

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİMİNDE YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ
İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cüneyt DURAN

DÜZCE

Temmuz, 2023

C. DURAN

OKUL YÖNETİMİNDE YÖNETİM
SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ İLE OKUL
ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

TEMMUZ, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİMİNDE YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ
İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cüneyt DURAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ENDER KAZAK

DÜZCE

Temmuz, 2023



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Cüneyt Duran tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24.07.2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Temmuz, 2023

Cüneyt Duran

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimimde ve bu tezin hazırlanmasında gösterdiği her türlü destek ve yardımlarından dolayı çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK'a ve derslerime giren hocalarım, Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY ve Doç. Dr. Taner ATMACA'ya ve bu süreçte bana her zaman destek olan annem Emine DURAN'a en içten dileklerle teşekkür ederim.

Düzce, 2023

Cüneyt Duran

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xii
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6. TANIMLAR.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Yönetim ve Tarihçesi.....	8
2.2. Yönetim Kuramları.....	9
2.2.1. Klasik Yönetim Kuramları.....	9
2.2.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı.....	10
2.2.1.2. Yönetim Süreçleri Kuramı.....	11
2.2.1.3. Bürokrasi Kuramı.....	11
2.2.2. Neo-klasik Yönetim Kuramları.....	12
2.2.3. Modern ve Postmodern Yönetim Kuramları.....	13
2.2.3.1. Sistem Yaklaşımı.....	14
2.2.3.2. Durumsallık Yaklaşımı.....	14
2.2.3.3. Toplam Kalite Yönetim Yaklaşımı.....	15
2.3. Yönetim Süreçleri.....	15
2.3.1. Karar Verme Süreci.....	16

2.3.2. Planlama Süreci.....	19
2.3.3. Örgütlenme Süreci.....	21
2.3.4. İletişim Süreci.....	23
2.3.5. Etkileme Süreci.....	25
2.3.6. Koordinasyon (Eşgüdümleme) Süreci.....	27
2.3.7. Denetim ve Değerlendirme Süreci.....	29
2.4. Örgüt ve Örgütsel Etkililik.....	31
2.4.1. Okul Etkililiği.....	33
2.4.2. Okul Etkililiği ile İlgili Özellikler.....	34
2.4.2.1. Güvenli ve Düzenli Çevre.....	35
2.4.2.2. Öğretimsel Liderlik.....	36
2.4.2.3. Yüksek Başarı Beklentisi.....	37
2.4.2.4. Öğrenme Fırsatı.....	38
2.4.2.5. Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi.....	39
2.4.2.6. Veli- Okul ilişkileri.....	40
2.5. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki.....	42
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	44
2.6.1. Yönetim Süreçleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	44
2.6.2. Yönetim Süreçleriyle İlgili Yurtdışından Yapılan Araştırmalar.....	46
2.6.3. Okul Etkililiği ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.6.4. Okul Etkililiği ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	48
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği.....	51
3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği.....	52
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	53
3.4.1. Normallik Dağılımı.....	54

4. BULGULAR.....	57
4.1. Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Algı Düzeylerine İlişki Bulgular.....	57
4.1.1. Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine Ait Betimsel İstatistikler.....	57
4.2. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği ile Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	58
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Alguları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	58
4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Alguları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	61
4.2.3. Öğretmenlerin Okul Kademeleriyle ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Alguları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	63
4.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Alguları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	66
4.2.5. Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Alguları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	69
4.3. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
4.3.1. Okul Etkililiğine Ait Betimsel Verilere Dair Bulgular.....	72
4.4. Okul Etkililiği Ölçeği ile Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	73
4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Etkililiği Ölçeğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	73
4.4.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	75
4.4.3. Öğretmenlerin Okul Kademeleriyle ile Okul Etkililiği Ölçeğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	77
4.4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Okul Etkiliğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	79
4.4.5. Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ile Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	82
4.5. Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Alguları ile Okul Etkililiği Alguları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bulgular.....	84

4.6. Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Algılarının Okul Etkililiği Üzerindeki Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular.....	92
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	93
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	93
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	93
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonu.....	95
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	98
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	100
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	103
5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	104
5.2. Öneriler.....	106
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	115
EK-1. Okul Etkililiği Ölçeği.....	115
EK-2. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği.....	116
EK-3. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Normallik Testine İlişkin Histogram ve Q- Q Plot Grafiği.....	118
EK-4. Okul Etkililiği Normallik Testine İlişkin Histogramı ve Q-Q Plot Grafiği.....	119

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	51
Tablo 2. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	52
Tablo 3. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine Ait Güvenirlilik Katsayıları.....	53
Tablo 4. Yönetim Süreçleri Ölçeğini Yanıtlayan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	54
Tablo 5. Okul Etkililiği Ölçeğini Yanıtlayan Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	55
Tablo 6. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulguların Betimsel Verileri.....	57
Tablo 7. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	59
Tablo 8. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 9. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Okul Kademeleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 10. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 11. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 12. Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Öğretmen Algılarına Dair Betimsel Veriler.....	72
Tablo 13. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki	

Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	74
Tablo 14. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 15. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Okul Kademeleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 16. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	80
Tablo 17. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 18. Korelasyon Analizi Tablosu.....	85
Tablo 19. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	92

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SSPS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TKY: Toplam Kalite Yönetimi



ÖZET

Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Cüneyt Duran

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Temmuz 2023, 131 sayfa

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerine göre okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Esenyurt ilçesinde 2021/2022 eğitim öğretim yılında görev yapan 406 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Gül (2017) tarafından geliştirilen "Yönetim süreçlerinin Etkililiği" ölçeği ile Günel (2014) tarafından geliştirilen "Okul etkililiği" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın veri seti incelenmiş, normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ile Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Ayrıca korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Yönetim süreçlerinin etkililiği genel ortalamaları ile öğretmenlerin cinsiyet, okul kademeleri, mesleki kıdem, yaş değişkenleri ile aralarında anlamlı bir fark görülmez iken eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Okul etkililiği genel ortalamaları ile öğretmenlerin cinsiyet, okul kademeleri, mesleki kıdem, yaş değişkenleri ile aralarında anlamlı bir fark görülmez iken eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Son olarak yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yönetim süreçlerinin etkililiği, okul etkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Etkililiği, Öğretmen, Yönetim, Yönetim süreçleri

ABSTRACT

The Relationship Between The Effectiveness of Management Processes and School Effectiveness in School Management

Cüneyt DURAN

Graduate School of Education, Department of Educational Administration and Supervision Master Thesis

Advisor: Dr. Lecturer. Ender KAZAK

July, 2023, 131 Pages

This research was carried out in order to reveal the relationship between the effectiveness of management processes in school management and school effectiveness, according to the opinions of teachers. The research is a quantitative research and a relational survey model was used. The sample of the research consists of 406 teachers working in the Esenyurt district of Istanbul in the 2021/2022 academic year. In the study, the personal information form was created by the researcher. "Effectiveness of management processes" scale by Gül (2017) and "School effectiveness" scales developed by Günel (2014) were used. The data set of the research was examined, and Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis tests, which are non-parametric tests since it did not show normal distribution, were performed. In addition, correlation and simple linear regression analysis were performed. According to the results, teachers' perceptions of management processes were found to be high. While there was no significant difference between the general average of the effectiveness of management processes and the variables of teachers' gender, school levels, professional seniority, age, it was seen that there was a significant difference with the variable of educational status. Teachers' perceptions of school effectiveness were found to be high. While there was no significant difference between the general averages of school effectiveness and teachers' gender, school levels, professional seniority, age variables, there was a significant difference with the educational status variable. Finally, it has been observed that there is a positive and significant relationship between the effectiveness of management processes and school effectiveness. It has been concluded that the effectiveness of management processes is a significant predictor of school effectiveness. In this direction, suggestions are given to researchers and practitioners.

Keywords: School Effectiveness, Teacher, Management, Management processes

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yönetim ile ilgili konular çok eski çağlardan beri insanlığın ilgisini çekmiş, üzerinde düşünülmüş ve birtakım uygulamalar ile toplum ihtiyaçlarının ve güvenliğinin sağlanması için iş bölümüne gidilmiştir. Toplumun farklı ihtiyaçları için farklı kurumlar oluşturulmuş ve ilgili görevleri sağlamışlardır. Eski Yunan ve Roma topluluklarında şehir ve ordu ile ilgili işler yönetimin konuları olarak görülmüştür. Başka bir ifadeyle yönetim, ilk çağdaki uygarlıkların çoğunda meşruiyetini topluma dayandıran kurumlara bırakmıştır (Kondakçı ve Zayim, 2013: 10). 17. yüzyıla ve 18. yüzyıla gelindiğinde yaşanan teknolojik gelişmeler neticesinde sanayi toplumları meydana gelmiştir. Sanayi inkılabı, üretim ile ticareti geliştirmiş; makine, emeğin yerini alarak önem kazanmıştır. Yaşanan bu değişimler işlerin yürütülmesinde yeni bakış açıları oluşturmuştur (Aydoğan, 2021: 2).

20. yüzyıla gelindiğinde klasik yönetim; çalışanlar ve işin nasıl yapılacağı üzerinde duran “bilimsel yönetim” ile örgütün nasıl oluşturulması yönündeki kısımla ilgilenen “idari yönetim” üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Taylor’un üretimi arttırmak için geliştirdiği ilkeler ile Fayol’un temel yönetim fonksiyonları (süreçleri) ve yönetim ilkeleri ön plana çıkmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 6-7). Fayol’un öncülük ettiği yönetim süreçleri daha çok üst pozisyondaki yöneticilerin yaptıkları üzerinde duran bir yaklaşımdır (Atıgan, 2017: 18).

Yönetim süreçlerinin unsurları arasında güçlü bağlar oluşturmak önem taşır. Bu unsurlar her biri hem kendisi bir süreç hem de hepsi birden bir süreci ifade edebilirler. Alanyazında yaygın olarak geçen yönetim süreçleri “karar, planlama, örgütleme, etki, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme” biçiminde geçmektedir (Ada ve Baysal, 2015: 85). Karar verme, mevcut alternatifler içinden isabetli seçim yapılması anlamı taşır.

Olası ya da olduktan sonra meydana gelen sorunlara çözüm bulma işidir. Seçenekler arasında yapılan tercihin isabet taşıması önemlidir, isabetsiz kararlar öncekiden daha büyük sorunlara yol açma ihtimali olduğu için zor bir eylemdir (Atıgan, 2017: 75). Okul müdürlerinin öğretmenleri, alınan tüm kararlara dahil etmeleri çoğu zaman özendirilir (Hoy ve Miskel, 2020: 328).

Planlama, her durum için yönetimin önemli bir bölümünü oluşturur, geleceği tasarlamak şekillendirmek ve eylemde bulunmak anlamlarını içerir (Fayol, 2021: 78). İleriyi düşünüp yönetmek, kaynakların paylaşılmasına yönelik planlama; kim, ne, ne zaman, nasıl sorularına cevap olarak bunların tespiti ve ortaya konması sürecidir (Erdoğan, 2019: 87). İnsanların sade olmayan, karışık ihtiyaçlarını karşılanmasında örgütler rol almıştır. İlgili konularla ilgili uzmanlaşmış bireylerin ilgili diğer birimleriyle bir bütün oluşturma ya da entegrasyonun sağlanması gereklidir. Örgütlenme süreci söz konusu bütünleşmeyi gerçekleştirme aracıdır. Örgütlenme; ast üst ilişkileriyle, yetkilerin çalışanlar içerisinde bir emir komuta dahilinde oluşturulan yapıyla ifade edilir (Kondakçı ve Zayim, 2013: 30-31).

İletişim, insanların çevrelerindeki olayları öğrenme isteklerinden dolayı duygu, düşüncelerini karşılıklı olarak birbirleriyle paylaşmaları sonucunda bu süreç ortaya çıkar. Örgüt ancak paydaşlarının iletişimi sayesinde oluşturulur ve geliştirilir. Başka bir deyişle örgüt yapısının varlığı örgütü oluşturanların iletişimiyle oluşur. Örgüt başarısı örgüt içindeki iletişim türlerinin sağlıklı bir şekilde işe koşulmasıyla mümkündür (Erdoğan, 2019: 70-71). Etki ya da etkileme, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticinin ortaya koyduğu performansla çalışanların harekete geçirmesi olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2021: 186). Koordinasyon, örgütün çalışmasını basitleştirecek ve başarılı kılacak biçimde bütün çalışmalarını uyumlu biçime getirmek demektir (Fayol, 2021: 162). Atıgan'a göre (2017: 69) koordinasyon, örgütün farklı parçaları arasında ilişki kurma görevidir, denilebilir. Yönetici için önemli olup amaca koordinasyon sayesinde kurulan işbirliği ile ulaşılır.

Değerlendirme bireyin ya da örgütün, belirlenen amaçları gerçekleştirme düzeyini ortaya koymayı hedefler. Sadece sonuç odaklı değil her aşamanın gözetilmesi bütünsel bir bakış açısı kazandırması açısından önem taşır (Ada ve Baysal, 2015: 96). Yukarıda görüldüğü gibi yönetimin her süreci çok önemli ve birbiriyle bir bütün halinde işe koşulması gereken bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda yönetim süreçlerinin etkililiğinin sağlanması öncelikle her sürecin etkililiği ile mümkündür. Eğitim

kurumlarının etkililiğinin de bu süreçlerin etkin yönetilmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel etkililik birbiriyle rekabet içindeki çok farklı perspektifleri de içinde alan yapısı ile geniş bir konudur (Kataria, Garg ve Rastogi, 2013: 105). Bir örgütün varlığını sürdürmesi etkili olmasıyla mümkündür (Başaran, 2004: 173). Belli hedefleri hayata geçirmek üzere kurulan örgütler bu hedeflerini hayata geçirdikleri sürece varlıklarını devam ettirebilirler (Aydın, 2018: 3).

Örgütsel etkililik problemleri yönetimin devamlı ve esas problemi olduğu okul yöneticileri tarafından uzun bir süreden beri kabul edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2020: 272). Örgütler bakımından etkililik, çoğunlukla hedeflerin hayata geçirilmesi ve örgüt bazlı neticelerle alakalı olarak ele alınan bir mesele olmakla beraber, eğitim örgütü kapsamında okullarda önceden belirlenmiş hedefler olsa bile, hedeflere ulaşılma derecesini tespit etmede mal üretimi sağlayan işletmelere göre birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır. Çünkü okulların hedefleri işletmelerde görülen somutluktan ziyade soyut, nitel vasıfta olup farklı değerlere sahip ve farklı şekillerde yorumlanabilir (Şişman, 2020: 24-25). Farklı örgütlere nazaran okul etkililiğini tespit etmek daha zordur. Çünkü okulun ortaya koyduğu çıktıların sayılara dökülmesi ve genel olarak kabul görülen kriterler geliştirilmesi zordur (Gül, 2020: 97). Scheerens'e (2004: 13) göre öğretim konusundaki etkililik ile ilgili yapılan araştırma neticelerinin üç temada toplandığı söylenebilir. Bunlar: etkili öğrenme için ayrılan zaman, düzenlenen öğretim ve kazandırılan faktörlerle sınınanan faktörler arasındaki yakın ilişki (uyum) olarak öğrenme fırsatı biçiminde ifade edilmiştir.

Okulun amaç ve fonksiyonlarını en iyi derecede uygulaması okul etkililiği olarak ifade edilmektedir. Okulun birçok alanda fonksiyon ve amaçları olduğu için sade bir yapı söz konusu değildir. Öte yandan bu amaç ve fonksiyonlar toplumların yapısına göre tercih ettikleri modellere göre farklılaşabilmektedir (Şişman, 2020: 14). Neredeyse ilgili bütün araştırmalara göre (Balcı, 1988, Edmons, 1992, Lawrence, 1989, Manasse, 1982 gibi) okulun etkililiğinde, okul yöneticisi kilit bir role sahiptir. Öğretim liderliği konusunda yöneticinin ortaya eylemler okul etkililiğinde esas kestirici parametre olduğu söylenebilir (Murphy, 1998: Aktaran: Balcı, 2022: 131).

Yöneticiler çok iyi neticelere varmak için var olan kaynakların iyi bir biçimde düzenlenmesini ve tatbikini sağlarlar (Wajdi, 2017: 75). Yöneticiler, kendilerine verilen vazife, yetki ile sorumluluk çerçevesinde verimliliği yükseltmeye; çalışanların iş

doyumunu elde etmelerini sağlamaya, çalışanlar arasındaki anlaşmazlıkları çözmeye; çalışanlara yenilikleri içselleştirmeye; gerekli durumlarda çalışanların davranışlarında değişiklik yapmaya çaba gösterirler. Örgütsel etkililik yöneticiler aracılığıyla gerçekleştirilir. Yöneticilerin davranışları örgütsel etkililiği gerçekleştirmeye yönelik olmak mecburiyetindedir. Yönetimin ve yöneticilerin varlık sebebi bu mecburiyetten kaynaklanmaktadır (Başaran, 2004: 137).

Dolayısıyla yöneticilerin okuldaki hareket alanını belli rutinlerle sınırlamak olanaklı değildir. Yönetici tarafından yönetim süreçleri ile beraber liderlik, hedef ve misyon oluşturma, zaman yönetimi, dış çevre ile okulun temas halinde olması, akademik başarı gibi konuların ele alınıp düzenlenmesi beklenmektedir (Kondakçı ve Zayim, 2013: 56). Okulların çevreyle ilgili beklentilerinden oluşan en mühim hedeflerinden biri etkililik olması bağlamında okulların mevzubahis olan hedeflerini gerçekleştirebilmeli, açık bir biçimde vizyon ile misyonlarını gösterebilmeli, daha iyi okullarla mukayeseler yapılabilmeli, gelişmelerini devam ettirmek için planlamalar hazırlamalıdır (Polatcan ve Cansoy, 2018: 10).

Klasik görüşte; yöneticinin kavramsal teknik ve insani hususlarla alakalı yeterliliğinin bulunması savunulmakta ve yöneticinin esas görevinin okulun hedeflerini sağlaması için gereken kaynakların temini, yönetim süreçleri ile bunların fonksiyonları öne çıkmaktaydı. Fakat iç çevre ve dış çevrede meydana gelen değişim sorumlulukları geliştirmiş “liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğrenme ve öğretme süreçleri, performans değerlendirme becerileri” eklenmesi gerekliliği ön plana çıkarılmıştır. Yönetim süreçlerine dair beklentilerin bu doğrultuda değişmesi ilgili alan yazında da yer bulmuştur (Kondakçı ve Zayim, 2013: 56).

Bu bilgiler doğrultusunda okul etkililiğinin yönetici boyutunun çok önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöneticinin ortaya koyacağı yönetsel faaliyetlerin okulun etkililiği üzerinde anahtar role sahip olması söz konusudur. Okuldaki yönetim süreçlerinin nasıl işletildiği okulun etkililik özelliklerinden birçoğunu etkilemekte dolayısıyla yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Özetle, okuldaki yönetim ve yönetimin süreçleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin varlığından söz edilebilir, okul yönetim süreçleri yani kısaca okulun “karar alma, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme” süreçleri ile okullardaki eğitimin geliştirilmesi ve okul etkililiği düzeylerinin yükseltilmesi için öğretmen görüşlerinin önemle incelenmesi ve ortaya koyulması

gerekir. Bu bağlamda okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algıları; cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, mesleki kıdem, yaş değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algı düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, mesleki kıdem, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği algıları ile okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği algıları, okul etkililiğini yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okulların etkililiği ile ilgili hareketin okulda kusursuzluğu oluşturma veya kusursuz okulu oluşturma yollarını ortaya çıkarmak biçiminde bir algıya sahip olduğu söylenebilir (Balcı, 2022: 52). Türkiye’de eğitim kurumlarında yapılacak her çeşit değişikliğin esas gayesi daha nitelikli olan ve daha iyi özelliklere sahip daha etkili bir eğitimin oluşması içindir (Koçak ve Helvacı, 2011: 36). Okullardaki etkililiğinin oluşumu çok sayıda insan gücü ile bunun dışındaki etmenlerin eşgüdümlü bir biçimde iş yapmasına bağlı olduğu söylenebilir. İnsan gücü ile alakalı en önemli parametrelerden biri olan okul yöneticisi okulu hedeflerine ulaştırabilmek için mevcut tüm kaynakları koordinasyon çerçevesinde işe koşmak durumundadır (Ada ve Baysal, 2015: 134).

Okulun iç bileşenleri ve dış bileşenlerinin etkileriyle karşı karşıya gelmeleri; okulun içinde ve okulun dışında gerçekleşen fiillerin eşgüdümünü sağlamaları, yönetim süreçlerinden ve okul başarısından en başta sorumlu tutulmaları sebebiyle okul yöneticisinin etkililiği önem taşımaktadır (Kazak, 2021: 79). Okul, yönetimin kalbi niteliğindedir. Eğitimin etkili olmasını okulun istenilen nitelikte yönetilmesi belirler. Okulun istenilen nitelikte idare edilmesi için öğretimin istenilen nitelikte planlanması; problemlerin etkili bir biçimde çözümü, okulun tüm güçlerinin etkili bir biçimde örgütlenmesi ve koordinasyonun sağlanması; çalışanların birbirleriyle karşılıklı sağlıklı iletişimde olmaları; ve bunların istenilen nitelikte denetlenmesi gerekmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013: 133-134). Bu bilgilerden hareketle okuldaki yönetim süreçlerinin etkili işe koşulması okul etkililiği üzerinde oluşturabileceği etkilerin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bakımdan önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yönetim süreçleriyle ilgili müstakil olarak ya da farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen birçok çalışma (Aydın, 2019; İnanan, 2022; Karpuz, 2020; Sertkaya, 2016; Söğüt, 2018) mevcuttur. Okul etkililiğinin; farklı değişkenlerle ya da yönetim becerisi gibi yakın alanlarla ilişkisinin olduğu çalışmalar (Alanoğlu, 2014; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Ermeydan, 2019; Koyuncu, 2022; Tural, 2019) da mevcuttur. Ancak yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi bu isim ve içerikle inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın bu boşluğu doldurması, alanyazına ve uygulama alanına bu anlamda katkı sunması beklenmektedir. Yönetim süreçlerinin, okul yönetimindeki pratiklerini saptayıp okul etkililiği üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmada kullanılan yöntem ve veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların cevaplarının tarafsız, samimi ve doğru olduğu ve örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2021/2022 Eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Esenyurt ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin

görüşleriyle sınırlıdır. Bu araştırma, “Yönetim Süreçlerinin Etkililiği” ölçeği ile “Okul Etkililiği” ölçeğinin ilgili konuyu ölçme yeterlilik düzeyi ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okul Etkililiği: Bu çalışmada yönetim süreçlerinin etkili kullanılmasıyla artması beklenen eğitim kalitesini ifade etmektedir.

Öğretmen: Bu çalışmada eğitim öğretim işlerini yürüten, okul etkililiğinde önemli rol oynayan kişi biçiminde tanımlanabilir.

Yönetim: Bu çalışmada yönetim, okullarda müdür ve müdür yardımcısı ya da yardımcılardan oluşan bir üst yapıyı ifade etmektedir.

Yönetim Süreci: Bu çalışmada okul yönetiminin “karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme, değerlendirme” süreçlerini ifade etmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YÖNETİM VE TARİHÇESİ

Yönetim, eldeki kaynaklarla saptanan amaçları gerçekleştirme sorumluluğu olan yöneticinin gerçekleştirdiği faaliyettir. Bu noktada yönetmek, diğer insanlar aracılığıyla iş yapmak olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2021: 41). Yönetim kavramının insanların var olduğu tarih kadar eski olduğu söylenebilir. İnsanlar milattan önceki çok eski dönemlerde gruplar halinde uzun yıllar boyu yaşamlarını sürdürmek için avcılık toplayıcılık yaparak daha sonra tarım ve yerleşik hayata geçip üretim araçları icat etmişlerdir (Atıgan, 2017: 1). Tarımın yapıldığı neolitik dönemde ihtiyaç fazlası ürünün ortaya çıkmasıyla ekonomik olarak takas zaruret haline gelmiş böylelikle insanlar bir amaç için birlikte hareket etmek durumunda kalmıştır. Bu da yönetim kavramını meydana getirmiştir (Yenisu, Şahin ve Öztekkeli, 2019: 514).

İlk çağda ortaya çıkan uygarlıkların büyük bir kısmında yönetim dayanağını, gücünü halktan aldığı yapılara bırakmıştır. Bunun yanında halkın yönetilmesi görevini üzerine alan bir siyaset sınıfı meydana gelmiştir. Nizamülmülk “Siyasetname” adlı eserinde yalnızca bir siyaset açıklamıyor; toplumla ilgili kurumların oluşturulmasını, yürütülmesini, devlet gücünün kullanılmasını, bu hususta ideal devlet düşüncesi ortaya koymuştur (Kondakçı ve Zayim, 2013: 10). Yusuf Has Hacıp’in “Kutadgu Bilig” eserinde yöneten ve yönetilen kesim arasındaki ilişkiler, birbirleri için yapması gerekenlere dair görevleri detaylı bir biçimde anlatılmıştır. (Açık, 2016: 433). Machivelli “Prens”i siyaset metni görülse de devlet ortaya koymada ve sürekliliğini sağlamanın nasıl olması konusunda yazılan bir eser olarak da bilinir. (Kondakçı ve Zayim, 2013: 10).

Ayrıca bu eserde yönetimin kötüye gitme nedenleri, yönetici seçme gerekliliği ve yönetici nitelikleri açıklanır. Bu bağlamda ütopyacılar da değinmek gerekir. Bunların öncüsü Thomas More ve yönetici betimlemelerinin yer aldığı “Ütopya” adlı eseridir (Küçükali, 2015: 13). Adam Smith’in yönetim biliminin oluşmasını, temellendirilmesini sağlayan ilk yaklaşımları sergilemesinden dolayı hem iktisatçı hem de yönetim bilimci olduğu ileri sürülmektedir (Bakkalbaşı, 2017: 431). “Bilimsel yönetimin ilkeleri” çalışmasıyla Taylor 1911’de iş yönetiminde adını duyurmuştur. Bu çalışmasında ortaya koyduğu ilke ve düşünceleri “Taylorculuk” adı da verilmektedir (Küçükali, 2015: 97-

98). 1916'da Fayol işletme teorisini "Genel ve Endüstriyel Yönetim" çalışmasıyla geliştirmiş yönetimle ilgili ilkeleri ortaya koymuş ve bu çalışmalar Fayolizm olarak adını duyurmuştur (Karakoç, 2020: 671). Max Weber yönetim bilimine kazandırdığı kavramlar önemlidir ve yönetim alanının gelişmesine faydası olmuştur bu bağlamda esas katkısı ortaya koyduğu "Bürokrasi kuramı"dır (Özdemir, 2021: 45). Görüldüğü üzere tarih boyunca bütün grup ya da toplumlarda bir yönetim ile yönetilen bir kesimin varlığından ve devamlılığından ve bu konudaki ilerlemeden söz etmek mümkündür.

2.2.YÖNETİM KURAMLARI

20. yüzyılın ilk yıllarında ABD, Fransa ve Almanya'da yönetim alanında bilimsel çalışmalar yer almaya başlamıştır. Bu yüzyıl süresince yönetim alanındaki görüşlerin birbirini etkileyip geliştirmesi olgunlaştırması söz konusu olmuştur. Uygulamacılar ile sosyal bilimciler yönetsel düşüncenin gelişmesine ve bu alanda farklı noktalara değinmeleri bu düşünceyi farklı yollardan geliştirmiştir (Özdemir, 2021: 42). Yönetim disiplininin bir bilim dalı olarak ortaya çıkması ve bu alanda yapılan araştırmalar sonucunda kuramlar ortaya çıkmıştır. Bunlar, günümüzde klasik, neoklasik ve modern olarak üçe ayrılmaktadır (Küçkali, 2015: 122).

2.2.1. Klasik Yönetim Kuramları

19. yüzyılın yarısından sonra 20. yüzyılın ilk yılları kapsayan dönemi yönetim bilimi içinde "klasik yönetim kuramı" isminde ifade edilmiştir. Saat gibi çalışan hatalardan arınık bir şekilde yürüyen yönetim fikri bu kuramın esas anlayışını ortaya koymaktadır. Üretimde en yüksek verimliliği oluşması adına "iş bölümü", "yapı" , "hiyerarşi" ve "denetim" gibi vazgeçilmez ilkelere sahiptir. İş bölümü bu ilkelere yüksek verimliliğin gerçekleştirilmesini sağlamaya yönelik en önemli ilkesidir. Çünkü uzmanlaşma bu sayede işe koşulmakta ve üretimde bir aksaklık olmadan hedeflenen verimliliğe kavuşulmaktadır (Karakoç, 2020: 670). Klasik yönetim kuramı genel olarak üç yaklaşım üzerinde durur. Birincisi Taylor'un başlatıcısı olduğu diğer ismi olarak kendi adıyla bilinen bilimsel yönetim ya da "Taylorizm" ikincisi Henri Fayol'un başlatıcısı olduğu "Yönetim Süreci Yaklaşımı" ve üçüncüsü Max Weber ile başlayıp daha sonra da diğer araştırmacılarca çalışılan "Bürokrasi" yaklaşımıdır (Şimşek ve Çelik, 2017: 98).

2.2.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Taylor'un 1911 yılında Amerikan Makine Mühendisleri Birliği için ortaya koyduğu bilimsel yönetimin temelleri ile ilkeleri olarak iki kısımdan oluşan "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" isimli çalışması kendini belirgin şekilde göstermiştir. Taylor açısından refaha ulaşmak için iş bölümü baz alınarak görevlendirmeye ve personeli uzmanlaştırma, azami derecede üretim, başka bir ifadeyle verimlilik hedeflenmektedir (Karakoç, 2020: 670- 671). Taylor işçilerin yanında hem ustabaşların hem de yöneticilerin de en yüksek düzeyde uzmanlaşması gerektiğini vurgulamıştır (Locke, 1982: 19).

