü liderlik davranışları göstermediklerini düşündükleri ifade edilebilir.

Araştırmada okul etkililiğine yönelik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Köse (2021) dört çerçeve liderlik modeline göre yöneticilerin liderlik eğilimi ile okullarının etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada ortaöğretim kurumlarının etkililik düzeyinin tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Özerdem (2022) öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirmiş olduğu çalışmada okul etkililiği algısını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalar okul etkililiklerinin yüksek düzeyde olması bakımından bu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ermeydan ve Can, 2020; Yüner ve Özdemir, 2020). Bu durum, öğretmenlerin okullarda proje üretimi ve faaliyetler konusunda üretken olduklarını, olası problemler konusunda öngörülü davranıp önlem alabildiklerini, çevresel değişikliklere hızlı bir şekilde adapte olabildiklerini ve kaynakları etkili kullanarak eğitsel hedeflere yönelik çalışmaları yürüttüklerini göstermektedir. Diğer taraftan Alanoğlu (2014) tarafından ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi konulu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin okullarını etkili olarak görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum kademeler arasında okul etkililiğine yönelik algılarda farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir. Etkili okul alanında yapılan bir başka çalışmada ise devlet okullarındaki etkililiğin özel okullara kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010). Devlet okulları ve özel okullar arasındaki bu farka okulların sahip olduğu imkânlar, öğrenci ve veli profilinin sebep olabileceği ifade edilebilir.

5.2 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİĞİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algılanan liderlik eğilimleri puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Güçlü (2018) temel eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarını incelemiş olduğu araştırmasında yöneticilerin liderlik yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bingöl (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Beytekin (2004), Öztaş

(2010) , Tahaoğlu ve Gedikoğlu(2009)'nun çalışmalarında da eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum bireylerin cinsiyetlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılamada etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Tanrıöğen (2013) çalışmasında öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik tarzlarından yapısal boyuta ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermezken insan kaynakları, politik ve sembolik boyutlara ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin yapısal liderlik davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları ancak insan kaynakları, politik ve sembolik boyutlara ilişkin algılarının farklılaştığı ifade edilebilir. Yapısal boyutun daha formal olması ve kişisel yorumlara açık olmayışı kadın ve erkek öğretmenlerin benzer algılara sahip olmasına sebep olduğu ifade edilebilir. Politik çerçevedeki kısıtlı imkanlar, yarış ortamı ve paydaşlar arasındaki çatışma durumunun yönetimini kritik kararları gerektirmektedir (Bolman ve Deal, 2013). Bu tür süreçlerin yönetimi sırasında yöneticilerin davranışları kadın ve erkek öğretmenler tarafından farklı algılara sahip olunmasına neden olabilir. İnsan kaynakları çerçevesine göre örgütler bireylere, bireyler de örgütlere ihtiyaç duymaktadır. İnsan kaynakları çerçevesi uyum içinde bir çalışma ortamına ve takım çalışmasına önem vermektedir. Bu tür liderler karar alma konusunda katılıma destek sağlamakta ve yeni fikirlere açık bir tavır göstermektedir (Bolman ve Deal, 1991). Yöneticilerin bu süreçteki eylemleri kadın ve erkek öğretmenler tarafından farklı algılanmaktadır. Kişilerin anlam dünyalarına, örgüt kültürüne ve değerlere öncelik veren sembolik çerçeve puanları kadınlarda ve erkeklerde farklılık göstermiştir. Sembolik liderler hayal gücünü destekler ve heyecan verici faaliyetlerde bulunurlar (Bilir, 2005).

Bulgulara göre, eğitim düzeyi değişkenine göre yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve puanlarının anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Politik çerçeve puanları ise eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin politik çerçeve puanları, lisansüstü mezunlarının politik çerçeve puanlarından yüksek bulunmuştur. Elde edilen verilere göre lisans mezunu olan öğretmenlerin okuldaki yöneticilerin rekabet ortamını yönetme şeklini, kriz durumlarındaki davranış tercihlerini,

sınırlı kaynaklarla kurumun hedeflerine ulaşmak için izlenen yolları daha yüksek düzeyde algıladıkları ifade edilebilir. Tanrıöğen (2013) tarafından yürütülen çalışmada eğitim durumuna göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin yapısal, insan kaynakları ve politik liderlik tarzlarına ilişkin algıları açısından anlamlı bir fark tespit edilmezken öğretmenlerin müdürlerinin sembolik liderlik tarzlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Güçlü (2018) çalışmasında eğitim durumu değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı fark tespit ederken bu bulguların tersine Bingöl (2021) araştırmasında öğretim liderliği davranışlarıyla eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bakkal ve Radmard (2019), Kurt (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulgular, Bingöl'ün (2021) çalışmasından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin liderlik eğilimleri okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Dört çerçeve liderlik modelinin alt boyutlarının tamamında anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı, anadolu lisesinde ve mesleki teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından; fen ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı ise anadolu lisesinde ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı bir biçimde büyüktür. Bu bulgu anadolu imam hatip liselerinde ve fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısının diğer okullara göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Anadolu imam hatip liselerinin proje okullar kapsamına alınması sonucunda sınavla öğrenci almaya başlaması ve bu okullarda akademik çalışmalara odaklanılması, aynı şekilde fen ve sosyal bilimler liselerinin sınavla öğrenci alması ve akademik çalışmaların merkezde olması dolayısıyla okul müdürlerinin kendilerinden beklenen başarıyı göstermek amacıyla farklı liderlik stilleri hakkında bilgi sahibi olup uygulamalarda bulunması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Bu tür okullarda, okullardan ve okuldaki başarı ve başarısızlıktan birinci derecede sorumlu olarak değerlendirilen müdürlerden resmi ve gayri resmi beklentiler üst düzeydedir. Müdürlerin resmi olarak (bakanlık, milli eğitim

