

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACI TUTUM VE
DAVRANIŞLARININ OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ**

ÖZGE POLAT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ENDER KAZAK**

DÜZCE, 2023

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACI TUTUM VE
DAVRANIŞLARININ OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ**

ÖZGE POLAT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ENDER KAZAK**

DÜZCE, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACI TUTUM VE DAVRANIŞLARININ
OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ

Özge Polat 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

Doç. Dr. Ender KAZAK
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Engin ARSLANARGUN
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Ender KAZAK
Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 22/09/2023

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.

22/09/2023

Özge POLAT

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmam süresince; bana rehberlik ederek yol gösteren, bilgi birikimini ve desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ender Kazak'a teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanması sürecinde gösterdikleri her türlü destek ve yardımlarından dolayı çok değerli hocalarım Prof. Dr. Engin Aslanargun'a, Prof. Dr. Süleyman Göksoy'a ve Doç. Dr. Taner Atmaca'ya en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen ve her durumda yanımda bulunan, varlığıyla bana güç veren annem Sevim Karakoç'a ve ananem Halime Karakoç'a ve tüm aileme teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, büyük anlayış ve sabırla bana manevi güç veren sevgili eşim Tolgahan Polat'a teşekkür ederim.

22/09/2023

Özge POLAT

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLO LİSTESİ	vi
KISALTMALAR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ.....	ix
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	9
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI	9
1.6. TANIMLAR.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. KAYIRMACILIK	10
2.1.1. Kayırmacılık Türleri	10
2.1.2. Akraba Kayırmacılığı (Nepotizm)	11
2.1.3. Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)	13
2.1.4. Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık).....	14
2.1.5. Cinsiyet Kayırmacılığı.....	15
2.1.6. Hizmet Kayırmacılığı.....	16
2.1.7. Patronaj.....	17
2.1.8. Okul Örgütlerinde Kayırmacılık.....	18
2.2. ETKİLİLİK	19

2.2.1. Örgütsel Etkililik	20
2.2.2. Yönetmel Etkililik	21
2.2.3. Etkili Okul	22
2.2.4. Etkili Okul Boyutları.....	23
2.2.4.1. Okul Yöneticisi Boyutu.....	24
2.2.4.2. Öğretmen Boyutu	24
2.2.4.3. Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutu	25
2.2.4.4. Öğrenci Boyutu	26
2.2.4.5. Veli Boyutu.....	27
2.3. KAYIRMACILIK VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞİKİ	27
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.4.1. Kayırmacılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
2.4.2. Kayırmacılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
2.4.3. Okul Etkililği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	34
2.4.4. Okul Etkililği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
3. YÖNTEM	41
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	41
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42
3.3.2. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği.....	43
3.3.3. Etkili Okul Ölçeği.....	44
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	45
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	46
4. BULGULAR	49
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	49

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular ...	50
4.2.2. Öğretmenlerin Yaşları ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	51
4.2.3. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	52
4.2.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üyelik Durumu ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	53
4.2.5. Öğretmenlerin Kıdemi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	54
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	58
4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	58
4.4.2. Öğretmenlerin Yaşları ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	59
4.4.3. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	60
4.4.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üyelik Durumu ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	61
4.4.5. Öğretmenlerin Kıdemi ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	61
5.TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	66

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....	66
5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR	67
5.2.1. Cinsiyet Değişkeni Yönünden.....	67
5.2.2. Yaş Değişkeni Yönünden	68
5.2.3. Mevcut Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Yönünden	70
5.2.4. Okul Yöneticisi ile Aynı Mesleki ÖrgüteÜyelik Durumu Değişkeni Yönünden	71
5.2.5. Kıdem Değişkeni Yönünden	72
5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....	73
5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR	74
5.4.1. Cinsiyet Değişkeni Yönünden.....	75
5.4.2. Yaş Değişkeni Yönünden	76
5.4.3. Mevcut Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Yönünden	76
5.4.4. Okul Yöneticisi ile Aynı Mesleki ÖrgüteÜyelik Durumu Değişkeni Yönünden	78
5.4.5. Kıdem Değişkeni Yönünden	79
5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....	80
5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....	81
5.7. ÖNERİLER	82
5.7.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	83
5.7.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	83
6. KAYNAKÇA.....	85
7. EKLER	100
EK.1: OKUL YÖNETİMİNDE KAYIRMACILIK ÖLÇEĞİ DFA DİYAGRAMI	100
EK.2: ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ DFA DİYAGRAMI	101

EK.3: OYKÖ MODEL UYUM İNDEKSLERİ.....	102
EK.4: EOÖ MODEL UYUM İNDEKSLERİ.....	103
EK.5: OYKÖ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI	104
EK.6: EOÖ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI	105
EK.7: ANKET FORMU	106
EK.8: OYKÖ İZNİ.....	110
EK.9: EOÖ İZNİ.....	111
EK.10: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU İZNİ.....	112
EK.11: DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI.....	113
EK.12: ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİNİN UYGULANDIĞI DÜZCE İLİ MERKEZ İLÇESİ ORTAOKULLARIN LİSTESİ.....	114
8. ÖZGEÇMİŞ	115

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklem ile İlgili Kişisel Bilgiler.....	42
Tablo 3.2. OYKÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları	44
Tablo 3.3. EOÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları.....	46
Tablo 3.4. Araştırma Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	48
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaşı ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları	51
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süreleri ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üye Olma Durumu ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kıdemi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.7. Kıdeme Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Değişkenlerin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	55
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Yaşı ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları	59
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süreleri ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t- Testi Sonuçları	60

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üye Olma Durumu ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t- Testi Sonuçları	61
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kıdemi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları	62
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları ile Okul Etkililiği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları	63
Tablo 4.15. Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Sonuçları	64
Tablo 4.16. Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Modeli	65



KISALTMALAR

EOÖ: Etkili Okul Ölçeği

KOBİ: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OYKÖ: Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği



ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACI TUTUM VE DAVRANIŞLARININ OKUL ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE ETKİSİ

Özge POLAT

Düzce Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Ender KAZAK

Eylül 2023, 114 sayfa

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ortaokul kademesinde görev yapan 427 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyi ile ilgili veri toplamak amacıyla Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği (OYKÖ)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeyleri ile ilgili veri toplamak amacıyla ise Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilen “Etkili Okul Ölçeği (EOÖ)” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeylerinde cinsiyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma mevcut iken yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkili okul algı düzeyleri cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasında anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının, etkili okul algı düzeyini orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Etkili okul, Kayırmacılık, Okul yöneticisi

ABSTRACT

THE EFFECT OF FAVORITISM ATTITUDES AND BEHAVIOURS OF SCHOOL'S ADMINISTRATORS ON SCHOOL SUCCESS

Özge POLAT

Duzce University
Graduate School of Education, Department of Educational Sciences
Master's Degree

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ender KAZAK

September 2023, 114 pages

This research, the aim of this study was to examine the relationship between the preference attitudes and behaviours of school administrators and the effective school. The research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods and techniques. The research sample consists of 427 teachers working at the official secondary school level in the central district of Duzce province in the 2022-2023 academic year. In order to collect data on the perception level of teachers regarding the preference attitudes and behaviours of school administrators, the "Scale of Favouritism in School Administration" developed by Erdem and Meriç (2012) was used. In order to collect data on teachers' effective school perception levels, the "Effective School Scale (ETS)" developed by Abdurrezzak and Uğurlu (2019) was used. According to the findings, it was seen that teachers' favouritism perception levels were at a very low level. While there was a significant difference in the teachers' perception of favouritism according to the variables of gender and seniority, no significant difference was found according to the variables of age, working time at the current school, being a member of the same union with the school administrator. It has been determined that teachers' effective school perception levels are above the average. It was determined that the teachers' effective school perception levels did not show a significant difference according to the variables of gender, age, working time at the current school, being a member of the same union with the school administrator, and years of seniority. According to the perceptions of the teachers, there is a significant, moderate and negative relationship between the favouring attitudes and behaviours of school administrators and the effective school. According to another finding, it was concluded that teachers' perceptions of school administrators' favouritism and behaviours predicted the effective school perception level at a moderate level. Within the framework of the findings obtained, various suggestions were made to practitioners and researchers.

Keywords: Effectiveness, Effective school, Favouritism, School administrator

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Hak, hukuk, adalet, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi kavramlar insanlık tarihinin her döneminde ve hayatın her alanında gündeme gelen ve oldukça önem arz eden kavramlar olmuştur. Bu kavramların her zaman gündemde olduğu ortamlardan biri de örgütlerdir. Çünkü örgüt çalışanları tarafından en çok beklenen ve istenen durumlar; herkese eşit ve adil davranılması olup bu çerçevede herkesin çalışmalarının karşılığında hak ettiklerini maddi ya da manevi olarak alabilmesidir. Adil ve eşitlikçi bir ortamda örgüt çalışanlarının daha motive oldukları ve bunun sonucunda daha verimli çalışacakları söylenebilir. Bu nedenle örgüt yöneticilerinin tüm örgüt çalışanlarına aynı mesafede durması, çalışanları sadece yaptıkları işlerine göre değerlendirmesi önemlidir. Bu bağlamda; örgüt yöneticisinin eşitliği bozup adil davranmayarak hak ettiğinin üstünde maddi ya da manevi ödüller verdiği bir kişinin kayırıldığından söz edilebilir.

Bir kişiyi kayırma davranışı; kişinin işini daha iyi yapması sebebi ile olmayıp kurduğu yakın bireysel ilişkiler, bir gruba ya da bir siyasi partiye üye olma durumu gibi sebeplerle gerçekleşmektedir (Akyol, 2018: 1). Kayırma; liyakati göz ardı edeceği için örgütün etkililiğinde önemli yeri olan bireysel yeterlikler göz ardı edilmiş olacaktır. Bu bağlamda, kayırmacılık ve etkililik arasında teorik anlamda bir ilişki olduğu söylenebilir. Kayırmacılık; örgütlerde örgüt yöneticilerinin karar alma süreçlerinde, yapılan iş ve işlemlerde uzak durulması gereken bir davranış şekli olup çalışanlardan yönetime yakın olanların kayırılması ya da başka bir ifade ile arka çıkılması olarak görülmektedir (Sayılı ve Kızıldağ, 2007: 235). Örgütlerde liyakat, objektiflik gibi kavramları uygulayan yöneticiler takdir edilirken, bu kavramları dikkate almayan yöneticilerin ise eleştiriye maruz kalmaları kaçınılmazdır (Meriç ve Erdem, 2013: 468). Örgütlerde kayırmacılık davranışı; işe alım süreçlerinde görülebildiği gibi çalışanların değerlendirilmelerinde, ödüllendirilmelerinde ya da kariyer olarak yükselmelerinde de görülebilmektedir. Kayırmacılık; hukuki olarak kabul edilmemekle birlikte önemli bir bürokratik sorun olduğu farklı resmi raporlarda belirtilmiştir

(TÜSİAD, 1995: 68). Kayırmacılık davranışında kayıran kişi hiyerarşi olarak üst kademedeki kayıran kişi alt kademedeki bulunmaktadır (Erdem, Çeribaş ve Karataş, 2013: 54). Kayırmacılık; bu hiyerarşi içerisinde haksız bir çıkar alışverişi olarak görülmektedir (Demirbilek, 2021: 368). Kayırmacılık davranışlarının örgütlerde ortadan kaldırılmasının çalışanların verimliliğinin ve iş memnuniyetinin artmasında büyük katkı sağlayacağı söylenebilir (Büte, 2011a: 187). Zira kayırmacılığın desteklendiği örgütlerde bireysel ve örgütsel başarısızlık kaçınılmazdır (Büte, 2011b: 384).