Bilimsel yöntem temelinde yönetimin hayata geçme gerekliliğini ortaya koymuş olması Taylor'un esas katkısıdır. Bilimsel işletmeciliğe dair öne sürdüğü fikirler Taylor'un yaşadığı yıllarda ABD'de geniş kitlelerde karşılık bulmuş kısa zamanda kamu ve özel yapılarda bu yönetsel ilkeler uygulamaya konmuştur (Özdemir, 2021: 42). Çok üretirse çok ücret alınması sistemi olan parça başı ücret akılcı ve ekonomik olduğu varsayılan bireyin çalıştığı yerin verimliliğine katkısını sağlayacaktır. Yani özetle, bilimsel yönetim çalışanların insani (sosyo-psikolojik) boyutunu göz ardı etmiş, temel olarak onu harekete geçiren öğeyi ücret olarak saptamış, örgütsel verimlilik sağlamak adına makine insan arasındaki bağla ilgilenmiştir (Şahin, 2004: 529).

Taylor işi parçalara bölmüş, işi oluşturan esas parçaların zaman ve hareket olduğunu yani işin yapılmasını sağlayan hareketleri ve hangi sürede yapıldığı işin esas öğeleri olarak görmüştür (Leblebici, 2008: 106). Esasen ortaya koyulan geliştirilen bu yöntem, işçinin çalışmasından olabildiğince çok faydalanmak şeklinde verimliliği yükseltmeyi hedeflemiştir. Bu yöntem ve bakış açısı Taylor tarafından sanayide hayata geçirilmiş ve zamanla Taylorizm olarak adlandırılmıştır. Taylor'un yöntem ve bakış açısını ciddi miktarda verimlilik sağlamıştır (Asunakutlu ve Coşkun, 2005: 168).

Sonuç olarak bilimsel yönetim yaklaşımı, detaylı bir kuram değildir. Atölye ve fabrika gibi alt pozisyondaki işlerin bilimsel metotlarla gözden geçirilmesini standartlar ortaya koyma, teşvik edici ücret gibi ilkeler geliştirip ortaya koymaya çalışmıştır. Bu sayede yaşanan üretim artışları bu yaklaşımın çok kullanılır hale getirmiştir. Bilimsel yönetimi anlayışı insanın psiko sosyal boyutunu göz önüne alarak yeniden düzeltme ve iyileştirme sağlanarak revize edilen yönleri ile günümüzde de varlığını sürdürmektedir (Şimşek ve Çelik, 2017: 101).

2.2.1.2. Yönetim Süreçleri Kuramı

Fayol'un yönetime dair bilgi birikimlerini açıklaması sonucu oluşan yönetim ilke ve fonksiyonları 1880'lerden sonra klasik yönetim paradigmasının sürdüğü döneme denk düşer (Karaboğa ve Zehir, 2020: 57). Yönetici ve aynı zamanda mühendis olan Fayol, Fransız asıllıdır. Yönetim biliminin oluşmasında katkısı olan en önemli kişilerden birisidir. Yönetim biliminin klasiklerinden sayılmasının nedeni "Administration Industrielle et Générale" (Genel ve Endüstriyel Yönetim) eserinde açıkladığı yönetime dair 14 ilkenin 1940'lardan sonra Amerika ve Avrupa'da büyük yankı uyandırması olduğu söylenebilir (Tüzemen ve Demirel, 2020: 1). Fayol (2021: 46) Fayol'un yönetim ilkeleri konusunda en çok uygulanmasını düşündüğü ilkeler şunlardır: "*İş bölümü, otorite, disiplin, kumanda birliği, yürütme birliği, genel çıkarların özel çıkarlara tercihi, iş bedelinin ödenmesi, merkezîyet, hiyerarşi zinciri, düzen, hakkaniyet, memurlarda istikrar, teşebbüs fikri, memurlar birliği*".

İdari fonksiyonun pek çok vazifeleri mevcuttur (Wren vd., 2002: 908). Yönetim kavramı içerisinde planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol görevleri vardır. Fayol'un tespitlerine göre bu esas nitelik taşıyan altı görev birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir. Örgütlerde idari bilgi beceri ve yetenekleri öneminin fazla teknik yeteneklerin az olduğu kademe yönetim kademesidir. Alt seviyedeki çalışanlar içinse durum tam tersidir (Karaboğa ve Zehir, 2020: 58). Fayol'un açıkladığı yönetime dair ilke ve süreçlerin, örgütsel verimliliğin sağlanmasına yönelik çalışmalara yol göstereceği ileri sürülmüştür (Kondakçı ve Zayim, 2013: 12). Fayol yöneticinin yönetimle ilgili ilkeleri teoride bilmesinin yetersiz olduğunu, uygun durumda pratiğe dökülmesi için yöneticinin zekâ, tecrübe gibi bazı niteliklere haiz olmasını ortaya koymuştur (Arıcı, 2020: 68).

2.2.1.3. Bürokrasi Kuramı

Bürokrasi çok eski tarihlerden itibaren toplumların yönetiminde görev ve etkisini devam ettirerek yer almıştır. Şimdiki zamana dek etkisini muhafaza ederek önemli bir unsur olarak sürdürmüştür (Çevikbaş, 2014: 77). Bürokrasiye verilen anlamlar alan yazında birden fazladır. Bazılarına göre kamu yönetimi ile eş anlamlı bazılarına göre hedeflenen bir yönetim bazılarına göre ise ağır işleyiş, kuralara bağlılık, kırtasiyecilik v.s olarak ifade edilmektedir (Akçakaya, 2016: 276).

Max Weber bürokrasiyi ele almada önemli katkılara sahip ve bürokrasiyi olumsuz nitelendirmelerden uzak durmuştur. “Max Weber bürokrasi iş bölümü otorite hiyerarşisi yazılı kurallar yazışmaların ve faaliyetlerin dosyalanması gayri şahsilik disipline olmuş bir yapı ve resmi pozisyonlardan oluşan bir örgüt olarak tanımlamıştır.” İdeal tip bürokrasi bu şekilde nitelendirmiş ve var olmayan bir ideal tipe örgütün bu özelliklere yakaladığı ölçüde yaklaşacağını ifade etmiştir (Akçakaya, 2016: 276).

Weber'in bürokrasi kuramı pratikte büyük ölçüde yararlı olduğu söylenebilir. Ancak bu kuramın olumlu ve olumsuz özellikleri vardır. Olumlu yönleri uzmanlaşma sayesinde örgütsel verimliliği yükselterek, uzmanlaşılana alanda istihdama imkân vermiştir. Bürokrasi ile örgüt yapısı güçlendirilmiştir. Bunun neticesinde görev tanımlamaları kaos oluşma durumu engellenmiştir. Belirsizlikleri minimuma inmesi, çalışanların ne yapması gerektiği ya da nasıl yönleneceğini bürokrasiyle mümkün olmaktadır. Kişilerin kendi istekleri, kuralsız davranmaları gibi durumların önüne geçmesine yardımcı olmaktadır. Objektif ve şeffaflık gereği örgütsel amaçları gerçekleştirmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Uzmanlıkla ya da yetenekle işe yerleşme bir takım kurallar yasalar herkes için geçerli olması bürokrasinin demokratik zemine ortam hazırladığı ve önem verdiği söylenebilir. Bürokrasinin olumsuz yönleri de mevcuttur. Kuralların katılığı esneklikten uzak olması gibi sebeplerinin farklı koşullarda yaşadığı uyum problemleri gibi olumsuzluklara sebebiyet verebildiği söylenebilir (Civek ve Özkahveci, 2021: 384-385).

2.2.2. Neoklasik Yönetim Kuramları

M. P. Follet insan ilişkileri akımının başta gelenlerindenidir. Yönetimin insan boyutunu konu edinen birçok başarılı makaleler ortaya koymuştur. Örgütlerin esas sorunun uyum içinde ve canlı ilişkileri iyi hale getirmesi ve devam ettirmesi biçiminde ifade etmiştir (Hoy ve Miskel, 2020: 13). Neo klasik dönemde ekonomik faktörlerden başka diğer faktörlerin insanın motivasyonunu sağlama konusundaki görüşler, yönetimi ve insanların çalışma biçimlerini etkilemiştir (Asunakutlu, 2001: 11).

1924 ile 1936 arasında yapılan araştırmaların sonuçları Amerika'da *İnsan İlişkileri Akımı*'ni ortaya çıkardı. 1927'de Elton Mayo'nun dahil olduğu araştırma *Roethlisberger* ile devam ettirildi. *Hawthorne* araştırmaları diye geçen bir takım çalışmalar yönetim alanında “insan ilişkilerine” ayrıca yönetsel davranışa dair birçok sonuçlar oluşturdu (Başaran, 2004: 51). 6 yıl boyunca Mayo ve arkadaşları karışık ve hayret veren

sonuçları kavramak için deneylerde yer alan sayıları 20.000 'den daha çok olan işçi ile yapılan mülakat ve gözlem sonucunda insanın sosyal yönünün örgütteki etkililiğini ortaya koymuştur. İşveren taleplerinden, fiziksel faktörlerden çok insanların oluşturduğu yapıların etkinliği ve yönetimin etkili bir şekilde işe koşulmasının verimi artırdığı ortaya koyuldu (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 9).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi yönetici personelinin gereksinimlerini gidermesi için girişimde bulunması bunun örgütsel amaçlara katkı sunacağı ve gereksinimlerini giderilmemesine neden olacak olumsuz durumların önüne geçtiği varsayımına dayanır, McGregor'un insana dair geleneksel bakış açısına X teorisi, Y teorisini ise yönetim anlayışına yol gösterecek daha yerinde bir esas olarak ortaya koymuştur. Herzberg hijyen faktörler olarak iş bıkkınlığına sebebiyet unsurlar olarak görmekte, işten mutluluk duymayı oluşturan unsurlar olarak motivasyon faktörleri olarak görüp farkını ortaya koymaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 11-12). Özetle, bu bilgilerden hareketle söylenebilir ki neoklasik kuramlar birtakım deneyler sonucunda ortaya çıkmış yönetime insanın boyutunun eklenmesini sağlamış ancak bilimsellik ve bütünsel olamama gibi nedenlerden eleştirilmiştir.

2.2.3. Modern ve Postmodern Yönetim Kuramları

İkinci Dünya Savaşı akabinde ilk olarak mimari ve sanat dallarında kendini göstermeye başlayan postmodernizm 1970'ten sonra sosyal bilimlerde kendini göstermiştir (Doğan, 2016: 74). Modern yönetimin zihniyetinin yıkılışının sonucu post modern yönetimin ortaya çıkışı çağımızdaki bireyler ve yöneticilere sunulan çıkış yolu olması ve çağın koşullarına göre olmasından dolayı başarı yakalayabileceği ifade edilebilir (Keskin, 2012: 202).

Örgütlerin klasik yönetimde ve neoklasik yönetimde kapalı sistemler şeklinde görülmesi söz konusu iken modern yönetimde etrafla karşılıklı etki halinde bulunan açık sistem şeklinde görülmesi söz konusudur. Modern yönetim, diğerlerinden belirgin hatlarla ayrı tutulamaz. Çünkü önceki yaklaşımların belli başlı, özünü oluşturan öğelerini, prensiplerini farklı yönlerde ifade edip bir sentez ortaya koymaya çabalamışlardır. Örgütlerin açık sistem ve canlı yapısı bu kuramı esaslarının değişim ve karışık yapı olması yönünde ele alınmıştır. Bu düşünce doğrultusunda sistem ve durumsallık yaklaşımları modern yönetim kuramlarının başlığı altında ele alınmaktadır (Şahin, 2004: 534).

2.2.3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem (dizge); belirli parça veya kısımların bir araya gelmesi ya da birleşmesiyle oluşan örgütlenmiş yahut karmaşık bir 'bütün 'olarak tanımlanmaktadır" (Kalıpsız, 1977: 3). Bir başka tanımsa birbirleriyle aralarında uyum, ilişki ve denge bulunan alt sistemlerden oluşan bir bütündür (Tortop, İsbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2017: 162). Bu bakış açısıyla beraber örgütler dengede kalmayı devamlı hale getiren açık sistem biçiminde görülmüştür. Bu sayede esnek ve daha geniş şekilde algılanmıştır. Bahsi geçen dengenin devamlı hali "girdi, dönüştürme, çıktı ve geri bildirim" aşamaları ile yapılmaktadır. Örgütlerin devamlılığını ve gelişimi bakımından ayrıca iyi işleyen ve canlı bir dengenin oluşması için yönetici örgüte ilişkin içsel ve dışsal etmenleri iyi kavraması, tanıyıp algılaması, ifade etmesi ve bir netice ortaya koyup örgüte uygun bir şekilde uygulanmalıdır (Şahin, 2004: 535).

Sistem yaklaşımı sayesinde çağımızdaki çevresel etkileri örgütü etkilediği kuşkusuz olarak anlaşılmıştır. Sistem yaklaşımı yönetime önem taşıyan katkılar sağladığı ifade edilebilir. Bütüncül özelliği sayesinde bir bütün biçimde örgüte bakıp bulunan eksiklikleri doğru bir şekilde saptadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda örgütte bir bölümündeki eksikliği örgütün tamamını etki edeceği edeceği iç için ortaya konan çözümünde bu bakış açısıyla ele alınıp incelenmesi gerekli olur (Tortop vd., 2017: 171). Bu örgütler çevresiyle karşılıklı bir etki oluşturamazlarsa kapalı sistem olurlar ve bu tehlikeli bir durumdur. Örgütün beslenmesi ve girdi oluşturması önemlidir, bu olmazsa örgütün geleceği söz konusu olmaz (Küçükali, 2015: 152).

2.2.3.2. Durumsallık Yaklaşımı

Klasik ve neo-klasik yönetim kuramları her yerde ve herkes için geçerli olan doğruları ileri sürmüşlerdir. Sistem yaklaşımı örgütlerin çevresiyle karşılıklı ilişkisini ifade etmiş ve örgütü, alt sistemlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir sistem biçiminde ifade etmiş ancak pratiğe dökülebilecek ilkeler önerememiştir (Saraçoğlu, 2011: 60).

1960'larda ifade edilip 1980'lerde geliştirilip yaygınlaşan modern yönetim yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir. Durumsallık yaklaşımının üzerine inşa edildiği görüş; dünyanın her noktasında ve tüm koşullarda evrensel geçerliliği sahip bir yönetim şeklinin olmayacağı yönündeki görüşlerdir. Durumsallık yaklaşımını ortaya atan kuramcılar bu yönetim tekniğini belirleyen faktörleri ikiye ayırmışlardır. Bunlar, örgüt hizmetinden fayda görenler, pazarın şartları, diğer örgütlerle yarış hali, devletin

müdahalesi gibi dışsal etkenler ile örgütün meşgul olduğu iş ve hedefleri, çalışanların özellikleri, teknolojisi ise içsel etkenler arasında gösterilebilir (Tortop vd., 2017: 205).

2.2.3.3. Toplam Kalite Yönetim Yaklaşımı

1950'lerden sonra işletme yönetiminde meydana gelen yeni bakış açıları Taylorizm ve Fordizmin öneminde git gide azalmalara neden olup, Amerikan ve Japon bilim insanlarının destekleriyle toplam kalite yönetimi ismi altında bir yönetim felsefesi oluşturuldu. Aslında özel sektör için geliştirilmiş olsa da sonradan küçük ya da büyük yapıdaki tüm örgütlerde hayat geçirilebilecek bir yönetim anlayışı olduğu dile getirildi (Aktan, 2012: 236).

Hızlı bir şekilde değişim ve gelişim gösteren dünyada kalite ve sistemleri bu gelişme doğrultusunda bir değişim meydana getirmektedir. Toplam kalite yöntemi (TKY), bu gelişmelerde sonuncusu olarak ifade edilebilir. TKY karmaşık olmayan en sade haliyle, müşterilerin gereksinimlerini en uygun şekilde sağlama konusunda yapılanması gerekli olan bir yönetim sistemi biçiminde ifade edilebilir. TKY sisteminin yoğunlaştığı nokta müşteri ihtiyaçlarıdır. Örgütün performansı tüm birim ve seviyedeki personelin bir araya getirdiği, birleştirdiği katkılarıyla devamlılık arz eden bir şekilde geliştirilme gerekliliğini önemle belirtir (Mergen, 1993: 27).

TKY, yenilik geliştirme süresince araçların da en az amaçlar kadar önem taşıdığına altını çizerek sonuç odaklı değerlendirmelerle değil işin tüm aşamalarını değerlendirerek başarıya ulaşılacağını ifade etmektedir (Güleş ve Bülbül, 2004: 122). İşletmeler içinde buldukları rekabet alanını iyi tanımalı hitap ettikleri kitlenin istek ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak istenilen sayıda kalitelisini ucuz ve en çabuk zamanda sunup yeniden talep oluşturmalıdır. İşletmelerden duyulan hoşnutluk, başarı ile bunun geri yansımaları girdi olarak sağlayacaktır (Küçükali, 2015: 264-265).

2.3. YÖNETİM SÜREÇLERİ

Bireylerin belli hedefler doğrultusunda birlikte hareket etmesi ile örgütler, örgütlerin amaçlarını elde etme gayretleriyle de yönetim süreçlerinin meydana geldiği söylenebilir (Tofur ve Yıldırım, 2021: 962). Yönetim süreçleri ifade edildiği zaman yöneticilik işi icra edilirken yapılan işler akla gelmelidir. Yöneticilik işi icra edilirken birçok işin yapıldığı ifade edilebilir. Fakat icra edilen bu işlerin beş ile on başlık arasında gruplandırılabilir. Bu doğrultuda yönetim süreçleri bu başlıklarla ifade edilen işlerin

toplamıdır biçiminde söylenebilir. Yönetim süreçlerini meydana getiren farklı bakış açıları vardır. Bu alandaki ilk hareket Henri Fayol'a aittir (Erdoğan, 2019: 55).

Sonraları L. Gulick ve L. Urwick adlı araştırmacılar POSDCORB olarak formüle ettikleri “planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme” olarak birleştirmişlerdir (Bursalıoğlu, 1971: 23; Aktaran: Gürsel, 2012: 55). Gregg'in yaptığı tasnif ise “karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme” biçimindedir. Bu tasnifin yönetim sürecinin tüm öğelerini içine aldığı düşünülmektedir (Sertkaya, 2016: 29). Yönetim süreçlerinin etraflıca özümsemesi için tüm öğelerinin nasıl ortaya çıktığı, içeriği, etkisi ve kademeleri tek tek detaylı bir şekilde ortaya koymak fayda sağlayacaktır (Ada ve Baysal, 2015: 86).

2.3.1. Karar Verme Süreci

Yönetim işinin kalbini niteliğine sahip olan karar verme, diğer yönetim süreçlerinin de mihverdi konumundadır. Örgütün hayatta kalması verilen kararların isabetli oluşuna bağlıdır. Yöneticinin, isabetli ve etkin karar vermesi, karar verme modellerini, karar aşamalarını bilmesi gerekir. Karar verme aşamaları problemin tanımlanması, probleme ilişkin bilgilerin toplanması, bunların analiz edilip yorumlandıktan sonra probleme ilişkin alternatif çözümlerin formüle edilip en uygun olanının seçilip pratiğe dökülüp değerlendirilmesidir (Bursalıoğlu, 2021: 80).

Karar mevcut seçeneklerden birini seçme şeklinde ifade edilebilen basit bir seçme meselesi değildir. Tam tersine hedefe ulaşmak için icra edilecek konularla ilgili alternatiflerin araştırılması ortaya konması zamanlama ve yerin uygunluğu sağlanarak seçilmesi suretiyle önem taşıyan bir süreçtir. Temelde karar olmaksızın işleri pratiğe dökülmesi mümkün değildir (Kıral, 2015: 75). Kararların özellikleri örgütün hiyerarşik özelliklerine göre değişkenlik gösterir. Çoğu zaman üst düzeyde alınan ilke kararları ya da stratejik kararlar iken orta düzeyde taktik kararlar ve alt düzeyde ise teknik ile her gün verilen düzenli kararlardır. Diğer bir anlatımla üst düzeyde planlama alt ve orta düzeyde uyum, uygulamaya dönük kararlar söz konusudur (Erdoğan, 2019: 62).

Başaran'a (2004: 305) göre insan zihninin o en zor görevlerinden biri sayılan karar verme kaotik, belli olmayan ve tehlike arz eden durumlarda olduğunda daha zor bir hal alabilir. Karar vermeyi bu zorluklardan kurtarmak için bazı teknik veya vasıtalar ortaya atılmıştır. Bunların önemli görülenleri şunlardır. “*Vroom - Yetton Modeli, Borç*

temizleme tahtası, Doğrusal programlama, Kuyruk modeli, Benzetim yöntemi, Olumsal karar verme”.

Emhan’a göre (2007: 216) karar verme süreci farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimde düzenlense de genel olarak bilinen şu süreç aşağıda ele alınmıştır:

- Sorunun (amacın) tanımlanması
- Çeşitli alternatiflerin geliştirilmesi
- En uygun alternatifin seçilmesi
- Kararın uygulamaya konulması ve sonuçların izlenmesi

Bu süreç basamakları ile ilgili bilgiler farklı kaynaklardan yararlanarak aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1.1. Sorunun Amacın Tanımlanması

Sorunun tanımlanması kısmında sorun açıkça ortaya koyulmalı, kişi ve takımların sorumlulukları net bir şekilde ifade edilmeli ve sorunla ilgili olan durumların tespiti için uygun alt yapı hazırlanmalıdır. Sorunun net bir şekilde tanımlanmadığında ya da belirsizliğin sürdüğü koşullarda karar sürecinin başlaması söz konusu değildir (Lippitt, 1969: 112; Aktaran: Emhan, 2007: 216). Problem çeşitli nedenlerle bir organizmanın hedeflerini sağlamasına engel teşkil eden bir durumdur. Problemi tanımak giderilecek sorunun düzeylerinin sınırını, sebeplerini, giderme süresini meydana çıkarıp irdelemeyi gerektirir (Gürsel, 2012: 56).

2.3.1.2. Çeşitli Alternatiflerin Geliştirilmesi

Bu basamakta problemin çözümü olabilecek yöntemler taranır ve geliştirilir. Problemin çözülmesi için çok sayıda yöntemin geliştirilmesi seçilmelidir. Çözüm yöntemlerini fazla olması problemin O denli etkili çözülmesini sağlar. Bu kısımda geliştirilen yöntemlerin uygulanabilirliği, olumsuzlukları faydaları ve maliyeti incelenir. Çözüm yöntemleri incelenirken problemin içeriği ve ve sınırları ifade edilmeli, alternatifler tespit edilen içerik ve sınırlar içinde araştırılıp geliştirilmelidir (Erdoğan, 2019: 60). Bu basamakta karar veren kişinin mevzu bahis olan konuyla alakalı eğitimi, sahip olduğu bilgi ve deneyimleri oldukça önem taşır (Kıral, 2015: 76).

2.3.1.3. En Uygun Alternatifin Seçilmesi

Problemi gidermeyi sağlayacak birçok yöntemden birisini seçmektir (Gürsel, 2012: 58). Bu kısım problem çözen kişinin en zorlandığı kısımdır. Eğer belirsiz ve kaotik bir sorunsal sorunu çözen kişi zorlanır. Fakat bu kısma kadar ki diğer kısımlar iyi biçimde gerçekleştiyse en makul çözümü bulmak tercih etmek kolaylaşabilir (Erdoğan, 2019: 60).

2.3.1.4. Kararın Uygulamaya Konması ve Sonuçların İzlenmesi

Problemi giderecek yöntemler içinde bir seçme işlemi yapılmak suretiyle en uygun sorunu giderme yöntemi saptanır ve kararın uygulanmasına sıra gelir. Bu aşama uzun zaman alırsa ve karmaşık şartlara sahipse ortaya çıkan gelişmeler ve sonuçlara karşı ilk kararlar yeniden incelenip tamamlayıcı ya da değiştirici niteliklere sahip bir takım yeni kararların alınması gerekebilir. Bunun yanında sorumlu olanlar uygulama bölümünde oluşan sorunları gidermek ve uygun zamanda ve en iyi şekilde kararın uygulanması adına “uygulama kararları” almak mecburiyetinde olabilirler (Gürsel, 2012: 58).

Yönetimde karar verme sürecinin içeriği problemlerdir. Yönetici karar alan, problemin giderilmesi için çözüm yolları arayan ve problemleri çözendir. Bundan dolayı müdürleri okul problemlerinden şikayetlerinin gerekçesi yoktur. Yöneticilerin var oluş sebepleri problemin olmasıdır. Tabii şekilde müdürün problemin kendisi olmadan yeni problemler oluşturmadan problemin giderilmesi ne katkı sunması beklenir. Problem çözme birçok karar vermeyi kapsar. Karar, alma, yönetimde teknik iş gibi algılansa da meydana gelişi ve etkisi nedeniyle toplumsal boyutu ağırlıklı olan bir süreçtir (Açıkalın, 2016: 54).

Merkez eğitim teşkilatı karar alma yetkilerini yüksek düzeyde toplarsa okul müdürlerinin bu konudaki yetkileri yorumlamaktan az öteye gidebilir. Oysa okul müdürünün etrafına göstermesi beklenen etki müdürün oluşturduğu imajının yansımasıdır. Kendine göre bağımsız karar ve idare etme yetkileri olmadan yalnızca yorumlama ve bu doğrultuda uygulama metoduyla etkili bir imaj oluşturması beklenmemelidir. Ek olarak aşırı düzeyde sınırlı karar yetkisine sahip okul müdürünün eğitim öğretim yönünden iyi bir performans ortaya koyması beklenmemelidir (Bursalıoğlu, 2021: 96-97). Son yıllarda demokrasi kültürünün gelişmesine bağlı olarak okullarda da katılımcı karar alma süreçlerinde gelişmeler yaşanmıştır. Öğrenci, öğretmen, veli ve eğitimin diğer paydaşları okul yönetiminin karar alma süreçlerinde

yer aldığı görülmektedir. Okul yönetimin sorunları çözmeye, yapılacak gezi, sosyal etkinlik gibi faaliyetlerin kararlaştırılması gibi süreçlerde paydaşların görüşlerini alması buna örnek olarak gösterilebilir.

2.3.2 Planlama Süreci

“Yönetim, ileriye bakmak demektir” ifadesi iş dünyasında planlamanın önemini kavramak için yeterli gelmektedir. Planlama yönetimin bütünü olmasa dahi her şartta onun önemli bir bölümüdür. Planlama ileriki zaman ile ilgili hesaplamalar yapmak ve geleceği hazırlamak anlamına gelir. Planlama eylemleri işe koşmak demektir (Fayol, 2021: 78). Planlama, ileriye yönelik bir düşünce, araştırma, değer biçme ve inceleme eylemidir. Geleceğe bakış anlamındadır (Taş, 2002: 539).

Planlama geleceği gerçekleşmeden görmek farklı bir ifadeyle bir eylemi icra esnasında değil öncesinde belirlemektir. Kurumların yönetme işlemleri için önce hedeflerin belirlenmesi, takip edilen yolun geliştirilmesi ve harekete geçme planının hazırlanması mutlaka gereklidir. Kurumların başarısı planlamanın iyi bir şekilde oluşturulup başarı göstermesine bağlıdır (Tortop vd., 2017: 37).

Planlamanın amacı yararlı bilgilerle eşgüdümlemiş fiiller arasında köprü kurmaktır. Planlama şu anki davranışlarla ilerideki zamanı kontrol etmek için yapılır. Planlama sayesinde yöneticiler geleceği göz atar olaylar hakkında tahminlerde bulunur ve etkinlikler için konum belirler. Planlama, örgütteki işlerin belirlenen hedefler çerçevesinde icra edilmesi, kendi bünyesinde uyum içinde olmasını ve çalışmasını sağlar. Planlama ile geleceği şekillenmesi, programlanması sağlanır ve böylelikle önemli durumların gerçekleşmeden önce farkına varılmasına olanak sağlar (Erdoğan, 2019: 87-88). Planlama geniş bir biçimde bir kararın nasıl pratiğe döküleceği veya bir amacın hayata geçirilmesi ne ilişkin yol haritasıdır (Kondakçı ve Zayim, 2013: 21). Bütün bu tanımlamalar ışığında planlamanın yönetimin önemli bir parçası ve gelecek zaman ile ilgili olup, ayrıca kararların ya da amaçların uygulanmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Erdoğan (2019: 88) planlamanın ilkelerini ve genel özelliklerini şöyle sıralamıştır: Planlama; öncelikle ileriye dönük bir çalışmadır. Belli dönemi içerir, eylem yönü ağır basan bir uygulama olup birbiriyle ilişkili bir takım kararları beraberinde getirir, planlamayla ilgili vazifelendirilmiş organları olmalıdır, planlama; araştırma

çalışmalarına dayanmalı, devamlılığı olmalı, geliştirilebilir özelliğe sahip olmalı, sınırlı kaynakların idareli kullanılmasını esas almalı sade, net ve katılıma sahip olmalıdır.

Tortop vd., (2017: 41) planların ortaya koyulması ve pratiğe dökülmesi çeşitli aşamalardan geçer bunlar; “*bilgi toplama, eşgüdüm, denetleme ve uygulama*” olarak belirlenebilir. Bu aşamaları kısaca şöyle ifade edebilir: Bilgi toplama; bir plan hazırlık aşamasında ortaya konan bilgilerin doğruluğu kadar değerlidir. Bu yüzden bütün imkanlardan yararlanarak detaylı bilgiler toplanarak plan hazırlığına altyapı oluşturulmalıdır. Planlama; araştırmalar ve toplanan bilgiler göz önüne alınarak ileriki zamana yönelik tahminlerde bulunulur. Amaçlar hedefler belirlenir. Eşgüdüm: Yapılan planın her safasında eşgüdüm sağlanmalıdır. İstenen sonuçlar için uyumlu çalışma ortaya konması gerekir. Uygulama: planlar hazırlanıp ilgili birimlerce onaylandıktan sonra uygulama kısmına geçilir. Denetleme: planın oluşturulduğu şekliyle uygulanıp uygulanmadığı, pratikte yüzleşilen zorluklar ve eksiklikler denetleme ile ortaya çıkar. Bu yüzden planların eksiksiz uygulanması adına denetleme elzemdir. Planların denetimini basitleştirmek adına ilgili kişilerde uygulama hakkında belli zamanlarda istenen raporlar denetlemenin en mühim aracıdır.