müdürlükleri vb.) ve gayri resmi olarak (toplum, veli, öğretmen, öğrenci) beklentileri karşılayabilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu okulların müdürleri için başarıya ulaşmak için resmi işlemleri gerçekleştirirken insani boyutu da göz ardı etmeden, öğretmenlerin ve personelin ihtiyaçlarını da dikkate alarak performansı artıracak aynı zamanda eldeki kaynakları doğru yönetip, güçlü bir vizyon ve heyecanla eğitim öğretim süreçlerini yönetecek liderlik davranışları sergilemesi bir gerekliliktir. Bilir (2014) araştırma sonucunda okul türü değişkenine göre liderlik eğilimi algısı düzeyinde farklılık tespit etmiş olup anadolu ve mesleki lise öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda imam hatip lisesi öğretmenlerine göre ortalamalarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Şimşek (2005) ve Semiz (2011) araştırmalarında bu sonuca paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Şimşek (2005) anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin liderlik stillerinin bütün boyutlarına ait ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik eğilimlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına benzer olarak Bingöl (2021) gerçekleştirdiği araştırmada liderlik davranışları ile kıdem arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir. Güçlü (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yapısal, sembolik ve politik çerçeve alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken insan kaynakları alt boyutu ile kıdem arasında anlamlı fark bulunmuştur. Tanrıöğen (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kıdemi ile insan kaynakları ve sembolik liderlik tarzlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmazken, yapısal ve politik liderlik tarzlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edildiğini belirtmiştir. Dereli (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapısal çerçeveyi daha çok tercih ettikleri belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik eğilimleri branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Alt boyutların tamamında branşı yabancı dil olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı branşı sayısal ve sözel dersler olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Yapısal çerçeve alt boyutunda branşı sayısal dersler olan öğretmenlerin dört çerçeve

liderlik eğilimi algısı branşı sözel dersler olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı bir şekilde yüksektir. İnsan kaynakları alt boyutunda branşı sözel dersler olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı branşı sayısal dersler olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Politik çerçeve boyutunda branşı sanat ve spor dersleri olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı branşı sözel dersler olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı biçimde yüksektir. Sembolik çerçevede ise branşı meslek dersleri olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı branşı sayısal dersler olanların dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı şekilde yüksektir. Aslan ve Erözyürek (2021) araştırmalarında farklı branşlardaki öğretmenlerin yönetimin demokratiklik düzeyine yönelik algılarının birbirinden farklı olması öğretmenlerin demokratiklik algılarının birbirlerinden farklı olmasından ve farklı branşların okul yönetiminden beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Bu durum farklı branşların okul yönetimlerinden beklentilerinin ve beklenti düzeylerinin farklı olması dolayısıyla okullardaki liderlik eğilimlerini farklı düzeylerde algılamaları noktasında araştırmamızı destekler niteliktedir. Akbaş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya katılan öğretmenler genel toplamda merkezi yönetimle ilgili faktörlerinin varlık düzeyini yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum, çalışmaya katılan öğretmenlerin okullardaki merkezi yönetim uygulamalarının varlığını fark etme ve algılama düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmekte olup araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Akbaş (2020) araştırmasına katılan yabancı dil öğretmenlerinin okul yönetimi uygulamalarının varlık düzeyini orta seviyede görmekte olup bu uygulamaların kendilerini işe motive etme derecesini daha yüksek olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyonunun daha çok okul yönetimi uygulamalarından etkilendiği ifade edilebilir. Bu durum da öğretmenin okula aidiyeti, pozitif okul atmosferi ve güçlü bir okul kültürü ile sağlanabilir. Tanrıöğen (2013) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin liderlik algıları ile branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Tanrıöğen (2013), sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuca göre

öğretmenler eğitim fakültelerinde farklı alanlarda eğitim alsalar da görev yaptıkları okuldaki yöneticiye yönelik algılarının farklılaşmadığı söylenebilir. Tanrıöğen (2013) elde ettiği bulgular farklı alanlarda eğitim alan öğretmenlerin liderlik algılarında farklılık olmaması noktasında çalışma bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan ayrılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algılanan liderlik eğilimleri puanları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Bingöl (2021) araştırmasında eğitim liderliğiyle okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Güçlü (2018) araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre okuldaki hizmet süresi değişkeni insan kaynakları ve sembolik liderlik alt boyutlarında anlamlı fark göstermemektedir. Tanrıöğen (2013) çalışmasında öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile okul müdürlerinin insan kaynakları, politik ve sembolik liderlik tarzlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Diğer taraftan okuldaki çalışma süresi ile okul müdürlerinin yapısal liderlik tarzlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin algılanan liderlik eğilimleri puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dört çerçeve liderliğin alt boyutlarının tamamında mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimini algılama düzeyleri, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olanların dört çerçeve liderlik eğilimini algılama düzeylerinden yüksektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yönetici ile geçirilen zamanın liderlik eğilimi algılama düzeyini etkilediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça, okul müdürü hakkında zihinlerinde bir çerçeve oluşur. Bu süreçte tecrübe ettikleri resmi işlemlerin öğretmenlere aktarımı ve yürütülme şekli, okulda karşılaşılan kriz durumlarının yönetimi, okul içindeki takım çalışması ve uyum, okul kültürünün oluşması ve okulun vizyonuna yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde gösterilen heyecanın ve gayretin daha net biçimde anlaşıldığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle okul müdürünün neyi neden yaptığı ya da yapmadığı konusunda durumsal çıkarımlarda bulunmanın ve bunun analizini yapmanın okul müdürüyle geçirilen zamanla doğru orantılı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik eğilimleri okuldaki öğretmen sayılarına yapısal çerçeve ve insan kaynakları çerçevesi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşırken, politik ve sembolik çerçeve boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yapısal çerçeve ve insan kaynakları çerçevesi boyutlarında çalışılan okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısı okuldaki öğretmen sayısı 10-20 arasında olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Öğretmen sayısının artması öğrenci sayısının artmasının bir sonucudur. Dolayısıyla okuldaki öğrenci sayısının artmasıyla iş yükü, sorumluluklar ve sorunlar da artmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin kriz durumlarını yönetebilmek, sorunlara kısa sürede çözüm bulabilmek gibi gerekçelerle kurallara daha çok bağlı kalmalarına ve resmi işlemlere yani yapısal çerçeveye daha fazla ağırlık vermelerine sebep olabilir. Diğer taraftan görev dağılımı dengeli olarak yapılan okullarda sorumlulukların artması sorun oluşturmaz ve düzenli bir iş yükü dağılımı ile bireylerin ihtiyaçları da dikkate alınabilir. Bu tür okullarda okul müdürleri insan kaynakları çerçevesine eğilim gösterebilir.