Kayırmacılığın birçok türü vardır. Akraba kayırmacılığı (nepotizm), eş-dost kayırmacılığı (kronizm), siyasal kayırmacılık (partizanlık), hizmet kayırmacılığı, patronaj, cinsiyet kayırmacılığı alanyazında en sık kullanılan kayırmacılık türleridir. *Nepotizm*; örgütlerde yöneticilerin akrabalarını istihdam etmesi ya da kişilerin aile yakınlığını kullanarak başka örgütlerde istihdamının sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Kılınçarslan ve Avcı, 2021: 60). Diğer bir ifade ile kişilerin yeğenleri, dayıları, amcaları, çocukları gibi kan bağı bulunan kişileri kayırarak işe alımını sağlaması, işte kademe yükselmesini sağlaması ya da işte maddi manevi ödüllendirilmesinin sağlaması gibi günümüzde torpil olarak da adlandırılan kayırmacılık davranışdır. Nepotizmin örgütlerde çalışanların iş tatmininin azalması, performanslarının ve verimlerinin düşmesi gibi olumsuz etkileri (Akar 2020: 242) olabileceği gibi aile şirketlerinde aile üyelerinin kayırılmasının kendi şirketleri olması sebebi ile daha özveriyle çalışmaları gibi olumlu etkileri (Karahan ve Yılmaz 2014: 128) de olduğundan söz edilebilir. *Kronizm*; sosyal ilişkilere dayanan kayırmacılık davranışı olarak tanımlanmaktadır (Akçin, 2018: 1333). Başka bir ifade ile kişilerin örgütlerde işe alımlarında, işte kademe yükselmelerinde ya da ödüllendirmelerde eş dost kayırmaları ya da bu ilişkilere dayanarak başka bir örgütte işe alımının sağlanması gibi durumlar olarak görülmektedir. Dostluk ilişkilerinin ön planda olduğu örgütlerde bazı kişilerin ayrıcalıklı olması çalışanlar arasında örgüte katkı sağlayacak olumlu yöndeki tatlı rekabeti engelleyerek çalışanların motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir. *Partizanlık*; siyasi partilerin seçim dönemlerinde yardım eden kişilerin, parti başa geldikten sonra yaptıkları yardımlardan dolayı o kişileri ödüllendirmesi amacıyla örgütlerde iş hayatlarında ayrıcalık tanınması şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile siyasi iktidara yakın olan kişilerin örgütlerde işe alımlarında ya da işte kademe ilerlemelerinde ve ödüllendirilmelerinde ayrıcalık tanınması davranışdır (Çamur ve Aydın, 2021: 1145). Siyasal kayırmacılığın yaşandığı bir yerde başa gelen siyasi parti eliyle diğer kayırma türleri de görülebileceği söylenebilir. Siyasal kayırmacılığın yaşandığı örgütlerde çalışanların veriminin düşmesine neden olabileceği gibi

aynı zamanda kayırılan kişilerin ise çıkarıcı davranışlarının artmasına neden olabilecektir. *Hizmet kayırmacılığı*; başta olan siyasilerin bir sonraki seçimlerde de iktidar olabilmeleri adına kamu kaynaklarını bu çıkarları doğrultusunda kullanmaları davranışıdır (Yavuz ve Yaraşır Tülümce, 2022: 133). Dolayısıyla seçmenler ile siyasiler arasında gerçekleşen karşılıklı çıkarların gözetildiği bu kayırmacılık davranışı, kamu kaynaklarının israfı gibi olumsuz etkileri olabileceği gibi o bölgeye seçim amacıyla dahi olsa yatırımların yapılmış olması o bölgenin ekonomik olarak kalkınması, o bölgedeki kişilerin iş imkanlarının artması gibi olumlu etkilerinin de olabileceği söylenebilir. Siyasal kayırmacılığın başka bir görünümü olan kayırmacılık türü *patronaj* ise iktidara gelen siyasilerin üst düzey çalışanları görevlerinden alarak yerlerine kendi partilerinin yandaşlarından kişileri getirmeleri davranışıdır (Çamur ve Aydın, 2021: 1145). Liyakat dışı olan bu davranış, örgütlerin siyasallaşmasına neden olup örgüt çalışanlarının gruplaşarak verimlerinin düşmesine ve bu bağlamda örgütün iş hayatında başarısız olmasına neden olacağı söylenebilir. *Cinsiyet kayırmacılığı*; herhangi bir örgütte örgüt yöneticilerinin duygusal ilişki içerisinde oldukları kişilere ayrıcalık tanımaları davranışıdır (Topbaş, 2021: 88). Başka bir ifade ile örgüt içerisinde örgüt yöneticilerinin cinsel fayda sağladığı kişilere sadece cinsiyetlerinden dolayı imtiyazlar tanımaları durumudur. Bu tür bir kayırmacılığın olduğu örgütlerde çalışanlar arasında cinselliğini ön planda tutan kişilere karşı diğer çalışanların öfke içerisinde olmalarına neden olabilecektir (Akyol, 2018: 30). Özet olarak; hangi kayırmacılık türü olursa olsun bir örgüt içerisinde çalışanların başarıları, yetenekleri göz ardı edilerek var olan sosyal, siyasal ya da özel ilişkiler sebebi ile bazı kişilere imtiyazlar tanınması örgüte olan güveni zedeleyebileceği gibi çalışanların motivasyonlarını düşürerek örgütün başarısının da düşmesine neden olabilecektir.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da güven, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi kavramlar oldukça önemlidir. Okullar birer eğitim kurumları olmaları sebebi ile bu eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması büyük önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerine yakın hissettiği, okul dışında da dostluklarını sürdürdüğü, kendi düşüncelerini destekleyen, akrabalık ilişkisi olan kişileri ya da duygusal olarak ilişki içerisinde olduğu kişileri desteklemesi ve bu kişilere bazı imtiyazlar tanınması okullarda kayırmacılık davranışı olarak görülmektedir (Kaya, 2022: 366). Okul yöneticilerinin ayrıcalık tanıdığı kişilerin diğer kişilere kıyasla ders programlarını, nöbet günlerini isteklerine uygun şekilde yapması ya da okul içerisinde verilecek görevleri ayrıcalık tanınan kişilere değil de diğer kişilere vermesi kayırmacılığa örnek olarak verilebilir. Oysa, okul yöneticisinin görev

dağılımında adaletli olması ve tüm öğretmenlere eşit mesafede davranması öğretmenlerin müdürlerinden beklediği önemli davranışlardan biridir (Gül ve Saraç, 2018: 169). Öğretmenlerin okullarında maruz kaldıkları bu durum, öğretmenler arasında da gruplaşmalara neden olup huzursuz bir çalışma ortamı oluşturabilir. Bu nedenle örgütlerde yöneticilerin liyakat dışı olan bu kayırmacılık davranışlarını sergilememeleri çalışanların motivasyonu ve huzuru için çok önemlidir. Çalışanların motivasyonu ve huzuru ise okulların etkililiği ile yakından ilgilidir (Ertürk ve Memişoğlu, 2018: 63-69).

Etkililik; bir örgütte var olan kaynakları en verimli şekilde kullanarak belirlenen hedefler doğrultusunda en başarılı sonuçlara ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Yükçü ve Atağan, 2009: 1). O halde etkililik; örgütün elindeki kaynakları en etkin şekilde kullanarak belirlenen hedeflere ulaşma düzeyidir. Bu bağlamda örgütler için etkililik; hedefe giden yolda pusula gibidir (Bayır ve Şener, 2021: 295). Bir örgütün etkililiğini sağlamada ve arttırabilmede örgüt yöneticisinin doğru işleri yapmasının önemi göz önünde bulundurulduğunda etkililik için yöneticinin rolünün büyük olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Cavlak, 2021: 104). Örgüt etkililiğini tam anlamıyla sağlayabilmek adına tüm çalışanların katkıları hedefe ulaşma sürecinde oldukça önemli olduğundan çalışanların performansı ve motivasyonu da oldukça önemli olmaktadır. Etkililiği ön planda tutan örgütlerde çalışanların mutluluğu ve motivasyonlarının yüksek olması önemsendiğinden çalışanların verimliliği de yüksek olmaktadır. Dolayısıyla örgütün verimliliği yüksek olmakta ve örgüt hedeflerine daha hızlı ulaşarak üyelerine ve çevrelerine daha faydalı olabilmektedir (Ak, 2018: 12). Bu nedenle çalışanların moral ve motivasyonlarının yüksek olması için yöneticilerin ayırt etmeksizin tüm çalışanlarını sürece katmalı ve desteklemelidir.

Bir ülke için en önemli ve en karlı yatırım eğitime yapılan yatırımdır (Akbaba ve Ada, 2008: 26). Bu nedenle eğitim kaynaklarının israf etmeden en verimli ve en etkili şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Okul etkililiğinin sağlanması için daha fazla kaynağa sahip olmaktan ziyade var olan kaynaklar ile ulaşılabilecek en iyi sonuçlara ulaşmak önemlidir. Eğitim kaynakları, materyaller olabileceği gibi insan kaynakları da önemli bir eğitim kaynağıdır (Başar ve diğerleri, 2022: 30). Burada insan kaynaklarının en önemlisi eğitim görevini üstlenen öğretmenlerdir. Bu nedenle etkili okul için sadece öğretmenlerin eğitime adanmışlığı değil öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek olması için sağlıklı bir okul ikliminin de olması şarttır (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122). Dolayısıyla bu durumda okul yöneticisine büyük sorumluluklar düşmektedir. Olumlu okul atmosferi oluşturmak (Polatcan ve Cansoy, 2018: 18), her öğretmene eşit mesafede davranarak her bir öğretmeni

desteklemek, etkili ve olumlu bir iletişim kurmak, moral ve motivasyonu yüksek tutmak, ödüllendirmelerde ve görevlendirmelerde eşit ve adil davranmak, şeffaflığı ve hesap verilebilirliği ön planda tutmak okul etkililiğinin sağlanması için okul yöneticisinin yerine getirmesi gerektiği önemli yöneticilik davranışlarındandır. Kısaca, okulları etkileyen boyutların başında okul yöneticisi ve yönetim kadrosu gelmektedir (Can, 2021: 238). O halde bir okulun etkili olması okul yöneticisinin okulu etkili ve ilkel yönetmesi ile ilişkilidir (Yenipinar ve Yıldırım, 2022: 899). Okul müdürlerinin okulda başarının, dolayısıyla etkililiğin tüm öğretmenlerle iş birliği içerisinde olacağına inanması yani hiçbir öğretmeni ayırmadan ya da kayırmadan tümüyle birlik içerisinde olması oldukça önemlidir (Güzelgörür, Demirtaş ve Balı, 2021: 134). Okul yönetiminde birinci derecede sorumlu olan kişi okul yöneticisi olması nedeni ile okul yöneticisinin yönetimde etkililiği oldukça önemli olup (Kazak, 2021: 79) bu da şeffaf olarak güven sağlaması, her öğretmene eşit mesafede olarak kayırmacılık davranışlarından uzak durması ve pozitif okul iklimi oluşturması ile ilişkili olabilmektedir. Okullarda olumlu iklimin olması öğretmenlerin verimliliğini arttırarak okul etkililiğini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Şenel ve Buluç, 2016: 10). Okullarda kayırmacılık davranışı ders ve nöbet programlarının düzenlenmesi ya da okul işlerinde görev verilmesi gibi durumlarda görülebilmektedir. Bu kayırmacılık içeren davranışlar her örgütte olduğu gibi okullarda da uzak durulması gereken etik dışı davranışlardır. Okullarda kayırılan kişiler, okul yöneticinin akrabası, eşi, dostu olması ya da aynı sendikaya üye olmaları gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir. Okullarda uygulanan kayırmacılık davranışları, okul iklimini olumsuz etkileyerek öğretmenlerin motivasyonlarını ve verimliliklerini de etkileyebilmektedir. Dolayısıyla okul yöneticisinin öğretmenler arası kayırmacılık davranışında bulunmasının etkili okulu nasıl etkileyeceği önem arz etmektedir.