Günümüz eğitim sistemi içinde okul müdürlerinin eğitim planlamasına dahil olma ihtimali yok gibidir. Fakat planlama bütün türlerdeki uygulamalardan önce görülmesi gerekli olan bir hazırlık olduğu söylenebilir. Yönetim süreçleri içinde karar aşaması ile koordinasyon ve iletişim gibi aşamaların arasında yer alır. Bu sebeple okul müdürünün verdiği her kararı bir planlama takip etmelidir. Planlama yapmadan diğer süreçleri vurgulamak olanaklı ve doğru değildir bunun yanında planlama muhtelif programlama çalışmalarına alt yapı oluşturur. Bu yüzden bir okul müdürü eğitim öğretim programını hayata geçirmeden önce plana bağlanması gerekmektedir. Muhtelif programların eşgüdümü bir planlama ile sağlanır (Bursalıoğlu, 2021: 103).

Okul müdürünün esas görevlerinden olan planlama ayrıca beş alt aşamadan oluşan bir süreç olduğu söylenebilir. Planlama sürecinin aşamalarından birincisi eldeki bilgiler doğrultusunda durumu değerlendirmek, ikincisi ileriki zamana yönelik amaçların, hedefleri tespit edilmesi, üçüncüsü ihtiyaç duyulan kaynakların, verilerin tespit edilmesi, dördüncüsü eldeki farklı seçeneklerin değerlendirilmesi, hareket planının oluşturulması, beşincisi planın pratiğe dökülmesi neticenin değerlendirilmesi ve revize edilmesinden oluşur (Özdemir, 2021: 184). Bu bilgilerin ışığında okul müdürünün

okulu yönetirken planlama sürecini her türlü uygulamadan önce yapması gerektiğini ve belirli aşamalar ile planlama yapması gerektiği ifade edilebilir.

2.3.3. Örgütlenme Süreci

Örgütlenme, planlamadaki hedefleri gerçekleştirme yollarını belirler (Aşıkoğlu, 1988: 206). Örgütlenme, yönetim süreçlerinden birini oluşturur ve en mühimlerinden biri olduğu söylenebilir. İnsanların tek başına bütün ihtiyaçlarını görmesi imkansızdır. İnsan yapısal olarak bir arada ve toplumsal biçimde hayat sürdürmek zorundadır. Toplum olarak hayat sürmesinin neticesi olarak örgütler oluşturmaya ve hedeflerine göre bu örgütleri sürdürmeyle çabalamaktadırlar (Buluç, 1996: 513). Örgütlenme, düzeni olmayan bir oluşumda düzey oluşturma sürecidir. Örgütlenme süreci neticesinde meydana gelen yapı birçok fayda sağlar. Öncelikli olarak örgütlenme ile hedeflerin gerçekleştirilmesi kolaylaşır. Mevcut maddi ya da maddi olmayan kaynaklar etkin şekilde kullanılır. Böylelikle verimlilik artar. Ayrıca örgütteki personelin sorumluluklarını daha iyi şekilde yapmalarını sağlar. Personellerin görev, sorumluluk kavramlarını belirginleştirir, bu sayede çalışanların birbirleriyle çatışması azaltılmış olur (Erdoğan, 2019: 81).

İyi bir örgüt kurma da iki husus önem taşır. İlki gelişmiş iletişim ağı, ikincisi örgüt hedeflerinin bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde oluşturulmasıdır. Örgüt, formal ve formal olmayan (informal) yönden meydana gelir. Formal yön; düzen, tutarlılık sağlamak için, informal yön ise canlılık, devinim sağlamak için lazımdır (Erdoğan, 2019: 82). Bir örgütü oluşturabilmek için örgütteki kademelerin, bunlara verilen yetki, sorumluluk seviyelerinin ve aralarındaki münasebetin ifade edilmesi gerekir. Bunun yanında örgütün informal kısmını oluşturan insanlar arası ilişkileri uyumlu hale getirilmesi zorunludur (Bursalıoğlu, 2021: 109).

Gürsel'e (2012: 62) göre örgütlenmeler aşağıdaki tipler biçimindedir.

Hat (dikey) Tipi Örgütlenme: Bu tipte yapılan örgütlerde mesuliyetler aynı kumanda zincirinde, alt kısımlara yayılarak dağılmaktadır. Bu hatta olan bölümler müstakil olarak kendi içinde görevlerini yapar.

Hat ve Kurmay Tipi Örgütlenme: Bu biçimdeki örgütlenmelerde yürütme ile danışma bölümleri mevcuttur. Örgüt büyük bir yapı halini aldıkça uzmanlara ihtiyaç duyar.

Yatay ya da Görevsel Örgütlenme: Bu örgütlenme tipinde görevler ön plandadır. Uzmanların kendilerinin belli alanlarda emir yetkileri vardır. Hat örgütlenmedeki hiyerarşik emir düzeyinin takip edilme mecburiyeti yoktur.

Komite Tipi Örgütlenme: Karar ile yürütme, birden fazla kişiden meydana gelen bir kurulla sağlanır.

Örgütlerin ilk kurulduğundan sonra bütün işlerin bittiği düşüncesinde bulunulmamalıdır. Önceden de bahsedildiği üzere örgütler durağan değil canlı yapıda olmaları, yeni gelişmelere ve farklı durumlara uyum göstermeleri gereklidir. Örgütün oluşturulmasından sonra kendisinden beklenen görevleri devamlı bir şekilde yapması için değişen şartlara uyum sağlaması ve denetlenmesi mecburidir (Tortop vd., 2017: 57). Özetle, örgütlenme yapının oluşturulması personel ataması ve donatım faaliyetleridir örgütlenmenin en formal boyutu anlayışlı davranmayı gerektirir Bu da saygı, dostluk, güven ve ilgilenmek gibi eylemleri kapsar. Örgüt modellerinden faydalanarak yapı kurulur. Bu genel bir ifade dik ile yatık biçimde iki gruptan oluşur. Merkezi yönetim sistemini birincisi, yerinden yönetim sistemini ikincisi oluşturur (Gürsel, 2012: 62).

Eğitim alanındaki örgütler, devletin milli eğitim siyasetine uygun olarak saptanan hedeflerin uygulanması için bu hedeflere uygun biçimde örgütlenerek bu hedefler istikametinde istenilen özellik ve sayıda insan gücü yetiştirebilmek adına gerekli tedbirleri alıp üzerine düşen vazifeleri faal bir biçimde yapmalıdır. Türkiye'de yasalarla kurulması belirlenen eğitim örgütlerinin oluşturma çalışmaları hala sürmektedir. Çünkü devamlı bir şekilde değişim ve gelişim gösteren bilim, teknoloji sürekli yeni oluşumlara ve bu yeniliklerin icap ettirdiği insan gücüne ve gelişim gösteren bilim ve teknolojinin pratiğe dökülmesi için yeni teçhizata gereksinim duyar (Buluç, 1996: 513).

Eğitim kurumlarımızın bünye, kadro ve teçhizat şartlarının çoğu da bakanlık tarafından hazırlandığı için okul müdürünün örgütlenme yetkileri kısıtlıdır. Bu yönden okul müdürü yaratıcılık yerine edindiği durumu sürdüren kararları takip eder. Oysa bu tür kararlar girişim kabiliyeti ve cesareti kısıtlı müdürleri tercih edeceği yollardır. Okul müdürlerinin yaratıcı özellikleri, örgütlenme yetkilerinin genişletilmesi ile olanaklı olabilir. Diğer yönden müdürlerin anlayışlı olma idrak ve sorumluluğuna sahip olması ise davranış disiplinleri ile insan ilişkileri konusunda bilgi sahibi ve becerili olmalarını icap ettirmektedir (Bursalıoğlu, 2021: 109).

Okulun nitelikli bir biçimde hedeflerini gerçekleştirebilmesi için ilk başta hedeflere ulaştırabilecek nitelikli personelleri işe alınması, personellerin çalışması, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için uygun özellikteki materyallerin sağlanması ve okuldaki personeller arası ilişkinin geliştirilmesi lazımdır. Çünkü örgütler, pozitif neticelere ancak personellerin çalışmasındaki uyum sayesinde varabilirler (Karagöz, 2006: 45).

2.3.4. İletişim Süreci

İnsanın kendi varlığını anlaması, kendisiyle, etrafındakilerle irtibat sağlaması iletişimi gerekli kılar. İlk insandan günümüze dek insanlar, karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşim halinde olma gereksinimi duymuşlardır. Bundan hareketle iletişimin bugüne dek birçok tanımı ifade edilmiştir (Gökçe ve Baskan, 2012: 200). İletişim, kişiler arası ilişkilerin oluşturulabilmesi ve devam ettirilmesinde önemli role sahip olan bir kavramdır (Saltık, Ünsar ve Oğuzhan, 2015: 48).

Açıklan'a göre (2016: 40) iletişim, çağımızın en favori yönetsel kavramıdır. Sosyal, iktisadi ve siyasi olayların anlaşılması, izah edilmesi ve çözümünde iletişim veya aynı kapsamdaki kavramlar çoğunlukla kullanılmaktadır. İletişim, insanın bedenini kaplayan deriye benzetilebilir. İnsanın canlı olma özelliği devam ettikçe davranışlarının hepsini iletişim kavramıyla ifade etmek muhtemeldir. İletişimin o kadar fazla tanımı yapılmaktadır ki bunları tümüyle irdelemek değil, saymak dahi pek mümkün görülmemektedir.

Bu bağlamda iletişim talimatların, bilgilerin, soruların, açıklamaların, fikirlerin gruptan gruba ya da kişiden kişiye iletme ve nakletme süreci biçiminde tanımlanabilir. Özetle, iletişim; kişiler, gruplar ve müesseseler arasında ilişki oluşturmayı hedefleyen etkileşim sürecidir. Diğer bir ifadeyle eylemlerin ifade edilmesi ve anlaşılmasını gerçekleştiren bir vasıta. İletişim olmadan idrak edilmiş ve içselleştirilmiş bir ortak hedef, bu hedefe katkıda bulunacakların koordine edilmiş bir gayreti mevzubahis olamaz. Bundan ötürü iletişimi örgütlerde meydana gelen problemlerle baş edebilmek adına başvuru bir vasıta biçiminde görmek olanaklıdır (Erdoğan, 2019: 71).

2.3.4.1. İletişim Biçimleri

Formal biçimde yapılan iletişim örgütün kademeli otorite düzeniyle ilgili olup ussal, planlanmış bilgi iletiminin sağlandığı kanallardan meydana gelir. Örgütün şemaları ve mevzuatları hangi personelin hangi personelle iletişime geçeceğini açık bir biçimde belirtir (Gürsel, 2012: 65). Formal iletişim türüne nazaran hızlı yayılma olanağı

yakalayan informal iletişim kuruluşlarda bazen prosedürler sebebiyle tıkanma noktasında olan kararların verilmesinde sürece çabukluk sağlayarak bu sürece katkı sağlar. Çünkü informal yolla yapılan iletişim kanalları, bazen formal yolla yapılan iletişim kanallarına nazaran daha çabuktur (Bektaş ve Erdem, 2015: 126). İletişimde bu iki yön dengeli bir biçimde olmalıdır. Bilhassa formal yön daima informal yön ile desteklenmelidir (Erdoğan, 2019: 77).

2.3.4.1.2. Aşağı Doğru İletişim: Yönetimin üst basamağından astlara doğru bilgi, fikir, öneri ve talimatların en çabuk bir biçimde iletilmesini sağlayan iletişim türüdür. Yönetimin etkililiği bakımından etkili iletişim çeşitidir. İletişimin hızlı olmasını sağlar. Pratikte oldukça sık kullanılan bir iletişim çeşitidir (Erdoğan, 2019: 75). Yukarıdan aşağıya yönelik iletişim çoğunlukla yazılı iletişimdir. Böyle bir iletişimde hatalı anlaşılmalara sebebiyet vermemek adına muhtevanın açık, anlaşılır bir şekilde olmasına, yalın bir dil ile yazılmış olmasına dikkat edilmelidir. Astlara lüzumundan fazla veya az bilgi aktarma konusuna da dikkat edilmelidir. Astlara lüzumundan fazla bilgi aktarıldığında, ast bu bilgilerden kendi işine gerekli olan bilgiyi ayırmakta zorluk yaşayabilir. Diğer tarafta asta lüzumundan az bilgi aktarılmasını onu aydınlatmayacak, ast lüzumlu bilgiye ulaşmak için sıkça üst yönetime başvuracak, lüzumsuz yere üst yönetimin vaktini almış olacaktır (Gürsel, 2012: 65).

2.3.4.1.3. Yukarı Doğru İletişim: Yukarıya doğru ve hiyerarşik yapıda gerçekleşir ve örgütün içinde bilginin alt bölümlerden üst bölümlere aktarılmasını sağlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 164). Hiyerarşik düzenin ast basamaklarından üst basamaklarına aktarılan bilgi ile haberlerdir. Aşağıdan yukarıya yönelik bir iletişim çoğu zaman astın ilettiği rapor ile tepkilerden meydana gelir. Raporlar denetim gayesine hizmet sağlar, üstler alt birimdekilerden bu gaye doğrultusunda gün gün, haftalık olarak, aylık ya da yıllık şeklinde rapor talep edebilirler. Modern yapıdaki örgütlerde rastlanan öneri ya da şikâyet kutuları, yapılan grup toplantıları ile açık kapı gibi uygulamalar bu yukarıya doğru iletişim türünü geliştirme gayesine yöneliktir (Gürsel, 2012: 65).

2.3.4.1.4. Yatay İletişim: Aynı basamaktaki örgüt bölümlerinin bağlı durumda buldukları üst bölüme başvurmadan kendi aralarında gerçekleştirdikleri yatay şekildeki iletişimdir. Bu iletişim türünün en önemli görevi örgütteki faaliyetlerin koordinasyonunu sağlamaktır (Atıgan, 2017: 68). Yatay iletişim, görev koordinasyonu oluşturmasına ek olarak akranlar arasında hissi ve sosyal destek oluşturur. Esasen bu

örgüt adına sosyalleşme süreci biçiminde hizmet verir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 165).

2.3.4.1.5. Çapraz İletişim: Farklı basamak ve bölümler arasındaki iletişimdir. Bazı hallerde iletilen bilginin özelliğine göre de çapraz istikamet izleyebilir. Hiyerarşik düzendeki sorumlu şahıslar atlatmış olur ama sistem lüzumsuz mesajların yükünden kurtarılmış olur (Atıgan, 2017: 68).

Eğitim kurumlarında iletişim konusunu iç iletişim ile dış iletişim biçiminde iki küme şeklinde incelemek mümkündür. Okulda gerçekleşen iç iletişim kapsamında müdür ile öğretmen, öğretmen ile müdür ya da öğretmen öğrenci iletişimi; okuldaki dış iletişim kapsamında ise okul ile çevre arasındaki iletişim şeklinde ifade edilebilir (Celep, 1992: 303). Yapı ve atmosferinin nitelikleri sebebiyle okullarda informal yolla sağlanan iletişim, formal yolla sağlanan iletişimden daha mühim roledir. Böyle örgütlerde bireyler arası münasebetler yönetim süreçlerinde yoğun, geniş etkiler oluşturur; zira eğitim öncelikle toplumsal ve politik teşebbüstür. Bilhassa küçük ölçekli ayrı okullarda bu ilişkiler artar ve iletişimin formal biçimden ziyade informal olan kanallar ve kapsam vasıtasıyla çalışır. Bu yönden müdürün davranış bilimleri bakımından bilgili olması gerekir (Bursalıoğlu, 2021: 114).

Okullardaki üretim, ayarlama, yenilik, toplumsallaşma ile bakım gibi hedeflere hizmet etmek amacıyla iletişimin yüksek düzeyde ortak manalar meydana getirmesi beklenir. Okullardaki amaçları gerçekleştirmek adına bireylerin davranışlarına ihtiyaç duyulur. Hedefe ilişkin davranışlar iletişim aracılığıyla meydana çıkarılır; bu bağlamda mesajın net oluşu ile anlaşılabilirliği ne denli iyi olursa müdür, öğretmen ile öğrenci etkinliklerinin de amaca ilişkin ilerleme konusundaki şansı o denli çoktur (Hoy ve Miskel, 2020: 358).

2.3.5. Etkileme Süreci

“Üst kademedeki yöneticilerin alt kademedekilerin kararlarına tesir etmeyi öngören tutum ve davranışlarına etkileme denir” (Gürsel, 2012: 68). Alt pozisyondaki kişinin üst pozisyondaki kişinin talimat ya da buyruklarını gerçekleştirmesi ile alakalıdır. Etkilemede üst pozisyonda bulunanın güç ya da otoritesini işe koşarken faydalandığı bir süreç mevzubahistir. Etkilemeyi bir diğer şekilde ifade edecek olursak bir kişinin, yönelttiği emirlerle diğer bir kişinin eylemlerini değiştirebilmesidir (Şimşek ve Çelik, 2017: 54). Etkilemenin meydana gelebilmesi için etkileyenin gücünün olması ve gücün etkilenen birey tarafından *algılanması ve benimsenmesi* gereklidir (Başaran, 2004: 140).

Etkileme hakkında liderliğin özü olduğu söylenebilir. Personelini, niteliklerini iyi bir biçimde kavrayan yönetici, personelin verimini arttırmak adına ne tür yöntemlerle etki etmesini gerektirdiğini de iyice bilir. Bu sayede güdülenme gerçekleşir, verimlilik ile örgüte duyulan güven yükselir (Aydın, 2019: 30).

Bursalıoğlu (2021: 120-121) ise dış etki yolları ve iç etki yolları olarak ikiye ayırır. Bunlardan yetki, hizmetçi eğitim ile bilgi dış etkileri oluştururken, bireysel ihtiyaçların giderilmesi, örgütün içselleştirilmesi, karar sürecine dahil olma imkânı ise iç etkileri oluşturur. Etki yönünde yetki belki başvurulması gereken en son çare ve yöneltme veya kontrol davranışlarını desteklemek amacıyla kullanılabilir. Zaten başka süreçlerde dahi yalnızca yetkinin kullanıldığı bazı hallerde etkisi olmayabilir. Bir örgüt ile örgütün üyeleri yalnızca yetki ile idare edilemez (Bursalıoğlu, 2021: 120). Bir yönetici zorunlu halde kalmadıkça örgütteki personelleri etkilemek amacıyla yetkiye müracaat etmemelidir. Bir yönetici farklı etki yöntemlerini deneyip, istenilen neticeyi elde edemezse son çözüm yolu olarak yetkiyi kullanmalıdır (Gürsel, 2012: 68).

John R.P. French ve Bertram H. Raven (1968) güç meselelerinde ilk çalışmayı icra eden öncü düşünürlere aittir. Bireyler arası güç çeşitleri üzerinde yoğunlaşmış, beş esas güç tanımlaması ortaya koymaktadırlar: ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık güç çeşitleri. Bireyler arası güç çeşitlerine ilişkin bu gruplandırma örgütsel seviyede de anlamlı sayılıp kullanılmaktadır. (French ve Raven, 1968; Aktaran: Hoy ve Miskel, 2020: 208). Mevzubahis olan beş güç çeşidi örgütsel ve kişisel şeklinde genel iki esas grupta tasnif edilebilir. Örgütsel grup içine ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç yer alır. Örgütteki mevki yükseldikçe gücü elde etme potansiyeli de yükselmektedir. Buna rağmen uzmanlık gücü ile karizmatik gücü, kişilik, bilgi, liderlik sicali, bireyler arası iletişim maharetleri gibi daha fazla bireysel özelliklere dayanmaktadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse bazı güç çeşitleri örgütsel kontrole dayalı oluşurken, bazıları şahsi niteliklere dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2020: 210). Özetle, yukarıdaki bilgiler ışığında söylenebilir ki; etkileme, hiyerarşik düzendeki bir örgütün üst biriminde yer alan amirlerin yasal, uzmanlık, karizmatik güç gibi ellerinde bulundurdukları bazı güç kaynaklarından dolayı astlarını örgütün hedefleri doğrultusunda motive etmesi, harekete geçirmesi ya da davranışlarına yön vermesidir.

Bütün örgütlerdeki gibi okullar da çalışanlardan beklenen davranışları ortaya koyabilmesi için teşvik edici durumlar oluşturulabilmeli, çalışanlar motive edilmelidir.

Okul müdürleri eğitim çalışanlarıyla etkileşim kurarak lider rolü gösterebilmeli ve farklı etki yöntemlerini kullanabilmelidir (Karagöz, 2006: 62). Okul yöneticilerinin etkili bir kılavuzluk ortaya koymaları, öğretmenlerin yasal görev, sorumluluklarını yapmayı sağlayabilmeleri, gereken hallerde hak eden çalışanların ödüllendirilebilmeleri ya da bireysel yetenek ile bilgilerini işe koşarak iş yaptırabilmeleri lazımdır. Başka bir ifade şekli ile okulların bir hedef doğrultusunda eyleme geçire bilmeleri için yöneticiler öğretmenleri değişik yollarla etkileme gereksinimi duyarlar. Bu nedenle okul yöneticilerinin gücü ve kaynaklarını bilmeli hangi hallerde hangi güç kaynaklarından faydalanabileceklerini bilmeleri icap eder (Memduhoğlu ve Turhan, 2016: 75).

Okul müdürü farklı etki yöntemlerini deneyip beklediği neticeye ulaşamazsa, yetkiye son çözüm yolu olarak müracaat etmelidir. Doğrusu okula etki eden okul dışı faktörleri, yetkiyle yönlendirebilmesi mümkün değildir. Okul içindeki faktörlerden beklediği hareketleri onları özendirici pozisyonlar oluşturmakla sağlayabilir. Okulların informal yapısı ve atmosferi müdürün özendirme ve anlayış vazifelerini mecbur kılmaktadır (Bursalıoğlu, 2021: 121).

2.3.6. Koordinasyon (Eşgüdümleme) Süreci

Koordinasyon, belli bir hedefi sağlama yönünde mevcut insan kaynakları ile madde kaynaklarının sağladıkları katkıları bir bütün haline getirme biçiminde tanımlanabilir (Aydın, 2018: 139). Koordinasyon, işbölümü aracılığıyla birbirinden bölünen örgütsel erklerin dik ve yatay olarak tümleştirerek, örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaya yöneltme sürecidir (Başaran ve Çinkır, 2013: 290).

“Eşgüdüm” yönetsel faaliyetin ön şartı ve esas aracıdır. Hiyerarşik sıradaki yeri yönünden içerdiği bütün bileştiricilerin *üstünde* yer alması ve onları hedeflenen istikamette etkileyebilmek adına “egemen” iradeyi iletmesi lazım olan eşgüdüm, bu bakımdan farklı birimlerce uygulanan yönetsel faaliyetlerin uyumunu sağlamanın, aynı veya birbirine benzeyen işleri farklı birimlerce yapıldığı hallerde birbirileriyle çakışmalarının önüne geçmenin, bireysel gayretleri toplu eyleme çevirerek belli hedefler istikametinde yoğunlaştırmanın vb. hiç bir şekilde göz ardı edilemeyen gereği biçiminde karşımıza çıkmaktadır (Fişek, 2015: 279).

Bir örgütün düzenli bir şekilde çalışabilmesi için tüm kısımlarıyla birimleri arasında ortak çalışma birliği bulunmalıdır. Bir örgütte iş birliğini gerçekleştirilmesi verimliliği büyük ölçüde etkiler. Eşgüdümün gerçekleştirilmesinde yöneticinin vazifesi orkestra

şefinin vaziyetine benzetilebilir. Öyle ki orkestra şefi türlü müzik enstrümanlarının kullanılmasında uyumu gerçekleştirerek bize güzel bir eser dinletme imkânı sağlıyor, bu müzik enstrümanlarının birbirlerine uymamaları durumunda hiçbir anlam oluşmuyorsa, yönetim için de vaziyet aynıdır (Tortop, 2017: 106).

Follett (1924) Follett'ın koordinasyon meselesindeki yazıları tetkik edilince çeşitli mesuliyet, yetki ile liderlik niteliklerinin, birlikteliğinin sağlanması örgütlerin performansı için mühim bir belirleyici şekilde gördüğü anlaşılmaktadır. Yönetimde en mühim güçlük iç içe girmiş, karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşimdeki birimlerin tesirli bir biçimde eşgüdümünün sağlanmasıdır (Follett, 1924; Aktaran: Ağlargoz, 2018: 19). Follett'ın ilkeleri koordinasyonun sağlanması metodunun dikey olmaktan ziyade yatay olduğu düşüncesini ifade etmektedir. Kişilerin birbirlerini gördükleri işleri kavrayarak işbirliği içinde olacakları kabul edilmektedir. Yöneten kişinin "eşgüdüm sağlayın" talimatı gerçekçi olmamasının yanında uygulanabilirlikten de uzaktır (Aydın, 2018: 140).

Eşgüdümün sağlanmasında çok mühim bir vasıta da örgütlemedir. Örgütte yer alan birimlerin yetkilerini ve görevlerini açık, net bir şekilde belirlenmesi eşgüdümün sağlanmasında mühim rol oynar. Üst seviyede bir eşgüdüm oluşturmada grup toplantıları etkilidir. Toplantıların gayesi üyelerin gayretlerini bütünleştirmelerine imkân oluşturmaktır. Koordinasyon, yukarıdan aşağı yönünde kabul ettirilemeyeceği için grup toplantıları tesirli bir araçtır. Tekrar etmek gerekirse eşgüdüm sağlanması yöneten kişiyi sorumluluğundadır. Eşgüdümü sağlamanın yolları mevcuttur. Uygun bir kurum yapısı kurma, kabiliyetli astlar seçerek onları eğitme, etkili olan denetim, uygulama alt birimdekilerin pratiğe döküleceği kaynaşmış plan ile programlar tertipleme ve gerekli olan açıklamalarda bulunmak, yöneticinin takip edeceği yollardan birini oluşturabilir. İkinci yol ise alt birimde çalışanların eşgüdüm ilkelerini kavramalarını ve bunlara göre davranmanın önemini kavramalarını sağlamadır (Aydın, 2018: 141).

Okul özdeş eğitim hedeflerine ulaşmayı paylaşan eğitim çalışanlarının meydana getirdiği bir örgüttür. Öğrencilerin eğitimi konusunda her çalışanın diğer çalışanların yardımına ihtiyaç duyması tabiidir. Eğitim hizmeti, başka bir düşünüşle *imeceyle* ortaya koyulan çalışmanın ürünüdür. Zira öğrencilerin eğitimi meselesi bir kişinin bilgi, becerisiyle gerçekleştirilemeyecek kadar ağırdır. Okul, hedeflerini gerçekleştirebilmesi için yapılması gereken işleri birden fazla insangücü gerektirmesi mecburiyetinden

kurulduğu söylenebilir. Bir iş için iki bireyin beraber çalışmasıyla gerçekleştirilecekse bu iki bireyin *güçlerinin eşgüdümlemesi* lazımdır (Başaran ve Çınkır, 2013: 295). Bu bilgilerden özetle, okul görevleri belirenmiş yapısı ile ilgili birimlerinin ya da kişilerin birlikte uyum içinde bir çalışma ortaya koyması, okulun hem varolma hem de hedeflerine ulaşma nedenidir. Çünkü tek kişiyle değil bir takım halinde eşgüdümlü çalışma ile okul hedeflerine ulaşabilir.

Okullarda genel olarak teşkilat şemaları görülür. Buna ek olarak okul yönetiminden sorumlu kişinin sağlam bir iletişim ağını kurması gerekmektedir. Kimin ne yapacağını açık bir biçimde belirtildiği görevlerin yer aldığı şemalar oluşturulabilir. Okulda kişilerin moralini yükseltmeye yönelik faaliyetler başlatılabilir, eğitim kurumlarında yetkidense etkinin tercih edilmesinin rasyonel olacağı hatırlanmalıdır. Bu faaliyetler koordinasyonun artırılmasına katkı sağlayacaktır (Gül, 2020: 87).

2.3.7. Denetim ve Değerlendirme ve Süreci

Denetimin menşei çok eski zamanlara uzanmakta, insanların bir arada toplum biçiminde hayatlarını sürdürmeye başlamasıyla denetim elzem bir olgu biçiminde karşımıza gelmektedir. Denetim, bir örgütün etkinlikleri ile işlemlerinin önceden saptanan hedefler ile kurallara uygun şekilde yapılıp yapılmadığının tespiti için incelenmesidir (Bozkurt, 2013: 56-57). Denetim, örgütte görev yapan iş görenin vazifelerini yapma biçimlerini gözlemek, ortaya çıkan hataları ve noksanlıkları belirtmek, bunları düzeltmeleri adına gerekli olan tedbirleri almak, problemleri tahlil etmek, yenilikleri tanıtmak, metotları geliştirmelerini sağlamaktır (Taymaz, 2015: 33).

Denetim, hem kamu hem de özel kesimde yönetimin en esas unsurlarından biridir. Denetim, kurumun ortaya koyduğu performans ile evvelden gerçekleştirilen plan, programlar doğrultusunda ulaşılması istenen netice arasındaki farklılığı tespit etmek ve ikisinin uygunluğunu gerçekleştirmek adına yapılan her çeşit yönetsel tedbir dizisi biçiminde algılanmalıdır (Ertekin, 2004: 57). Denetimin temeli, ulaşılan neticelerin planlama sürecinde tespit edilen hedeflerle mukayese edilmesindedir. Bu yönden planlama ve denetim biri diğerinden kopmayan iki kardeşe benzetilebilir (Can, 1991; Aktaran: Ertekin, 2004: 56). Başaran ve Çınkır'a (2013: 308) göre denetimin ilkeleri şu şekildedir: "İş gören görelî özgür olmalıdır, eğitim iş görenleri değerlidir, denetim bir takım çalışmasıdır, denetimde örgütsel önderlik asıldır, denetim öğretimi, yönetimi ve öğrenmeyi nitelikleştirmelidir."

Değerlendirme, örgütün hayatta kalması için mecburi yönetsel faaliyetler içinde bulunur. Değerlendirme yapılmadan bir çalışmaya yönelik yargı ortaya koymak zordur. Bu yönden yönetim faaliyetlerinin kesinlikle değerlendirilmesi ve eksik taraflarının tekrar dan düzenlenmesi gerekmektedir (Gül, 2020: 87). Değerlendirme, denetim neticesinde elde edilen bütün bilgilerin birbiriyle mukayese edilmesi ile ulaşılan *yargılama* sürecidir (Başaran ve Çınkır, 2013: 310).