5.3 OKUL ETKİLİLİĞİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA

Bulgulara göre öğretmenlerin algılanan okul etkililiği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürde yer alan birçok çalışmada okul etkililik düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet faktörü açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Atçioğlu ve Köse, 2018; Yılmaz, 2015). Boyutları tek tek inceleyen ve cinsiyet faktörü açısından değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Duranay (2005) çalışmasında erkek öğretmenlerin okul etkililiği konusunda okul yöneticisi boyutunu kadın öğretmenlerden daha etkili bulduklarını tespit etmiştir. Ancak genel anlamda değerlendirildiğinde okul etkililiği açısından öğretmen görüşlerinin cinsiyet faktöründen etkilenmediği ifade edilebilir. Dursun (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulara göre cinsiyete göre etkili okul algılamada anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Fakat kadın öğretmenlerin okullarını güvenli ve uygulanabilir program, aile ve toplum ilişkisi ve öğrenci

motivasyonu boyutları açısından daha olumlu olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin iletişim, ailelerle görüşme ve öğrencileri motive etmede daha etkin olduğu belirtilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul etkililiği algısı eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çevrik (2022), Elekoğlu (2021), Tural (2019), Tepe (2018) ve Alanoğlu (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlerin okul etkililiği algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul etkililiği algısı okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısı, anadolu lisesinde ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algısından; fen ve sosyal bilimler lisesinde çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algısı anadolu lisesinde ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Anadolu imam hatip liselerinin de nitelikli okullar kapsamına alınması sonucunda sınavla öğrenci almaya başlaması ve bu okullarda akademik çalışmalara ağırlık verilmesi benzer şekilde fen ve sosyal bilimler liselerinin sınavla öğrenci alması ve akademik çalışmalara odaklanması bu okullarda görev yapan müdürlerin kendilerinden beklenen başarıyı göstermek amacıyla farklı liderlik stilleri hakkında bilgi sahibi olup uygulamalarda bulunması ve kendilerini geliştirmesi bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Alanoğlu (2014) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin lise türü değişkenine göre etkili okul algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Bu farkın fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların etkili okul algılarının diğer üç lise türünden daha yüksek olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Fen ve sosyal bilimler liselerinde çalışan öğretmenlerin etkili okul algılarının diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olmasında fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerin liselere geçiş sınavından daha yüksek puanlar alarak bu okullara yerleşmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Başarı seviyesi yüksek öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmen ve yöneticilerin okulun etkililiğine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Önder (2019) tarafından

gerçekleştirilen okul türüne göre öğretmenlerin etkili okul algılarını incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde, anadolu ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Memduhoğlu ve Karataş (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde okul etkililiği algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının değiştiği görüşünü desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmayı desteklemekte ve bu nedenle okul türünün değişken olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşmaktayız. Duranay (2005) çalışmasında okul türlerini normal lise-meslek lisesi-anadolu lisesi ve fen lisesi olarak kategorize etmiştir. Bu araştırmadan elde ettiği bulgulara göre okul etkililiği açısından en az yeterliliğe sahip okullar meslek liseleri ve sonra normal liselerdir. Araştırmaya göre anadolu liseleri yeterli, fen liseleri de oldukça yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden birisi fen lisesi ve anadolu liselerine öğrencilerin sınav puanına göre seçilirken meslek lisesi ve normal liselere öğrencilerin başarıları gözetilmeksizin kabul edilmesi olarak ifade edilmiştir. Bir okulda başarı seviyeleri yüksek ve birbirine yakın akademik düzeydeki öğrencilerin yer alması ile farklı seviyelerdeki öğrencilerin bulunması okul etkililiği açısından farklı sonuçlar çıkarmaktadır. Duranay (2005) çalışma sonuçlarına göre İzmir ili ortaöğretim okullarının etkililik düzeylerinin okul türlerine göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ata (2015) gerçekleştirdiği çalışmada etkili okul ve okul türleri arasında anlamlı fark tespit etmemiştir. Ata (2015), araştırma sonuçlarının değerlendirme kısmında, gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın diğer araştırmalardan farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bunun yanında okul müdürlerinin okul liderliği düzeylerinin okul türlerine göre farklı sonuçlar ortaya koymasının sebepleri olarak okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, müdürlerin taşıdıkları nitelikler gibi bazı değişkenlerin tam olarak kontrol altında tutulamaması olarak ifade etmiştir. Yalnızlar (2019) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin algıladıkları etkili okul puanları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit

edilmiştir. anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin etkili puanlarının mesleki ve teknik anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin okul etkililiği algısı mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul etkililiği konusunda gerçekleştirilen bazı çalışmalarda mesleki kıdemin öğretmen görüşlerinde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Çevrik, 2022; Yılmaz, 2015). Fakat bazı çalışmalarda ise kıdemin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklara sebep olduğu saptanmıştır. Aksu (2021) mesleki kıdem faktörüne göre elde ettiği bulgular sonucunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kıdemi 5 yıl ve altı olan öğretmenlere göre okul etkililiği algısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ermeidan (2019) çalışmasının sonucunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin okul etkililiği algısının, kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak mesleki kıdem arttıkça okul etkililiği algı düzeyinin arttığı ifade edilebilir.

Bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiği algısı branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Branşı yabancı dil olan öğretmenlerin okul etkililiği algısı branşı sayısal ve sözel dersler olan öğretmenlerin okul etkililiği algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Biltekin (2013) yürütmüş olduğu araştırmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre etkili okulun okul yöneticisi, öğrencisi, eğitim-öğretim süreçleri okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Yalnız öğretmen boyutuna yönelik öğretmen algılamalarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın sayısal branşlar ile diğer branşlara sahip öğretmenler arasında olduğu ifade edilmiştir. Okuldaki öğretmen boyutuna ilişkin en yüksek algılanma düzeyi sayısal branşlara sahip öğretmenlere yönelik olmuştur. Sırasıyla sözel branşlar, diğer (Meslek dersi vb.) branşlar ve Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğit. vb.) branşlara sahip öğretmenler gelmektedir. Yalnızlar (2019), araştırmasında öğretmen görüşlerine göre, etkili okul düzeyleri branş türüne göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yaptığı analiz sonucunda, öğretmen görüşlerine göre, etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci

düzeylerinde öğretmenlerin branş türüne göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Branşı sayısal olan öğretmenlerin etkili okul programı ve eğitim öğretim süreci düzeyleri, sözel ve diğer branşlarda olan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuzubaşoğlu'nın (2008) araştırması ise, bu araştırmayla örtüşmemekte ve branşa göre etkili okul alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algılanan okul etkililiği puanları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak, Ermeydan (2019), Atcioğlu (2018) ve Taşdemir (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmen görüşlerine göre algılanan okul etkililiği ile öğretmenlerin okullardaki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak Kanmaz ve Uyar (2016) çalışmalarında okuldaki hizmet süresi 5 yıldan fazla olan öğretmenlerin okullarını daha etkili algıladıkları sonucuna varmıştır.

Bulgulara göre öğretmenlerin algılanan okul etkililiği puanları mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiği algısı mevcut okul müdür ile çalışma süresi 1-5 arasında olan öğretmenlerin okul etkililiği algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Literatürde mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi doğrudan ölçen bir çalışma yer almasa da konuya okula aidiyet ve okul etkililiği arasındaki ilişkiden yaklaşılabılır. Çünkü Akçay, Çıkrıkçı ve Güler (2020) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretmenlerin etkili okul algıları ile mesleki aidiyetleri arasında doğru orantı olduğunu yani etkili okul algısı arttıkça mesleki aidiyetin de arttığını ifade etmişlerdir. Kaya, Balay ve Tınaz (2014) tarafından kaleme alınan çalışmada örgütsel bağlılık ile aynı kurumda çalışma süresi değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, 16 yıl ve üstü görev yapanların, 0-5 yıl arasında görev yapanlardan yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre aynı okulda görev yapmak ve mevcut yönetici ile çalışmak arasında bir bağlantı kurulabilir. Mevcut yönetici ile çalışma süresi arttıkça örgüte bağlılık ve aidiyet artacağından bu durumdan etkili okul algısı da olumlu yönde etkilenebilir. Ancak bu durumun tam tersi bir sonuçla karşı karşıya kalılabileceğini de ifade etmek

gerekmektedir. Bayraktar ve Çiller (2022) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada mesleki örgüt aidiyeti ve mesleki aidiyet ölçek puanlarından 1 yıl ve 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin daha yüksek puanlar elde ettiğini belirtmişlerdir. Bu duruma sebep olarak öğretmenlerin göreve yeni başlamış olmanın verdiği enerji ve ilk yıllarda daha fazla gözlemlenen idealistlik algısı olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları atanma sorunu sonucunda göreve başlama ve öğrencilerle bir araya gelme duygusunun verdiği mutluluk ve heyecanın bu duruma sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul etkililiği algısı okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Özerdem (2022) araştırmasında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul etkililiğine yönelik öğretmenlerin algılarının değişmediğini belirtmiştir. Atış'ın (2020) araştırmasından elde ettiği sonuca göre okul etkililiği algısının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından okul ortamı, öğrenci ve veli boyutları açısından diğer boyutlara göre algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ermeýdan ve Atalmış (2017) çalışmalarından okul iklimi ile okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Başka bir ifadeyle okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısındaki artış okul iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından büyük olan okullar öğretmenler odası, laboratuvar, kantin gibi fiziki imkânlar bakımından avantajlı durumdadır. Bu olanaklar öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönden etkilemekte ve etkili okul ortamını desteklemektedir. Okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları doğru orantılıdır. Milli eğitim bakanlığı norm kadro yönetmeliği gereği norm kadro belirlenirken alana ait ders yükünün hesaplanması, ders yükü hesabı için şube sayısı, şube sayısı için de öğrenci sayısı temeli oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrenci sayısı fazla olan okullarda şube sayısı, ders yükü ve sonuç olarak öğretmen sayısı fazla olacaktır. Ermeýdan ve Can (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin okul etkililiği görüşleri ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir şekilde farklılık bulunmaktadır. Öğrenci sayısı 350-749 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin 350'den az, 750-1499 arası ve 1500 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha

yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 350-749 arası öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca okulların çok büyük olması, öğrenci ve öğretmen sayısının fazla olması okul etkililiğini olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

5.4 DÖRT ÇERÇEVE LİDERLİK VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER VE OKUL ETKİLİLİĞİNİN YORDANMASINA YÖNELİK TARTIŞMA