Alanyazın tarandığında genel olarak etkili okul için benzer değişkenler tanımlanmıştır. Bu araştırmalardan bazılarına bakıldığında; Çobanoğlu ve Badavan (2017), çalışmasında etkili okul değişkenlerini güvenli ve düzenli çevre, başarı için yüksek beklenti iklimi, açık ve odaklanmış misyon, öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, okul-aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik olarak tanımlamaktadır. Helvacı ve Aydoğan (2011), çalışmasında etkili okul değişkenlerini eğitim-öğretim ortamı, okul yöneticisinin liderlik özelliği, nitelikli öğretmen ve öğretmenin katılımı ve memnuniyeti, güçlü okul kültürü, ailenin katılımı olarak tanımlamaktadır. Arslan, Saticı ve Kuru (2007), çalışmasında etkili okul değişkenlerini yönetici, öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli katılımı, çevre ve okulun fiziksel durumu olarak

tanımlamaktadır. Bu çalışmada Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından oluşturulan etkili okul ölçeği kullanıldığından ve bu ölçekte ise etkili okul boyutları olarak yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alındığından dolayı bu çalışmada da aynı boyutlar ele alınmıştır. Okul yöneticisinin okulun sahip olduğu kaynakları en verimli ve en etkili şekilde kullanılmasını sağlayarak belirlenen hedeflerin en iyi ölçüde gerçekleştirilmesini sağlamak en önemli asli görevidir (Abdurrezzak ve Uğurlu 2019: 73). O halde okulun etkililiği için okul yöneticisinin etkili yönetimi de oldukça önemlidir. Öğretmenler ve öğrenciler ile etkili iletişim kurmak, öğretmenleri ayırt etmeksizin desteklemek, şeffaf olmak, huzurlu bir okul iklimi oluşturmak, hedefleri belirlemek ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilir olacağına herkesi inandırmak okul yöneticisinin etkili yönetim şekline bağlıdır. Etkili okul için öğretmenlerin huzurlu sınıf iklimini oluşturma, öğrencileri hedeflere inandırma, tüm öğrencilerin görüşlerini dikkate alma, ders zamanını etkin ve verimli kullanma gibi birçok önemli rolü vardır. Okul etkililiği için okul ortamının ise huzurlu olması, şeffaf olması ve ortamda her öneri ve görüşün dikkate alınması oldukça önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinin etkin ve verimli olması, öğrenme ortamının katılımcı, düzenli ve her fikre açık olması ile doğrudan ilintilidir (Helvacı ve Aydoğan 2011: 45). Öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine uygun etkinlikler düzenlemek, öğrencilerin fikirlerini çekinmeden söyleyebilmesini sağlamak okulların etkililiği için gerekli ve önemlidir. Tüm bu değişkenlere bakıldığında okul etkililiği için okulun tüm üyelerinin görüşlerinin alınmasının, ayırım yapılmadan her üyenin hedefler doğrultusunda desteklenmesinin yani hiçbir üyenin herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadığı, demokratik, şeffaf ve her görüşe açık bir ortama sahip bir okul ikliminin olmasının gerekliliği büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, okullarda güven ve adalet ortamının ortadan kalkarak kayırmacılık davranışlarının görülmesi etkili okulu etkileyeceği söylenebilir.

Alanyazın tarandığında okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı göstermelerinin eğitim-öğretimde birçok değişkenle ilişkisi incelenmiş olduğu görülmektedir. Demirbilek (2018); Cesur ve Erol (2020); Polat ve Kazak (2014); Demirtaş ve Demirbilek (2019), okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Metin (2020); Karademir (2016), okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Özdemir (2022), okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi; Güneş ve Köse (2021), okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin

motivasyonu arasındaki ilişkiyi; Aydın (2015), okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Yukarıda ifade edilen çalışmalara göre, okullarda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarında bulunmasının okullarda örgütsel adalet, örgütsel sinizm gibi birçok örgütsel çıktıyı ve öğretmenlerin motivasyonu, özyeterlik algıları gibi birçok bireysel çıktıyı etkileyen bir sorun olduğu görülmektedir. Bu incelemeler sonucunda okullarda yaşanan bu sorunların altında yatan temel nedenlere bakıldığında adaletsiz ve güvensiz bir okul ortamı, okul yöneticisine olan güvenin azalması ve okul yöneticisinin kayırmacı tutum ve davranışları olduğu görülmektedir. Okul yöneticisinin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkili okulu ne derece ve ne yönde etkilediği ile ilgili alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak bu araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki incelenecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olup olmama durumu ve kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin, etkili okula ilişkin algı düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olup olmama durumu ve kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları, etkili okul algı düzeyini yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim liderleri olan okul yöneticilerinin, okullarında öğretmenler arasında kayırmacılık davranışı sergileyip sergilemedikleri ve eğer kayırmacı tutum ve davranış sergiliyorlar ise öğretmenlerin algılarına göre ne düzeyde olduğunu ayrıca bu algının öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarını ne düzeyde etkilediğini araştırmak, huzurlu bir çalışma ortamının varlığı ve okulda güven ortamının oluşması için oldukça önemlidir. Huzur ve itimat duygusunun hâkim olduğu bir okul ikliminin temeli mutlu ve motivasyonu yüksek öğretmenlere dayanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mutlu, huzurlu ve motivasyonlarının yüksek olması ise tüm öğretmenlerin fikirlerini özgürce dile getirebileceklerini, dile getirdikleri bu fikirlerin dikkate alınacağını, her konuda herkese eşit ve adil davranıldığını bilmeleri ve hissetmeleri ile mümkün olabilir. Okul yöneticisi tarafından bazı öğretmenlere görev dağılımında iltimas gösterilmesi, ödüllendirmelerde ayrıcalık tanınması gibi durumlar öğretmenler ile yöneticiler arasındaki ilişkinin bozulmasına yol açabileceği gibi okul yöneticisine olan güveni de olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenler arasında imtiyaz tanınan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında gruplaşmalara sebep olarak çalışma ortamının ciddiyetinin azalması söz konusu olabileceği ve dolayısıyla bu durumun da okul iklimini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Bir okulun etkili okul olabilmesi, okul yöneticisinin elinde bulunan kaynakları en iyi ve en etkin şekilde kullanılmasını sağlayarak okulun önceden belirlenmiş hedefleri doğrultusunda tüm öğretmen ve öğrencilerini desteklemesi ile sağlanabilir. Bu durumda etkili okul için okul yöneticisinin işlevi oldukça önemlidir. Etkili okul için okulun elinde bulundurduğu en önemli kaynak öğretmenleridir. Öğretmenleri ile iletişimi sağlıklı olan, yaptığı her iş için şeffaflığı ve hesap verilebilirliği ön planda tutan, yaptığı her işte adil ve eşitlikçi okul yöneticisine sahip bir okulda bulunan öğretmenlerin yöneticilerine olan itimatlarının ve çalışma isteklerinin yüksek olacağı, dolayısıyla da okul etkililiğinin bu durumdan olumlu etkileneceği söylenebilir.

Etkili okulu etkileyen birçok değişken olmakla birlikte okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkili okulu ne derecede ve ne yönde etkilediği ile ilgili alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma ile okullarda kayırmacı tutum ve davranışların önüne geçilmesine ve okul etkililiğinin

artmasına katkı sağlayacağı ümit edilmekle birlikte alanyazına da bu konu ile ilgili katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini içtenlikle ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Veri toplamak için kullanılan ölçeklerin uygulamaya elverişli olduğu ve araştırmanın amacına hizmet ettiği düşünülmektedir.
3. Örneklem grubunun evreni temsil edebilecek sayı ve nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. Zaman yönünden 2022-2023 eğitim öğretim yılıyla,
2. Çalışma grubu bakımından Düzce il merkez ilçesinde bulunan, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle,
3. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, EOÖ ve OYKÖ ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Etkililik: Düzce ili merkez ilçede bulunan ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim veren okulların var olan kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak okulların önceden belirlenen hedeflerine ulaşma düzeyidir.

Kayırmacılık: Düzce ili merkezinde bulunan ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim veren okullarda bulunan okul yöneticilerinin, okullarında görev yapan öğretmenleri akraba ilişkileri, eş-dost ilişkileri, siyasi görüşleri ya da cinsiyetinden dolayı pozitif yönde kayırarak diğer öğretmenlerin haklarını ihlal etmeleri durumudur.

Okul: Düzce ili merkezinde bulunan ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim veren okullardır.

Öğretmen: Düzce ili merkezinde bulunan ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim veren okullarda bu eğitim öğretim faaliyetlerini sınıf içinde yürütmekten sorumlu kişilerdir.

Okul yöneticisi: Düzce ili merkezinde bulunan ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim veren okullarda yönetim faaliyetlerinden ve süreçlerinden sorumlu olan kişilerdir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kayırmacılık ve etkililik kavramlarına, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkili okul ile ilişkisini ele alan kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KAYIRMACILIK

Kayırmacılık, hak ve adaletten uzaklaşarak bir kişi veya bir grubun çıkar sağlamasına yönelik yapılan davranıştır (Cesur ve Erol, 2020: 3469). Kayırmacılık, liyakat davranışından uzak bir şekilde bir kişinin başka bir kişiyi kendine olan yakınlığından, çıkarlarından ya da farklı durumlardan dolayı bulundukları yerde diğer kişilerden farklı olarak o kişiye daha yakın, olumlu ve ayrıcalıklı davranması durumudur (Kahraman, 2020: 91). Kayırmacılık; alanı ve sektörü fark etmeksizin kişilerin donanımı, yetenekleri gibi nesnel kriterleri dikkate almadan liyakat dışı davranarak adalet ve eşitlikten uzak kişisel ilişkiler göz önünde tutularak bulunulan sektörde değerler dağılımıdır (Özel, 2021: 66). Özetle kayırmacılık; örgüt yöneticisinin örgüt çalışanlarından birini veya bir grubu özel ilişkilerini ya da çıkarlarını gözeterek haksız yere başarısını sağlamak ya da o kişiye veya gruba işlerini yerine getirmede kolaylıklar sağlamak olarak tanımlanabilir.

2.1.1. Kayırmacılık Türleri

Kayırmacılık tutum ve davranışlarının oluşmasının ve kayırmacılık türlerinin ortaya çıkışının birçok nedeni vardır. Literatür incelendiğinde kayırmacı tutum ve davranışların oluşmasının nedenleri arasında eğitim seviyesi, toplumun kültürü ve kişilerin çıkarlarını en kısa yoldan elde etme çabası gibi nedenler görülmektedir. Eğitim, kişilerin kendilerine olan güvenlerini sağlayarak ilişkilerinde bağımsız bireyler olmalarını sağladığından kayırmacılık tutum ve davranışlarının oluşmasında da etkili olan nedenlerden biri eğitim seviyesidir (Dirlik ve Duman Alptekin, 2022: 385). Bir diğer neden ise toplumların var olan kültürleri kayırmacılık tutum ve davranışının oluşmasında etken olduğu gibi kayırmacılık türlerinin oluşmasında da etkilidir (Polat ve Kazak, 2014: 74). Oluşan kayırmacılık türlerinin yaygınlaşmasında ve süreklilik kazanmasında ise kişilerin çıkarlarını ve kazançlarını çaba sarf etmeden en kısa sürede elde etme istekleri ve çabaları olmaktadır (Özkanan ve Erdem, 2014: 9). Tarihsel süreçte farklı ortamlarda, farklı zamanlarda kayırmacılık tutum ve davranışları farklı türlerde ortaya çıkmış olsa da liyakat dışı olan kayırmacılık tutum ve davranışları; hak, adalet gibi

kavramları ortadan kaldıran, örgüt çalışanlarının birbirlerine ve örgüt yöneticilerine olan güvenlerini olumsuz etkileyen, örgüte olan bağlılıklarını zayıflatan, çalışanların mutsuz ve huzursuz hissetmelerine neden olarak verimliliklerini düşüren bu nedenle de örgütlerde hiçbir şekilde uygulanmaması ve uygulandığının düşünülmesine dahi sebebiyet verilmemesi gereken önemli bir konudur.