Değerlendirme, herhangi bir şeyin özelliği veya niceliği hakkında gerçekleştirilmiş olan çalışma neticesine göre yargıya ulaşma, bazı kriterlere göre ehemmiyetini tespit etme biçiminde tanımlanır (Eviren, 2017: 58). Bütün kurum ile kuruluşlar bilhassa kamu kurumları devamlı bir değerlendirmeye bağlıdırlar. Daima kasıtlı, planlı yapılamasa da bu değerlendirme devam edip gider. Ulaşılmak istenen hedefin etkili şekilde hayata geçirmek adına iyi düşünülmüş devamlı bir değerlendirme faaliyetine önderlik etmek yönetimle ilgili bir mesuliyettir (Aydın, 2018: 147).

Karar vermeyle ilk adımı atılan yönetim süreçlerinin nihayetinde gerçekleştirilen değerlendirme, denetimle sağlanan veriler işlenerek yan yana getirilip incelenerek, mukayese edilerek ve yorumlanarak icra edilir. Değerlendirme neticesinde geri bildirim- besleme feedback yöntemiyle her süreç tek tek incelenir, değerlendirme gerçekleştirilerek süreçlerin hata ya da noksanlıkları ortaya çıkarılır (Taymaz, 2015: 7).

Değerlendirmenin sonunda amaçlar incelenir. Hayata geçmeyen amaçlar tekrardan alınabilir, çıkarılabilir; yeni amaçlar ilave edilebilir; benimsenen amaçların nicelikleri, nitelikleri tebdil edilebilir. Değerlendirme neticeleri, amaçların tekrardan belirtilmesinde, yeni faaliyet planının hazırlanmasında, planın pratiğe dökülmesinde çok mühim ve kıymetli *dönütler* sağlar (Başaran, 2004: 198). Değerlendirmede en mühim parametre değerlendirmeyi icra edenlerdir. Değerlendirmeye icra edenlerin kişilik nitelikleri, uzmanlığı, iş ile personele dair düşünceleri, tutumları, kanaatleri, inançları, duyguları ve bunun gibi birçok boyutu çalışanların işlerini değerlendirmeye etki eder (Başaran ve Çınkır, 2013: 311).

Değerlendirmenin genel hedefi örgütsel etkililik düzeyini yükseltmektir. Hedefi daha tesirli şekilde hayata geçirmeyi sağlamaktır. Örgütün, programın ve faaliyetlerin hayata geçirmeye çalıştıkları hedefi ne ölçüde veya ne derece iyi hayata geçirdiklerini saptanmasıdır. Değerlendirme süreci, üzerinde değerlendirme yapılan programın yönünü çevirdiği hedeflerle doğrudan ilgisinin bulunması gerekir. Akılcı olarak değerlendirme sürecinde yer alan ilk aşama değerlendirilmek istenen toplam faaliyetin

değerlendirilecek bölümünün tespiti, tanımlanmasıdır. İkinci aşama yorumların yargıların güç alacağı temel varsayımların veya kıstasların geliştirilmesi ve uygun bulunmasıdır. Üçüncü aşama kıstasla ilgili verilerin elde edilmesidir. Verilerin analizi, yorum ile sonuca varma son aşamayı oluşturur (Aydın, 2018: 148).

Okul, daha önceden belirlenmiş davranışları öğrencilere kazandırmaya gayret gösteren bir kurumdur. Bu bağlamda okulun hedefi eğitim ile ilgili hedefleri yerine getirmektir. Denetimin başka bir hedefi ise okul personelinin ihtiyaçlarının giderilmesi seviyesinin tespit edilmesidir. Bu kapsamda ilk başta öğretmenler yer almak üzere diğer bütün eğitim personellerinin çalıştıkları okulda ne seviyede doyum elde ettiklerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Özdemir, 2021: 189). Değerlendirme, aynı problem çözme sürecindeki gibi denetim unsurunun sürecine yönelik genel bakış olduğu söylenebilir (Başaran ve Çınkır, 2013: 310). Eğitim kurumlarının etkililik düzeylerinin değerlendirilmesi oldukça zordur. Ölçülebilir davranışlar bakımından eğitim ile ilgili hedeflerin (kistasların) ifade edilmesi güçtür. Bir öğretmenin, sınıfın, belirlenmiş bir konunun veya belirlenmiş bir sürecin bir öğrenciye eğitim bakımından yaptığı katkının tespit edilmesinin kolay olmadığı söylenebilir. Okulun, öğrencinin ailesinin, çevrenin yaptığı katkıları birbirinden ayırt etmek, değerlendirmeye güçleştiren başka bir faktördür (Aydın, 2018: 150).

Özetle, eğitimde değerlendirme; eğitim programının tesirlerini, yararlarını saptamak amacıyla belli ölçütleri esas alarak yaptığı ölçüm neticelerinin değerlendirilmesi sürecini tanımlar. Eğitim programında yer alan eksikliklerle aksayan kısımların saptanıp düzeltilmesi bakımından değerlendirme gerekli bir unsurdur. Değerlendirme neticesinde sağlanan dönütler eğitim programının daha iyi bir hale gelmesi için kullanılır (Eviren, 2017: 58). Bu bilgiler ışığında, okul belli hedefleri ya da davranışları gerçekleştirmek üzere eğitim alanında ortaya çıkan örgütlerdir. Bu doğrultuda hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrolüne denetim, değerlendirme ise denetim sürecinden sonra ona bir genel bakış olduğu, değerlendirme ile ölçütlere dayalı olarak eğitimdeki eksikliklerin bulunup, iyileştirmesi yönünden önemli olduğu ifade edilebilir.

2.2 ÖRGÜT VE ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK

Okul etkililiği hakkında okulların etkililiği, özellikleri, boyutları gibi başlıkların yanı sıra, daha iyi anlaşılması ve konunun bütün bir perspektiften incelenmesi için öncelikle

örgüt ve örgütsel etkililik ile yönetsel etkililik gibi konu başlıklarına değinmenin faydalı olacağı düşünöldüğünden öncelikle bu konulara yer verilmiştir.

Birden fazla insanın bir arada olmasını sağlayan her toplu gayretin özü icabı yönlendirme olmadan veya örgüt olmadan düşünölemeyeceği ve insanlığın ilk dönemlerinde dahi birlikte çalışma misallerine rastlandığı göz önüne alınırsa insanlık tarihinin bütün aşamalarında “örgüt” olgusuna lüzum hissedildiği kesinlikle ifade edilebilir (Fişek, 2015: 165). Sağlıklı nitelikteki örgütler kaynaklarını bilhassa insan kaynaklarını etkin bir biçimde kullanırlar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 16). Barnard, örgütün varlık kazanabilmesi için üç faktörün varlığını mecbur saymaktadır. Bunlar: (1) aralarında iletişim bulunabilecek kişiler, (2) hedefin gerçekleşmesine katkı sağlama isteği, (3) yapılması gerekli olan ortak bir hedeftir (Aydın, 2018: 2).

Örgütsel etkililik hakkında yönetim alanıyla ilgilenen çok sayıda araştırmacıyla yazarı meşgul etmiş meselelerden olduğu söylenebilir. Çok sayıda yönetim alanındaki araştırmacılar ile örgütsel tasarım alanındaki araştırmacılar örgütsel etkililikle ilgili yüzyıldan fazla zamandır çalışmalarına rağmen evrensel sayılabilecek örgütsel etkililik kuramı geliştirememişlerdir. Fakat araştırma yapan kişiler, örgütün etkililiğini tespit etmeye yardımcı olacak birçok ölçüt ortaya koymuşlardır (Ergeneli, 1995: 187). Örgütün etkililiğinin, onun örgüt ile ilgili hedeflerini gerçekleştirme düzeyiyle arasında doğru orantının varlığından söz edilebilir (Nayır, 2012: 198). Belirlenmiş bir hedef gerçekleştiğinde mevzubahis olan faaliyet “etkili” olarak vasıflandırılır. Diğer bir ifadeyle etkililik, bir teşebbüsün hedefinin istenilen derecede gerçekleştirmesi anlamındadır (Aydın, 2018: 4).

Örgütün hayatta kalması *etkili* olması kavramına bağlı olduğu söylenebilir. Örgütün etkililiğinin sahip olduğu iki boyut vardır: Bir yönden örgüt hedeflerine uygun çevre faktörlerinden *etkilenebilmeli*; çevrenin talep ettiklerini vaktinde, kâfi gelecek nicelikle nitelikte sağlayabilmeli; bu sayede *dışsal etkililiği* gerçekleştirebilmelidir. Diğer yönden örgüt, hedeflerine uygun düşmeyen çevre faktörlerini *etkileyebilmeli*; örgütsel hedeflerine engel olan çevre problemlerini çözerek *içsel etkililiği* gerçekleştirebilmelidir. *Örgütsel etkililiği* bilmek için sıklıkla kullanılan üç tane yaklaşım mevcuttur. Bunlar birbiriyle ilişkili “amaç, sistem ve yararlılık” yaklaşımlarıdır (Başaran, 2004: 173).

Amaç Yaklaşımı

Örgütsel etkililiği ölçmek amacıyla gelişmesi sağlanan ve en eski yaklaşımlardan biri olduğu söylenebilir. Bu model, örgütün amaçlarını hayata geçirdiği derecede etkili olan bir örgüt biçiminde nitelendirir (Şişman, 2020: 7). Bir örgütün “örgütsel, yönetsel ve ürünsel” biçiminde üç tane grup amacının varlığından söz edilebilir. Örgüt yönetimi bahsedilen bu üç grup amacı hayata geçirmeye yarayan davranışları birlikte ele alarak plan-program ve pratiğini sağlar (Başaran, 2004: 173).

Sistem Yaklaşımı

Başaran’a (2004: 174) göre örgüte ait sistemi planlanan seviyede hayatını devam ettirmesi şu şartlara bağlıdır: Örgütsel sistem, kendi girdilerini önceden tasarlanan çoklukta ve özellikte temin edebilmeli; iç, dış problemleri vaktinde ve etkili bir biçimde çözüme kavuşturabilmeli, dış çevre ile ilişkilerde başa çıkabilmeli; kendi alt sistemleri ile birbirlerinin arasında oluşabilecek zıtlıkları yönetebilmeli; kendi alt sistemlerinin koordinasyonu yaparak bütünlüğü muhafaza edebilmeli; çevresindeki değişimlere ayak uydurabilmek için hemen yenilik geliştirebilmeli; çıktıları örgüte değerine uygun bir biçimde kazandırabilmelidir.

Yararlılık Yaklaşımı

Örgütten *yarar bekleyenler* örgütün oluşturulmasında ve çalışmasına katkı sağlayanlar; merkezi idare ya da yerel idare vesaire, örgüt çıktısından kendine düşeni alanlar ya da kullananlar, sermayeciler, ortak olanlar, hisse senedi biçiminde alan kişiler gibi örgütün getirisini bölüşenlerdir. Bunların hepsi bir tür örgütün *ortakları* gibi fikir yürütülebilir. Örgütün etkililiği ortak olanların örgütten umdukları faydanın karşılama düzeyine bağlı olduğu söylenebilir (Başaran, 2004: 174).

2.2.1. Okul Etkililiği

Etkililik kavramı örgüt ve yönetim teorilerinde yer aldığı kadar eğitim yönetiminde ve okul yönetiminde çok fazla yer alan merkezi bir meseledir. Son senelerdeki bu tartışmalara *kalite* kavramı da dahil olmuştur. Fakat etkililik ile kalite aynı kavramlar değildir. Fakat örgütsel performansı ifade etmeye dönük olması ikisinin müşterek tarafıdır. Okullarla ilgili paydaşların eğitimde doyum sağlayabilmeleri okulun bekleneni en iyi şekilde yerine getirmesi ile mümkündür. (Şişman, 2020: 23,24). Eğitim ile ilgili olarak etkililik çalışmaları düşük veya fazla etkiye sahip sınıflar ile okullar ve

eğitim sistemlerine sebebiyet veren esas unsurları ile bu unsurların etkileşimlerini idrak etmek ile ilgilendiği söylenebilir (Reynolds, Chapman, Kelly, Muijs ve Sammons, 2012: 1).

Okul etkililiğiliğin tespit edilip ölçülebilmesi için birtakım araştırmacılar tarafından evvela etkililikle alakalı bazı kriterlerin tespit edilmesi gerekli görölmektedir. Araştırmalar genellikle okul etkililiği kavramının tespit edilmesinde okul hedefleri veya okulun sonuçlarını başka bir ifadeyle çıktılarını işlemektedir (Şişman, 2020: 27). Etkilerin ifade edilmesine katkı sunan başka bir değişken ise yöneticinin sınıf gözlemlerinin çokluk miktarıdır. Bu izleme ile değerlendirmenin bir belirtisi biçiminde kabul edilebilir. Öyle ki yöneticilerin etkin oluşları sınıf seviyesinde iyi öğretim pratiklerini desteklemektedir. Bu ise eğitimle ilgili etkililik modellerinde yer alan okul seviyesindeki değerşkenlerin sınıflarda yapılan etkili öğretim şartlarından olduğu varsayımını yeniden haklı çıkarmaktadır (Creemers, 1999: 16).

Okullar bakımından etkililik ile ilgili araştırmalar farklı başlıklarla yapılabilmektedir: “Etkili okul, okulun etkililiği, okulun etkileri, eğitsel ya da öğretilimsel etkililik, okulu iyileştirme, okul geliştirme, iyi okul, kaliteli okul vb.” (Şişman, 2020: 27). Bu çalışmada genel olarak etkili okul ya da okul etkililiği kavramları üzerinde durulmuştur. Her ne kadar genel özellikler saptamak zor da olsa yapılan araştırmalar ve çalışmalar neticesinde etkili okul ya da okul etkililiğinin ortak paydada bulunduğu birtakım özellikler ya da boyutların belirginlik kazandığından söz edilebilir.

2.2.2. Okul Etkililiği ile İlgili Özellikler

Eğitimin sistem olarak etkililiğinin sağlanması okulların etkililiğinin sağlanmasına bağlı olduğu söylenebilir (Başaran ve Çınkır, 2013: 138). Okul etkililiği gelişmekte olan ve gelişmiş ölkeler bağlamında kompleks bir kavramdır. Basit seviyede öğrencilerin öğrenmesi ve büyümesi okulun çıktısıdır. Bu doğrultuda belli bir sürede ne kadar fazla öğrencinin öğrenmesi sağlanırsa okul o denli etkilidir (Balcı, 2022: 15).

“Coleman Raporu” okulların birçok öğrenci için bir farklılık oluşturmayaçağını fakat azınlıkta kalan ve imkanları olmayan öğrenciler için az da olsa bir geliştirme sağlayabileceğini göstermiştir. Bu rapor aynı zamanda öğrencilerinin arasındaki başarı farklılıklarını öğretmenlerin özelliklerine, öğrencilerin eğitim bakımından geçmişine, istek seviyesine ve öğretim olanaklarına bağlamıştır (Clark ve diğerleri, 1984; Aktaran: Balcı, 2022: 17).

Öğrencinin mizacını, şahsiyetini, zekasını geliştirmede mensubu olduğu aile geçmişi mühimdir ancak bu okulun dezavantajlı kesimin çocuklarına verilen eğitim sorumluluğunu ortadan kaldırmayacağı da vurgulanmalıdır, tüm çocuklara öğrenmeleri gereken temel becerileri muvaffakiyetle öğrenmelerini sağlayan okulların varlığı aile geçmişiyle ilgilenmeksizin bütün öğrencilere hizmet sunmaya kararlı tavrı sayesinde gerçekleşir (Edmonds, 1979: 21).

Edmonds'un (1979) popüler biçime getirdiği birçok eğitimcinin bildiği etkili okullar hakkındaki beş unsur formülü şöyledir (Hoy ve Miskel, 2020: 281): *“Okul müdürünün özellikle öğretimsel konularda güçlü liderliği, öğretmenlerde öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler, temel becerilere vurgu, düzenli bir ortam, öğrencilerin sık ve sistematik değerlendirilmesi.”*

Okulun etkili sayılıp sayılamayacağı ve okul etkililiği hakkında genel sorular yöneltmenin kısıtlı bir değeri vardır. Etkililik, bir tane şeyden meydana gelmemektedir (Hoy ve Miskel, 2020: 275). Bununla ilgili alanyazın irdelendiğinde bütün yazarlar tarafından farklı biçimlerde ele alındığı ancak ortak olan özelliklerin var olduğu anlaşılmaktadır (Tural, 2019: 22). Bu yüzden okul etkililiğinin belli başlı sayılabilecek yaygın özelliklerine aşağıda yer verilmiştir:

2.2.2.1. Güvenli ve Düzenli Çevre

Birçok araştırma (Brookover ve Lezotte, 1978; Edmonds ve Frederikson, 1979; Hopkins, 1999; Weber, 1971; Aktaran: Çobanoğlu ve Badavan, 2016: 117) “güvenli ve düzenli bir çevrenin” etkili niteliğe sahip okullarda var olan özellikler arasında yer aldığını göstermektedir. Bu tüm insanların gereksinimlerinin bir hiyerarşi biçiminde düzenlendiğini ileri süren Maslow'un motivasyon teorisiyle tutarlı olduğu söylenebilir. Güvenlik ihtiyacı, Maslow'un kurucusu olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi içinde ikinci sırada yer almaktadır.

Öğrenciler eğitim öğretim sürecinde vakitlerini okulda ve okulun kısımlarında atölye laboratuvar vb. en çok ise sınıfta geçirirler. Sınıftaki uygun bir biçimde çevresel düzenlemenin sağlanması öğrenmeye etkisini olumlu olacağı eğitimcilerce kabul gören bir gerçektir. Sınıfların fiziki yönden aydınlık bahçeyi gören, geniş pencerelere sahip öğrencilerin oluşturabileceği trafiğe uygun olabilecek genişlikte olması gerekir. Küçük biçimdeki sınıflar öğrenciler üzerinde sıkışma ya da ezilme gibi duygular oluşturur. Büyük biçimdeki sınıflar da yalnızlık duygusuna sebep olur. Bu nedenle sınıfların

büyüklüğü var olan öğrenci sayısına uygun düşmelidir. Sınıflar öğrencilerin ilgisini üzerinde toplayacak ve araştırmaya sevk edecek, öğrenme hevesi oluşturacak materyallerle donatınmalıdır (Ada ve Baysal, 2015: 143-144). Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin azalmasına neden olan öğrenci davranışlarının üstesinden gelmenin etkili bir yöntemi olarak sınıfta sergilenecek davranış kurallarının belirlenmesinde öğretmenin de katılacağı ve eş oya sahip olacağı bir toplantıyla sağlanmasıdır. Ortaklaşa alınan kurallar öğretmenin sınıftaki öğrencilerin davranışlarına göre etmesini basitleştirir (Başaran ve Çınkır, 2013: 373).

Güvenli, düzenli çevreyle ilgili en mühim özellik öğrenmeye imkân oluşturan okul iklimi kavramıdır. Etkili özelliğe sahip okullar güven ile aidiyet duygusu veren ve öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi sağlamak için güvenli çevre oluşturmayı hedef edinen yerlerdir (Hansen ve Childs, 1998; Aktaran: Çobanoğlu ve Badavan, 2016: 118). Okul iklimi söylemi genellikle öğrencinin ortaya koyduğu başarıyla ilişkilendirilmemesine rağmen okula yönelik öğrenme iklimi söylemi okulda bulunan öğrenme ortamının başarıyı yükseltmek amacıyla düzenlenmesi mevzu bahistir (Şişman, 2020: 179). Örgüt kültürü yapının bir arada olmasını sağlayan, ortak eğilimler sistemi ile ayırt edici nitelik sağlayan bir kimlik olduğu söylenebilir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 4). Okul içinde etkili öğretime katkı sunan bir kültür oluşturulmalıdır (Balcı, 2022: 212).

2.2.2.2. Öğretimsel Liderlik

Etkili nitelikliğe sahip okulların bünyesindeki öğrenci başarısına etkililiği ve bu okulları kuvvetli öğretimsel liderlerin yönetmesi ilginin eğitim liderliği konusunda toplanmasına neden olmuş, öğretimsel liderlik alanındaki çalışmalara hız vermiştir (Tanrıoğen, 2000: 67). Okulun esas vazifesi “*öğrenmeyi gerçekleştirmek*” biçiminde tanımlanırsa, okulların etkili öğrenmeyi sağlanması öncelikli olarak okul müdürlerinin esas vazifesi ve sorumluluğu içindedir. Bu yüzden müdürün esas alakası program ile öğrenme alanlarında olmalıdır. Müdürün mesai saatinin çoğunu eğitim ile öğretim meselelerine harcaması beklenir. Birçok araştırmada etkili olan okul müdürlerinin mesai saatlerinin büyük bir kısmını öğretim süreci ile öğretim hedeflerini geliştirme meselelerine ayırdıkları tespit edilmiştir (Şişman, 2020: 137).

Okul müdürü öğretim lideri olması gereği eğitimin okulun hedef ve görevlerinin bilincinde olması, bu hususları personeline yorumlayıp bunları açıkça ifade etmesi, öğretmenlere rehberlik etmesi, desteklemesi, sınıflarına ziyarette bulunması, eğitim ile

öğretim işlerini düzenli şekilde devam etmesi için gerekli tedbirleri almalıdır (Yılmaz, 2006: 32). İlgili araştırmaların sonuçları başarı sağlayan okulların yöneticisi olan ve öğretim lideri kavramıyla ifade edilen müdürlerin sergiledikleri davranışların genel itibariyle üç boyutta bir araya geldiğini ortaya koymaktadır. Bu boyutlar“ *okulunun misyonunu tanımlama*”, “*eğitim programı ve öğretimi yönetme*”, “*öğrenmeye elverişli bir okul iklimi geliştirme*” olarak sayılabilir (Hallinger ve Murphy, 1987: 56; Aktaran: Gümüşeli, 1996: 201).

Okul müdürünün esas sorumluluğu bulunduğu okulda etkili nitelikteki bir öğretimi hayata geçirmektir. Öğretimin etkili kılınması, öğretim programının amaçlarının hayata geçirilme derecesini ifade etmektedir (Aydın, 2018: 282). Okul müdürleri okul programında bulunan tüm derslerle, bunların hedefleriyle ilgilenmek ve bu doğrultuda tek tek her dersin okulun hedefleri toplamına katkı düzeyini tespit etmek durumundadır. Okul programının sağladığı başarının devamlı bir biçimde değerlendirilmesi okulun hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği hakkında ipuçları verir (Sweney, 1982; TEA, 1989; Aktaran Şişman, 2020: 141).

2.2.2.3.Yüksek Başarı Beklentisi

Etkili okullarda, mevcut öğrencilerin eğitimde temel sayılan becerileri kazanma konusunda kendilerinde bulunan potansiyele dair olan inanç, bu inanca sahip personel ile bu beklentinin ortaya koyulduğu bir iklim bulunmaktadır (Tural, 2019: 25). Cheng ve Wong’a (1996: 39) göre yüksek beklentiler sadece öğrencilerin işe koşmadıkları potansiyellerini bulduklarında ve oldukça yüksek amaçlar için gayret gösterdiklerinde fayda getirir, fakat bireyin potansiyeli konusunda anlaşılan esas açık bir biçimde bireyin daha çoğunu başarmaya karşı güvenini etkiler. Neufeld ve diğerleri (1983); TEA (1989) etkili okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerinin tamamının öğrenebileceklerine ve yüksek derecede başarı sağlayabileceklerine inanmaktadırlar. Bu yöndeki beklentiler öğrencilere bunun yanında velilere açık bir biçimde iletilmektedir (Aktaran: Şişman, 2020: 154).

Öğretmenler mevcut öğrencilerine yönelik sosyo ekonomik özelliklerine, cinsiyetlerine, kılık kıyafet ve benzeri özelliklerine ilişkin öğrenciler hakkında bir takım önyargılar geliştirebilirler. Bunun yanında okulun dahil olduğu toplumsal çevrenin önyargılarda etkisi olabilir. Fakat etkili okullarda fazlaca altı çizilen kavramlardan birisinin eşitlik olduğu söylenebilir. Öğretmen bireylere ait olan farklılıklar bir tarafa, bütün öğrencilere

eşit seviyede insanlar biçiminde yaklaşmak, bütün öğrencilere eşit seviyede öğrenme fırsatları oluşturmak durumundadır (Şişman, 2020: 154).

2.2.2.4. Öğrenme Fırsatı

Öğrenme fırsatları başlangıcı bakımından 1963 senesinde Carroll ile öğretimde yer alan içeriklerin kapsamı ve önemi olarak tartışılmıştır (Arıkan, 2016: 49). Eğitim eşitliğinin gerçekleştirilmesi için okullarda verilen öğrenme fırsatları önem taşımaktadır. Özellikle akademik açıdan yeterli seviyede bulunmayan öğrencilere gerektiği kadar öğrenme fırsatı verilmemesi, öğrencilerin birbirleriyle arasında bulunan başarı farkının çok daha artmasına bu da öğrencilerin sosyal hayata dahil olduklarında büyük güçlükler yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Çağımızın teknoloji ile bilgi temelli modern yaşamı, okullardan bilgi yönünden ve beceri yönünden üst seviyede öğrencilerin mezun olmasını gerekli hale getirmiştir. Eğitimin bütün paydaşları bütün öğrencilere yönelik “eşit öğrenme fırsatlarının” verilmesini sağlamakla sorumludur (Stevens ve Grymes, 1993: 49; Aktaran: Arıkan, 2016: 49).

Etkili özelliklere sahip okullarda öğretmenler, sınıfta temel becerilerin kazandırılmasına yönelik çok vakit ayrılmaktadırlar hem de yavaş öğrenenler için fazladan vakit ayırmalıdırlar (Hopkins ve Levin, 2000; Lezotte, 1991; Aktaran: Günal, 2014: 18). Öğrenme fırsatı özelliğini sağlama, mühim becerileri çocuğa öğretilmesi için öğretmenin veya okuldaki mevcut sistemin ayırdığı vakittir. Bunun yanında okulun duyurular, beklenmeyen zamanda gelen ziyaretçiler, ders araları, anonslar ve bunlara benzer öğretmenlerle öğrencilere huzursuzluk oluşturacak ve önemli derecede öğrenme durumu etkileyebilecek faktörleri düşürmeye yönelik gayretleridir (Landis, 1998: 49; Aktaran: Çobanoğlu ve Badavan, 2016: 123, 124).

Çoğu kere yinelenen “*herkes öğrenebilir*” kavramını gerçekleştirmek kolay değildir. Eğitimci kimliği ile okul müdürleri bütün bireylere tek beden giysi giydirmenin çok olanaklı olmadığını bilirler. Programlar bazı durumlarda küçük öğrenci kümelerinin gereksinmelerini giderecek biçimde düzenlenmelidir. Bu doğrultuda adım atma, gereksinmeleri giderme cesareti etkili okul müdürlerinde mevcuttur (McEwan, 2018: 30). Bu görüşler doğrultusunda öğrenme fırsatının tanınmasının öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir faktör olduğu ve bütün öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek bir program düzeni sağlamak etkili okul yöneticilerinin özelliklerinden biri olduğu fikri anlaşılmaktadır.

2.2.2.5. Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi

Geniş manasıyla öğrenme yaşantısının “*bir kişinin bilgi veya davranışında meydana getirdiği kalıcı değişimle ortaya çıkar.*” Değişim bilinçli bir biçimde ve bilinçsiz bir biçimde gerçekleşebilir fakat öğrenme sayılması için değişme kişinin çevresiyle etkileşiminden doğan deneyimin sebep olması gerekir (Hill, 2002; Aktaran, Hoy ve Miskel, 2020: 41). Sınıfta öğrenmenin sağlanması ve bu öğrenmelerin ne derece gerçekleştiğinin tespiti ve takibini birinci derecede öğretmen sağladığı için bu bölümde etkili okulun öğretmen boyutu da kısaca incelenmesi fayda sağlayacaktır.

Şişman’a (2020: 148) göre öğretmen sınıfta yaşanan süreçlerin ve bununla ilgili olarak öğretim ile öğrenme faaliyetinin sürecini gerçekleştiren temel aktör rolündedir. Sınıfın örgütlenme şekli, fiziksel nitelikleri öğretime etki etmesine rağmen sınıfta yaşanan süreçlerde esas belirleyici olan öğretmendir. Sınıfın ve sınıf içindeki öğrenme sürecinin yönetiminde, organize edilmesinde, öğretim ile öğrenmenin sağlanmasında temel belirleyici öğretmendir. Sınıf içinde “*etkili öğretmen davranışları*” hakkında pek çok araştırma yapılmıştır. Eğitim ile okulun etkililiğiyle alakalı araştırmaların bir bölümü sınıfta, okulda sergilenen öğretmen davranışları hakkında dikkatleri üzerinde toplamıştır. Fakat okulun etkililiği diğer bir deyişle etkili okul mevzubahis ise konunun hatırı sayılır bir kısmını da öğretmen davranışı oluşturmaktadır. Balcı’ya (2022: 194, 195) göre okullar fonksiyonlarını öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirirler.

Öğretmenlerin gösterdikleri etkileri sınıf seviyesinde sınırlandırılarak sınıfın yer edindiği okula olan etkilerine gereken ilgiyi göstermemek, öğretmen tarafından okul etkililiğine sağlanan faydaları görmemek anlamına gelir. Öyleyse öğretmene verilen eğitim, sınıf seviyesinde başarı sağlamanın öğretmene verilen eğitimde esas amacı olduğu göz ardı edilmeden okul çaplı öğelere doğru genişletilmesi sağlanmalıdır. Bu yönde öğretmene verilen eğitim programları onların entelektüel ihtiyaçlarını giderebilmelidir. Okul geliştirme alanının bütünleyici bir bölümünün öğretmen geliştirmek olduğu hatırdan çıkarmalıdır

Bir okulda gerçekleştirilen öğrenmenin kalitesinde muhtelif faktörlerin rolü bulunur. Şüphesiz öğretmen bunlardan birini oluşturur. Sınıfta gerçekleştirilen öğrenmelerin kalitesi “*amaçların belirlenmesi, sınıfın örgütlenmesi ve düzenlenmesi, içeriğin*

düzenlenmesi, öğretme öğrenme sürecinin örgütlenmesi ve yönetimi, öğrencilerle ilgili çıktıların değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme” gibi faaliyetlere bağlı olduğu ifade edilebilir (Şişman, 2020: 148). Tamamlayıcı olarak ifade edilen ölçme değerlendirme hakkında öğrencilerin kendi içlerinde veya belli kriterlere göre sıralandırılması ya da belirlenmiş öğretim sürecini gereken başarı ile bitirenlerin tespiti ya da öğretim kurumlarına öğrenci seçme biçimindeki hedeflerle kullanıldığı söylenebilir (Bloom ve diğerleri, 1971; Aktaran: Uğurlu ve Akkoç, 2011: 156).