Araştırmada dört çerçeve liderliğin alt boyutları olan yapısal çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve politik çerçeve ile okul etkililiği arasında orta düzeyde, sembolik çerçeve ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dört çerçeve liderlik eğilimi puanları ile okul etkililik algı düzeyleri arasındaki en yüksekten en düşüğe doğru korelasyon katsayıları sembolik çerçeve, politik çerçeve, insan kaynakları çerçevesi ve yapısal çerçeve şeklindedir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi ile okul etkililiği arasında ise anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda çalışma süresi ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca dört çerçeve liderlik alt boyutlarının okul etkililiğini yordama düzeyleri değerlendirildiğinde yapısal ve politik çerçevenin okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. İnsan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve okul etkililiğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Araştırma sonuçlarına göre sembolik çerçevenin okul etkililiğinin en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına paralel olarak Akman vd., (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sembolik çerçeve okul etkililiği ile en yüksek ilişkiye sahiptir. Ayrıca okul etkililiğinin en güçlü yordayıcı değişkenidir. Sembolik çerçeveye göre bireyler içinde bulundukları karmaşık dünyayı anlamlı hale getirme gayretindedir. Sembolik çerçeveden örgüte bakan bir lider mitler, törenler ve anlatılar aracılığıyla örgütün üyeleri arasında ortak anlamlar keşfetmeye yönelirler (Bolman ve Deal, 1992). Sembolik

liderler, ortak kültür, ortak vizyon, ortak anlamlar gibi bireyleri bir arada tutacak ortak konulara önem ve öncelik vermektedirler. Bu noktadan hareketle okul yöneticilerinin sembolik liderlik özellikleri arttıkça bireyleri birbirine ve örgüte bağlayan faktörler artacağı ifade edilebilir. Örgüte ve örgüt çalışanlarına aidiyeti artan bireylerin motivasyonlarının daha yüksek olması ve dolayısıyla okul etkililiğinin de artması beklenebilir. İnsan kaynakları çerçevesi okul etkililiğinde üçüncü önemli alt boyut olmakla birlikte okul etkililiğinin ikinci yordayıcısıdır. İnsan kaynakları çerçevesine göre okul müdürleri sadece eğitim örgütünü değil bireyleri de önemseyen bir liderlik tarzı sergilemektedir. İnsanın ve örgütlerin birlikte var olduğu inancıyla hareket eden liderler, bireyleri bir makine gibi görmek yerine onların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının olduğunun bilincinde olarak hareket ederler (Bolman ve Deal, 1992). Bireysel tatmini yaşayan, eğitim örgütünde değer gören, gereksinimleri okul yöneticileri tarafından önemsenen ve kendilerini okulun önemli bir parçası olarak değerlendiren kişilerin okulla olan bağları da güçlenmektedir. Bireylerdeki aidiyetin artması çalışma performansını olumlu yönde etkileyip okul etkililiğine katkı sağlayabilir. Literatürde dört çerçeve liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı çok sınırlıdır. Ancak dört çerçeve liderliğin farklı değişkenler üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde okul etkililiğini geliştireceği öngörülmektedir. Örneğin Koçak ve Özdemir (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre kolektif öğretmen yeterliliği okul etkililiğini destekleyen önemli bir örgütsel özelliktir. Bu çalışmada dört çerçeve liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliliği ile olan ilişkisi incelenmiş olup insan kaynakları çerçevesinin ve sembolik çerçevenin kolektif öğretmen yeterliliği üzerinde yordayıcılığı en yüksek olan iki çerçeve olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya paralel olarak Akman vd., (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre insan kaynakları çerçevesi ve sembolik çerçeve okul etkililiğinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Dinçsoy (2011) dört çerçeve liderlik modelinden sembolik liderlik ile benzerlik gösteren kültürel liderlik ile etkili okul arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yörük ve Sağban (2012) ise okul müdürlerinin çalıştıkları okullarda etkili olabilmeleri açısından sergileyecekleri kültürel liderlik rollerinin önemini vurgulamıştır. Bu kapsamda sloganlar ve semboller geliştirebilmesinin olumlu bir örgütsel kültürün gelişimine katkıda

bulunacağını belirtmiştir. Tüm bu çalışmalar sembolik çerçeve ve insan kaynakları çerçevesinde yer alan becerilerin okul etkililiği üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre politik çerçeve okul etkililiği ile en güçlü ilişkiye sahip ikinci alt boyuttur. Buna ek olarak bu çerçeve okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Politik çerçeveye göre eğitim örgütlerindeki çatışma durumlarının çözüme kavuşturulması, kaynakların adil ve etkin bir şekilde paylaştırılması önem taşımaktadır. Kaynakların merkeze göre daha kısıtlı olduğu kırsal bölgedeki okullarda bu süreçleri yönetmek adına politik çerçevenin daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir (Pennix, 2009). Okullarda mevcut kaynaklarla eğitim öğretim süreçlerinin yönetilmesinin, işleyişin devamlılığının sağlanmasının okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okul etkililiği ile ikinci sırada güçlü bir ilişkisi olmasına rağmen politik çerçeve okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bu durum, politik çerçevenin önemli unsurlarından olan kaynaklarda adil dağılım yapılması, güç dengelerinin herkesin faydasına olacak şekilde kurulması, zaten sağlanması gereken bir çalışan hakkı olarak değerlendiriliyor olması şeklinde yorumlanabilir.

Yapısal çerçeve okul etkililiği ile en düşük ilişkiye sahip olan alt boyut olup okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi yapısından kaynaklı olarak okul yöneticileri sınırlı yetkileri ile bakanlıktan gelen talimatlara uymak ve sorumlulukları yerine getirmek durumundadır (Akgün ve Şimşek, 2011). Okul yöneticileri sahip oldukları sınırlı yetkilerle risk almayıp var olan düzeni devam ettirme eğiliminde olabilir. Ayrıca bireysel faktörler de okul müdürlerini yapısal çerçeve liderlik davranışlarına yönlendirebilir. Okul müdürleri yapısal çerçeve liderlik davranışlarını diğer çerçeve davranışlarının sergilenmesinden daha az çaba ve duygusal emek gerektirdiği içi tercih ediyor olabilir (Koçak ve Özdemir, 2019). Bu durum da okulların hızla değişen dünya düzenine, teknolojiye, bilime ve bu gelişmelere doğrudan maruz kalan öğrencilere ayak uyduramamasına sebep olabilir. Dolayısıyla okullar, bireylerin, toplumun ve çağın ihtiyaçlarına cevap veremez hale gelir, diğer bir ifadeyle etkili okul olma niteliklerinden uzaklaşmış olur.