Alanyazın incelendiğinde kayırmacılığın farklı türlere ayrıldığı görülmektedir. Yıldız (2017a), nepotizm (akraba kayırmacılığı), kronizm (eş-dost kayırmacılığı), partizanlık (siyasal kayırmacılık) olarak üç ana başlıkta ele almıştır. Meriç ve Erdem (2013), nepotizm, kronizm, partizanlık, hizmet kayırmacılığı, patronaj, cinsiyet kayırmacılığı olarak altı ana başlıkta ele almıştır. Aydoğan (2009), nepotizm, kronizm, patronaj olarak üç ana başlıkta ele almıştır. Benzer şekilde Polat ve Kazak (2014), nepotizm, kronizm, patronaj olarak üç ana başlıkta ele almıştır. Özkanan ve Erdem (2014), adam kayırmacılığı ve partizanlık olarak iki ana başlıkta ele almış olup adam kayırmacılığı ana başlığı altında nepotizm, kronizm alt başlıklarını incelemiş olup partizanlık ana başlığı altında ise patronaj, hizmet kayırmacılığı ve klientalizm alt başlıklarını incelemiştir. Yıldırım (2013), adam kayırmacılık, partizanlık ve patronaj, hizmet kayırmacılığı, suvasyon (gönül yapma) olarak dört ana başlıkta incelemiş olup adam kayırmacılık ana başlığı adı altında nepotizm, kronizm alt başlıklarını incelemiştir. Cesur ve Erol (2020), nepotizm, kronizm, partizanlık, patronaj, hizmet kayırmacılığı, cinsiyet kayırmacılığı olarak altı ana başlık olarak ele almıştır. Uncu ve Şalvarcı (2017), nepotizm, kronizm, cinsiyet kayırmacılığı, partizanlık olarak dört ana başlıkta ele almış olup partizanlık ana başlığı altında patronaj, klientalizm, hizmet kayırmacılığı alt başlıklarını incelemiştir. Bu çalışmada ise kayırmacılığın alt başlıkları olan nepotizm, kronizm, partizanlık, hizmet kayırmacılığı, patronaj ve cinsiyet kayırmacılığı açıklanacaktır. Ancak bu çalışmada Erdem ve Meriç'e (2012) ait OYKÖ kullanılacağından orada ele alınan nepotizm, kronizm, partizanlık ve cinsiyet kayırmacılığı olmak üzere kayırmacılığın bu dört türü üzerine daha fazla durulacaktır.

2.1.2. Akraba Kayırmacılığı (Nepotizm)

Nepotizm; yeğen anlamına gelen Latince'de "nepot", İngilizce' de ise "nephew" sözcüğünden gelmektedir. Nepotizm yani akraba kayırmacılığı kavramı, rönesans öncesi dönemde papaların yeğenlerinin herhangi bir eğitimine, niteliğine ya da yeteneğine bakmaksızın onlara üst düzeyde iş bulmaları davranışına dayanmaktadır (Yıldız, 2017a: 65). Papaların bu kayırmacı davranışları o dönemde kiliselerin etkinliği için olumsuz tartışmalara neden

olmakla birlikte papa yeğeni olmayanların da bu durumdan olumsuz etkilendikleri belirtilmiştir (Tunçbilek ve Akkuş, 2017: 173).

Nepotizm, kişilerin tamamen kan bağlarına dayanarak akrabalarına iş imkânı sağlaması durumudur (Polat ve Kazak, 2014: 75). Nepotizm, kişilerin akrabalarını donanımının yetersiz olduğunu bilmesine rağmen istihdam etmesi durumudur (Özkanan ve Erdem, 2014: 186). Nepotizm, profesyonellikten uzak olup duygusal bağların ön planda tutulduğu kan bağı olan kişilerin birbirlerini kayırma durumudur (Uncu ve Şalvarcı Türeli, 2017: 526). Bu tanımlardan yola çıkarak özetle nepotizm, bir örgütte örgüt yöneticisinin nesnel kriterleri dikkate almayarak sadece kan bağına dayanarak akraba fertlerini işe alması ya da işte başarı sağlamasını kolaylaştırarak hak, adalet, eşitlik ve profesyonellikten uzak davranış şeklidir.

Nepotizm, akrabalık bağlarının daha kuvvetli olduğu az gelişmiş toplumlarda daha yaygın olarak görülmekte olup (Yıldırım, 2013: 359) gelişmiş toplumlarda ise aile şirketlerinde daha çok karşılaşılan bir davranış şeklidir (Meriç ve Erdem, 2013: 469). Nepotizm davranışı toplumlarda genellikle rüşvet, zimmetine para geçirme gibi yolsuzluk olaylarına göre daha az tepki almaktadır (Karakaş ve Çak, 2007: 78). Bu durumun sebebi, toplumlarda akrabalık ilişkilerinin önemli olması ve bu ilişkilerin ayrıcalık gerektirdiğinin düşünülmesi olabilmektedir.

Türkiye’de en çok rastlanılan kayırmacılık türlerinden biri nepotizmdir. Özellikle kamuda istihdam koşulları nesnel olarak belirtilmiş olmasına karşın bu koşullar sağlanmasa dahi akrabalık ilişkileri göz önünde bulundurularak istihdam yapıldığı hatta kişilerin herhangi bir işini hallederken de akrabalık ilişkilerini kullanarak öncelik isteme durumu olup çalışanların ise akrabalık ilişkilerine verdikleri önem sebebi ile bu isteklerin karşılandığı durumların varlığı görülebilmektedir. Bu davranış sonucu kamu çalışanları itibar görme, takdir edilme gibi manevi bir kazanç elde etmektedir (Özsemerci, 2003: 21). Kamuda nepotizm davranışının görülmesi hizmetlerin yavaşlamasına neden olabileceği gibi insanların devletin adalet anlayışına inancının da azalmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Akyol, 2018: 20).

Nepotizm davranışının olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri de olabilmektedir (Özler, Ergun Özler ve Eren Gümüştekin, 2007: 438). Aile şirketlerinde nepotizm, örgütlerde aile üyesi olmayan çalışanlarda performanslarının ve verimliliklerinin düşmesinin yanı sıra çalışanların örgüt yöneticilerine ve örgüte olan güvenlerinin azalmasına neden olacağı bir gerçektir (Büte, 2015: 2). İş bilmediği halde sadece aile üyesi olduğu için şirkette üst

pozisyonlara alınan kişilerin alanlarında yetersiz olmaları dolayısıyla yanlış kararlar almaları kaçınılmaz olduğu gibi bu durum şirketin başarısını da oldukça olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak tam tersi olarak şirkette çalışan aile üyeleri kendi işleri olması sebebi ile daha özverili ve istekli çalışacakları da olumlu bir etki olarak görülebilmektedir. Bunun yanı sıra şirkette kariyer basamağı olarak bir üst kademeye çıkmayı ve maddi ya da manevi ödül almayı hak eden çalışanların gözden kaçırılmaması gerekmektedir. Bu çalışanlara hak ettikleri terfinin ya da maddi-manevi ödüllerin verilmemesi halinde çalışanların şirkete yönelik olumsuz tutumları da beraberinde getireceği ve çalışanların motivasyon ve verimlilik yönünden olumsuz olarak etkileneceği yadsınamaz bir gerçekliktir (Aydoğan, 2009: 3).

2.1.3. Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)

Kronizm kelimesi yakın arkadaş anlamına gelen “crony” kelimesinden türemiş olup ilk kez Cambridge Üniversitesi öğrencilerinin yakın arkadaşları ile aralarında kullanmaları temeline dayanmaktadır. Siyasette ise 1952 yılında Amerika Bileşik Devletlerinde Truman yönetiminin hükümet görevlerine niteliklerine bakılmaksızın arkadaş atamaları yapılmasıyla ortaya çıkan bir kavram olmuştur (Şahin, 2021: 161).

Kronizm yani eş-dost kayırmacılığı; bir örgütte yöneticilerin örgüt çalışanlarının yeterliliklerini dikkate almaksızın eş-dost ilişkilerini ön planda tutarak arkadaşlarına iltimas göstermesi davranışıdır (Özer ve Çağlayan, 2016: 19). Kronizm, kişilerin aynı şehirde doğmuş ya da büyümüş olmalarının oluşturduğu yani günümüzde hemşeri olarak da bilinen yakınlık sonucu oluşan kayırmacılık davranışıdır (Yazıcı ve Can, 2020: 227). Kronizm, herhangi bir örgütte örgüt yöneticilerinin arkadaşlık ilişkilerini baz alarak işe alımlarda ve işlerin ilerleme süreçlerinde iltimas gösterme davranışıdır (Saraç ve Batman, 2021: 79). Kronizm, örgüt yöneticilerinin çalışma hayatlarında çalışanlarını değerlendirirken resmi kriterleri dikkate almak yerine arkadaşlık ilişkilerini ön planda tutarak o kişilere ayrıcalıklı muamelede bulunmaları davranışıdır (Sezici ve Yıldız, 2017: 58). Kronizm, örgütlerde çalışanların motivasyonlarını ve verimliliklerini düşürdüğü, kendilerine olan güvenlerinin azalmasına neden olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Erdem, 2020: 17). Kronizm, örgüt içerisinde örgüt çalışanlarının birbirine karşı ılımlı tavırlarının azalmasına ve buna dayanarak örgüt içi stresin artmasına neden olacağı kaçınılmaz bir gerçektir (Şantaş ve diğerleri, 2018: 40). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak özetle, herhangi bir örgütte örgüt yöneticilerinin örgüt üyeleri arasında arkadaşlık bağının olduğu kişilere karşı diğer çalışanlardan farklı olarak daha olumlu, ayrıcalıklı davranmaları durumu ya da işe alımlarda kişilerin yeteneklerine,

birikimlerine bakmaksızın yetersiz olmasına rağmen arkadaşlık ilişkisini baz alarak işe yerleştirme durumudur.

Kronizm ile nepotizm arasında büyük bir farklılık olmamakla birlikte nepotizmde akraba ilişkileri ön planda iken kronizmde arkadaşlık ilişkileri ön plandadır. Kronizm yatay ve dikey olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Yatay kronizmde aynı derecede statüye sahip arkadaşlar arasında iken dikey kronizmde üst statüye sahip olan kişinin alt statüdeki kişiyi kollaması durumudur (Geçer, 2015: 20). Kronizm, aynı memlekette olma, aynı okuldan mezun olma, aynı mahallede büyüme gibi durumlarda ortaya çıkmakta olup aynı memlekette olmanın diğer adı olan hemşerilik ise kronizmin bir alt dalı olarak nitelendirilir (Özkanan ve Erdem, 2014: 191).

Kronizm davranışlarının görüldüğü örgütlerde hem çalışanlar hem de örgüt olumsuz etkilenebilmektedir. Kronizm davranışına maruz kalan çalışanların hak ettikleri ödüllendirmeleri ya da terfileri alamadıkları durumlarda onların yerine bu ödüllendirme ya da terfi durumunu hak etmediği halde kayırılan kişi aldığı için çalışanların çalışma isteği azalacağı gibi bu doğrultuda verimlilikleri de düşecektir. Kronizmin gerçekleştiği her örgütte şeffaflık ortadan kalkacağı için çalışanlar arasında adalet duygusu azalacak (Akçin, 2018: 1335) olup dolayısıyla örgütün başarısı da bu durumdan olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır.

2.1.4. Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)

Partizanlık yani diğer adı ile siyasal kayırmacılık; Amerika Bileşik Devletlerinde 1828 yılında başkanlık seçimi sonrasında ülkenin yedinci başkanı olan Andrew Jackson'ın iktidarı sonrasında kendisini destekleyen seçmenlerini ödüllendirmek maksadı ile kamuda işe alması sonucu ilk kez ortaya atılan bir kavramdır (Yıldız, 2017b: 431). Türkiye'de ise partizanlık ilk kez 1950'li yıllarda çok partili hayata geçilmesi ile gündeme gelmiş olup bu duruma ilk örnek ise yine o yıllarda gazeteleri yandaş olanlar ve olmayanlar olarak ayrıştırarak ilanların dağıtılmasının hükümetin taktirine bırakılması ile ilgili resmi ilan kararnamesi gösterilebilir (Safi ve Kurşuncu, 2019: 52).