Öbür yönden şekillendirici olarak ifade edilen ölçme değerlendime hakkında ise öğrencilerin öğretim süresince sergiledikleri gelişimi izlemeyi, ortaya koydukları başarı ile başarısızlık durumlarını tespit etmeyi ve böylelikle öğretimle öğrenme konusunda düzeltmelerin gerçekleştirilmesini hedefler (Gronlund, 2006; Aktaran: Uğurlu ve Akkoç, 2011: 156). Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi konusunda yukarıdaki bilgilerden hareketle söyleyene bilir ki şekillendirici ölçme ve değerlendirmenin durum tespiti ve gerekli düzeltmelerin sağlanması adına öğrencilerin ortaya koyduğu gelişimi takip etmektedir.

Şişman’a (2020: 155) göre Öğretmen tarafından öğrencilerin izlenmesi çok çeşitli yöntemlerle yapılabilir. Öğretmenin sınıfta dolaşarak, öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalarını gözlemleyerek, öğrencilere ödev vererek, ödevleri düzelterek, test yapıp değerlendirerek bunların neticelerini kayıt altına alarak, öğrencilere soru sorup sınıf içinde tartışmaları esnasında öğrencilere yöneltilecek sorulara öğrencilerin verecekleri yanıtlara göre öğrenilmesi gerekli olan söz konusu konuyu hangi düzeyde öğrendiklerini tespit edebilir.

Etkili nitelikteki okullarda önem taşıyan becerilere dair öğrenci gelişimi devamlı bir şekilde ölçülür, gözlemlenir (Lezotte, 2001; Aktaran, Çobanoğlu ve Badavan, 2016: 125). Değerlendirmelerin, öğretmenler açısından hangi şeyin iyi öğretildiğinin, hangi şeyin daha çok çalışma gerektirdiğinin tespitine yardımcı olan bilgi kaynağı olduğu söylenebilir. Değerlendirmeler öğrencilere geri bildirim sağlamak; bütün bir şekilde programı geliştirmek ile tek tek her öğrenciye dair öğretimsel kararların alınmasında kullanılır (Çobanoğlu ve Badavan, 2016: 125).

2.2.2.6. Veli Okul İlişkisi

Aile kişinin doğumu ile başlayıp ölümüne dek etkileşim sağladığı çevre olarak ifade edilebilir. Bu yüzden eğitime önem taşıyan etkileri söz konusudur. Bilindiği üzere bireyi

okula gitme zamanı geldiğinde okul ve aile bireyin toplumsallaşmasında önem taşıyan iki kurum biçiminde ortaya çıkmaktadır (Ada ve Baysal, 2015: 121). Topluluklarda işbölümü olabildiğince gelişse dahi eskiden olduğu gibi günümüzde ve ileriki zamanda da çocuğun eğitiminden ilk derecede aile mesul olacaktır. Okul ile öbür örgütlerin bu husustaki fonksiyonu aileden sonra yer alır ve ona destek olma, tamamlama özelliğindedir, zira hiçbir örgüt, sıcak aile yuvası kadar çocuğun büyüme zamanında ihtiyaç duyduğu sevgi duygusunu, güveni, morali sağlayamaz (Karlı, 2006: 201).

Öğrencilerin okulda sergiledikleri başarılarla etki eden okul içinden kaynaklı ve okul dışından kaynaklı birçok faktörden bahsedilebilir. Okul dışı faktörler mevzubahis olduğu zaman aile öğrenci başarısında en önemli sayılabilecek belirleyicilerinden birini oluşturur. Aileler çok boyutlu bir biçimde öğrencilerin başarılarını etkileyebilirler. Aile çocuğuyla sağlayacağı iletişim niteliğiyle ve okul ile yapacağı işbirliğinin seviyesi ile çocuğun başarısına fayda sağlayabilir (Aslanargun, 2007: 120). Okulun hedeflerini gerçekleştirmesinde velilerin hatırı sayılır rolü bulunur. Öğrencilere okulda öğretilen bilgi becerileri, öğrencilerin aileleri içerisinde takip edilmesi; aile eğitimiyle öğrenciye okulda verilen eğitim arasında tutarlılığın bulunması, okul ve öğrencilerin ortaya koyduğu başarıyı arttırdığı söylenebilir. Bilhassa öğrenme güclüğü yaşayan öğrencilerin problemlerini çözüme kavuşturmak için okul ile ailelerin işbirliği gereklidir (Bozkurt, Bayar ve Üstün: 2018: 2563).

Ailenin okula dahil olması, çocuğun başarısının artmasını sağlamaktadır. Ailelerin yaptığı gönüllü faaliyetlerin öğrencinin ortaya koyduğu performansı geliştireceğinin altı çizilmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 47). Veliler iyi davranış göstermenin, çalışkan, kararlı, kendisine ve diğer insanlara saygılı olma konularına önem göstermeli çocuklarının iyi bir kişi, vatandaşlık özelliklerini elde etmelerine yardımcı olmalıdır. Aile çocuğunun düzenli çalışma yapıp yapmadığının kontrolünü sağlamalı, okuma ile diğer faaliyetlere vakit ayırması için lüzumu halinde evde birtakım faaliyetleri kısıtlayabilmedir (Şişman, 2020: 185).

Okul için okul müdürü çevreden destek sağlamak, katılımı geliştirmek adına farklı strateji ve yollar takip edebilir. En basit olarak müdür çevrenin ailelerin katılım sağlayacağı bazı faaliyetlere okulunu açabilir, belli aralıklarla onları okula davet edebilir (Şişman, 2020: 184).

2.3. YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Örgüt bir yapı ve bunun iyi oluşturulabilmesi iyi olan bir modelle desteklenmesiyle olabilir. Yönetimin bütünüyse bu yapıyı işe koşan bir süreçtir. Öbür taraftan örgüt, mensuplarının birbirleriyle kurduğu ilişkiler ağıdır. Örgütün kendi ile ilgili konularda başka örgütlerle kurduğu ilişkileri örgütün bağlarını oluşturur. Bu ilişkilerin iyi olma derecesi örgütün verimlilik derecesidir. Örgüt, mensuplarının kurduğu işbirliği biçiminde görülebilir. Bu işbirliğinin şartları uzlaşma, uyum sağlama, kontrolüdür. Planlı eşgüdümlemiş güçler ve davranışlar topluluğu da örgütü oluşturur. Bu eşgüdümlemenin yaratıcı olma derecesi, örgütün canlı ve etkili olma derecesidir. Örgüt bir iletişim örüntüsü gibi düşünülebilir. Verimli bir eş güdülenmenin sağlanması için sistemli iletişim olmalıdır. Karar süreci, iletişim süreci ve denge sürecini, modern örgüt teorisi sistemin parçalarını bütünleştiren üç süreç olarak uygun bulmuştur (Bursalıoğlu, 2021: 15). Buradan da anlaşılacağı üzere örgütün yapısı, işleyişi, verimliliği ya da etkililiğinin örgütün; işbirliğine, iletişimine, eşgüdülenmesine, kontrolüne, karar ve iletişim gibi süreçlerine yani yönetim süreçleriyle ilgili olduğunu ifade edilebilir.

Örgüt ve yönetimle alakalı geliştirilen tüm kuram ve görüşlerin temel gayesi aslında *örgütsel etkililiği arttırmak*” biçiminde söylenebilir. Örgütler açısından ele alındığında *“örgütsel etkinlik, kaynaklar/girdiler, amaçlar, işlevler, süreçler, sonuçlar ve örgüt dışı çevre”* açılarından ele alındığında farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Şişman, 2020: 3). Örgütler belirli bir dizi hedefleri hayata geçirmek için kurulmaktadır. Bu sebeple hedeflerini hayata geçiren ve bu sayede çevrenin beklentilerine yanıt sunan örgütler yaşamlarını devam ettirebilecektir. Fakat örgüt hedeflerini hayata geçiremezse varoluşu sebebini yitirecek kısa süre de dağılma evresine geçecektir. Bu sebeple örgütsel etkililik seviyesi bütün örgütlerin yaşaması için hayati derecede önemlidir. Örgüt bünyesinde hedeflerin hayata geçmesinden sorumlu kişiler örgütteki unsurları hedefler doğrultusunda kullanan yöneticilerdir (Göksoy, Sağır, Yenipınar, 2013: 19-20).

Örgütler insanlardan meydana gelen sosyal sistemler biçiminde olmaları sebebiyle örgüt ile ilgili hedefleri gerçekleştirirken yöneticilerin personellerin ihtiyaçlarını ve taleplerini göz önünde bulundurmaları önem taşır. Personelin ihtiyaçlarının istenen seviyede karşılanmasının personelin, örgütün hedeflerine kavuşması için daha çok katkı sağlamasına yol açacağı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle personelin motive edilmesi örgütsel etkililiği yükselten bir ögedir. Yani örgütün hedeflerine ulaşma düzeyi ile

personelin motivasyonu arasında var olan bir ilişkiden söz edilebilir (Nayır, 2012: 198). Bu açıklamalardan sonra örgütün amaçlarını gerçek kıldıkça etkililiğin varolacağına ve bunun da yönetsel bir mesele olduğunu söylenebilir. Bu sebeple yöneticinin etkili olması ve bu konuda personelin motivasyonunu artırması gerektiğinden bunun da örgütün ve yönetimin etkililiğinin artıracığından söz edilebilir.

Yönetsel etkililiği hayata geçirmek örgütün yönetsel hedefidir. İlk olarak örgütün üst yöneticileri olmak üzere orta, alt kademelerde yer alana yöneticilerin görevidir (Başaran, 2004: 26). Bir örgüt hedeflerini ne miktarda gerçekleştirebiliyorsa o miktarda etkilidir. Başka bir ifadeyle etkililik işinin bir derecelendirme olduğu söylenebilir. Bu ifadeye göre örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmesinin, örgütsel etkililiği yerine getirmesi büyük oranda yönetsel etkililik kavramına bağlıdır, hatta yönetsel etkinliğin bir neticesi olarak örgütsel etkililiğin ortaya çıktığı söylenebilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 42).

Okullar toplumların yarını sayılan çocuklara; hem eğitim işlevi aracılığıyla toplumla ilgili değerlerin verilmesinde hem de öğretim işlevi ile evrensel niteliğe sahip bilgi birikiminin verilmesinde önemli rol alan örgütlerdir (Şenel ve Buluç, 2016: 2). Örgüt olarak okullar mevzubahis olduğunda okul örgütünün esas amacı etkili öğretimin hayata geçirilmesidir (Aydın, 2018: 175). Bütün örgütlerin varlık sebebine geçerlilik oluşturan belirli hedefleri vardır. Örgütte var olan sınırlı kaynakları bu hedefler doğrultusunda sevk-idare etmesi yönetim süreçleri ile alakalıdır. Yönetim süreçlerinin eğitim yönetimindeki anlamı okul müdürünün okuldaki mevcut kaynakları okulun amaçlarını hayata geçirmek için aktif ve etkili biçimde kullanabilmesidir (Kondakçı ve Zayım, 2013: 9).

Bütün bir yapı olarak okulu düşünmek, hayatta uygulanabilir bir plan ile yönetme vizyonuyla, kifayetli bir eşgüdümleme ve yönlendirme suretiyle okul amaçlarına yoğun bir biçimde odaklanmak ve verimliliği gerçekleştirmek okul müdürünün esas görevlerindedir (Can, 2021: 248). Yöneticinin yönetim fonksiyonlarıyla ilişkili kavram ve teorileri yeterli seviyede bilmesi, bunların uygulamada beceri göstermesi önem taşır; çünkü yönetimde olmasının esas gerekçesi bu fonksiyonların yeterli seviyede gerçekleştirilmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Yönetim sürecinin etkili işe koşulması yöneticinin başarısını artırır. Yöneticinin yönetim sürecindeki esas kifayeti problem çözme sürecidir. Yönetici okulla ilgili işleri planlama konusunda, örgütteki mevcut gücü örgütlenme konusunda ve koordinasyon konusunda, çalışanların

birbirleriyle iletişim kurmasında, yönetimle ilgili ve eğitimle ilgili süreçleri denetleme konusunda yeterli olması beklenir (Başaran ve Çınkır, 2013: 198-199).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Yönetim Süreçleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yönetim süreçlerinin etkililiği ile ilgili yurt içinde yapılmış bazı araştırmalardan kısaca söz edilmiştir.

Taş (2002), “Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin incelenmesi” adlı çalışmasında yaratıcı örgüt kültürü için karar sürecine işgörenin yüzeysel olmayan katılımı, fikirlerinin önemle değerlendirilmesi suretiyle gerçek katılımın gerçekleştirilmesi gerektiğini, planlamanın eldeki kaynakları en iyi şekilde kullanmayı dikkate alarak, gerçekçi ve muhtelif örgüt seviyelerinin ihtiyacına pay bırakacak ve bilimsel gelişmeleri kapsayacak esneklik sağlaması, çalışanların örgüte dair fikirlerini özgürce söylemesine imkân tanınması ve bunları ilgili birimlere ulaşımını kolaylaştıracak çok yönlü özellikte bir iletişim ağı oluşturmalıdır. Ayrıca esnek örgütlenme, tedirgin edici denetim yerine genel, moral yükselten insancıl denetime ve çalışanın öz kontrolüne kendini yönlendirmesine yer verilmesi gibi sonuçları ortaya koymuştur.

Karagöz (2006) “Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler” adlı ve örnekleme Edirne de çalışan 59 ilköğretim türündeki okul müdürü olan yüksek lisan tez çalışmasında müdürlerin bazı değişkenlere göre yönetim süreçlerinde problem yaşama seviyelerinde farklılıklar saptamıştır. Okul yöneticileri; genellikle yaş, kıdem (mesleki/yöneticilik) ve okuldaki mevcut öğretmen sayısı arttıkça yönetim süreçlerinde problem yaşama seviyelerinde düşüş saptanmış, yeterliklerinin arttığı ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin “yönetim süreçleri” konusunda yeterli eğitim görmemeleri, üst yönetimden kaynaklı problemler yaşamaları ve birtakım durumlarda yetki yetersizlikleri gibi konularda sorun yaşadıkları da çalışmanın bulgularındandır.

Summak ve Özgan (2007) “İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği)” adlı çalışmasının örnekleme Kilis merkez ilçede devlet okullarında görevli (65 kadın, 35 erkek) öğretmenlerden meydana gelmektedir. Araştırma

bulgularından bazıları şu şekildedir: İlköğretimde görevli okul yöneticilerinin yönetsel süreçleri işe koşma yeterlilikleri öğretmenler tarafından genellikle yüksek algılandığı saptanıp, “genel yöneticilik beceri ve nitelikleri ile yönetim süreçlerini kullanma becerisi (genel) arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki” görülürken “iletişim” sürecinde en yüksek düzeyde, “denetim” sürecinde ise en düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Sertkaya (2016) “Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmasının örneklemini Aydın ili Efeler ilçesi çeşitli liselerde görev yapan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın bulguları göre zümre öğretmenler kurulu çalışmalarında “Karar verme ve Planlama”, “İletişim” ve “Denetim” süreçlerinin “çok yüksek” derecesinde olduğu “Örgütlenme” , “Eşgüdümleme” ve “Yönelme” süreçlerinin “yüksek” derecesinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Aydın (2019) “Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi” adlı nitel fenomenolojik desende yürüttüğü yüksek lisans tezinin çalışma grubunun Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan 30 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları ise yedi tema ve bunların alt kategorileri şöyledir. Karar temasında “mevzuat-bürokrasi temelli karar alma” , “karara katılma” , “öğretmen özerkliği” , “karar sürecinin sınırlanması” kategorileri yer almaktadır. Planlama sürecini oluşturan temanın alt kategorileri ise “öğrenci merkezli planlama”, “planlamada maliyet sınırlaması”, “plan türleri kısa-uzun vade”, “planlama sürecinin takibi” örgütlenme temasına ait kategoriler şu şekildedir: “Mevzuat temelli örgütlenme”, “yetkinlik temelli örgütlenme”, “çatışma çözümü” iletişim temasını ait alt kategoriler “formal-informal iletişim kullanma”, “iletişimde teknolojiyi kullanma”, “iletişim engeli ile karşılaşma” biçiminde tespit edilmiştir. Etkileme temasına ait kategoriler şu şekildedir: “yönetimin informal etkileme yolları”, “yönetimin formal etkileme yolları”, “yetki paylaşımı” eşgüdümleme temasına ait kategoriler: “toplantılarla eşgüdüm sağlama”, “iletişim ve etkinliklerle eşgüdüm sağlama”, “toplumsal/ortak değerler” olarak bulunmuştur. Değerlendirme temasına ait kategoriler ise “öğrencilerin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin değerlendirilmesi”, “okul yönetiminin değerlendirilmesi” olarak saptanmıştır.

Demir (2019) “Yönetim süreçleri bağlamında bilgievlerinin incelenmesi” adlı, çalışma grubunu Küçükçekmece Belediyesi bünyesindeki 10 bilgievinde görev yapan 1 koordinatör ve 5 er yönetici ve öğretmen olmak üzere toplam 11 kişinin oluşturduğu

araştırmasını nitel yöntemle olgubilim deseninde ele almış ve ulaştığı bazı bulgular şöyledir: Yönetim süreçleri bakımından bilgievlerinde etkili en dominant faktörlerin “Kişi Odaklı” faktörler olduğu neticesine ulaşılmıştır. Yönetim süreçlerinin mühim bir bölümünde yönetici olanların kişisel nitelik ve yeterliliklerinin etkin bir biçimde yer aldığı bulgusuna varılmıştır.

Karaoğlan (2020) “Kreş ve gündüz bakımevlerinin yönetim süreçleri bağlamında incelenmesi (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği)” adlı çalışmasının çalışma grubunu ilgili kreş ve gündüz bakımevinde görevli olan kurum müdürü, öğretmen ve bazı veliler olmak üzere toplamda 9 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarını kısaca şöyle ifade edebilir: Kurumun yönetim süreçleriyle ilgili olarak; öğretmenler kurulu toplantılarının yönetim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu ve bu toplantılar vasıtasıyla eğitim öğretim ile ilgili etkinliklerle tahmin edilen bütçenin ve kurumla ilgili genel işleyiş hakkındaki kararların alındığı tespit edilmiştir. Personel sayının fazla olmaması sebebiyle samimi bir iletişim sürecinin yaşandığı, yatay iletişimin seçildiği, eşgüdümleme sürecinin kurum içi sağlıklı, ancak eşgüdümlemenin çevre ile aksaklıklarının olduğu tespit edilmiştir. Personel alımlarının belirtilen görev tanımları ve kanuni zorunluluk ile yapıldığı örgütlenme sürecinde tespit edilmiştir. Öğrenci gelişim merkezli değerlendirme süreci olduğu ve denetimde belirsizliklerin ve buna ilişkin aksaklıkların gerçekleştirdiği ortaya koyulmuştur.

2.4.2. Yönetim Süreçleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında yönetim süreçlerinin etkililiği ile ilgili yurt dışında yapılmış bazı araştırmalardan kısaca söz edilmiştir.

Neal Gross ve Robert Herriot (1965; Aktaran: Uygun, 2006: 67) ilköğretim okullarında çalışan müdürlerin etkililikleri konusunda yaptığı çalışmada 175 öğretmen katılımcı olarak kullanılmıştır. Denence; “Bir ilköğretim okulu müdürünün etkililiği öğretmenlerin moraline, yöneticinin uzaktan uzmanlık performansına ve öğrencilerin öğrenme durumlarına bağlıdır” biçiminde ifade edilmiştir. Bulgulara göre bu üç kriterle liderlik arasında müspet ilişki olduğu saptanmıştır. Bulgular müdürlerin profesyonel bir biçimde yöneticiliklerini icra ettiklerinde okulların üreticiliklerini arttırdığını, öğrencilerin moralini arttırdığını ve performanslarında artış olduğunu göstermektedir.

Biljina ve Milos (2012: 200) “School mangement in Serbia: Key aspects of its relation to school success” adlı çalışmalarında Sırbistan’da okul düzeyindeki yönetim pratikleri

kavram tartışmaları basamağında bulunur fakat verimli ve daha akılcı yönetilmesi gereken okullarda öncü girişimler ortaya koyulmuştur. Okuldaki bütün yönetimle ilgili görevleri geliştirmeye güçlük teşkil eden unsurlarlardan şunlar önem taşır: Okullardaki önemli ölçüde merkezi hükümet idaresi, velilerle zayıf düzeyde işbirliğinin varlığı, öğretmenlerin kuşku duymaları ve değişikliğe yönelik korkuları olduğu söylenebilir.

Mestry ve Bodalina (2014: 16) “The Perceptions and Experiences of School Management Teams and Teachers of the Management of Physical Resources in Public Schools” adlı çalışmasında kısıtlı finansman ve kırsal kesimde yer alan okulların çoğunda fiziki kaynak yetersizliklerinden kaynakların en etkili biçimde yönetimi okulun çok önemli önceliği olduğu söylenebilir.

2.4.3. Okul Etkililiği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında okul etkililiği ile ilgili yurt içinde yapılmış bazı araştırmalardan kısaca söz edilmiştir.

Kuzubaşoğlu (2008) “Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi” adlı genel tarama modelini kullandığı çalışmasının örneklemini Kadıköy ilçesinde görev yapan 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde liselerde değişim yönetimi öğelerinin okul etkililiğinin gerçekleştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Toprak (2011) “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri” adlı tarama modelinin kullanıldığı araştırmasının örneklemini Adıyaman merkez ilçesindeki 246 öğretmen meydana getirmektedir. Araştırma neticesinde okulların etkililiği “yönetici, öğretmen ve okul ortamı” boyutlarında orta düzeyde, “öğrenci ve veliler” boyutunda “geliştirilmesi gereken” düzeyde saptandığı görülmektedir.

Çakır (2021) “ Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmanın örneklemini Erzurum ilinde çalışan 408 öğretmen meydana getirmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiğinin arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusu olduğu neticesine varıldığı görülmektedir.

Çevrik (2022) “Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliliğinin rolü” adlı çalışmasının örneklemini Uşak ilinde çalışan 373 öğretmenin oluşturduğu

görülmektedir. “Okul etkililiği” ile “karizmatik liderlik“ değişkenleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişki; “okul etkililiği” ile “kolektif öğretmen yeterliliği” değişkenleri arasında anlamlı, pozitif ve yüksek seviyede bir ilişkinin söz konusu olduğunu tespit etmiştir.

Koyuncu (2022) “Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki” adlı çalışmasının örneklemini Düzce merkez ilçesinde çalışan 350 öğretmen meydana getirmektedir. Çalışma neticesinde okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre “yönetim becerileri” ile “okul etkililiği” arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin söz konusu olduğunu saptamıştır.

2.4.4. Okul Etkiliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında okul etkililiği ile ilgili yurt dışında yapılmış bazı araştırmalardan kısaca söz edilmiştir.

Coleman vd. yaptıkları araştırma esas olarak “*eğitim sosyolojisi*” yönünden “*eğitimde fırsat eşitliği*” kapsamında ortaya konulan araştırmadır. Ulusal seviyede ve tarama yöntemiyle yapılan araştırma binlerce sayıda öğrenciyi içeren büyük ölçekli olup, verileri ABD’de yer alan muhtelif “bölge, sınıf ve ırklardan” meydana gelen geniş bir kümeden elde edilmiştir. “Öğretmen, yönetici ve müfettişlere” yapılan anketlerden takriben 70 bin anket geri dönmüştür. Coleman ve diğerlerine göre “okul, öğrenciler üzerinde bir farklılık” oluşturmaktadır. Fakat öğrenciler ve başarılarına okulun farklılaştırıcı tesiri, okul dışından kaynaklı etkilerle mukayese edildiğinde çok düşük seviyede kalmaktadır. Bunun yanında bu tesirin düzeyi öğrencinin ait olduğu ve oradan geldiği muhtelif sosyal gruplara veya tabakalara göre farklılaşmaktadır (Aktaran: Şişman, 2020: 29).

Vermeulen (1987) beş etkili nitelikteki okul tipinin okul etkililiğine tesirlerini 22 okulda incelemiş yalnızca öğrenimi motive edici düzenli bir ortam, güvenli bir biçimde ölçülebilmüş, ortalama sayılabilecek bir okul başarısıyla aralarında ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bransma ve Stoel (1986) çalışmalarında “ortaöğretimde okul liderleri, eğitim liderliği, okul yönetimi ve bireysel okul liderleri” karakteristikleri incelenmiş liderin eğitimle ilgili konulara ayırdığı zaman ile öğrenci başarısı hakkındaki yapılan değerlendirmeler gibi “eğitimsel liderlik” öğeleri önemli görülmüştür (Creemers, 1993; Aktaran: Balcı, 2022: 72).

İngiltere'de okul etkililiği alanındaki çalışmalar başlangıçta entelektüel açıdan bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Çünkü klasik İngiliz eğitim çalışmaları psikolojik yönü öne çıkan bir perspektife sahiptir. Eğitimi ürünleri üzerinde birey ve ailenin etkilileri ön plana çıkarılmaktaydı. ABD ile İngiltere'de bu alandaki çalışmalarda kullanılan kavramlarında farklılaştığı söylenebilir (Reynolds ve diğerleri, 1997; Aktaran: şışman, 2020: 94). Mortimore ve Arkadaşları (1988) alışmasında “okul ve sınıf süreçlerine ilişkin matematik, okuma, yazma, okula devam, davranış ve tutumları ilişkin veriler” ele alınmıştır. Smith ve Tomlinson(1989) alışmasında akademik neticeler bakımından okulları karşılaştırmıştır (Aktaran: şışman, 2020: 94-95).

Kanada'da yapılan okul etkileri ile alakalı çalışmalar 1980'li yıllarda zirvesine ulaşmıştır. Bu çalışmalarda genellikle öğrenci gelişimini gerçekleştirmeye ve başarısını yükseltmeye yönelik etkililik öğeleri tanımlanmak istenmiştir. Sammons, Hilman ve Mortimore (1995) Kuzey Amerika literatürünü özetleyerek 11 tane anahtar niteliğinde kavram tespit etmişlerdir. Bunlar: “mesleki liderlik, paylaşılan vizyon ve amaçlar, öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirenler, süreci izleme, öğrenci hak ve sorumlulukları, amaçlı öğretim, öğrenen örgüt ve okul aile iş birliği” biçiminde sıralandığı görölmektedir (Hopkins ve Crain, 1985; Aktaran: şışman, 2020: 92).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi kapsamında araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nicel metodoloji içerisinde, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, araştırılacak konuyu tarafsız bir şekilde betimleyip durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise en az iki değişken arasında beraber değişimi ya da seviyesini tespit etmeyi amaçlayan bir modeldir. (Karasar, 2019:109-114). Araştırmada iki temel değişken vardır. Söz konusu olan değişkenlerden “yönetim süreçlerinin etkililiği” araştırmanın bağımsız değişkenini ifade ederken “okul etkililiği” değişkenini ise araştırmanın bağımlı değişkenini ifade etmektedir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2021/2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki resmî ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü resmi sitesindeki verilere göre (esenyurt.meb.gov.tr) Esenyurt ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmen sayısı ilgili eğitim öğretim yılı için 8529’dur.

Araştırma, ilkökul ve ortaokul ile ortaöğretim kurumları olarak sınırlandırıldığı ve zaman maliyet açısından uygun olduğu için uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çıngı’dan (1994: 25) uyarlanan tabloda yer alan $N=10.000$ ve 0,05 anlamlılık düzeyi için örneklem büyüklüğü en az 370’tir (Büyüköztürk vd., 2021: 101). Bu gerekçeyle araştırmanın örneklemini; Esenyurt ilçesine bağlı resmi okullarda görev yapan 406 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	n	%	
Yaş	20-27 yaş	135	33,3
	28-32 yaş	130	32
	33 yaş ve üstü	141	34,7
Cinsiyet	Kadın	273	67,2
	Erkek	133	32,8
Kıdem	1-3 yıl	171	42,1
	4-7 yıl	93	22,9
	8 yıl ve üzeri	142	35
Okul Kademesi	İlkokul	162	13,5
	Ortaokul	127	35,7
	Ortaöğretim	117	15,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	369	90,9
	Yüksek Lisans	37	9,1

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel verileri için Gül (2017) tarafından geliştirilen “Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği” ile Günel (2014) tarafından geliştirilen “Okul etkililiği ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlerini incelemeye yönelik olarak veri toplamak ve diğer değişkenlerle ilişkilendirilmek amaçlanmıştır.

3.3.2. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği

Bu araştırmada katılımcıların yönetim süreçlerinin etkililiği konusundaki görüşlerini tespit etmek suretiyle okullardaki yönetim süreçlerinin etkililiğini ortaya çıkarmak için Gül (2017) tarafından geliştirilen “Yönetim süreçlerinin etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 35 madde ile 7 boyuttan meydana gelmektedir. 5’li Likert tipi olarak belirlenen ölçeğin maddeleri; hiç katılmıyorum (1) biraz katılıyorum (2), katılıyorum (3), oldukça katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) biçiminde derecelendirilmiştir. Güvenirlilik Cronbach Alpha katsayısı 0,982 olan ölçeğin “karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Tablo 2. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine Ait Güvenirlilik Katsayıları

Alt Boyutlar	Güvenirlilik Katsayıları
Karar Verme	0,921
Planlama	0,927
Örgütlenme	0,919
İletişim	0,925
Etki	0,909
Eşgüdümleme	0,921
Değerlendirme	0,940
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Toplam	0,984

Tablo 2’de bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ulaşılan güvenirlilik kat sayıları yer almaktadır. “Karar verme” alt boyutu (0,921), “Planlama” alt boyutu (0,927), “Örgütlenme” alt boyutu (0,919), “İletişim” alt boyutu (0,925), “Etki” alt boyutu (0,909), “Eşgüdümleme” alt boyutu (0,921), “Değerlendirme” alt boyutu (0,940), “Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Toplam” (0,984) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma grubundaki öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ait güvenirlilik katsayılarının tüm alt boyutlarda ve toplamda çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği

Araştırmada katılımcıların okul etkililiği konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için Günel (2014) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi olarak belirlenen ölçeğin maddeleri; “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ayrıca; ölçek 18 madde ile “Güvenli ve Düzenli Çevre”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi”, “Veli-Okul İlişkileri” olmak üzere 5 alt boyutta oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları şöyledir: “Güvenli ve Düzenli Çevre” için (0,86), “Öğretimsel Liderlik” için (0,87), “Öğrenme Fırsatı” için (0,90), “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” için (0,88), “Veli- Okul İlişkileri” için (0,86), toplam ölçek için (0,90)’dır.