Bulgular aynı okul müdürü ile çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin okul etkililiğini daha yüksek algılama eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Balay ve Tınaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada görev süresi uzadıkça örgütsel bağlılığın arttığı ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada da aynı müdürle çalışma süresi uzadıkça öğretmenlerin okul etkililiğini daha yüksek düzeyde algılıyor olmaları okul bağlılığı ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algılanan okul etkililiği puanları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ermeýdan (2019), Atcıoğlu (2018) ve Taşdemir (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da araştırma sonuçlarına paralel bulgular elde edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri ile okul etkililiği algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilebilir. Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyleri ile mevcut okul müdürü ile çalışma süreleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusuysa aynı okulda çalışma süresi ile okul etkililiği algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiş olması okul müdürlerinin okul etkililiği üzerindeki rolünün önemi ortaya koymaktadır.

Köse (2021) bir okul yöneticisinin dört çerçeveyi yetkin olarak kullanmasının okulların etkililiğinin artırılmasında önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Akbal (2008) çalışmasında dört çerçeve liderlik modelini kullanabilen yöneticilerin taşıması gereken bir beceri olan etkili iletişim becerisi ile etkili okul arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Cerit ve Yıldırım (2017) etkili liderlik becerileri ile etkili okul arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan diğer bazı çalışmalarda da liderliğin okul etkililiği üzerinde önemli bir role sahip olduğu (Çelikten, 2001; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Çubukçu ve Girmen, 2006) vurgulanmıştır. Literatürde yer alan tüm bu araştırma sonuçları birlikte düşünüldüğünde dört çerçeve liderliğin okul etkililiğini geliştirmede anahtar rol oynayabileceği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Bolman ve Deal (2013) dört çerçeve liderlik modelini oluştururken yönetimi bir bütün olarak düşünmek gerektiğini, her bir çerçevenin önemli olduğunu, tek bir çerçevenin tek başına yönetimi açıklamakta yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu bağlamda dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasında önemli ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik eğilimi algıları yüksektir. Liderlik ölçeği alt boyut ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya insan kaynakları çerçevesinin, en düşük ortalamaya ise sembolik çerçevenin sahip olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları yüksek düzeydedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi ve okul etkililiği algısı mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi ve okul etkililiği puanları anlamlı bir biçimde yüksektir. Bu durum okul etkililiği ve dört çerçeve liderlik eğilimi üzerinde liderin ne derece önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre dört çerçeve liderlik eğilimleri okul etkililiği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle her bir liderlik eğilimi okul etkililiğini arttırmak adına önemlidir. Bu bağlamda okul etkililiği üzerinde en güçlü rol oynayan çerçeve sembolik çerçevedir. Sembolik çerçeveden örgüte bakan liderler bireylerin duygu dünyalarına hitap etmektedirler. Sembolik liderler, ortak vizyon oluşturmakta, örgüte yönelik aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve bireylerin heyecan duygusunu beslemektedir. Araştırma sonuçları bu açıdan ele alındığında sembolik liderlerin diğer çerçevelerden farklı olarak bireyleri harekete geçiren fikir ve duygu boyutuna odaklanması sebebiyle bu çerçevenin okul etkililiği üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir. Genel olarak okul yöneticilerinin okul etkililiği sağlamasında her bir çerçevede yer alan liderlik becerilerine hakim olmaları önemlidir. Bu durum, liderlik eğilimlerinin geliştirilmesi ile okul etkililiğinin artırılabilceği anlamına gelmektedir. Özellikle sembolik çerçevede liderlik eğilimlerinin güçlendirilmesi, okulların genel etkililiği üzerinde olumlu bir etki oluşturabilir. Araştırma sonuçları ve literatürde yer

alan sonuçlar birlikte düşünüldüğünde dört çerçeve liderlik okul etkililiğini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim Bolman ve Deal (2013) dört çerçeve liderlik modelini oluştururken yönetimi bir bütün olarak düşünmek gerektiğini, her bir çerçevenin önemli olduğunu, tek bir çerçevenin tek başına yönetimi açıklamakta yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak aşağıda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1 UYGULAYICILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılara belirli öneriler sunulabilir. Bu kapsamda sembolik çerçevenin okul etkililiği üzerindeki önemi düşünüldüğünde okul müdürlerinin sembolik çerçeve becerilerine yönelik yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir. Dahası tüm liderlik çerçevelerinde yer alan becerilere ilişkin farkındalık oluşturularak bunları geliştirici eğitimler verilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre fen ve sosyal bilimler liselerinde ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi ve okul etkililiği algısı diğer liselerdeki öğretmenlerin algısından anlamlı bir biçimde yüksektir. Eğitim öğretimi akademik başarı ile sınırlandırmak okul içinde ve okullar arasında kişilerin ve önem taşıyan bazı konuların göz ardı edilmesine sebep olabilir. Bu yüzden özellikle meslek liselerine yönelik düşük beklentinin ve toplumsal düzeydeki olumsuz algının değiştirilebilmesi için meslek liselerinin önemini vurgulayan ve geliştiren büyük çaplı proje ve çalışmaların bakanlık ve müdürlükler düzeyinde gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte bakanlık düzeyinden başlanarak okulların misyonuna uygun olarak hedeflerini gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duyulan alanlarda destek sağlanabilir.

Meslek liseleri ve anadolu liselerindeki dört çerçeve liderlik eğilimlerinin fen ve sosyal bilimler liseleri ve anadolu imam hatip liselerinden düşük olmasının bir sebebi de okuldaki öğretmen ve öğrenci sayılarının diğerlerine göre fazla olması olabilir. Öğretmen ve öğrenci mevcudunun yüksek olması, sahip olunan kaynakların ve eğitim öğretim süreçlerinin yönetimi gibi konularda okul müdürlerini sınırlandırıyor olabilir. bu nedenle okullardaki öğrenci ve öğretmen sayılarının belirlenmesinde, kaynaklara ve okullardaki yönetici sayısına önem verilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre branşı yabancı dil olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik ve okul etkililiği algısı diğer branşlardaki öğretmenlerin okul algısından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu durum, yabancı dil öğretmenlerinin yapılan uluslararası projelerde etkin görev almaları ve son yıllarda yabancı dil eğitimine verilen önemin daha da artmasına bağlı olarak okullarda daha aktif rol almalarını sağlamaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretmenleri okulu daha etkili algılıyor olabilir. Bu kapsamda diğer branşlardaki öğretmenlerin projelere, çalışmalara ve diğer yönetsel görevlere etkin olarak katılımını sağlayacak okul düzeyli çalışmalar yürütülebilir.

Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin dört çerçeve liderlik eğilimi ve okul etkililiği algı düzeyi mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl olanlardan anlamlı olarak yüksektir. Okul müdürü ile daha uzun süre çalışıldığında okula aidiyetin arttığı dolayısıyla öğretmenlerin okuldaki sorumlulukları alma konusunda daha istekli olacakları ifade edilebilir. Okul müdürlerinin liderlik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde algılanması da okul müdürünü daha iyi tanıma, liderlik davranışlarını okuma ve okulda daha uyumlu bir ortam oluşması açısından önemlidir. Bu durumda okul müdürleri, okula yeni atanmış öğretmenler için iletişimi güçlendirecek, okula uyumu hızlandıracak etkinlikler planlayabilir. Bununla birlikte bir okul müdürünün aynı okulda çalışma süresi bu tür çalışma bulgularına dayalı olarak belirlenebilir.

Okul müdürünün dört çerçeve liderlik davranışları ile okul etkililiği arasında genel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul müdürlerinin liderliğe bütüncül bakmasını sağlayan liderlik eğitimlerinin, üniversitelerin eğitim yönetimi alanındaki uzmanlarınca verilmesi ve okul yöneticilerinin seçiminde dört çerçeve liderlik eğilimlerine yönelik kriterlerin yer alması sağlanabilir.

6.2 ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu çalışma Manisa ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma farklı illerde, farklı tür ve kademlerdeki okullarda uygulanabilir. Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin, yabancı dil öğretmenlerine kıyasla hem okul

etkililiği hem de dört ereve liderlik eğilimi algılarının daha düşük olmasının sebepleri detaylı bir şekilde incelenebilir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiği ve dört ereve liderlik eğilimi algılarının farklılaşma sebepleri kapsamlı olarak araştırılabilir. Ayrıca okul türü değişkeninde okullar devlet ve özel okullar olarak ele alınabilir. Dört ereve liderliğin alt boyutlarının devlet okullarında ve özel okullarda farklılaşması değerlendirilecek çalışmalar yürütülebilir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle okul yöneticilerinin dört ereve liderlik özellikleri ve okul etkililiği ile ilgili öğrencilerin ve velilerin de katılımı sağlanarak nicel ve nitel desende daha detaylı çalışmalar yapılabilir. Okul etkililiğinde okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine odaklanılarak farklı değişkenlerle çalışmalar gerçekleştirilebilir.

7. KAYNAKÇA

- Abbak, A. C., & Özdemir, M. (2023). Liderlik yönelimi ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde psikolojik sözleşmenin Aracı Rolü: Adana ili örneği. *Yuzuncu Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1321709>
- Ada, Ş., & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Ada, S., & Baysal, Z.N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri* (Yayın No.235506) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akçay Güngör, A. (2018). Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Akkoç, H., & Uğurlu, R. (2011). Matematik öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin gelişiminin tamamlayıcı-şekillendirici ölçme-değerlendirme bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 155-167.
- Akdoğan, A. (2014). Türkiye'deki Uluslararası Bakalorya PYP programını uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürünün incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Akgün, İ. H. ve Şimşek, N. (2011). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Türkiye.
- Akman, Y., Ünal, B., & Akman, G. İ. Dört çerçeve liderlik yaklaşımı bağlamında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul etkililiğiyle ilişkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2175-2189.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* (Yayın No.670744) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayın No.363096) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Al-Omari, A. A. (2013). Leadership frame preference of Jordanian schools principals' as perceived by their teachers: The Bolman and Deal four frames model. *European Journal of Social Sciences*, 38(2), 252-262.
- Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Arıkan, S. (2016). Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme fırsatları ve matematik performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36).
- Aslan, H., & Erözyürek, A. (2021). Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3711-3741.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki* (Yayın No.378300) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Atcıoğlu, E., & Köse, A. (2018). The relationship between the levels of teachers' and administrators' work engagement and the effectiveness of the schools. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 915-947.
- Atış, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayın No.647096) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No.603420) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aycan, A. (2005). Gençlik merkezlerinde örgütsel etkililik ve hizmet kalitesinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Akademi.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.

- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetmelik davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Beşir, F. H. (2019). Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelemesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Bilir, P., & Ay, Ü. (2005). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 43-50.
- Bilir, B., & Arslan H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik yönelimlerine ilişkin algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(4), 1-23.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bingöl, Y. H. (2021). Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bolman, LG, & Deal, TE (1984). Organizasyonları anlama ve yönetmeye yönelik modern yaklaşımlar. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992). Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational administration quarterly*, 28(3), 314-329.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L., Deal, T. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak* (A. Aypay & A. Tanrıöğen, Çev.). Seçkin Yayıncılık.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2015). Think—or sink: Leading in a VUCA world. *Leader to Leader*, 2015(76), 35-40.
- Bozkurt, E., Ustün, A., & Bayar, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Bursalioğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Cafoglu Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 549-556.
- Can, N. (2018). Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2).
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çakır, R. ve Kesme, C. (2018). Meslek liselerinin etkinlik düzeylerinin avrupa birliği proje sayıları açısından incelenmesi. *Evrinsel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 2341-2351.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çeliker, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Çevrik, M., (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* (Yayın No.711370) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Demirkasimoğlu, N., & Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4, 268-285.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Döş, İ. (2013). Etkili okul, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. Pegem Yayınları.
- Duranay Yıldırım, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)* (Yayın No.210916) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dursun, B. (2023). *Etkili okul ve örgüt kültürü değişkenlerinin öğretmen motivasyonu ve öğretmen sınıf liderliği ile ilişkisi* (Yayın No.804487)