Partizanlık, iktidar olan siyasi partinin üst pozisyonda bulunan kişilerin görevlerine son vererek yerlerine siyasi yandaşlık ya da yakın ilişkiler içerisinde bulundukları kişileri getirmeleri durumudur (Yıldırım ve Tokgöz, 2020: 543). Partizanlık, iktidarda bulunan partinin kamuda görevlendirmek üzere kişileri atarken kişilerin yetenekleri, yeterlilikleri, birikimleri ya da eğitimleri gibi nesnel kriterlere bakmaksızın iktidardaki siyasetçiler ile yakın olan kişilerin sorgusuz sualsiz göreve getirilmeleri durumudur (Gündeyerli ve Aypay, 2022:

254). Partizanlık, iktidar olan siyasi partinin kendilerine yakın olan kişilerin kamu kaynaklarından yararlanabilmeleri ve bazı siyasi uygulamaları gerçekleştirilebilmeleri amacı ile kendilerine yakın olan kişilerin kamuya atanmaları durumudur (Çalışkan, Köroğlu ve Taşkın, 2018: 225). Partizanlık, iktidara gelen siyasal partinin kamu kuruluşlarında üst düzeyde görev alan kişileri görevlerinden alarak yerine nepotizm, kronizm ya da parti yandaşlığı gibi durumlar göz önünde bulundurularak başka kişileri göreve getirme durumudur (Kurt ve Doğramacı, 2014: 83). Bu tanımlardan yola çıkarak özetle, başa gelen ya da başta bulunan partinin kamu da üst düzey görevlere eğitimine, donanımına ya da yeteneğine bakmaksızın kendi yakınlarını ya da kendi partilerine yakın olan kişileri işe alma durumudur.

Birçok ülkede görülmekte olan partizanlık davranışı Türkiye’de de sıkça görülen bir durum olup başa gelen siyasi parti seçim dönemlerinde kendilerini destekleyen kişileri kamuda kadro açarak ya da yeni kadrolar oluşturarak istihdam etmeleri şeklinde görülmektedir (Yılmaz ve Kılavuz, 2002: 27). Partizanlık, kamu görevlerinde siyasi boyutların önemli derecede etkin olması, insanlar üzerinde baskı oluşturduğu gibi bürokrasinin özerkliğini kaybetmesine ve yönetimin siyasallaşmasına neden olmaktadır (Argon, 2016: 235). Ayrıca bu durum kamu hizmetlerinde kalitenin düşmesine ve aksaklıkların oluşmasına yol açmaktadır (Dilek, Özdirek ve Keskingöz, 2019: 3194).

2.1.5. Cinsiyet Kayırmacılığı

Cinsiyet kayırmacılığı, sanayi devriminden sonra kadınların iş hayatına katılmalarıyla ortaya çıkan bir kavram olup ataerkil toplumlarda daha çok görülmektedir (Aydın, 2015: 78). Cinsel nitelikteki davranışların bazıları cinsel tacizi oluşturmakla birlikte bu konudaki istenmeyen tüm davranışlar cinsel tacizi oluşturmaktadır. Bu davranışlar cinsel içerikli olabileceği gibi cinsiyet ayrımının yapılması şeklinde de olabilir. Cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması, kişilik haklarının korunması için önemli olup aynı zamanda iş yerlerinde daha elverişli bir çalışma ortamının sağlanması açısından önemlidir (Balkır, 2015: 16).

İş hayatında cinsiyet kayırmacılığı en çok tartışılan konulardan olup iş başvurularında başvurusu alınan adayların bu özelliklerine dikkat edilmesi ve işlerin kadın işi ya da erkek işi olarak ayrılması cinsiyet kayırmacılığının yapılmasına örnek gösterilebilir (Alparslan, Çetinkaya Bozkurt ve Özgöz, 2015: 67). Cinsiyet kayırmacılığı, erkeğin statüsünün üstünlüğünü devam ettirmesini sağlayan sistemdir (Sakallı Uğurlu, 2003: 2). Başka bir tanıma göre cinsiyet kayırmacılığı; güç, saygınlık, statü gibi değerlerin cinsiyete göre dağılımı durumudur (Mahmutoğlu, 2017: 5). Başka bir ifade ile cinsiyet kayırmacılığı herhangi bir

kadına sadece kadın olduğundan dolayı olumsuz davranması durumudur (Bulut ve Kızıldağ, 2017: 84). Bu tanımlardan hareketle özet olarak cinsiyet kayırmacılığı; bir kişinin başarılarını, eğitimlerini, çalışmalarını dikkate almadan sadece cinsiyetine göre olumlu ya da olumsuz davranılması halidir.

Cinsiyet kayırmacılığı davranışı daha çok erkeklerin kadınlara karşı yaptığı ancak kadınların da erkeklere karşı hesap ödeme, evlilik teklifinde bulunma gibi durumlarda cinsiyet bazında yaptıkları bazı kayırmacı davranışlar da mevcuttur (Sakallı Uğurlu, 2003: 4). Cinsiyet kayırmacılığının yaşandığı iş yerlerinde çalışanların güven duygularının azaldığı, verimliliğinin düştüğü ve bunların yanı sıra çalışanlar arasında cinselliklerini ön planda tutan kişilere karşı bir öfke duygusu oluşarak gruplaşma olması kaçınılmazdır (Akyol, 2018: 30). Cinsiyet kayırmacılığı iş yerlerinde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olup bu kayırmacılık türü her dönem tartışmalara neden olmuş ancak bir çözüm bulunamamıştır. Bu sorunun temelden çözülebilmesi için öncelikle zihniyetin değişmesi gerekmekte olduğu düşünülmektedir.

2.1.6. Hizmet Kayırmacılığı

Hizmet kayırmacılığı, başa gelen siyasi partinin en fazla oy aldığı bölgelere daha fazla ödenek yatırması eğiliminde olması durumudur (Özkanan ve Erdem, 2015: 12). Hizmet kayırmacılığı; başa gelen siyasi partinin bir sonraki seçim döneminde tekrar başa gelebilmesi için bütçesini bu yönde kullanmak seçim bölgelerine tahsis etmesi durumudur (Özsemerci, 2003: 21). Başka bir tanıma göre hizmet kayırmacılığı, iktidarda bulunan siyasi partinin iktidarda kalmaya devam edebilmesi amacıyla halk tarafından taktir görecekt yatırımlar yaparak seçim bölgelerine bütçe tahsis etmesi durumudur (Kaya, 2022: 354). Bu tanımlardan yola çıkarak özetle, siyasal iktidarın iktidarlığının sürdürebilmesi için bütçe kaynaklarını halkın onaylayacağı şekilde seçim bölgelerine yatırım yapması yani bir nevi bütçe kaynaklarını iktidar partisinin kendi menfaatleri için yağmalamaları durumudur.

Hizmet kayırmacılığı seçim öncesinde görülebildiği gibi seçim sonrasında da görülebilen bir durum olup iktidarın kendi seçim bölgelerinin ihtiyaçlarını karşılayarak diğer bölgelerin ihtiyaçlarını önemsememeleri durumudur (Özsemerci, 2003: 21). Bu durumun geçmişte örnekleri görülmüş olup iktidar partisinin en fazla oy aldığı bölgeler o partilerin kalesi kabul edilip az oy aldığı ya da oy alamadığı bölgeler ise iktidar partisinin gazabına uğradığı bilinmektedir (Özkanan ve Erdem, 2014: 197).

Hizmet kayırmacılığı, kamu hizmetlerinin kötüye kullanımının farklı bir versiyonu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyol, 2018: 27). Hizmet kayırmacılığının devlete karşı olumsuz etkileri olduğu gibi halk için olumlu etkileri de görülebilmektedir. Her kayırmacı davranış türünün güven duygusuna olumsuz etkileri görüldüğü gibi benzer şekilde bu kayırmacı davranış türünün de yasal olarak suç olmamakla birlikte halkın devlete karşı olan güvenini, adalet ve eşitlik duygusunu azaltmakta olduğu açıkça görülebilmektedir. Olumlu etkilerini ele almak gerekirse, iktidar partisinin kendi menfaatleri doğrultusunda da olsa o bölgelere halkın ihtiyaçları doğrultusunda yatırım yapmış olmaları o bölgedeki kişilere iş imkânı sağlamada, gelir kaynağı oluşturmada ve refah düzeyini yükseltmede katkıları olacaktır. Bu durumda o bölgedeki kişilerde de hiç olmamasındansa en azından bu şekilde bir yatırım olması iyidir şeklinde bir düşünce hâkim olabilmektedir.

2.1.7. Patronaj

Patronaj kelimesi, patron ile müşteri arasındaki ilişkileri ifade eden Latince’ de “patrons” kelimesinden türemiştir. Patronaj kavramı; Osmanlı döneminde ortaya çıkmış olup sonrasında çok partili hayata geçiş ile daha da güçlenen bir kavram olmuş olup devamında ise 1960 ile 1980 yılları arasında Demokrat Parti ile Cumhuriyet Halk Partisi arasındaki çekişmelerde oldukça ön plana çıkmıştır (Peker, Yörükoğlu ve Eryiğit, 2014: 180). 1883 yılında ilk kez siyasi patronaj davranışlarının olumsuz etkilerinden korunmak amacı ile kamu hizmeti kanunu kabul edilmiştir (Emmerich ve Semizoğlu, 1948: 62).

Patronaj, başa gelen siyasi partilerin kamuda üst düzey kadroları boşaltarak yerlerine çeşitli nedenlerle kayırdıkları kişileri getirmeleri davranışdır (Uncu ve Şalvarcı Türeli, 2017: 528). Bir başka çalışmada ise patronaj, iktidara gelen siyasi partilerin kamu kuruluşlarında üst düzey çalışanları görevlerinden alıp yerlerine nepotizm, kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ya da partizanlık gibi kayırmacılık türlerindeki boyutlar dikkate alınarak başka kişilerin yerleştirilmesi durumudur (Özsemerci, 2003: 22). Başka bir ifade ile patronaj, kamu yönetiminin yozlaşması ile ortaya çıkan siyasal kayırmacılığın farklı bir görünümüdür (Çamur ve Aydın, 2021: 1145). Başka bir çalışmada patronaj, kendi yetkilerini, imkanlarını ve bulunduğu konumu başka bir kişiyi koruyup kollamak için kullanan kişi ile korunup kollanan kişi arasındaki ilişki ağı olarak ifade edilmiştir (Meriç ve Erdem, 2013: 20). Bu tanımlardan yola çıkarak özetle patronaj, iktidar partisindeki kişilerin siyasal süreçleri boyunca üst kademelerdeki kişileri görevlerinden alarak yerlerine herhangi bir nedenden dolayı yakınlık duydukları kişileri getirmeleri durumudur.

Patronaj; kişilerin işe yerleştirilmesinde, kademe yükselmelerinde, maddi manevi ödüllendirmelerinde görülebildiği gibi kamuda herhangi bir işin halledilmesi durumunda da görülebilmektedir. Bu durumun, kayırmacılık davranışını gerçekleştiren kişilere olumsuz etkileri olabildiği gibi kamu kuruluşlarına hatta devlete de olumsuz etkileri yansıyabilmektedir. Örneğin; bu kayırmacılık davranışını uygulayan siyasi kişilere karşı halkın güveninin azalması ya da bu kayırmacılık davranışının karşılaşıldığı kamu kuruluşlarında üst düzey görevlere işinde yeterli bilgiye sahip olmayan kişilerin getirilmiş olması nedeni ile işleyişin yavaşlaması hatta aksaması gibi olumsuz etkiler olabilmektedir. Kamu kuruluşları aynı zamanda devletin birer kurumları olması sebebi ile buralarda kayırmacılık davranışlarının görülmesinin dolaylı olarak halkın devlete olan güveninde de olumsuz etkiler oluşturabilecektir.