Tablo 3. Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Güvenirlik Katsayıları
Güvenli ve Düzenli Çevre	0,833
Öğretimsel Liderlik	0,799
Öğrenme Fırsatı	0,699
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	0,756
Veli- Okul İlişkileri	0,840
Okul Etkililiği Toplam	0,906

Tablo 3'te bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ulaşılan güvenirlik kat sayıları yer almaktadır. “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutu (0,833), “Öğretimsel Liderlik” alt boyutu (0,799), “Öğrenme Fırsatı” alt boyutu (0,699), “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutu (0,756), “Veli-Okul İlişkileri” alt boyutu (0,840), “Okul Etkililiği Toplam” (0,906) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma grubundaki öğretmenlerin okul etkililiğine ait güvenirlik katsayılarının “Öğretimsel liderlik”, “Öğrenme Fırsatı” ve “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutlarında yüksek, diğer alt boyutlarda ve toplamda çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Veri toplamak amacıyla ölçeklerin uygulanabilmesi için Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde araştırma etik izni, ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Araştırmada ölçekler öğretmenlere elden dağıtılmış ve gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçeklerin uygun bir şekilde doldurulması için okullardaki katılımcılar bilgilendirilmiş, verilerin hiçbir kişi kurum ya da kuruluş da paylaşılmayacağı belirtilmiş ve soruların tarafsız ve içtenlikle yanıtlanması sağlanmaya çalışılmıştır.

2021/2022 eğitim öğretim yılında Esenyurtta yapılan araştırmada ilgili okullara toplam 800 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan bu ölçeklerden 520 tanesi geri dönmüş ve bunlardan değerlendirmeye uygun olmayan nedenlerden (hiç kodlamama, hatalı kodlama, bir soru için birden fazla seçenek işaretlemek, uç değer gibi) dolayı 114 ölçek değerlendirmeye alınmamış toplamda 406 tane ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Toplanan veriler SSPS paket program ile analiz edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin ve okul etkililiği ölçeğinin betimsel istatistik verileri elde edilmiştir. Her iki değişkenin demografik özellikleri cinsiyet, okul türü, eğitim durumları, yaş, mesleki kıdem değişkenleri ile aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Yönetim süreçlerine etkililiği ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonra yönetim süreçlerinin, okul etkililiğini yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi bootstrapping ile yapılarak yönetim süreçlerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koyulmuştur.

3.4.1. Normallik Dağılımı

Parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin uygulanması gerektiğinin belirlemek için önce ölçeklerden elde edilen verilerin normallik varsayımına göre dağılımlarını incelenmiştir. Bu doğrultuda, $N > 30$ olduğu için Kolmogorov - Smirnov testleri, ayrıca; basıklık, çarpıklık değerleri ve birtakım grafiksel testlere bakılmıştır. Ölçeklerden ulaşılan puanların normallik testinden elde edilen sonuçları Tablo 4'te ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yönetim Süreçleri Ölçeğinin Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Normallik Testi Normallik Testleri

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		Çarpıklık Basıklık	
	İstatistik	df.	P	İstatistik.	df	Std Hata.	Std.Hata
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği	p					-0,919	0,024
	0,145.	406.	0,000.	0,901.	406	0,121	0,240
	0,000						

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 4'te verilerin Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğu için normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ancak birtakım ölçütlere de bakmak gerektiği söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bunlara ait standart hata bilgileri verilmiştir. Çarpıklık-0,919; basıklık 0,024 değerleri $\pm 1,50$ aralığında olmakla beraber veri setinin çarpıklık değerini standart hatasına bölümü ile elde edilen değer $(-0,919/0,121=-7,59)$; Veri setinin basıklık değerinin standart hata katsayısına bölümü ile elde edilen değer $(0,024/0,240=0,1)$ olduğu hesaplanmıştır. $\pm 1,96$ değerleri dışında olduğu görülmektedir.

Ek 8’de verilen histogram grafiği ve Q-Q Plot grafikleri göz önüne alınırsa histogram grafiği için simetrik bir çan eğrisinden uzak olduğu ve sağa doğru yığılma olduğu; ortada birikmediği ve sola çarpık olduğu anlaşılmaktadır. Q-Q Plot grafiğinde 45 derecelik doğrusal çizgiden sapma aralıklarının fazla olduğu görülmektedir. Özetle, Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarından hareketle p değeri 0,05’ten küçük olduğu için normal dağılım göstermediği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değer $\pm 1,96$ değerleri dışında olması, histogram grafiğini simetrik bir çan eğrisinden uzak olduğu, ortada birikme olmayıp sağa doğru yığılmanın olması ve Q-Q plot grafiği neticeleri verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Okul Etkililiği Ölçeğinin Öğretmenlerin Algılarına İlişkin Normallik Testi

Normallik Testleri								
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık Basıklık	
	İstatistik	df.	P	İstatistik.	df	p	Std.Hata.	Std.Hata
Okul Etkililiği	0,099	406	0,000	0,970	406	0,000	-0,467	-0,343
							0,121.	0,240

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 5’te verilerin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakıldığında p değerı 0,05’ten küçük olduğu için normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ancak birtakım ölçütlere de bakmak gerektiği söylenebilir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık ile bunlara ait standart hata bilgileri verilmiştir. Çarpıklık -0,467; basıklık -0,343 değerleri $\pm 1,50$ aralığında olmakla beraber veri setinin çarpıklık değerini standart hatasına bölümü ile elde edilen değer $(-0,467/0,121=-3,85)$; Veri setinin basıklık değerinin standart hata katsayısına bölümü ile elde edilen değer $(-0,343/0,240=1,42)$ olduğu hesaplanmıştır. $\pm 1,96$ değerleri dışında olduğu görülmektedir.

Ek 9’da verilen histogram grafiği ve Q-Q Plot grafikleri göz önüne alınırsa histogram grafiği için ortada yığılmadığı, simetrik bir çan eğrisinden uzak olduğu ve sağa doğru birikme olduğu ayrıca biraz sola çarpık görünüme benzediği, Q- Q Plot grafiğinde 45 derecelik doğrusal çizgiden sapmanın olduğu görülmektedir. Özetle, “Okul Etkililiği Ölçeğine” yanıt veren öğretmen görüşlerine ilişkin oluşturulan veri setinde Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarının; p değerı 0,05’ten küçük olduğu için normal dağılım göstermediği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değer $\pm 1,96$ değerleri dışında olması, histogram grafiğini

simetrik bir an eğrisine bezemediği, sağa doğru yığılmanın olması ve Q-Q plot grafiği sonuçları verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.



4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerini etkililiği alt boyutlarının algı düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmanın hem bağımsız hem de bağımlı değişkeni için özel bir kestirim değeri bulunmadığından 5’li likert tipi ölçeğin aritmetik ortalamalara göre şu şekilde aralıklar belirlenmiştir. 1.00-1,80 aralığı “Hiç Katılmıyorum”, 1.81-2,60 aralığı “Biraz Katılıyorum”, 2,61-3.40 “Katılıyorum”, 3.41-4.20 aralığı “Oldukça Katılıyorum” ve 4,21-5.00 aralığı “Tamamen Katılıyorum” biçimindedir.

Tablo 6. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine İlişkin Öğretmen Algılarına Dair Bulguların Betimsel Verileri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Düzye
Karar	406	4,21	0,75	Tamamen Katılıyorum
Planlama	406	4,24	0,72	Tamamen Katılıyorum
Örgütlenme	406	4,22	0,75	Tamamen Katılıyorum
İletişim	406	4,23	0,75	Tamamen Katılıyorum
Etki	406	4,17	0,76	Oldukça Katılıyorum
Eşgüdümleme	406	4,26	0,72	Tamamen Katılıyorum
Değerlendirme	406	4,18	0,79	Oldukça Katılıyorum
Genel Ortalama	406	4,21	0,69	Tamamen Katılıyorum

Tablo 6 incelendiğinde yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği 7 alt boyuttan oluşmakta ve her alt boyut 5 maddeden oluşmaktadır.

Tabloda katılımcı sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. İlk alt boyut olan “Karar” alt boyutun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,21$; $SS=0,75$ olarak hesaplanmıştır.

Başka bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Planlama” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,24$; $SS=0,72$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Örgütlenme” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,22$; $SS=0,75$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “İletişim” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,23$; $SS=0,75$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Etki” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,17$; $SS=0,76$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Oldukça Katılıyorum” düzeyindedir. “Eşgüdümleme” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,26$; $SS=0,72$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Değerlendirme” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,18$; $SS=0,79$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Oldukça Katılıyorum” düzeyindedir. Genel Ortalamanın aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,21$; $SS=0,69$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir ifadeyle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir.

Özetle, ölçeğin alt boyutlarının ortalama düzeyleri kısaca şöyle açıklanabilir: “Etki” ve “Değerlendirme” alt boyutları “Oldukça Katılıyorum” seviyesinde, “Karar”, “Planlama”, “Örgütlenme”, “İletişim”, “Eşgüdümleme” alt boyutları da “Tamamen Katılıyorum” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algılarının en yüksekten en düşüğe doğru sıralandığında “Eşgüdümleme”, “Planlama”, “İletişim”, “Örgütlenme”, “Karar”, “Değerlendirme” ve “Etki” biçiminde olduğu tespit edilmiştir.

4.2. YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ FARKARA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleriyle yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup

olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	u	p
Karar Verme	Kadın	273	198,36	54152,00	16751,000	.201
	Erkek	133	214,05	28469,00		
Planlama	Kadın	273	204,29	55770,50	17939,500	.845
	Erkek	133	201,88	26850,50		
Örgütlenme	Kadın	273	203,66	55600,50	18109,500	.967
	Erkek	133	203,16	27020,50		
İletişim	Kadın	273	202,45	55268,50	17867,500	.794
	Erkek	133	205,66	27352,50		
Etki	Kadın	273	203,03	55426,50	18025,500	.907
	Erkek	133	204,47	27194,50		
Eşgüdümleme	Kadın	273	205,51	56104,00	17606,000	.616
	Erkek	133	199,38	26517,00		
Değerlendirme	Kadın	273	200,25	54669,50	17268,500	.419
	Erkek	133	210,16	27951,50		
Genel Ortalama	Kadın	273	202,69	55333,50	17932,000	.841
	Erkek	133	205,17	27287,50		

Tablo 7 incelendiğinde ilk alt boyut olan karar kategorisinde kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık yoktur ($U=16751,000$; $p > 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alınırsa erkek öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Yani karar alt boyutuna erkek öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 214,05; Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 198,36).

İkinci sıradaki Planlama alt boyutuyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=17939,500$; $p > 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin planlama alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların

ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 201,88; Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 204,29).

Üçüncü sıradaki Örgütlenme alt boyutuyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. ($U=18109,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin aldıkları puanın çok az bir farkla daha fazla olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin örgütlenme alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 203,66; Erkek öğretmenler sıra ortalamaları: 203,16).

Dördüncü sıradaki İletişim alt boyutuyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir ($U=17867,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin iletişim alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların ortalamalarının biraz daha yüksek olduğu söylenebilir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 202,45; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 205,66).

Beşinci sıradaki Etki alt boyutu ile öğretmen cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=18025,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin etki alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların ortalamaları daha yüksek olduğu söylenebilir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 203,03; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 204,47).

Altıncı sıradaki Eşgüdümleme boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=17606,000$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin Eşgüdümleme alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların ortalamaları daha yüksek olduğu söylenebilir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 205,51; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 199,38).

Son sırada yer alan Değerlendirme alt boyutuyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=17268,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alınırsa erkek öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Yani başka bir deyişle değerlendirme alt boyutuna erkek öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 200,25; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 210,16).

Genel olarak Yönetim Süreçleri Etkililiği ölçeğine öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($U=17932,000$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakılırsa erkek öğretmenlerin aldıkları puan az bir farkla da olsa daha fazladır. Diğer bir ifadeyle genel olarak Yönetim Süreçleri Etkililiği ölçeğine erkek öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 202,69; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 205,17).

4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Yönetim Süreçlerinin Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarıyla yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	u	p
Karar	Lisans	369	208,01	76755,00	5163,000	.013
	Lisansüstü	37	158,54	5866,00		
Planlama	Lisans	369	208,21	76830,50	5087,500	.010
	Lisansüstü	37	156,50	5790,50		
Örgütleme	Lisans	369	208,14	76802,50	5115,500	.011
	Lisansüstü	37	157,26	5818,50		
İletişim	Lisans	369	209,30	77230,00	4688,000	.001
	Lisansüstü	37	145,70	5391,00		
Etki	Lisans	369	209,13	77170,50	4747,500	.002
	Lisansüstü	37	147,31	5450,50		
Eşgüdümleme	Lisans	369	208,58	76966,50	4951,500	.005
	Lisansüstü	37	152,82	5654,50		
Değerlendirme	Lisans	369	208,98	77115,00	4803,000	.003
	Lisansüstü	37	148,81	5506,00		
Genel Ortalama	Lisans	369	209,00	77119,50	4798,500	.003
	Lisansüstü	37	148,69	5501,50		

Tablo 8 incelendiğinde “Yönetim süreçlerinin etkililiği” ölçeği ve alt boyutlarının katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tablo yer almaktadır. Birinci alt boyut olan karar boyutuyla öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=5163,000$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle karar alt boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 208,01; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 158,54).

Planlama alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=5087,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle planlama alt boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 208,21; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 156,50).

Örgütlenme alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=5115,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle örgütlenme alt boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 208,14; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 157,26).

İletişim alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=4688,000$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle iletişim alt boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 209,30; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 145,70).

Etki alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=4747,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle etki alt boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 209,13; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 147,31).

Eşgüdümleme alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=4951,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle eşgüdümleme alt

boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 208,58; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 152,82).

Değerlendirme alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=4803,000$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Başka bir ifadeyle değerlendirme alt boyutuna lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 208,98; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 148,81).

Genel olarak Yönetim Süreçleri Etkililiği ölçeğine öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($U=4798,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Diğer bir ifadeyle genel olarak Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ölçeğine lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır (Lisans Mezunu Sıra Ortalaması: 209,00; Lisansüstü Mezunu Sıra Ortalaması: 148,69).

4.2.3 Öğretmenlerin Okul Kademeleriyle ile Yönetim Süreçlerini Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademeleriyle yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademeleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Kademesi	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p
Karar	İlkokul	162	192,98	2	3,100	.212
	Ortaokul	127	217,20			
	Ortaöğretim	117	203,20			
Planlama	İlkokul	162	194,66	2	6,534	.038
	Ortaokul	127	225,26			
	Ortaöğretim	117	192,12			
Örgütlenme	İlkokul	162	201,50	2	2,649	.266
	Ortaokul	127	216,23			
	Ortaöğretim	117	192,33			
İletişim	İlkokul	162	201,30	2	0,678	.713
	Ortaokul	127	210,40			
	Ortaöğretim	117	199,06			
Etki	İlkokul	162	196,79	2	1,449	.485
	Ortaokul	127	213,28			
	Ortaöğretim	117	202,18			
Eşgüdümleme	İlkokul	162	197,14	2	2,282	.320
	Ortaokul	127	216,34			
	Ortaöğretim	117	198,36			
Değerlendirme	İlkokul	162	192,85	2	3,474	.176
	Ortaokul	127	218,38			
	Ortaöğretim	117	202,09			
Genel Ortalama	İlkokul	162	197,12	2	2,681	.262
	Ortaokul	127	217,62			
	Ortaöğretim	117	197,00			

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademeleriyle yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Buna göre ölçeğin Karar alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406) =3,100, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra

ortalaması=217,20) ilk sırada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=203,20) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması =192,98) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Planlama alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [χ^2 (sd=2, n=406)=6,534, $p<0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=225,26) ilk sırada, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=194,66) ikinci sırada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,12) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Grup karşılaştırmasında okul kademeleri ile planlama alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülse de parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi yapıldığında Bonferroni düzeltmesi sonrasında anlamlı farklılığın ortadan kalktığı tespit edilmiştir.

Örgütlenme alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=2,649, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=216,23) ilk sırada, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,58) ikinci sırada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,33) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

İletişim alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,678, $P>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=210,40) ilk sırada, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,30) ikinci sırada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=199,06) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Etki alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,449, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=213,28) ilk sırada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,18) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=196,79) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Eşgüdümleme alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=2,282, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne

alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=216,34) ilk sırada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,36) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,14) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Değerlendirme alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=3,474, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=218,38) ilk sırada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,09) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,85) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Genel ortalama ile öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=2,681, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=217,62) ilk sırada, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,12) ikinci sırada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,00) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Yönetim Süreçlerini Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 10'da öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın tespiti için Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Aralıkları	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p
Karar	1-3 yıl arası	171	211,82	2	2,307	.316
	4-7 yıl arası	93	189,13			
	8 yıl ve üzeri	142	202,90			
Planlama	1-3 yıl arası	171	208,06	2	0,489	.783
	4-7 yıl arası	93	198,50			
	8 yıl ve üzeri	142	201,28			
Örgütlenme	1-3 yıl arası	171	207,42	2	0,730	.694
	4-7 yıl arası	93	194,77			
	8 yıl ve üzeri	142	204,50			
İletişim	1-3 yıl arası	171	207,46	2	0,482	.786
	4-7 yıl arası	93	197,14			
	8 yıl ve üzeri	142	202,89			
Etki	1-3 yıl arası	171	209,83	2	0,901	.637
	4-7 yıl arası	93	197,34			
	8 yıl ve üzeri	142	199,91			
Eşgüdümleme	1-3 yıl arası	171	207,06	2	0,335	.846
	4-7 yıl arası	93	198,72			
	8 yıl ve üzeri	142	202,34			
Değerlendirme	1-3 yıl arası	171	210,35	2	1,156	.561
	4-7 yıl arası	93	195,20			
	8 yıl ve üzeri	142	200,69			
Genel Ortalama	1-3 yıl arası	171	209,03	2	0,730	.694
	4-7 yıl arası	93	196,92			
	8 yıl ve üzeri	142	201,15			

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre ölçeğin Karar alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=2,307, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin

(Sıra ortalaması=211,82) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,90) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=189,13) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Planlama alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,489, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=208,06) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,28) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,50) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Örgütlenme alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,730, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=207,42) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=204,50) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=194,77) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

İletişim alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,482, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=207,46) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,89) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,14) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Etki alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,901, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=209,83) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=199,91) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,34) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Eşgüdümleme alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,335, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=207,06) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,34) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,72) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Değerlendirme alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,156, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=210,35) ilk sırada, 8 yıl

ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=200,69) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=195,20) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Genel ortalama ile de mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,730, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=209,03) ilk sırada, 8 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,15) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=196,92) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.2.5 Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ile Yönetim Süreçlerini Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 11’de öğretmenlerin yaş aralıkları ile yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın tespiti için Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Aralıkları	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p
Karar	20-27 yaş arası	135	222,05	2	5,357	.069
	28-32 yaş arası	130	191,05			
	33 yaş ve üzeri	141	197,22			
Planlama	20-27 yaş arası	135	220,18	2	4,220	.121
	28-32 yaş arası	130	196,60			
	33 yaş ve üzeri	141	193,89			
Örgütlenme	20-27 yaş arası	135	212,45	2	1,223	.542
	28-32 yaş arası	130	197,90			
	33 yaş ve üzeri	141	200,09			
İletişim	20-27 yaş arası	135	218,14	2	3,303	.192
	28-32 yaş arası	130	194,07			
	33 yaş ve üzeri	141	198,17			
Etki	20-27 yaş arası	135	221,40	2	5,046	.080
	28-32 yaş arası	130	190,80			
	33 yaş ve üzeri	141	198,06			
Eşgüdümleme	20-27 yaş arası	135	217,64	2	3,113	.211
	28-32 yaş arası	130	194,18			
	33 yaş ve üzeri	141	198,56			
Değerlendirme	20-27 yaş arası	135	216,42	2	2,934	.231
	28-32 yaş arası	130	192,28			
	33 yaş ve üzeri	141	201,48			
Genel Ortalama	20-27 yaş arası	135	219,60	2	3,877	.144
	28-32 yaş arası	130	193,61			
	33 yaş ve üzeri	141	197,20			

Öncelikle yaş aralıkları grup sayılarının birbirine yakın olması amacıyla Tablo 11'deki gibi belirlenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarıyla yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre ölçeğin Karar alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=5,357, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=222,05) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin

(Sıra ortalaması=197,22) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=191,05) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Planlama alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=4,220, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=220,18) ilk sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=196,60) ikinci sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=193,89) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Örgütlenme alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,223, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=212,45) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=200,09) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,90) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

İletişim alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406) =3,303, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=218,14) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,17) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=194,07) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Etki alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=5,046, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=221,40) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,06) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=190,80) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Eşgüdümleme alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=3,113, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=217,64) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,56) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=94,18) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Değerlendirme alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406) =2,934, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=216,42) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,48) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,28) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Genel ortalama ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=3,877, $p>0,05$]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=219,60) ilk sırada, 33+ yaş aralığında öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,20) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=193,61) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL ETKİLİLİĞİ ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Başlık altında öğretmen algılarına göre okul etkililiği alt boyularının düzeylerine ilişkin bulgular yer verilmiştir.

4.3.1. Okul Etkililiğine Ait Betimsel Verilere Dair Bulgular

Tablo 12’de belirtilen okul etkililiği ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Tabloda katılımcı sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Araştırmanın hem bağımsız hem de bağımlı değişkeni için özel bir kestirim değeri bulunmadığından 5’li likert tipi ölçeğin aritmetik ortalamalara göre şu şekilde aralıklar belirlenmiştir. 1.00-1,80 aralığı “Hiç Katılmıyorum”, 1.81-2,60 aralığı “Katılmıyorum”, 2,61-3.40 “Orta Derecede Katılıyorum”, 3.41-4.20 aralığı “Katılıyorum” 4,21-5.00 aralığı “Tamamen Katılıyorum” biçimindedir.

Tablo 12. Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Öğretmen Algılarına Dair Betimsel Verileri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Düzy
Güvenli ve Düzenli Çevre	406	4,29	0,67	Tamamen Katılıyorum
Öğretimsel Liderlik	406	4,32	0,55	Tamamen Katılıyorum
Öğrenme Fırsatı	406	4,19	0,62	Katılıyorum
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	406	4,36	0,60	Tamamen Katılıyorum
Veli- Okul İlişkileri	406	3,86	0,80	Katılıyorum
Okul Etkililiği Ölçeği Genel Ortalama	406	4,20	0,50	Katılıyorum

Tablo 12’de belirtilen “Okul Etkililiği Ölçeği” 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Tabloda katılımcı sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. “Güvenli ve Düzenli Çevre” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,29$; $SS=0,67$ olarak hesaplanmıştır. “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Öğretimsel Liderlik” alt boyutunun aritmetik

ortalaması $\bar{x}=4,32$; $SS=0,55$ olarak hesaplanmıştır. “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Öğrenme Fırsatı” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,19$; $SS=0,62$ olarak hesaplanmıştır. “Katılıyorum” düzeyindedir. “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,36$; $SS=0,60$ olarak hesaplanmıştır. Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. “Veli- Okul İlişkileri” alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,86$; $SS=0,80$ olarak hesaplanmıştır. “Katılıyorum” düzeyindedir. Genel ortalamanın ise aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,20$; $SS=0,50$ olarak hesaplanmıştır. “Katılıyorum” düzeyindedir. Özetle, ölçeğin ortalama düzeylerine göre “Öğrenme fırsatı” ile “Veli-okul ilişkileri” alt boyutu “katılıyorum” düzeyinde, diğer alt boyutlar ise “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Ölçeğin genel ortalaması ise “Katılıyorum” düzeyindedir.

4.4. OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ FARKLARA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular yer verilmiştir

4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Etkililiği Ölçeğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleriyle okul etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Kadın	273	198,12	54086,50	16685,500	.175
	Erkek	133	214,55	28534,50		
Öğretimsel Liderlik	Kadın	273	201,11	54904,00	17503,000	.554
	Erkek	133	208,40	27717,00		
Öğrenme Fırsatı	Kadın	273	198,79	54268,50	16867,500	.239
	Erkek	133	213,18	28352,50		
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Kadın	273	204,25	55761,50	17948,500	.850
	Erkek	133	201,95	26859,50		
Veli-Okul İlişkileri	Kadın	273	201,67	55056,00	17655,000	.651
	Erkek	133	207,26	27565,00		
Genel Ortalama	Kadın	273	200,26	54671,00	17270,000	.425
	Erkek	133	210,15	27950,00		

İlk alt boyut olan Güvenli ve Düzenli Çevre alt boyutuyla kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık yoktur ($U=16685,500$; $p>0,05$), Sıra ortalamaları göz önüne alınırsa erkek öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır (Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 214,55; Kadın öğretmenlerin sıra ortalaması: 198,12).

İkinci sıradaki Öğretimsel Liderlik alt boyutuyla öğretmen cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=17503,000$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir (Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 208,40; Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 201,11).

Üçüncü sıradaki Öğrenme Fırsatı alt boyutuyla öğretmen cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. ($U=16867,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 198,79; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 213,18).

Dördüncü sıradaki Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi alt boyutuyla öğretmen cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığı görülmektedir ($U=17948,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin

aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 204,25; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 201,95).

Beşinci sıradaki Veli-Okul İlişkisi alt boyutu ile öğretmen cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U: 17655,000; $P>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 201,67; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 207,26).

Genel olarak Okul Etkililiği ölçeğine öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($U=17270,000$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakılırsa erkek öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır (Kadın öğretmenler sıra ortalaması: 200,26; Erkek öğretmenler sıra ortalaması: 210,15).

4.4.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile Yönetim Süreçlerini Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 14’te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu ile okul etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	u	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Lisans	369	208,79	77042,50	4875,500	.003
	Lisansüstü	37	150,77	5578,50		
Öğretimsel Liderlik	Lisans	369	209,69	77375,00	4543,000	.001
	Lisansüstü	37	141,78	5246,00		
Öğrenme Fırsatı	Lisans	369	207,61	76608,00	5310,000	.024
	Lisansüstü	37	162,51	6013,00		
Öğrenci Öğrenmelerinin Öğrenmesi	Lisans	369	206,00	76014,50	5903,500	.166
	Lisansüstü	37	178,55	6606,50		
Veli-Okul İlişkileri	Lisans	369	206,72	76280,50	5637,500	.079
	Lisansüstü	37	171,36	6340,50		
Genel Ortalama	Lisans	369	209,27	77219,50	4698,500	.002
	Lisansüstü	37	145,99	5401,50		

İlk alt boyut olan Güvenli ve Düzenli Çevre alt boyutuyla öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($U=4875,500$; $p<0,05$), Sıra ortalamaları göz önüne alınırsa lisans mezunu olan öğretmenlerin aldıkları puan daha fazladır. Güvenli ve Düzenli Çevre alt boyutuna lisans mezunu olan öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları anlamlı bir şekilde daha fazladır (Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 208,79; Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 150,77).

İkinci sıradaki Öğretimsel Liderlik alt boyutuyla öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=4543,000$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman lisans mezunu olan öğretmenlerin aldıkları puanın anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 209,69; Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 141,78).

Üçüncü sıradaki Öğrenme Fırsatı alt boyutuyla öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=5310,000$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman lisans mezunu olan öğretmenlerin aldıkları puanın anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin Öğrenme Fırsatı alt boyutlarındaki sorulara verdikleri puanların ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 207,61; Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 162,51).

Dördüncü sıradaki Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi alt boyutuyla öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($U=5903,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman lisans mezunu olan öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir (Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 206,00; Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 178,55).

Beşinci sıradaki Veli-Okul İlişkisi alt boyutu ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U=5637,500$; $p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığı zaman lisans mezunu olan öğretmenlerin aldıkları puanın daha fazla olduğu görülmektedir. (Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 206,72; Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 171,36).

Genel olarak “Okul Etkililiği Ölçeğine” öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ($U=4698,500$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakılırsa lisans mezunu olan öğretmenlerin aldıkları puan anlamlı bir şekilde daha fazladır (Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 209,27; Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması: 145,99).