- [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Elekoğlu, F. (2021). Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği. (Yayın No.675480) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2001). Eğitimde yeni yönelimler: Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem Yayınları.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(01).
- Ermeýdan, M. ve Atalımsı, E. (2017). *Okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. London: İjopce Publication.
- Ermeýdan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayın No.579558) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ermeýdan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Ertürk, H. (2012). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranış düzeylerinin incelenmesi: Uşak ili örneği* (Yayın No.327798) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (1).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill.
- Garipağaoğlu, B. Ç., & Şimşek, E. (2016). Bolman ve Deal'in dört çerçeve modeline göre akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17(1).
- Görgülü, H. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama. Pegem Akademi.
- Güçlü, E. B. (2018). *Temel eğitim kurumlarında liderlik yaklaşımları ve öğretmen motivasyonu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Güler, G., Çıkrıkçı, R. N., & Akçay, P. (2020). Öğretmenlerin etkili okul algıları ve mesleki aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1499-1511.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Higgins, B. C. (2008). An evaluation of the relationship of nursing school administrators' leadership frame orientation to faculty perceptions of job satisfaction and leadership effectiveness [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Missouri.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). The effect of school efficiency on student achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Karatepe, S. (2005). Yönetmel etkililik: okul yönetiminde yönetmel etkililiğın astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 307-326.
- Karşlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliğı*. Morpa Yayınları.
- Kaya, A., Balay, R., & Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağılılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 79-97.
- Keleş, Y. (2009). İşğörenlerin eğitim düzeylerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration. Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education*, 1-30.
- Koçak, F., & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiğı (Uşak ili örneğı). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değeriendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203).
- Kondakçı, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272.
- Korkmaz, M., & Yumuşak, H. (2021). Okul etkililiğı konulu tez ve makalelerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1771-1800.

- Korumaz, M. ve Kocabaş, İ. (2013, 7-9 Kasım). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yeterlilikleri*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Koyuncu, V., & Kazak, E. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556.
- Köse, Y. (2021). Dört Çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik yönelimi ile okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Yayın No.681321) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayın No.349996) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği). (Yayın No.264359) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi (Yayın No.226382) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lezotte, L. (2001). Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement. *Okemos*, MI: Effective Schools Products, Ltd, 5.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. New York: McGraw Hill.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- McGregor, D. (1989). The human side of enterprise. *Readings in managerial psychology*, 4(2), 314-324.
- MD, K. (2004). *Yönetmelik Etkililik*. Pegem Yayıncılık
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği* (N. Cemaloğlu Çev.). Pegem Yayınları.
- MEB Mevzuat Bilgi Sistemi. (2014). “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik”. 10 Mayıs 2024’te <https://mevzuat.sitesi.web.tr/> adresinden alındı.
- Memduhoğlu, H. B., & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 7(2), 227-244.
- Nayır, K. F. (2012). Örgütsel etkililiğin psikolojik temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 197-208.

- Oral, Ş. (2005). İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Önder, E. (2019). *Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Algısı*. ICOESS 2018 Bildiri Tam Metinleri Kongre E-Kitabı: 506-5013
- Özcan, K., & Balyer, A. (2013). Liderlik oryantasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 136-150. <https://doi.org/10.17860/efd.34755>
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2023). A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: The mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, Ş. (2022). *Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayın No.732933) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No.385913) [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmen, İ. & Şentürk, İ. (2018). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramından liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 29-51.
- Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği* (Yayın No.320149) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Pennix, G. E. (2009). A study of teacher perceptions of the relationship between leadership styles of principals in high and low performing West Virginia elementary schools. West Virginia University.
- Sağlam, A.Ç. & Akbaş, G. (2020). Yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetimsel ve örgütsel faktörler. *Atlas Dergisi*, 6 (36), 1078-1088.

- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. Routledge.
- Sammons, P. ve Bakkum, L. (2011). Etkili okullar, eşitlik ve öğretmen yeterliliği: Literatürün gözden geçirilmesi. *Profesorado, Müfredatın Gözden Geçirilmesi Ve Profesorado Formasyonu* , 15 (3), 9-26.
- Sasnett, B., & Ross, T. (2007). Health program management: Four frame leadership and its effectiveness. *Journal of Health Administration Education*, 25(4), 281-292.
- Scheerens, J. ve Creemers, B.P. (1989). Okul etkinliğini kavramsallaştırmak. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (7), 691-706.
- Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi:(Hendek örneği)* (Yayın No.328017) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Şahin, A., & Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine etkileri bağlamında Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: Bir anket çalışması.
- Şahin Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri* (Yayın No.296301) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, M. (2005). *Lise müdürlerinin liderlik tarzları (Erzurum ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Şimşek, E. (2015). *Akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının dört çerçeve modeline göre incelenmesi: durum analizi* (Yayın No.414607) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Şişman, M. (2013). Eğitimde mükemmellik anlayışı- etkili okullar. Pegem Yayınları.

- Şişman, M. (2020). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar. Pegem Yayınları.
- Tabachnick, BG ve Fidell, LS (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanılması*. Pearson.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tanrıöğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Yayın No.140638) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Taşdemir, D. B. (2022). *Öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiği ile stratejik yönetim arasındaki ilişki*. (Yayın No.754420) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tepe, N. (2018). Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Uçak, Z., & Bilgivar, O. O. (2023). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? Mersin University Journal of the Faculty of Education/Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1).
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- Vatansever Bayraktar, H., & Ardıç Çiller, S. (2022). Öğretmenlerin örgütsel aidiyet düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Wagner, T., & Vander Ark, T. (2003). *Making the grade: Reinventing America's schools*. Routledge.
- Yalnızlar, D. N. (2019). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği) (Yayın No.581352) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Yılmaz, F. Ç. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayın No.667137) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri* (Yayın No.397911) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409.
- Yörük, S., & Sağban, Ş. (2012). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).