Toplum hayatında bu kayırmacılık türlerinin tamamını görmek mümkün olduğu gibi birer eğitim örgütü olan okullarda da bu kayırmacılık türlerine rastlamak mümkündür. Okullarda okul yöneticilerinin öğretmenlere görev dağılımı yapma, performanslarını değerlendirme, ders ve nöbet programlarını ayarlama gibi konularda kayırmacı tutum ve davranışları gösterebilecekleri düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerini icra ederken etik bir şekilde davranmaları beklensede zaman zaman kayırmacı tutum ve davranışlarda bulundukları düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul örgütlerinde kayırmacılık ayrı bir alt başlık olarak incelenmektedir.

2.1.8. Okul Örgütlerinde Kayırmacılık

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılama konusunda önemli bir konumda olan okulların iyi yönetilmesi oldukça önemli bir konu (Çınar, 2010: 1) ve bu konu ise eğitim önderleri olan okul yöneticilerinin görevidir. Okul yöneticilerinin; herkesi etkileyen ve herkesin faydasına kararlar vermek, herkesi tarafsız olarak değerlendirmek, okul kaynaklarını herhangi bir kişi ya da bir grup için değil okulun hedeflerini gerçekleştirmek için kullanmak şeklinde liyakat içeren birçok görevi vardır (Meriç ve Erdem, 2013: 29). Bu görevleri yerine getirme sürecinde okul yöneticisinin rüşvet, mobbing, sözlü ya da fiziksel şiddet ya da herhangi bir nedenden kişi veya grup kayırma gibi liyakat dışı davranışlardan uzak durması ilk önceliği olmalıdır. Okul yöneticileri yönetme görevlerini icra ederken yasalarla belirlenmiş eğitim politikalarına ve mesleki etik kurallara uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Bu beklentiler sonucunda yöneticilerin her konuda adil, eşitlikçi, şeffaf ve hesap verilebilir davranışları gerekmekte iken bunun aksine davranışlarda bulunmaları ise kayırmacılık davranışlarını

beraberinde getirebilmektedir. Kazak ve Çiner (2021), yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin yöneticilik görevlerini icra ederken istenmeyen davranışlarının başında eşitsizlik, adaletsizlik ve kayırmacı davranışlar olduğu bulgusuna ulaşmış olmaları bu beklentileri destekler niteliktedir.

Okul yönetiminde kayırmacılık; okul yönetiminin akrabalık ilişkileri, eş-dost ilişkileri, hemşeri ilişkileri, siyasi ilişkiler, cinsiyet gibi nedenlerden dolayı liyakat dışı davranışlar sergileyerek bazı kişilere ayrıcalıklı davranması durumudur (Gülay, 2018: 24). Bu kayırmacılık durumu tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de görülmekte olup birçok çatışmaya ve problemlere sebebiyet vermektedir. Kayırmacılık davranışı okul örgütlerinde de hak, adalet gibi kavramlara zarar veren dolayısıyla verimliliği olumsuz etkileyen liyakat dışı davranıştır. Okul örgütlerin verimliliğinin ve etkililiğinin sağlanması için kanun ve yönetmelikler tüm yetkiyi okul yöneticilerine vermiştir (Demirbilek, 2018: 52). Okul örgütlerinde görevlendirmelerde ya da programların ayarlanmasında bazı öğretmenlerin istekleri göz önünde bulundurularak yapılması bazı öğretmenlerin ise isteklerinin gerçekleşmemesi gibi durumlar oluşması kayırmacılık davranışını gündeme getirmektedir (Güneş ve Köse, 2021: 28). Kayırmacılık davranışının gündeme gelmesi ise verimliliği olumsuz etkileyeceği gibi okul yöneticilerine olan güveni de olumsuz etkileyecektir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019: 116). Öğretmenler hissettikleri olumlu duygular doğrultusunda başarılı olacakları ve bu olumlu duygularını görevlerine de olumlu yansıyacağı unutulmamalıdır (Karademir, 2016: xiii). Kayırmacılık davranışlarından dolayı öğretmenlerin performansının düşmesi, okula olan aidiyet duygularının olumsuz etkilenmesi ve okulda çatışma ortamının oluşması aynı zamanda öğrencilerin başarılarını da olumsuz etkileyecektir (Gülay, 2018: 23). Bu olumsuz durumların yaşanmaması için okul yöneticileri mesleki etik ilkeler çerçevesinde davranarak etik dışı davranış olan kayırmacılık davranışından uzak durmalıdırlar (Polat ve Kazak, 2014: 84). Aksi takdirde kayırmacılığa maruz kalan öğretmenlerin motivasyonunun düşmesi, okullarına olan aidiyet duygularının azalması, okul müdürlerine olan güvenlerinin azalması gibi durumlarla karşılaşılması kaçınılmaz olup bu durumun da okul etkililiğine olumsuz yansıyacağı düşünülmektedir.

2.2. ETKİLİLİK

Etkililik kavramı; farklı zamanlarda yapılan farklı çalışmalarda farklı yöntemler ve ölçütler kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci dünya savaşına kadar ekonomi biliminde kullanılan etkililik kavramı, bu savaştan sonra ilk kez diğer bilim dallarında da kullanılmaya

başlamıştır (Yükçü ve Atağan, 2009: 2). Barnard, etkililik kavramını ilk kez örgütün önceden belirlediği amaçlara ulaşabilme derecesi olarak tanımlamıştır (Balcı 2014: 1; Deniz, 2020: 1214). Etkililik kavramı, var olan kaynakları en verimli şekilde değerlendirerek ulaşılacak en iyi sonuca ulaşılabilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Yükçü ve Atağan, 2009: 1). Çalışmalarda yapılan tanımlara bakıldığında etkililiğin sonuç odaklı bir kavram olduğu görülmektedir.

Alanyazında etkililik kavramı yerine etkinlik, verimlilik gibi kavramların kullanıldığı dolayısıyla bir kavram karmaşası olduğu görülmektedir. Etkinlik, kavram olarak kullanımının dışında verimliliği ölçme tekniği anlamında da kullanılmaktadır (Çoban, 2007: 24). Bir başka tanıma göre ise etkinlik, girdilerin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda ne derece yeterli kullanıldığını ifade etmektedir (Yükçü ve Atağan, 2009: 3). Bu tanımlardan yola çıkarak etkililik kavramı daha çok sonuç ya da çıktı odaklı bir kavram iken etkinlik kavramı ise daha çok girdi ve süreç odaklı bir kavram olduğu görülmektedir. Dolayısıyla etkililik ve etkinlik kavramları birbirini tamamlayan kavram olup birbirinden farklı kavramlardır. Verimlilik kavramı ise eldeki kaynaklardan ne kadar ölçüde yararlanıldığını ifade etmektedir (İleri, 1999: 10). Barnard'a göre ise verimlilik diğer tanımlardan farklı olarak, örgütün kendi üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Deniz, 2020: 1214). Etkililik, belirlenen hedeflere ulaşma ile ilgili iken etkinlik, belirlenen hedeflere ulaşmak için doğru işlerin yapılması ile ilgili ve verimlilik ise belirlenen hedeflere ulaşmak için işlerin doğru yapılması ile ilgilidir (Yükçü ve Atağan, 2009: 2). Özetle; etkililik kavramı belirlenen hedeflere ulaşılma derecesi, etkinlik kavramı belirlenen hedeflere ulaşırken girdilerin doğru kullanılması durumu, verimlilik kavramı ise belirlenen hedeflere ulaşırken girdilerin en az ölçüde kullanılması durumudur. Dolayısıyla etkinlik ve verimlilik kavramları etkililik kavramı ile yakından ilişkili olup farklı anlamlara sahip kavramlar olduğu söylenebilir. Alanyazın tarandığında bu şekilde etkililik kavramı ile ilgili bir anlam karmaşası varken etkililiğin çok boyutlu bir kavram olması ile ilgili ise ortak bir kanı mevcut olduğu görülmektedir (Ardıç, 2007: 3).

2.2.1. Örgütsel Etkililik

Örgüt, ortak hedefler doğrultusunda davranışların kurallarla belirlendiği bir grup insanın bir araya gelmesidir (İşcan ve Timuroğlu, 2007: 119). Başka bir tanıma göre örgüt, belli bir hiyerarşi çerçevesinde ortak amaçlar doğrultusunda bir grup kişinin iş birliği için bir araya

gelmesidir (Öge, 2001: 133). Özetle örgüt, ortak amaçlar için kurallar ve hiyerarşi çerçevesinde iki veya daha fazla kişinin bir araya gelmesidir.

Örgütsel etkililik; örgütün önceden belirlediği amaca ulaşabilme düzeyidir (Ak, 2018: 13). Başka bir ifade ile örgütsel etkililik, örgütün amacına ulaşabilme derecesi ile doğru orantılıdır (Nayır, 2012: 198). Başaran (1994), Şişman ve Turan (2004)'e göre ise örgütsel etkililik, örgütün çevresine uyum sağlayabilme, çevresinin beklentilerini karşılayabilme ve çevresinden kaynak elde edebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Aktaran: Yavuz Özbaş, 2020: 9). Bu tanımlardan yola çıkıldığında örgütsel etkililiğin, örgütlerin devamlılığı için oldukça önemli bir durum olduğu söylenebilir. Bu nedenle örgütlerin var olan kaynaklarını verimli şekilde kullanarak önceden belirlenmiş örgüt hedeflerine iyi ölçüde ulaşabilmeleri örgütlerin devamlılığı için oldukça önemlidir. Örgütsel etkililiğin sağlanabilmesi için kaynakların verimli kullanılmasının yanı sıra örgüt çalışanlarının verimliliği, işe olan bağlılıkları, işten aldıkları doyum ve örgüt içinde sorunları çözebilme yeteneği de önemli olmaktadır. Başka bir ifade ile örgütler hedeflerine ulaşabildiği derecede etkili, etkili olabildikleri kadar devamlılıklarını sağlayabilmektedir.

2.2.2. Yönetsel Etkililik

Yönetsel etkililik, örgüt yöneticisinin davranışları sonucu ortaya çıkan etkililik türüdür (Karatepe, 2005: 310). Yönetsel etkililik; örgüt yöneticisinin örgütteki sorunları ön görme yeteneği, örgüt çalışanlarıyla var olan ilişkileri ve çalışanlara yol gösterme davranışları sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (İra ve Şahin, 2010: 17). Yönetsel etkililik, yöneticinin davranışları ile alakalı bir durum olduğundan bu etkililik türünün ölçülmesinde davranışa yönelik değişkenler kullanılmaktadır (Balay, Kaya ve Melik, 2015: 444). Örgüt yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri ile örgütlerin yönetsel etkililik işlevleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu yani yöneticilerin kendilerini geliştirdikçe yönetsel etkililik düzeyinin de arttığı bilinmektedir (Kasapoğlu ve Çalık, 2017: 1080). O halde örgütlerde yönetsel etkililik işlevinin iyi düzeyde olmasının örgüt yöneticilerinin elinde olan bir durum olduğu söylenebilir.

Örgüt yöneticilerinin etkililik düzeyleri örgütün belirlediği amaçlara ulaşma durumunu etkileyeceğinden yönetsel etkililik, örgütsel etkililiği de etkileyecektir (Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2013: 20). O nedenle örgütsel etkililik ile yönetsel etkililik tamamen birbirinden kopuk kavramlar olmayıp birbirini etkileyen iki kavramdır denilebilir. Aynı durum birer eğitim örgütleri olan okullar için de geçerlidir.

2.2.3. Etkili Okul

Etkililik; örgütlerde bulunan kişilerin olumlu iletişim kurarak birlikte bir ahenk içerisinde çalışmaları ile ilgili bir kavramdır (Can, 2021: 233). Örgütsel etkililik, örgütün önceden belirlediği hedefleri gerçekleştirme düzeyleri ile orantılı olan bir kavramdır (Nayır, 2012: 198). Yönetimsel etkililik ise örgütsel etkililiği sağlayacak yönetici davranışları ile ilgili bir kavramdır (Balay, Kaya ve Melik, 2015: 444). Okullarda birer eğitim örgütleri olmaları nedeni ile bu çalışmada etkililiğin okullardaki örgütsel boyutu ele alınacaktır.