4.4.3 Öğretmenlerin Okul Kademeleriyle ile Okul Etkililiği Ölçeğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 15’de araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademeleriyle Okul Etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Okul Kademeleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Kademesi	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Fark
Güvenli ve Düzenli Çevre	1- İlkokul	162	192,42	2	5,116	.077	
	2-Ortaokul	127	199,54				
	3-Ortaöğretim	117	223,14				
Öğretimsel Liderlik	1-İlkokul	162	194,40	2	11,413	.003	2>3
	2-Ortaokul	127	231,87				2>1
	3-Ortaöğretim	117	185,30				
Öğrenme Fırsatı	1-İlkokul	162	192,77	2	4,590	.101	
	2-Ortaokul	127	221,30				
	3-Ortaöğretim	117	199,03				
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	1-İlkokul	162	200,58	2	5,826	.054	
	2-Ortaokul	127	222,23				
	3-Ortaöğretim	117	187,21				
Veli-Okul İlişkileri	1-İlkokul	162	211,36	2	1,628	.443	
	2-Ortaokul	127	202,85				
	3-Ortaöğretim	117	193,32				
Genel Ortalama	1-İlkokul	162	196,27	2	2,846	.241	
	2-Ortaokul	127	218,02				
	3-Ortaöğretim	117	197,75				

Tablo 15’de araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademeleriyle Okul Etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre ölçeğin Güvenli ve Düzenli Çevre alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=5,116, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=223,14) ilk sırada, ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=199,54) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,42) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğretimsel Liderlik alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [χ^2 (sd=2, n=406)=11,413, p<0,05]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi yapıldığında Bonferroni düzeltmesi sonrasında ortaöğretimde çalışan öğretmenler ile ortaokulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığı zaman bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifadeyle ortaokulda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları ortaöğretimde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Yine ilkokulda çalışan öğretmenler ile ortaokulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifadeyle ortaokulda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik alt boyutuna yönelik algıları ilkokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğrenme Fırsatı alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=4,590, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=221,30) ilk sırada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=199,03) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,77) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=5,826, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=222,23) ilk sırada, ilkokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=200,58) ikinci sırada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=187,21) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Veli- Okul İlişkisi alt boyutuyla öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,628, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ilkokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=211,36) ilk sırada, ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,85) ikinci sırada, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=193,32) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Genel ortalama ile öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=2,846, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında ortaokul kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=218,02) ilk sırada, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,75) ikinci sırada, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin (Sıra ortalaması=196,27) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.4.4 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Okul Etkiliğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle okul etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Aralıkları	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p	Fark
Güvenli ve Düzenli Çevre	1) 1-3 yıl arası	171	194,33	2	2,288	.319	
	2) 4-7 yıl arası	93	204,40				
	3) 8 yıl ve üzeri	142	213,95				
Öğretimsel Liderlik	1) 1-3 yıl arası	171	210,90	2	1,324	.516	
	2) 4-7 yıl arası	93	201,45				
	3) 8 yıl ve üzeri	142	195,93				
Öğrenme Fırsatı	1) 1-3 yıl arası	171	198,85	2	0,598	.742	
	2) 4-7 yıl arası	93	203,66				
	3) 8 yıl ve üzeri	142	208,99				
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	1) 1-3 yıl arası	171	199,68	2	4,783	.091	
	2) 4-7 yıl arası	93	186,72				
	3) 8 yıl ve üzeri	142	219,09				
Veli-Okul İlişkileri	1) 1-3 yıl arası	171	187,43	2	8,228	.016	2>1
	2) 4-7 yıl arası	93	230,44				
	3) 8 yıl ve üzeri	142	205,20				
Genel Ortalama	1) 1-3 yıl arası	171	196,19	2	1,153	.562	
	2) 4-7 yıl arası	93	209,52				
	3) 8 yıl ve üzeri	142	208,36				

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle “Okul Etkililiği Ölçeğine” verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır.

Buna göre ölçeğin Güvenli ve Düzenli Çevre alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=2,288, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 8+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=213,95) ilk sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=204,40) ikinci sırada, 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=194,33) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğretimsel Liderlik alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,324, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne

alındığında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=210,90) ilk sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,45) ikinci sırada, 8+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=195,93) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğrenme Fırsatı alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,598, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 8+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=208,99) ilk sırada, 4-7 kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=203,66) ikinci sırada, 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=198,85) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=4,783, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 8+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=219,09) ilk sırada, 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=199,68) ikinci sırada, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=186,72) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Veli- Okul İlişkisi alt boyutuyla öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır [χ^2 (sd=2, n=406) =8,228, p<0,05]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi yapıldığında Bonferroni düzeltmesi sonrasında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığı zaman bu farklılık 4-7 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifadeyle 4-7 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin veli okul ilişkileri alt boyutuna yönelik algıları 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Genel ortalama ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,153, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında, 4-7 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=209,52) ilk sırada, 8+ kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=208,36) ikinci sırada, 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=196,19) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.4.5. Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ile Okul Etkililiğine Yönelik Algıları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile Okul Etkililiği Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis test sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Okul Etkililiği Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Aralıkları	n	Sıra Ortalamaları	Sd	χ^2	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	20-27 yaş arası	135	203,04	2	2,101	.350
	28-32 yaş arası	130	193,25			
	33 yaş ve üzeri	141	213,40			
Öğretimsel Liderlik	20-27 yaş arası	135	216,88	2	4,192	.123
	28-32 yaş arası	130	187,78			
	33 yaş ve üzeri	141	205,18			
Öğrenme Fırsatı	20-27 yaş arası	135	212,73	2	1,369	.504
	28-32 yaş arası	130	200,92			
	33 yaş ve üzeri	141	197,04			
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	20-27 yaş arası	135	202,24	2	1,135	.567
	28-32 yaş arası	130	196,46			
	33 yaş ve üzeri	141	211,20			
Veli-Okul İlişkileri	20-27 yaş arası	135	201,04	2	0,423	.809
	28-32 yaş arası	130	200,46			
	33 yaş ve üzeri	141	208,66			
Genel Ortalama	20-27 yaş arası	135	207,63	2	1,817	.403
	28-32 yaş arası	130	192,16			
	33 yaş ve üzeri	141	210,01			

Öncelikle yaş aralıkları grup sayılarının birbirine yakın olması amacıyla Tablo 17’de yer aldığı gibi belirlenmiştir. Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarıyla “Okul Etkililiği Ölçeğine” verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre ölçeğin Güvenli ve Düzenli Çevre alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406) =2,101, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 33+ yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=213,40) ilk sırada,, 20-27 yaş aralığına sahip

öğretmenlerin (Sıra ortalaması=203,04) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=193,25) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Öğretimsel Liderlik alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=4,192, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=216,88) ilk sırada, 33+ yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=205,18) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=187,78) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğrenme Fırsatı alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,369, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 20-27 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=212,73) ilk sırada, 28-32 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=200,92) ikinci sırada, 33+ yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=197,04) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,135, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 33+ yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=211,20) ilk sırada,, 20-27 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=202,24) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=196,46) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Veli- Okul İlişkisi alt boyutuyla öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=0,423, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 33+ yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=208,66) ilk sırada,, 20-27 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=201,04) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=200,46) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Genel ortalama ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [χ^2 (sd=2, n=406)=1,817, p>0,05]. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında 33+ yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=210,01) ilk sırada,, 20-27 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=207,63) ikinci sırada, 28-32 yaş aralığına sahip öğretmenlerin (Sıra ortalaması=192,16) üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ ALGILARI İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ BELİRLEMeye YÖNELİK BULGULAR

Yönetim süreçlerinin okul etkililiğini arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Yönetim süreçlerini alt boyutları ile okul etkililiğini alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon analizi sonuçları Tablo 18’te gösterilmiştir.



Tablo 18. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman rho Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	Güvenli ve Düzenli Çevre	Öğretimsel Liderlik	Öğrenme Fırsatı	Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Veli Okul İlişkileri	Genel Ortalama
1-Karar	<i>r</i> ,525**	,688**	,593**	,534**	,444**	0,697**
	<i>p</i> 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
2-Planlama	<i>r</i> ,428**	,663**	,536**	,541**	,393**	,633**
	<i>p</i> 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3-Örgütlenme	<i>r</i> ,479**	,638**	,485**	,535**	,440**	,646**
	<i>p</i> ,000	,000	,000	,000	,000	0,000
4-İletişim	<i>r</i> ,460**	,626**	,496**	,494**	,431**	,627**
	<i>p</i> 0,000	0,000	,0,000	0,000	0,000	0,000
5-Etki	<i>r</i> ,474**	,657**	,524**	,465**	,438**	,650**
	<i>p</i> 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
6-Eşgüdümleme	<i>r</i> ,444**	,636**	,509**	,509**	,403**	,627**
	<i>p</i> 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
7-Değerlendirme	<i>r</i> ,442**	,661**	,524**	,509**	,400**	,632**
	<i>p</i> 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
8-Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Genel Ortalama	<i>r</i> ,508**	,715**	,576**	,558**	,468**	,709**
	<i>p</i> 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
** <i>p</i> <0,01						
* <i>p</i> <0,05						

Tablo 18 incelendiğinde yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan karar ile okul etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli çevre ile arasında pozitif yönlü , orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,52$; $p<0,01$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin karar sürecine ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Karar alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,69$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecine ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Karar alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,59$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Karar alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerini izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,53$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi boyutuna ilişkin algıları da artmaktadır. Karar alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli okul ilişkileri ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,44$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecine ilişkin algıları arttıkça veli okul ilişkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Karar alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,70$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin ikinci boyutu olan planlama ile okul etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli çevre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,43$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Planlama alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,66$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Planlama alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü

alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,54$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Planlama alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,54$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Planlama alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli-okul ilişkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,39$; $p<0,01$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin algıları arttıkça veli-okul ilişkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Planlama alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,63$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin planlama sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan örgütlenme ile okul etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli çevre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,48$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütlenme sürecine ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Örgütlenme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,63$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütlenme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Örgütlenme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,48$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütlenme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Örgütlenme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,53$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütlenme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Örgütlenme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli-okul ilişkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve

anlamli bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,44$; $p<0,01$). BaŒka bir ifade ile öğretmenlerin örgütleme sürecine iliŒkin algıları arttığa veli-okul iliŒkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Örgütleme alt boyutu ile okul etkililiği leği genel ortalaması arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,64$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütleme sürecine yönelik algıları arttığa okul etkililiği leğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği leğinin dördüncü alt boyutu olan iletiŒim ile okul etkililiği leğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli evre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,46$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle öğretmenlerin iletiŒim sürecine iliŒkin algıları arttığa güvenli ve düzenli evre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. İletiŒim alt boyutu ile okul etkililiği leğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,62$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle öğretmenlerin iletiŒim sürecine iliŒkin algıları arttığa öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. İletiŒim alt boyutu ile okul etkililiği leğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme firsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,50$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle öğretmenlerin iletiŒim sürecine iliŒkin algıları arttığa öğrenme firsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. İletiŒim alt boyutu ile okul etkililiği leğinin dördüncü alt boyutu olan Ğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,49$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle Ğretmenlerinin iletiŒim sürecine iliŒkin algıları arttığa Ğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. İletiŒim alt boyutu ile okul etkililiği leğinin beŒinci alt boyutu olan veli-okul iliŒkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,43$; $p<0,01$). BaŒka bir ifade ile öğretmenlerin iletiŒim sürecine iliŒkin algıları arttığa veli-okul iliŒkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. İletiŒim alt boyutu ile okul etkililiği leği genel ortalaması arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,63$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle öğretmenlerin iletiŒim sürecine yönelik algıları arttığa okul etkililiği leğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği leğinin beŒinci alt boyutu olan etki ile okul etkililiği leğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli evre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir iliŒki olduğu grlmŒtr ($r=0,47$; $p<0,01$). BaŒka bir ifadeyle

öğretmenlerin etki sürecine ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Etki alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,66$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin etki sürecine ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Etki alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,52$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin etki sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Etki alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,46$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerinin etki sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Etki alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli-okul ilişkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,44$; $p<0,01$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin etki sürecine ilişkin algıları arttıkça veli-okul ilişkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Etki alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,65$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin etki sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin altıncı alt boyutu olan eşgüdümleme ile okul etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli çevre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,44$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşgüdümleme sürecine ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Eşgüdümleme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,64$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşgüdümleme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Eşgüdümleme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,51$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşgüdümleme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Eşgüdümleme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin

dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,51$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerinin eşgüdümleme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Eşgüdümleme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli-okul ilişkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,40$; $p<0,01$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin eşgüdümleme sürecine ilişkin algıları arttıkça veli-okul ilişkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Eşgüdümleme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,63$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşgüdümleme sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin yedinci alt boyutu olan değerlendirme ile okul etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli çevre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,44$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Değerlendirme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,66$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Değerlendirme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,52$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Değerlendirme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,51$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerinin değerlendirme sürecine ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Değerlendirme alt boyutu ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli-okul ilişkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,40$; $p<0,01$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin algıları arttıkça veli-okul ilişkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Değerlendirme alt

boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,63$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamalarına yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeğinin ilk boyutu olan güvenli ve düzenli çevre ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,51$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algıları arttıkça güvenli ve düzenli çevre boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeğinin ikinci alt boyutu olan öğretimsel liderlik arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,71$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algıları arttıkça öğretimsel liderlik boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan öğrenme fırsatı ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,58$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ilişkin algıları arttıkça öğrenme fırsatı boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan öğrenci öğrenmelerin izlenmesi ile aralarında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,56$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerinin yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algıları arttıkça öğrenci öğrenmelerin izlenmesi boyutuna yönelik algıları da artmaktadır.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeğinin beşinci alt boyutu olan veli-okul ilişkileri alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,47$; $p<0,01$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algıları arttıkça veli-okul ilişkileri boyutuna yönelik algıları da artmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,71$; $p<0,01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yönetim süreçlerinin

etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algıları arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamalarına ilişkin algıları da artmaktadır.

4.6. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ ALGILARININ OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ YORDAMA DÜZEYİNE YÖNELİK BULGULAR

Yönetim süreçlerinin okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediğinden Bootstrapping yöntemiyle regresyon testi yapılmıştır. Yönetim Süreçlerinin etkililiği ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız değişken, okul etkililiği ölçeğinden elde edilen puanlar bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçları aşağıda gösterilen Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 19. Yönetim Süreçlerinin Etkililiğinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (N=406)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,034	0,109	-	18,647	0,000
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Genel Ortalama	0,514	0,026	0,708	20,147	0,000
R =0,708	R ² =0,501				
F (1,404) =405,910	p=0,000				

Yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiğini yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 19’da gösterilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. R=0,708; R²=0,501; p<0,1. Diğer bir ifadeyle yönetim süreçlerinin etkililiği, okul etkililiğini anlamlı şekilde yordamaktadır ve okul etkililiğinin %50,1’lik kısmı yönetim süreçlerinin etkililiğiyle açıklanmaktadır

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla alanyazındaki ilgili çalışmalardan ulaşılan sonuçlarla mukayese edilip tartışılması ile tavsiye edilmek üzere geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuçlar ve sonuçların alanyazını ile karşılaştırması ve tartışması altı alt problem başlığı altında verilmiştir

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği alt boyutlarında ise en yüksek ortalama eşgüdümleme alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bunu takip sırasına göre planlama alt boyutu, iletişim alt boyutu, örgütlenme alt boyutu, karar alt boyutu, değerlendirme alt boyutu ve etki alt boyutu izlemektedir.

Özetle, araştırmada yönetim süreçlerinin etkililiği algıları yüksek çıkmıştır. En yüksek alt boyut eşgüdümleme, en düşük ise etki alt boyutudur. Alanyazın incelendiğinde İnanan (2022), çalışmasında öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, yönetim süreçlerinin etkililiği madde madde analiz edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip maddenin karar verme boyutuyla ilgili olduğu, en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise iletişim alt boyutuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin yüksek çıkması bakımdan araştırmanın sonucuna benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularıyla örtüşen alanyazındaki bazı çalışmalar şunlardır: Çoban (2019) tarafından yapılan çalışmada yönetim becerilerinin öğretmen görüşlerine göre tamamen katılıyorum seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kaşıkçı (2015) araştırmasında yönetim becerileri algıları yüksek ve katılıyorum düzeyindedir. Güteryüz (2014) çalışmasında okul müdürlerinin yönetim becerilerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Şekerci (2006), İlkokulu yöneticilerin bazı niteliklere göre öğretmenler açısından yönetim becerilerinin katılıyorum seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan Aydın (2019), çalışmasında öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin katılıyorrum biçiminde ve orta seviyede belirtildiği, Summak ve Özgan (2007), çalışmalarında öğretmen algılarına göre müdürlerin yönetim süreçlerini kullanma konusundaki yeterliliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Yönetim süreçlerinin alt boyutlarından en yüksek olumlu görüşe sahip alt boyut olarak “planlama” tespit edilirken, en düşük olumlu görüşe sahip boyut ise “iletişim” olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda Summak ve Özgan (2007) tarafından yapılan çalışmada yönetim süreçlerinin genel olarak sahip olduğu algının yüksek olması bakımından araştırmanın bulgusuyla örtüşmekte iken alt boyutlarından en yüksek olumlu görüşe sahip boyutunun “planlama” en düşük olumlu görüşe sahip olan alt boyutunun “iletişim” olması bakımından araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyut bazında ise en yüksek algıya sahip yönetim sürecinin “Eşgüdümleme” en düşük algıya sahip yönetim süreci alt boyutunun “Etki” olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin olumlu bir biçimde yürütüldüğünü düşündükleri söylenebilir. Yönetim süreçlerinin alt boyutlarına bakıldığında çok az farklarla da olsa bu süreçlerde eşgüdümleme alt boyutunu ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bundan hareketle okulda okul müdürü, öğretmen ve diğer paydaşlarla koordineli bir şekilde gerçekleştirilen yönetimin daha etkili algılandığı sonucu çıkarılabilir. Okul müdürünün, okulun alt sistemleri arasında kuracağı eşgüdümün öğretmenler tarafından daha çok hissedilip iyi bir yönetim sürecinin gerçekleştiği düşüncesini oluşturduğu söylenebilir. Son sırada yer alan etki alt boyutu hakkında da öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etki gücünün ortak amaç doğrultusunda yönlendirme, liderlik etme, motive etme gibi konularda diğer alt boyutlara nazaran daha düşük algılandığı, okul müdürlerinin etki sürecinde makam yetkisinden çok öğretmenleri motive ederek, ortak bir amaç etrafında onlara rehberlik ederek sağlamanın etki sürecine daha çok katkı sağlayabileceği dolayısıyla etki sürecine yönelik daha olumlu bir algı sağlayabileceği çıkarımı yapılabilir. Okul müdürünün ayrıca öğrenci ve velileri de okulun ortak amaçları doğrultusunda motive etme, rehberlik yapma rolünü üstlenmesi etki sürecine katkı sağlayabilir. Bu ise etki sürecine ilişkin görüşlerin daha olumlu algılanmasını sağlayabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin yüksek düzeyde algılandığı ortaya koyulmuştur. Yönetim süreçlerinin etkililiği alt boyutlarında ise en yüksek ortalama eşgüdümleme alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar sıralandığında planlama alt boyutu, iletişim alt boyutu, örgütlenme alt boyutu, karar alt boyutu, değerlendirme alt boyutu ve etki alt boyutu gelmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin olumlu bir biçimde uygulandığını düşündükleri görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği hem alt boyutlar hem de genel ortalama ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuç İnanan (2022) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İnanan (2022) çalışmasında yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik öğretmen görüşleriyle cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, Akdoğan (2009) , çalışmasında ortaöğretimde çalışan yöneticilerin yönetim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Mangaltepe (2012), çalışmasında öğretmen algılarına göre müdürlerin yönetim becerilerini sergileme seviyeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yine Dervişoğlu (2017), çalışmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim becerileri algısıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin cinsiyetleri, müdürlerin yönetim etkililiğine ya da yönetim becerilerine yönelik algıları bakımından bir fark oluşturmadığı yorumu yapılabilir. Farklı bir yorum olarak öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin sergilenen yönetim becerisinin ya da yönetim etkililiğinin olumlu ya da olumsuz yönlerinin gözlemlenebileceği söz konusu olmasından kaynaklanabilir. Yönetim süreçlerinin etkili kullanıldığı bir okul ortamında kadın-erkek bütün öğretmenlerin hatta diğer eğitim paydaşlarının okulda oluşturulan bu olumlu yönetim imajını algılaması söz konudur.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılık lisans mezunlarının lehinedir. Başka bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri daha olumludur. Araştırma sonucuna benzer olarak Çoban (2019), çalışmasında öğretmen görüşlerine göre yönetim becerilerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, bu farkın lisans mezunu

olan öğretmenlerin lehine olduğunu belirtmiştir. Ancak alanyazında farklı sonuçlar bulunmaktadır. İnanan (2022), çalışmasında yönetim süreçlerinin etkililiği algılarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Güteryüz (2014), çalışmasında yönetim becerileri ile lisansüstü öğrenim görme değişkeniyle anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Yine Kaşıkçı (2015), çalışmasında yönetim becerileri ile öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada eğitim durumları ile yönetim süreçleri arasındaki farklılaşmanın lisans mezunları lehine olması, lisansüstü eğitim alanların görüşlerinin lisans mezunlarına göre daha olumsuz olması, eğitim düzeyi arttıkça yönetimdeki işleyişinin detaylarına daha dikkat edildiği ya da beklentilerin daha yüksek olabileceği boyutuyla yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul kademeleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aydın (2019), çalışmasında yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin ilkökulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ortaokulda görev yapan öğretmenlerden anlamlı biçimde yüksek bulmuştur. Koyuncu (2022), çalışmasında okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada okul kademesi değişkeni ile yönetim süreçleri etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yönetim süreçleri “karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme” gibi süreçler düşünüldüğünde aslında her okul kademesinde bu yönetsel süreçler vardır ve birbirine benzer içerikte işe koşulduğu düşünülmektedir. Bu sebepten dolayı araştırmada okul kademelerinden kaynaklı yönetsel süreçlerde bir farklılık görülmediği düşünülebilir. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında yönetim süreçleriyle ilgili işler bazı farklılıklar dışında hemen hemen aynı olduğu düşünülürse öğretmenlerin çalıştığı okul kademeleriyle yönetim süreçlerinin etkililiği algılarıyla aralarında bir farklılığın söz konusu olmaması anlaşılabilir. Örneğin öğretmen kurulu toplantısında okul müdürünün demokratik tutumu, okul çevre ilişkilerinde etkili iletişim kullanması, etki gücüyle öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmesi okul kademesi fark etmeksizin bütün öğretmenlerce fark edilebilir. Bu bakımdan araştırmada yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul kademeleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmediği anlaşılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koyuncu (2022) ve Gezer (2015) çalışmasında okul müdürlerinin yönetim becerileri ile mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak alanyazında Mangaltepe (2012) ve Kaşıkçı (2015) gibi çalışmalarda yönetim becerilerinin bazı alt boyutlarının ve genel ortalamanın mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Araştırmada mesleki kıdem değişkeni ile yönetim süreçleri etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin meslekteki yıllarının fazla ya da az olması okul yönetiminin sergilediği yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algılarında bir değişime sebep olmamaktadır. Eğer okulda yönetim süreçleri etkin bir şekilde yürütülüyorsa mesleki kıdeme göre bu algının değişmemesi gerekmektedir. Bunun akside geçerlidir. Bu bağlamda mesleki kıdemin fazlalığı ya da az olması ortaya koyulan yönetim sürecinin etkililiği konusundaki görüşleri etkilememesi yorumu isabetli olacaktır ki araştırma sonucu da bunu desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşları itibari ile algılarının kişiden kişiye farklılık gösterebileceği ve bunun yönetim süreçlerinin etkililiği konusunda görüşlerinin bir genellemeye gidilemediği biçiminde yorumlanabilir. Örnek olarak bir okulda okul yönetimi okuldaki yönetsel süreçleri sağlıklı yürütüyorsa, okuldaki karar alma süreçlerine okulla ilgili tüm paydaşların görüşlerine yer veriyor, demokratik bir kültür sağlıyorsa bunun yaş fark etmeksizin tüm öğretmenlerce benzer algılanması söz konusudur. Ya da benzer biçimde okul müdürü okuldaki başarıyı artırmak için öğretmenlere etki gücünü uzmanlık bilgisiyle liderlik etmek suretiyle işe koşup her bir öğretmene zaman ayırıp rehberlik etmesi yaş fark etmeksizin benzer biçimde algılanması beklenir.

Ancak alanyazına bakıldığında ise İnanan (2022) çalışmasında öğretmenlere göre okuldaki yönetim süreçlerinin etkililiği yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yaş yükseldikçe öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algılarının düştüğü tespit edilmiştir. Buna karşın Aydın (2019), çalışmasında öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görüldüğünü tespit etmiştir. Çalışmaya göre yaşı daha büyük

öğretmenlerin yönetim süreçlerinin daha etkili kullanıldığını düşünmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Diğer yandan alanyazında Çoban (2019), Gezer (2015), Kaşıkçı (2015) ve Koyuncu (2022) çalışmalarında okul müdürlerinin yönetim becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın yönetim süreçlerinin etkililiği ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmaması yönüyle benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere yaş farkı gözetmeksizin benzer davranışlar sergileyebilirler. Okul yöneticilerinin okulda yönetim süreçlerini işe koşarken uyguladıkları olumlu ya da olumsuz yönetsel işlerinin tüm öğretmenler tarafından benzer bir şekilde algılanması söz konusudur. Bilgi ve teknolojideki ilerlemeler sayesinde bilgiye her an ulaşabilme açısından öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerilerinin yaş faktöründen bağımsız olduğu bu bakımdan yaş değişkeninin herhangi bir yönetsel sürece yönelik algı düzeyinde farklılık göstermemesinin sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin genel ortalamalarının demografik (cinsiyet, eğitim durumları, okul kademeleri, mesleki kıdem, yaş) değişkenleriyle ilişkisine bakıldığında; yönetim süreçlerinin etkililiğinin genel ortalamaları ile cinsiyet, okul kademeleri, mesleki kıdem, yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin genel ortalamaları ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılaşma lisans mezunu olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri puanların ortalamaları daha fazladır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde (katılıyorum düzeyinde) olduğu saptanmıştır. Okul etkililiği alt boyutlarında ise en yüksek ortalama “Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi” alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Bunu takip sırasına göre “Öğretimsel liderlik” alt boyutu, “Güvenli ve düzenli çevre” alt boyutu, “Öğrenme fırsatı” alt boyutu, ve “Veli okul ilişkileri” alt boyutu izlemektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen görüşlerine göre okul etkililiğinin olumlu bir biçimde algılandığı görülmektedir.

Alanyazında ise Tural (2019), çalışmasında okul etkililiği seviyesini katılıyorum düzeyinde bulmuş ayrıca alt boyutlarına bakıldığı zaman öğrenci öğrenmelerini izlenmesi alt boyutunu en yüksek algıya sahip olduğu ve veli okul ilişkileri boyutunun en düşük algıya sahip olduğunu saptamıştır. Bu yönüyle araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Biljina ve Milos (2012) çalışmasında velilerle zayıf düzeyde işbirliği bulgusu yer almaktadır. Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında Yıldırım (2015) çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarını ortalamanın biraz üstünde olarak bulduğu saptanmıştır. Tepe (2018), çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiği algılarının iyi seviyede olduğunu belirtmiştir. Çakır (2021), Çevrik (2022), Çiftçi (2019), Özerdem (2022) ve Tosun'un (2022) çalışmalarında öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak bundan farklı olarak Oral (2005) çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin genel olarak okul etkililiği algılarını orta seviyede yine Alanoğlu (2014) çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiği konusundaki algılarının orta seviyede tespit ettiği saptanmıştır. Bu bakımdan araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada okul etkililiği alt boyutlarına bakıldığında “Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi” alt boyutunu ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bundan okul etkililiği kavramında en dikkat edilen, önemsenen rolün öğrenci öğrenmelerinin takibi, geri bildirim, öğrenilmeyen konuların tespiti bu yönde eksikliğin giderici çalışmaların yapılması olduğu söylenebilir. Okul etkililiğinde öğrenmenin esas gayelerden biri olması nedeniyle öğrenmenin takibinin yapılması gereklidir. Öğrencilerin ne kadar öğrendikleri, öğrenememe sebeplerinin üzerinde durulması ve gerekli çalışmaların yapılması okulun etkililiğin sağlanmasında önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmada en düşük ortalamanın “Veli okul ilişkileri” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Kuşkusuz eğitim öğretimin kalitesinde veli boyutu büyük önem taşır. Ancak araştırmada öğretmenlerin; velilerin okul ilişkilerinde aktif olmadığı, yeterince ilgi duymadığı yönünde ya da velilerle diyalog kopukluğundan kaynaklı bir durumun, veli okul ilişkileri boyutunun diğer alt boyutlardan daha düşük algılanmasına neden olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğinin yüksek düzeyde (katılıyorum düzeyinde) algılandığı tespit edilmiştir. Okul etkililiği alt boyutlarında ise en yüksek ortalama öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutunda olduğu tespit

edilmiştir. Bunu sırayla öğretimsel liderlik alt boyutu, güvenli ve düzenli çevre alt boyutu, öğrenme fırsat alt boyutu, ve veli okul ilişkileri alt boyutu takip etmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen görüşlerine göre okul etkililiğinin olumlu bir biçimde algılandığı görülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgu cinsiyet fark etmeksizin okul etkililiğinin ortaya koyulan özelliklerinin algılanmasından ya da fark edilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Alanyazında Tural (2019), Elekoğlu (2021), Çakır (2021) ve Tosun'un (2022) çalışmalarında okul etkililiği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul etkililiği ve bunun sahaya yansıma özelliklerinden güvenli, düzenli bir çevre için okul müdürünün okulda yaptığı her türlü faaliyetler örneğin okulda iş sağlığı ve güvenliği konularında alınan tedbirlerin fark edilmesinde cinsiyetin belirleyici bir özellik olmaması, araştırmada böyle bir sonucun çıkmasının anlaşılacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiğiyle eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Alanyazında Alanoğlu (2014), Çevrik (2022), Elekoğlu (2021), Tepe (2018) ve Tural (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul etkililiği algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırma sonucuna göre okul etkililiği genel ortalaması, eğitim durumları değişkeni ile anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu fark lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin okul etkililiği algısının lisans mezunu öğretmenlerde daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle lisans mezunu olan öğretmenlerin okul etkililiği algısı lisansüstü mezunlarına göre daha yüksektir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okul etkililiği konusunda detaylara duyarlılıklarının fazlalığı ya da beklentilerinin daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ile okul kademeleri arasında öğretimsel liderlik alt boyutu dışında diğer boyutlarda ve genel ortalamada anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklılık bulunan alt boyuta bakıldığında en yüksek

ortalama ortaokulda, en düşük ortalama ise ortaöğretimde görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul etkililiğinin alt boyutlarından olan öğretimsel liderlik alt boyutlarındaki algılarının ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerde diğer kademelerden daha yüksek olduğu, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerinse diğer kademelerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretimsel liderlik bağlamında okul müdürünün vizyon ortaya koyma, öğretmenleri motive etme, liderlik sunma, akademik başarı oluşmasına zemin hazırlama gibi özelliklerin ortaöğretim kademesinde diğer kademelere nazaran daha düşük çıkmasının nedeni ortaöğretim kurumlarının diğer kurumlara göre daha karmaşık yapısı, ders, bölüm sayısının artması gibi nedenlerden dolayı olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Alanyazında Koyuncu (2022) çalışmasında okul türü ile okul etkililiği arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu fark genel ortaokul lehinedir. Yani genel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul etkililiği algısı daha yüksektir. Bu sonuçların araştırmanın okul etkililiği genel ortalamasının okul türü değişkeni ile aralarındaki farklılık bulunmaması yönüyle araştırmayla örtüşmemektedir. Ancak araştırmanın okul etkililiği alt boyutlarından olan öğretimsel liderlik alt boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olma bulgusuyla kısmen örtüşmektedir.