Etkililik; bir örgütün önceden belirlediği amaçlara ulaşabilme düzeyi olup bir derecelendirme işidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 42). Bu nedenle bir örgüt amaçlarına ulaşabildiği kadar etkilidir. Okullarda etkililik ise öğrencilere aktarılan olumlu etkiler şeklinde tanımlanmaktadır (Baştepe, 2009: 77). Okul etkililiği, dönem sonunda öğrencilerin başarılarının ölçülerek sonuçlara dair performanslarının çıktıları olarak tanımlanmaktadır (Atış ve Dilbaz, 2022: 444). Etkililik, tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin öğretebileceği varsayımının kabullenildiği okullarda mevcuttur (Balcı 2014: 22). Etkililik, okulun tüm kaynaklarının öğrenci başarısı için kullanıldığı, her şey öğrenci için anlayışının olduğu okullarda görülmektedir (Doğan, Çinkır ve Berk, 2021: 4). Özetle okul etkililiği, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda okulun tüm kaynaklarının hedeflerin gerçekleşmesi için seferber edildiği, öğretmenlerin bu hedefleri benimseyip gerçekleştirme doğrultusunda çaba sarf ettiği, her öğrencinin belirlenen hedefleri gerçekleştirebileceğine inanıldığı ve her şey öğrenci içindir felsefesinin yerleştiği okullarda görülmekte olup dönem sonunda hedeflere ne kadar ulaşıldığının derecelendirildiği çıktılara bağlı durumdur şeklinde tanımlanabilir.

Okullar her alanda etkili olamayacağı gibi bazı okullar sanat alanında, bazı okullar yabancı dilde, bazı okullar matematikte ya da farklı alanlarda etkililikleri yüksek olabilmektedir (Can, 2021: 233). Okul etkililiğinin ön planda tutulduğu okullarda öğrenciler de ön planda olup öğretmenler, mesai saati dışında da öğrenciler ile ilgilenmeye devam ederler (Ada ve Akan, 2007: 346). Okulun etkililiği kendiliğinden, rastgele ortaya çıkan bir durum olmayıp birçok emek ve çabayı beraberinde getiren bu nedenle de sağlıklı bir okul atmosferini gerekli kılan bir olgudur (Çelikten, 2001: 9). Okul yöneticilerinin okul amaçlarını önceden belirleme ve herkesi bu ortak amaçlar etrafında toplayabilme, alınacak kararlara herkesi katabilme gibi okul yöneticisi davranışları, okul kültürünün okul etkililiğini arttıracak şekilde oluşabilmesi ve öğretmenlerin okula bağlılık duygusunun güçlenmesi açısından oldukça önemlidir (Gökçe ve Bağçeli Kahraman, 2010: 178). Çünkü etkili okul için öğretmenlerin etkililiği büyük önem arz etmektedir. Öğrencileri ile iletişimi güçlü, öğrencilerini doğru yönlendirebilen, onları

hedefleri konusunda destekleyen, sınıfında sağlıklı bir güven ortamı oluşturabilen ayrıca gelişime ve yeniliklere açık, kendini öğrencilerine ve mesleğine adanmış öğretmenlerin etkililiği de yüksektir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019: 73). Okul yöneticilerinin okullarında bulunan öğretmenlerin gelişimini desteklemek, onlara bilgi ve becerilerini gösterebilme fırsatı vermek ve başarılarını ödüllendirmek en önemli sorumluluklarından biridir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017: 129). Çünkü öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri olan öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek olmasının etkili okul için önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek olması kendilerini huzurlu hissettikleri, haksızlığa uğramadıkları, fikirlerinin alındığı bir okul ortamı ile mümkündür. Bu okul ortamı ise okul yöneticilerinin kişilikleri, denetim odakları (Yıldırım ve Ada, 2015: 114) gibi birçok özellikleri ve en önemlisi adaletli davranışları ve bunu göstermeleri ile oluşabilmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin adaletli tutum ve davranış içerisinde olmaları ve bunu göstermeleri öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını arttırdığı gibi moral ve motivasyonlarını da arttırmaktadır (Görgülü ve Kazak, 2022: 2016). Dolayısıyla okul yöneticilerinin adil ve şeffaf davranışları, etkili okul için önemli boyutlardan biri olduğu söylenebilir.

Titrek, Delioğlu ve İpekli (2021), araştırmasında 2000 yılları ile 2020 yılları arasında etkili okul üzerine yapılan çalışmaları incelemiş olup araştırmasının sonucunda ise genellikle etkili okul ile okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Helvacı ve Aydoğan (2011); Yıldırım ve Ada (2015), Atış ve Dilbaz (2022)'ın çalışmaları, etkili okul ile okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ilişkilendirildiği çalışmalara örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada ise alanyazında eksikliği fark edilmesi nedeni ile araştırmanın problemini okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

2.2.4. Etkili Okul Boyutları

Alanyazın tarandığında etkili okul boyutları ile ilgili farklı çalışmalarda farklı boyutların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir. Hoy ve Ferguson'un (1985) Etkililik modeli ve Lezotte'nin (1991) çalışmasında ise okullar açısından etkililik beş farklı boyutta incelenmiş olup bunlar; yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve okul ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarıdır. Şişman'ın (1996) çalışmasına göre etkililiğin boyutlarını okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve veliler, okul müfredatı ve öğretim süreci, okul kültürü ve iklimi oluşturmaktadır. Chang ve Wong'un (1996) çalışmasına göre etkililiğin

boyutları çevrenin desteği, öğretmenin profesyonelleşmesi, okulun her alanda kaliteye yönelmesi, başarı konusunda yüksek beklentilerden oluşmaktadır. Balcı'nın (2014) çalışmasına göre etkililiğin boyutlarını okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, öğrenci velileri ve okul çevresinde oluşmaktadır. Bu çalışmalardan da yola çıkarak etkili okul boyutları ile ilgili fikir birliği bulunmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada ise Abdurrezzak ve Uğurlu'nun (2019) “Etkili Okul Ölçeği” kullanılacağından dolayı Abdurrezzak ve Uğurlu'nun (2019) çalışmasında ele aldıkları etkili okul boyutları temel alınmış olup bu etkililik boyutları ise okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, veliler olmak üzere beş farklı boyuttan oluşmaktadır. Etkililiği yüksek olan okullarda etkililiğin bu beş boyutu bir bütün olarak ne kadar yüksek derecede sağlanırsa okulların da önceden belirledikleri hedefleri gerçekleştirme düzeyleri yani etkililikleri o doğrultuda yüksek olacağı düşünülmektedir.

2.2.4.1. Okul Yöneticisi Boyutu

1980'li yıllardan itibaren okul yöneticilerinin okul kaynaklarını etkin kullanma, okul hedeflerini önceden belirleme ve bu hedefleri okul üyelerine benimsetme, liderlik becerilerini doğru ve etkili kullanma gibi yeni görevler atfedilmiş olduğundan okul yöneticiliği görevi daha önem kazanmaya başlamıştır. Bu sebeple okul yöneticilerinin asli görevi var olan kaynakları en etkili ve verimli şekilde kullanarak etkili öğretim sürecini sağlamaktır (Akbaşlı ve Diş, 2019:88).

Etkili okul için okul yöneticileri gelişime açık, kararlı, cesaretli ve zamanı verimli kullanan kişiler olmalıdır (Gümüşeli, 1996). Okul yöneticileri; okulda bulunan kişilerle ve okulda bulunmasa bile okulla ilişkili olan tüm kişilerle ilişkiler kurarak ve herkesin farklı beklentilerini birbiriyle bağdaştırarak demokratik temeller üzerine yönetimi oluşturmalıdır (Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015: 446). Okul yöneticilerinin yönetim alanındaki davranışları, öğretmenlerin çalışma performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemekte olup bu durumda okulun önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşma düzeyini de bu yönde etkilemektedir (Yalçın, 2017: 107). Dolayısıyla okul yöneticilerinin yönetimdeki davranışları öğretmenlerin motivasyonunu etkilemesi sebebi ile okulun başarısının da bu yönde etkilenmekte olup buradan hareketle etkili okulun da bu yönde etkileneceği beklenmektedir.

2.2.4.2. Öğretmen Boyutu

2022 yılında yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda “Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde

öğretmenliğin tanımı yapılmıştır. Öğretmen, sınıfta disiplini sağlayarak birer öğrenme aracı olmakla birlikte gerektiğinde öğrencinin yedek velisi gerektiğinde öğrencinin danışmanıdır (Çelikten, 2005: 207). O halde öğretmen, eğitim öğretim sürecinin en önemli bileşeni dolayısıyla bir ülkenin geleceğinin mimarı olduğu söylenebilir.

1960'lı yıllarda etkili okul tartışmaları gündeme gelmesi ile öğretmen boyutu da tartışma konusu olmuştur. Etkili öğretmenler, öğrencilerin öğrenme fırsatlarından yararlanmalarını sağlama, sınıflarda güvenli öğrenme ortamı oluşturma ve ülke için nitelikli insan yetiştirme konularında önemli roller üstlenmektedirler (Özen, 2019: 142). Bir ülkenin kalkınması, gelişmesi ve ilerleyebilmesi için nitelikli kişilere ihtiyaç olduğundan dolayı nitelikli kişileri yetiştiren nitelikli öğretmenler büyük önem arz etmektedir (Şahin, 2011: 240). Başarılı bir eğitim için en önemli öge öğretmen olup öğretmenin etkililiği, eğitimin kalitesinde belirleyici rol oynamaktadır (Aslan ve Kılıç, 2020: 375). Etkililiği yüksek olan okullarda öğretmenler, gelişime açık, öğrencilerinin gereksinimlerini fark etme, öğrencilerin hedeflerini yüksek tutarak onları bu hedefe inandırma gibi önemli rollere sahiptir. Aynı zamanda öğretmenler, sınıf içerisinde davranışlarıyla, vücut dilleriyle bir güven ortamı oluşturarak öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak için çaba sarf ederler.

Çağdaş eğitimde öğretmenin etkililiği oldukça önemli olduğundan öğretmenlerin bu konu ile ilgili donanım sahibi olmaları için gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi (Dilekman, 2010: 220) ne kadar önemli ise öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını arttırmak için ödüllendirmeler ve bu konuda etkinlikler düzenlenmesi de oldukça önemlidir. Okulların etkililiği için öğretmenlerin motivasyonunu canlı tutabilmesi, bulundukları okulu benimsemelerini ve iş doyumunu sağlayabilmesi oldukça önemlidir (Gökçe ve Bağçeli Kahraman, 2010: 181). O halde öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yüksek olması, okullarına karşı olumlu duygular beslemesi dolaylı olarak öğrencilere yansıtacağından dolayı bu durum okulun başarısı yani etkililiği ile doğru orantılıdır şeklinde yorum yapılabilir.

2.2.4.3. Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutu

Okul etkililiği için öğrenmeye uygun olumlu atmosferin varlığı oldukça önem taşımaktadır (Çobanoğlu ve Badavan, 2017: 118). Öğrenmeye uygun atmosfer ise okul ortamı ve okul kültürü ile şekillenmektedir. Okul kültürü, okul çalışanlarının karşılıklı etkileşimleriyle şekillenerek okula özgü bir şekilde oluşmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006: 126). Başka bir ifade ile okul kültürü okulun kendine özgü bir yaşam şeklidir (Yılmaz, 2019: 168).

Dolayısıyla okul ortamı, okul kültürü ile oluşan okula özgü yaşam şeklinin bir yansıması şeklinde tanımlanabilir.

Etkili okullarda öğrencilerin iş birliği içerisinde öğrenmelerinin, fikir alışverişinde bulunmalarının, öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerinin, derse çekinmeden katılımlarının sağlanması oldukça önem arz etmektedir. Bu şekilde öğrenme ve öğretme odaklı okul ortamının varlığı okul etkililiğini olumlu yönde etkileyecektir. Tüm okul çalışanlarının birbirleri ile olumlu iletişim ve etkileşim içerisinde olması, şeffaf ve hesap verilebilirliğin ön planda olduğu bir okul ortamının ve kültürünün oluşumu öğretmenlerin moral ve motivasyonları açısından dolayısıyla da öğrencilerin moral ve motivasyonu açısından büyük önem arz etmektedir. O halde okul kültürü ve okul ortamı; öğrencinin başarısını, yaşantısını hatta kişiliğini etkileyen önemli etkenlerdir (Işık, 2017: 62). Bu nedenle etkili okul olmanın önemli adımlarından biri güçlü okul kültürü ve düzenli okul ortamı olduğu söylenebilir.