Tural (2019) çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiği algılarıyla okul türü arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çalışmada bu farklılık “anaokulu-ilkokul, anaokulu-ortaokul, anaokulu-lise, ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise, ortaokul-lise” biçiminde belirtildiği saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın okul etkililiği genel ortalamasının okul türü değişkeni ile aralarındaki farklılık bulunmaması yönüyle araştırmayla örtüşmemektedir. Yine Çevrik (2022), çalışmasında okul etkililiği algılarıyla okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu fark ilkokul öğretmenlerin lehinedir. Yani ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği genel ortalama ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak veli okul ilişkileri alt boyutuyla mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık 4-7 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. Eğitim öğretimin sağlıklı işleminin veli boyutuyla ilgisi önemlidir. Araştırmada mesleki kıdemi 4-7 yıl olan öğretmenlerin algıları bu boyutta

daha yüksek olduğu gör÷lmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda tam kavranamayan veli boyutunun öneminin velilerle öğretmenin ilişkilerinin zamanla geliştikçe artmasının bu bağlamda eğitimdeki veli boyutunun öneminin kavranmasının sonraki yıllarda anlaşılmasıyla açıklanabilir.

Alanyazında Çevrik (2022), çalışmasında okul etkililiğini tek boyutta ele almış ve okul etkililiği konusunda öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Özerdem (2022), çalışmasında öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin genel ortalamasının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yine Tural'ın (2019), çalışmasında öğretmen algılarına göre okul etkililiği ile çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmancının okul etkililiği algısının genel ortalamaları ile mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak Çakır (2021), çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiği algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiş ve mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer kıdem aralıklarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ermeşdanı (2019), çalışmasında öğretmen algılarına göre okul etkililiği ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulgu, alanyazında Taşdemir (2022), Çiftçi (2019), Elekoğlu (2021) ve Koyuncu'nun (2022) çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle yaş değişkeninin öğretmenlerin okul etkililiği algısıyla ilişkili olmadığı yorumu yapılabilir. Okul etkililiğinin sağlandığı bir okulda bu somut olarak anlaşıldığı için öğretmenlerin yaş özelliklerine göre farklı algılaması söz konusu olmayabilir. Bu bağlamda bulguların bu doğrultuda çıkması anlaşılabilir bir sonuçtur. Fakat Koç (2019), çalışmasında 35-39 yaş aralığında olan öğretmenlerle 45 yaş ve üstü olan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 35-39 arasındaki yaşa sahip öğretmenler 45 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre okul etkililiğine dair algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Okul etkililiği genel ortalamaları ile öğretmenlerin cinsiyet, okul kademeleri, mesleki kıdem, yaş değişkenleri aralarında anlamlı bir fark görülmezken eğitim durumları

değişkeni ile anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık lisans mezunu olanların lehinedir. Yani öğretmenlerin okul etkililiği algısının lisans mezunu olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Farklı bir ifadeyle lisans mezunu olan öğretmenlerin okul etkililiği algısı lisansüstü mezunlarına göre daha yüksektir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okul etkililiği konusunda beklentilerinin daha yüksek olduğu ya da okul etkililiği konusunda duyarlılıklarının ve dikkatlerinin daha fazla olduğu biçiminde yorumlanabilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yönetim süreçlerinin genel ortalama puanları ile okul etkililiğinin her bir alt boyutu arasındaki ilişki düzeyleri tespit edilmiştir. Özetle, yönetim süreçlerinin etkililiği genel ortalaması ile okul etkililiği alt boyutlarından öğretimsel liderlik alt boyutu ile aralarında pozitif, yüksek seviyede anlamlı bir ilişki söz konusu iken okul etkililiğini diğer alt boyutları ile arasında pozitif, orta seviyede anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ayrıca Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamaları ile okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamaları arasında pozitif, yüksek seviyede anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Alanyazına bakıldığında yönetim süreçlerinin etkililiği kavramı ile okul etkililiği kavramının arasındaki ilişkiyi aynı isim ve içerikte karşılaştırarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer içerikte olan araştırmalar mevcuttur. Araştırmanın benzediği bu çalışmaların sonuçları ile araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Koyuncu (2022), çalışmasında yöneticilerin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Şekerci ve Aypay (2009), çalışmasında okul yöneticilerinin genel anlamda yönetim becerilerinin, grup etkililiğiyle anlamlı, yüksek seviyede ve pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Koyuncu (2022) ile Şekerci ve Aypay (2009) çalışmalarında yönetim becerilerini ele almışlardır. Yönetim becerilerinin, yönetim süreçlerinin etkili olmasına zemin hazırlamakla beraber bir potansiyel durumundadır. Yönetim becerisinin yüksek olması, yönetim süreçlerinin etkili işletilmesi bakımından önemli bir potansiyel taşıyıcıdır. Bu bağlamda yönetim becerilerinin pratikte sergilenmesi yönüyle yani yönetim süreçlerinin işe koşulması bakımından düşünüldüğünde yönetim becerisinin okul etkililiğine yansımaları konusunda benzerlik göstermesi anlaşılabilir.

Araştırmada yönetim süreçlerinin her bir alt boyutu ile okul etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.. Okul yönetim süreçlerinin sağlıklı bir biçimde uygulandığı okulların etkililiğini artırabileceği yorumu yapılabilir. Geniş anlamda örneklendirilerek ele alınırsa okuldaki karar süreçlerine öğretmen, öğrenci ve veli katılımının olduğu, demokratik anlayışın geliştiği, planlama süreçlerinde yine katılımcılığın dikkate alındığı madde ve insan kaynaklarına göre okulun hedefleri doğrultusunda kısa, orta ve uzun dönemli planlamaların uygun yapılması okul etkililiğine katkı sağlayacağı söylenebilir. Örgütlenme sürecinin okulda sağlıklı kurulan komisyonlar, okulun hedefleri doğrultusunda senkronizasyonunu sağlayacak birimlerin sağlıklı ve kendi yapısına uygun düzenlenmesi gibi süreçlerin iyi bir biçimde yönetilmesi, İletişim araçlarının açık anlaşılır, etkili kılınması, okulda sağlıklı iletişim süreçlerinin oluşturulması ve yönetilmesi, okulun ilgili paydaşlarını uzmanlık gücü ile okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmesi, motive etmesi, okulun hedeflerini gerçekleştirirken ilgili birimlerin arasındaki uyumu ve eşgüdümü sağlaması, hedef ve çıktı arasındaki farkın analizi eksikliklerin düzeltilmesi değerlendirme ve denetleme süreçleriyle okulun eksikliklerinin tamamlanması gibi faaliyetlerin okulun etkililiğini artıracığı beklentisinden dolayı okul yönetim süreçlerinin okul etkililiği arasındaki ilişkinin anlamlılığın anlaşılabilir olduğu biçiminde yorumlanabilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği, okul etkililiğini anlamlı şekilde yordamaktadır ve okul etkililiğinin %50,1'lik kısmı yönetim süreçlerinin etkililiğiyle açıklanmaktadır. Alanyazına bakıldığında yönetim süreçlerinin etkililiği kavramı ile okul etkililiği kavramının arasındaki ilişkiyi aynı isimlerle ve içerikle karşılaştırarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer içerikte olan bazı çalışmalar mevcuttur Araştırmanın benzediği bu çalışmalar ile araştırmanın birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı olan sonuçları karşılaştırılmıştır.

Koyuncu (2022), çalışmasında yönetim alanındaki becerilerinin okul etkililiğini açıklamada belirgin ve güçlü bir faktör olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, yönetim becerilerini ve buna ait alt boyutları okulun etkililiğini yüksek seviyede yordadığı neticesi bulunmuştur. Başka bir araştırma olarak da Toprak (2011), çalışmasında okul etkililiğinin mühim bir faktörü olarak görülen yöneticilerin etkililik seviyesinin orta olduğu sonucunu tespit etmiştir. Yine dolaylı olarak bağlantılı sayılabilecek Koçak ve

Helvacı (2011), çalışmasında okul yöneticilerinin etkililik seviyesi bakımından yüksek bulunan boyutlar içinde bütçe-destek ve insan kaynaklarının yönetimi gibi alanların olduğunu da tespit etmişlerdir. Bütçe- destek, insan kaynakları yönetimi gibi alanlar yönetim süreçleriyle ilgili olduğu düşünüldüğünde araştırmaya bu yönüyle benzediği söylenebilir.

Dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen başka bir çalışma olan Işık ve Gümüş (2017), çalışmalarında okul yöneticilerinin sahip olduğu öz yeterlilik özelliğinin, okulun etkililiğinin “anamlı bir yordayıcısı” olduğunu tespit etmişlerdir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu öz yeterliliğin yönetim süreçlerinin etkililiğini arttırması beklenir, dolayısıyla okul etkililiğine katkı sağlayan bir özellik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmayı dolaylı yoldan destekleyen bir çalışma olduğu söylenebilir. Ayrıca dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen bir başka çalışma olan Duranay (2005) çalışmasında etkili okul boyutlarından en etkilisinin “okul yöneticisi” boyutunun olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda okul etkililiğinin sağlanmasında okul yöneticisi ve yöneticinin icra edeceği yönetim süreçlerinin etkili okul oluşturmada önemli bir role sahip olması biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiğini anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Bu durum okul etkililiği sağlamada okulda yürütülen yönetim süreçlerinin önemini gösterir. Bir okuldaki yönetim ekibinin okulu, yönetim süreçlerini dikkate alarak yönetmesinin okul etkililiğini sağlamada önemli olduğu söylenebilir. Örneğin okulun yönetilmesinde okul yöneticisinin ekibiyle birlikte okuldaki yönetim süreçlerinden karar verme sürecinde katılımcı, demokratik bir tutum sergilemesi, ilgili bütün paydaşların görüşünü dikkate alıp okulun amaçları doğrultusunda fayda sağlayacak kararlar alması okulun etkililiğine katkı sağlar. Benzer biçimde okuldaki iletişim süreçlerinin sağlıklı işlenmesi okul yöneticisinin öğretmen öğrenci ve veli ve diğer ilgili paydaşlarla sağlıklı iletişim kurması, okulun hızlı etkin bir iletişim ağına sahip olması okul etkililiği sağlama bakımından önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği, okul etkililiğinin %50,1’lik kısmını

açıklamaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle okuldaki yönetim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesinin okul etkililiğine katkı sunabileceği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

1- Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği hakkında algıları yüksek çıkmıştır. Ancak yönetim süreçlerinin alt boyutları incelendiğinde etki ve değerlendirme alt boyutu diğer boyutlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle yöneticilerin etki süreçlerinde liderlik, vizyon ortaya koyma, bilgi ve uzmanlığı ile bunu sağlamaya çalışmalıdır. Değerlendirme sürecinde ise yönetici okul içindeki alt sistemlerin en iyi bir şekilde işlevini yerine getirmesinde etkili bir rol üstlenmeli, eksiklikleri giderip eğitim kalitesini arttırmayı amaçlamalıdır.

2- Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları yüksek bulunmuştur. Ancak okul etkililiğinin alt boyutlarına bakıldığında veli-çevre ilişkileri boyutunun diğer boyutlara göre en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu hususta yöneticilerin velilerle öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirecek faaliyetler oluşturmalı, velilerin okul ilişkilerini güçlendirip sağlıklı ilişkiler kurmaya liderlik etmelidir.

3- Yönetim süreçlerinin etkililiğinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okul etkililiğinin artması için okul yöneticisi yetiştirmede yönetim süreçlerinin her bir boyutuna önem verilmeli teorik ve pratik eğitimler okul yöneticilerine kurs ya da hizmet içi eğitim yoluyla verilmelidir.

4- Araştırmacılar yönetim süreçlerinin bütün olarak etkililiğini inceleyen çalışma sayısı az olduğu için bu alanda çalışabilirler. Ayrıca yönetim süreçlerinin her bir süreci ayrı ayrı ele alınarak daha derinlemesine incelenebilir.

5- Araştırmacılar yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi okul yöneticisi ya da müfettiş görüşlerine göre ya da hem öğretmen hem yönetici-müfettiş görüşlerine göre inceleyip karşılaştırmalar yapabilirler.

6- Araştırmacılar okul etkililiğini etkileyen eğitim liderliği gibi konuları araştırılabilir.

7- Araştırmacılar farklı örneklerle çalışıp alana katkı sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Açık, T. (2016). Kutadgu Bilig’de devlet yönetimi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 419-438.
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yöneleriyle okul yöneticiliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ağlargöz, O. (2018). Mary Parker Follet’in yönetim düşüncesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 51(1), 1-26.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçakaya, M. (2016). Weber’in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.
- Akdoğan, M. (2009). *Ortaöğretim yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi (Bağcılar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoç, H. ve 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.
- Aktan, C. C. (2012). Organizasyonlarda toplam kalite yönetimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 249-256.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arıcı, İ. D. (2020). Genel ve endüstriyel yönetim / administration industrielle et générale (Henri Fayol). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 66-70.
- Arıkan, S. (2016). Türkiye’deki öğrencilerin öğrenme fırsatları ve matematik performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 47-66.
- Aşıkoğlu, M. (1988). İşgören yönetiminde planlama ve örgütlenme. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 203-226.
- Atıgan, F. (2017). *Yönetim ve organizasyon* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 0-0.
- Asunakutlu, T. ve Coşkun, B. (2005). Frederick Winslow Taylor ve fizyolojik örgüt kuramı. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 157-176.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Aydın, S. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydoğan, İ. (2021). Örgüt ve yönetim kuramları. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (4. Baskı) içinde (s.2-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakkalbaşı, İ. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri hakkında bir tartışma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(2), 431-452. DOI: 10.14780/mui ibd.384135.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bektaş, M. ve Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139.
- Biljana, R. N. and Milos, C. (2012) : School management in Serbia: Key aspects of its relation to school success. *Journal for East European Management Studies, ISSN 0949-6181, Rainer Hampp Verlag, Mering*, 17(2), 184-204.
- Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 513-522.
- Bozkurt, E., Ustün, A. ve Bayar, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574. DOI: 10.17218/hititsosbil.450351
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetim*, (12), 56-62.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2021). Etkili okul ve etkili öğretmen. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (4. Baskı) içinde (s.233-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 301-316.
- Cheng, K. and Wong, K. (1996). School effectiveness in east asia, *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-49. Erişilen Tarih ve Adres: 23.05.2023 <https://core.ac.uk/download/pdf/37881447.pdf>.
- Civek, F. ve Özkahveci, E. (2021). Weber bürokrasi kuramı ve insan kaynakları yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 364-394.

- Creemers, Bert P. M. (1999). Educational effectiveness and improvement in developing societies: some experiences from the primary education quality improvement project in Indonesia. *Tertium Comparationis Journal für Internationale Bildungsforschung*, 5(1), 32-51.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çevikbaş, R. (2014). Bürokrasi kurama ve yönetsel işlevi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 75-102.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliliğinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çoban, B. (2019). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim becerileri ve algı yönetimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri . *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Dervişoğlu, Ç. (2017). *Okul yöneticilerinin algılanan yönetim becerileri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Beyoğlu ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, K. C. (2016). Postmodern kamu yönetimi, yerel yönetimler ve katılım: Yerel yönetim odaklı bir yaklaşım. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 73-99. DOI:10.17336/igusbd14844.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 15-24. Erişilen Tarih ve Adres: 1.07.2023 tarihinde erişilmiştir. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf.
- Elekoğlu, F. (2021). *Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Emhan, D. A. (2007). Karar verme süreci ve bu süreçte bilişim sistemlerinin kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 212-224.
- Erdoğan, İ. (2019). *Eğitim ve okul yönetimi* (4. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- 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), 187-199. DOI: 10.1501/SBFder_0000001788.

- Ermeydan, M.(2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ertekin, Y. (2004). Çağdaş yönetim ve denetim. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 55-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cagsbd/issue/44594/553907> adresinden 07.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.
- Fayol, H. (2021). *Genel ve endüstriyel yönetim. Administration Industrielle et generale.* (M.A. Çolakoğlu, Çev.). Ankara: Adres Yayınları. (Orijinal yayın tarihi: 1916).
- Fişek, K. (2015). *Yönetim.* (5. Baskı). Ankara: Kilit Yayınları.
- Gezer, E. (2015). *Yöneticilerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201-209.
- Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçüğü: geçerlilik ve güvenlik çalışması, *Journal of human sciences*, 14(2), 1370-1387.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, F. (2014). *Bayrampaşa ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin yöneticilik becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güleş, H. K. ve Bülbül, H. (2004). Toplam kalite yönetiminin işletmelerde yenilik çalışmalarına katkıları. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 115-129.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, A. (2020). Ortaçağ'da Avrupa feodal kenti ve Osmanlı kenti. *Izmir Democracy University Social Sciences Journal*, 3(1), 42-57.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (9. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gökçe, D. ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42). 200-211.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., and Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ healthy schools:measuring organizational climate. 1-173. Erişilen Tarih ve Adres: 25.06.2023http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf

- Işık, A., N., ve Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- İnanan, T. (2022). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yönetim süreçlerinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kalıpsız, A. (1977). Bir sistem olarak ormancılık. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi. Seri B*, 27(2). Erişilen Tarih ve Adres: 27.09.2022 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/176530>
- Karaboğa, T. ve Zehir, C. (2020). Henri Fayol ve yönetim alanına katkıları üzerine bir inceleme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 53-68. DOI: 10.21733/ibad.665130.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karakoç, F. (2020). Klasik yönetim kuramında işbölümü ve uzmanlaşmaya eleştirel bakış. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 669-685. DOI: 10.33712/mana.769636.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (34. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karpuz, E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaşıkcı, B. (2015). *Öğretmen ve müdür yardımcıları görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin yönetim becerileri (Sultangazi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kataria, A., Garg, P. ve Rastogi, R. (2013). Employee engagement and organizational effectiveness: the role of organizational citizenship behavior. *IJBİT*, 6(1), 102-103.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası liderlik çalışmaları dergisi: kuran ve uygulama*, 4(2), 79-96.
- Keskin, U. (2012). *Yönetim felsefesi*. İstanbul: Değişim.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E- Dergi*, 1(1), 33-55.
- Kondakçı, Y. ve Zayim, M. (2013). Yönetim süreçleri. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (1.Baskı) içinde (s.9-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Koyuncu, V. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

- Kuzubaşoğlu, D. (2008). *Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algularının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükali, R. (2015). *Yönetim felsefesi* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leblebici, D. N. (2008). Yönetim bilimi açısından klasik dönemi hatırlamaya ilişkin bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 99-118.
- Lunenburg, F.C., Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal yayın tarihi, 2011).
- Locke, E. A. (1982) The ideas of Frederick W. Taylor: an evaluation, *The Academy of Management Review*, 7(1), 14-24.
- Mangaltepe, E. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (N. Cemaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B. ve Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 73-90 . DOI: 10.15285/maruaebd.286486.
- Mergen, E. (1993). Toplam kalite yönetimi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 25-33.
- Mestry, R. and Bodalina, K. (2014). The perceptions and experiences of school management teams and teachers of the management of physical resources in public schools. *Education Management Administration & Leadership* 43(3) 1-19.
- 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 İli Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdemir, M. (2021). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özerdem, Ş. (2022). *Öğretmenlik mesleğinin iş özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Özkan, M. S. (2017). Orta Çağ'da Batı Dünyasında otoritenin sorunsallığı tarihi ve felsefi bir çözümleme. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 94-134.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24 . DOI: 10.19126/suje.370352.
- Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. and Sammons, P. (2012). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 1-19.

- Saltık, B., Ünsar, A. S. ve Oğuzhan, A. (2015). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa olan etkisi: bir alan araştırması. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (600), 47-58.
- Saraçoğlu, C. (2011). *Fabrika işletmeleri organizasyonel yapılarının durumsallık yaklaşımı bağlamında mimari programlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Scheerens, J. (2004). Review of school and instructional effectiveness research. background paper prepared for the education for all global monitoring report 2005, The Quality Imperative, Unesco. Erişilen Tarih ve Adres: 29.06.2023 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146695>
- Sertkaya, F. (2016) *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Söğüt, Ö. (2018). *Öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçleri açısından okul müdürlerinin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Summak, M. S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-290.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şekerci, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiğiarasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 57(57), 133-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108271> adresinden 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2017). *Yönetim ve organizasyon* (6. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 532-555.
- Taşdemir, D. B. (2022). *Öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiği ile stratejik yönetim arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tofur, S. ve Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987 . DOI: 10.17755/esosder.823787.
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: (Adıyaman ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2017). *Yönetim bilimi*. (11. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Tosun, A. (2022). *Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tüzemen, B. ve Demirel, A. G. (2020). Türk yöneticilerine göre Henri Fayol'un yönetim prensiplerinin günümüzdeki geçerliliği üzerine pilot bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-30. DOI: 10.24889/ifede.685573.
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülgen, P. (2010). Ortaçağ Avrupasında feodal sisteme genel bir bakış. *Mukaddime*, 1(1), 1-17.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki stratejik planlamanın okul etkililiği üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yenisu, E. , Şahin, F. ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 514-527.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Düzce ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Wajdi, M. B. N. (2017). The differences between management and leadership. *Sinergi Jurnal Ilmiah Ilmu Manajemen*, 7(1). 75-84.
- Wren, D. A., Bedeian, A. G. and Breeze, J. D. (2002). The foundations of Henri Fayol's administrative theory. *Management Decision*, 40(9), 906-918.

EKLER

Ek.1- Okul Etkililiği Ölçeği

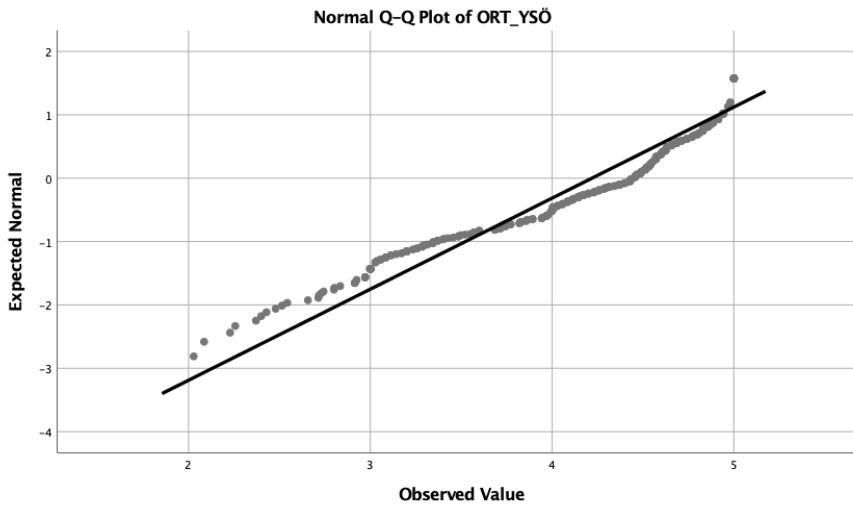
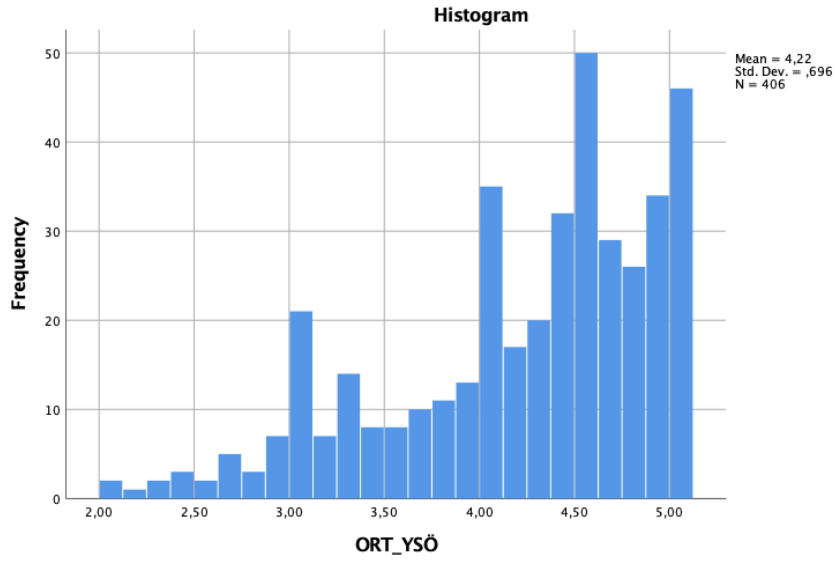
Açıklama: Bu bölümde, okulların çeşitli özelliklerine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Görev yaptığınız okulun bu özellikleri gösterme düzeyini düşünerek, görüşlerinizi verilen tepki seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okuldaki fiziksel ortam temiz ve bakımlıdır.					
2. Okulda saygı ve sevgi ortamı hakimdir.					
3. Öğretmenler okulda kendilerini güven içinde hissetmektedirler.					
4. Okul yöneticisi, okulun lideri konumundadır.					
5. Okul yöneticisi, okulun yönetim sürecinde öğretmenlerinde karar sürecine katılmalarını sağlar.					
6. Okul yöneticisi bir çok yeni şeyin başlatıcısıdır.					
7. Okul yöneticisi öğretim sürecinde aktif yer alır.					
8. Okul yöneticisi, okul her yerinde görülür ve kendisine kolay ulaşılır					
9. Öğretmenler öğrencilere uygun zaman ve kaynak sağlandığı takdirde bütün öğrencilerin öğrenebileceğini kabul eder.					
10. Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir.					
11. Okul, özel ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencilere yardımcı olacak öğrenme faaliyetleri sunar.					
12. Yapılan değerlendirmeler Ölçme-Değerlendirme esasları ve sınıf geçme yönetmeliğine uygundur.					
13. Değerlendirmeler tarafsız ve önyargısızdır.					
14. Öğrenci performansı ölçüt dayanlı testlerin yanı sıra, performansa dayalı durum belirleme (portfolyo, performans, proje ve ürünler) yöntemleri ile izlenir.					
15. Veliler okul faaliyetlerinde aktif rol alır.					
16. Okul yönetimi ile okul aile birliği arasında sağlıklı bir ilişki bulunur.					
17. Veliler, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitimle ilgili taleplerini tereddüt etmeden bildirir.					
18. Veliler, okulu ve öğretmenleri sıklıkla ziyaret ederler.					

EK-2. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği

Benim yöneticim;	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Karar alırken diğer yönetim süreçlerinden (planlama, örgütlenme, iletişim vb.) yararlanır.					
2. Karar verirken öğretmenleri karar sürecine katar.					
3. Aldığı kararlar okuldaki problemlerin çözümüne katkı sağlar.					
4. Karar alırken “kamu yararı” kavramını dikkate alır.					
5. Karar alırken akılcı ve mantıklı karar alma basamaklarını izler.					
6. Planlama yaparken okulun vizyon ve misyonunu göz önünde bulundurur.					
7. Planlama sırasında okulu etkileyen insan ve madde kaynaklarını dikkate alır.					
8. Planlama sırasında, okulun stratejik hedeflerini dikkate alır.					
9. Okul çalışanlarının planlama sürecine katılmalarına olanak sağlar.					
10. Planlama sürecini okulun misyonuna uygun uzun, orta ve kısa süreli planlar hazırlar					
11. Okuldaki işlerin dağıtımında kişilerin yeteneklerini dikkate alır.					
12. Okulda yapılacak işleri uygun bir şekilde bölüm ve birimlere ayırır.					
13. Herkesin görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde kendilerine bildirir.					
14. Okulda koordinasyonu sağlamaya yönelik bir ortam oluşturur.					
15. Okulda yetki ve sorumlulukların dağılımını etkili kılacak bir hiyerarşi oluşturur.					
16. Okulda iyi bir iletişim ortamı oluşturur.					
17. Her türlü iletişim aracından etkili olarak yararlanır (mail, telefon).					

18. Kişilerarası iletişim (informal) kanallarını da etkili olarak kullanır.					
19. Okul ve çevresi arasında etkili bir iletişim kurar.					
20. İletişim engelleri ve iletişimin etkililiği konusunda yeterlidir.					
21. İş gören anlayışını değiştirme ve geliştirmede hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanır.					
22. Okul çalışanlarının kurumsal ihtiyaçları yanında bireysel ihtiyaçlarını da dikkate alır.					
23. Okul çalışanlarına “bu okul hepimizin” duygusunu aşılır.					
24. İş görenleri işe yönettiren formal yetkiden ziyade etki gücünü kullanır.					
25. İnsanları yönlendirirken uzmanlık bilgi ve becerilerini kullanır.					
26. Madde ve insan kaynaklarını okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde organize eder.					
27. Okul çalışanları arasında işbirliğini artırıcı önlemler alır.					
28. Okuldaki yapılacak işler için yazılı program ve prosedürleri uygular.					
29. Okulda çıkabilecek çatışmaları kuruma zarar vermeden yönetir.					
30. Farklı uzmanlık alanlarını okulun amaçları etrafında birleştirir.					
31. İş görenlerin başarısını değerlendirmede kabul edilebilir ölçütler kullanır.					
32. Değerlendirme eylemine geçmeden önce öğretmenlerle öngörüşme yapar.					
33. Denetleme ve değerlendirmeyi bir süreç olarak görür.					
34. Değerlendirmede ortaya çıkan eksiklikler giderilip giderilmediğini takip eder.					
35. Denetim sonunda öğretmenleri yapılanların daha iyisini yapmaya teşvik eder.					

EK-3. Yönetim Süreçlerinin Etkililiğinin Normallik Histogramı ve Q-Q Plot Grafiği



EK-4. Okul Etkililiği Normallik Histogramı ve Q-Q Plot Grafiği