2.2.4.4. Öğrenci Boyutu

Genel anlamda okulların amacı; toplumdaki bireyleri ilgi, istek ve becerilerine göre eğiterek geleceğe hazırlamak ve topluma faydalı bireyler haline getirmektir. Etkili okullar ise öğrenci merkezli olup öğrencilerin gelişimini destekleyen ve onların ilgi alanlarını belirleyerek o yönde başarısını arttırmayı hedefler (Baştepe, 2009: 80). Bu okullarda öğrenciler, yöneticileri ve öğretmenleri ile iletişim içinde olarak kazanımlara ulaşabilecekleri en üst seviyede ulaşmaları beklenmektedir.

Etkili okullarda tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yöntemleri geliştirmek, her öğrenciyi öğrenebileceğine inandırmak oldukça önemlidir. Her öğrenci önemli bir değer olarak görülmekte olduğundan her öğrencinin eğitim öğretim sürecinden maksimum verim sağlayabilmesi için farklı etkinlikler düzenlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin akademik başarısının yüksek olması da önem arz ettiğinden başarıyı olumlu yönde tetikleyecek, öğrenmesini kolaylaştıracak ve öğretilenler ile ilgili eksikliklerini giderecek ödevler vermek de önemli olmaktadır (Ardıç, 2007: 13). Dolayısıyla bu konuda öğrenciye geri bildirim vermek de önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eksikliklerini gidermek, her bir öğrencinin öğrenme sürecini takip ederek doğru kararlar verebilmek ve doğru yönde ilerlemesini sağlamak için değerlendirmeler yaparak geri bildirimde bulunulması gereklidir (Günal, 2014: 15). Etkili okul öğrencilerinin akademik başarısı ile doğrudan ilişkili olduğundan tüm bu gerekliliklerin ve hedeflerin temelinde öğrencilerin başarılı olması

yatmaktadır (Genç, Karaçam ve Aydın, 2015: 54). Dolayısıyla okulda öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilerlemelerine katkı sağlayarak akademik başarılarının desteklenmesi, kendilerini ifade etmelerinin ve kararlara katılımlarının sağlanması gibi durumlar etkili okulu olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

2.2.4.5. Veli Boyutu

Okul, girdi ve çıktılarını toplumdan alıp yine topluma veren yani toplumla ayrılmaz bir bütündür (Ardıç, 2007: 20). Toplumun temel yapı taşı ise ailedir ve bir öğrenci bir çevrede ne kadar fazla zaman geçirirse o çevrenin kültürünü ve davranışlarını benimser. Davranışların benimsenerek hayata aktarılmasının en kolay olduğu çevre ise ailedir (Manolova Yalçın ve Nuryyeva, 2022: 65). Bu nedenle okulların aile ile bir bütün olması gerektiği söylenebilir.

Okul ve aileler el birliği içerisinde olduğunda öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarının belirlenmesi daha kısa sürede olup (Çubukçu ve Girmen, 2006: 127) okulun belirlediği hedeflere ailelerin de inancının olması ve karşılıklı güvenin sağlanması gibi durumlar öğrencilerin başarısını olumlu etkileyecektir. Öğrencilerin başarısı ise bir nevi okul etkililiği ile ilişkili olduğundan etkili okul için okulların çevresi ve velileri ile iş birliği içerisinde olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için okulların ev ziyaretleri ve velilere bilgilendirici toplantılar düzenlenmesinin yanı sıra gezi gibi öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin bir arada olduğu etkinliklerin düzenlenmesinin de yararlı olacağı söylenebilir. Bu durumda çevreleriyle etkileşim içerisinde olan okulların başarılarının dolayısıyla etkililiklerin daha yüksek olacağı düşünülmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017: 127). Özetle; çevreleri ile etkileşiminin yüksek olduğu dolayısıyla çevrenin önemli ögesi olan veliler ile de etkileşiminin yüksek olduğu okullarda iş birliğinin, etkileşimin ve iletişimin ön planda olmasının etkili okulları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.3. KAYIRMACILIK VE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİ

Örgütlerde kayırmacılık faaliyetlerinin görülmesi, örgüt çalışanlarının örgütlerine ya da yöneticilerine karşı olumsuz duygular beslemelerine bu da olumsuz davranış ve tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Yılmaz, 2022: 81). Çalışma yaşamına yönelik kayırmacı tutum davranışların olumsuz duyguları tetiklemesi bunun da iş verimine olumsuz yansıması kaçınılmaz bir gerçektir (Kalağan ve Güzeller, 2010: 84). Çünkü bulunduğu örgüte karşı olumsuz duygular besleyen ve çalışma ortamından memnun olmayan çalışanlar iş yavaşlatma, mazeretsiz işe geç gelme ya da hiç gelmeme, iş esnasında farklı şeylerle meşgul olma hatta

işten ayrılma gibi davranışlar sergileyebilmektedir (Yılmaz, 2022: 136). Bu davranışlar da örgütün işleyişine ve verimine zarar verici niteliktedir. Bu nedenle örgüt çalışanlarının içinde bulunduğu örgüte karşı olumlu duygular beslemesini sağlamak oldukça büyük önem arz etmektedir.

Örgütlerde görülen kayırmacı davranışlar ve uygulamalar ile örgütlerin etkililiği arasındaki ilişki bir nevi örgütlerin geleceğini belirlemektedir. Günümüzde oldukça sık rastlanılan kayırmacılık davranışları, genellikle kişileri işe alırken, örgüt çalışanları arasında iş dağılımı yapılırken görülebildiği gibi yapılan işlerin sonucunda örgüt çalışanlarını ödüllendirme kısmında da görülebilmektedir. Örgütte görülen bu kayırmacı davranışlar ve uygulamalar, örgütlerde çalışanların moral ve motivasyonlarının olumsuz etkilenmesine neden olur (Erdem, 2020: 17). Kayırmacılık davranışları ve uygulamaları aynı zamanda örgüt çalışanları arasında adaletsizliğe de neden olduğundan (Cesur ve Erol, 2020: 3487) çalışanlar arasında tartışma ortamının oluşmasına yani örgütsel çatışmaya neden olabilmektedir (Özgan, 2011: 230). Bu huzursuz çalışma ortamı aynı zamanda çalışanların iş stresinin artmasına (Karacağöglü, 2012: 46) neden olup diğer yandan da çalışanların örgüte bağlılıklarının (Demirbilek, 2018: 7) ve örgüt yöneticisine olan güvenlerinin azalmasına (Büte, 2015: 2) neden olmaktadır. Tüm bu nedenler ise çalışanların verimliliğinin düşmesine (Özkanan ve Erdem, 2015: 13), işten ayrılma niyetlerinin artmasına (Erdem ve Karataş, 2015: 55) neden olacağından örgütlerin genel anlamda başarısını da olumsuz etkileyecektir. Örgütlerde kayırmacılık davranışlarının görülmesi ile oluşan tüm bu olumsuz sonuçlar, etkililiğin önceden belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi (Yılmaz ve Sarpkaya, 2021: 61) tanımından dolayı örgüt etkililiğine olumsuz etki edeceği söylenebilir.

Birer eğitim örgütü olan okullarda ise girdi ve çıktı insan olması sebebi ile görülen kayırmacılık davranışları ve uygulamalarının neden olacağı olumsuz durumlar, insanı yani ülkenin geleceğini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle okullarda görülen kayırmacılık davranışları ve bu davranışların neden olduğu sonuçlar daha büyük önem arz etmektedir. Günümüzde okullarda sık olarak rastlanılan kayırmacılık davranışları, genellikle öğretmenler arasında iş dağılımı yapılırken, ders ya da nöbet programı hazırlanırken görülebildiği gibi öğretmenleri ödüllendirme kısmında da görülebilmektedir. Okullarda görülen okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları, öğretmenlerin adalet algısını olumsuz yönde etkilemektedir (Cesur ve Erol, 2020: 3487). Bu durum da öğretmenler arasında gruplaşmaya ve dolayısıyla huzursuz bir ortama neden olacağı (Kaya, 2022: 350) gibi öğretmenlerin okul yöneticilerine olan güvenlerinin de azalmasına neden olacaktır (Argon, 2016: 245).

Dolayısıyla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını da olumsuz yönde etkileyerek bir nevi verimliliklerini de olumsuz yönde etkileyecektir (Güneş ve Köse, 2021: 28). Buradan da hareketle kayırmacı tutum ve davranışların, öğretmenlerin işe olan bağlılıklarını azaltacağı ancak tam tersine tükenmişlik duygularını ise arttıracacağı düşünülmektedir (Altundere Doğan ve Yaman, 2022: 2). Ayrıca kayırmacılık davranışlarının görüldüğü okullarda öğretmenler okullarına karşı yabancılaşmakta ve bu sebeple okullarından tayin isteme eğiliminde olmaktadır (Kahraman, 2020: 100). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarda bulunmasının ortaya çıkardığı tüm bu olumsuz sonuçlar düşünüldüğünde, kayırmacılık davranışlarına maruz kalan öğretmenlerin moral ve motivasyon düşüklüğünün dolaylı da olsa sınıfta öğrencilere ve öğrencilerin başarısına yansıtacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okulları ya da yöneticileri ile ilgili olumsuz duygular beslememeleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü olumsuz duygular, öğretmenlerin verdikleri eğitime odaklanmalarını dolayısıyla performanslarını olumsuz yönde etkileyecektir (Kahraman, 2020: 101). Okul etkililiği, okulun var olan kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasını sağlayarak okulun hedeflerine ulaşma düzeyi olduğundan okul başarısı ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulursa, dolaylı da olsa okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile okul etkililiğinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Hatta kayırmacılık ile okul etkililiği arasında ters yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Çünkü okullarda kayırmacılık faaliyetlerinin azalması beraberinde gelen birçok örgütsel çıktıya olumlu yansıtacaktır. Örneğin, okullarda kayırmacılığın azalması öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artmasına neden olabilecek (Polat ve Kazak, 2014: 84), bu da öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeylerinin artmasını sağlayarak (Yüksel ve Kazak, 2022: 1451) öğretmenlerde sinik tutum ve davranışların azalmasına ya da hiç görülmemesine neden olabilecektir (Metin, 2020: 300). Buradan hareketle okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı adil tutum sergilemeleri öğretmenlerin performansının artmasına dolayısıyla da okul etkililiğinin artmasına neden olabilecektir (Görgülü ve Kazak, 2022: 2034). Yani kısaca okul etkililiğinin sağlanabilmesi ya da artması, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarından uzak durmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Birer eğitim örgütü olan okullar da dahil tüm örgütlerde kayırmacılık birçok ülkede yaygınlık göstermektedir. Bu nedenle kayırmacılık kavramı ile ilgili birçok araştırma yapılmış olup

birçok değişkenle de ilişkisi incelenmiştir. Aşağıda eğitim örgütleri dahil tüm örgütlerde yurt içi ve yurt dışında yapılan bu çalışmalar ele alınmıştır.

2.4.1. Kayırmacılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydoğan'ın (2009) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin işlerinde kayırmacılık gösterip göstermediklerine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, Kayseri ili Melikgazi İlçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 108 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin herhangi bir nedenle izin almasına müsamaha gösterilmesi, öğretmenlerin derslere zamanında başlaması ve derslerden zamanında ayrılması, maddi ve akademik olarak fayda sağlayabilecekleri etkinliklere katılımcı olarak seçilmesi konularında okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptıklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Keleş, Kırıl Özkan ve Bezirci'nin (2011) araştırmasının amacı, Türk tekstil sektöründe denetim sürecinde iç kontrol sistemine ilişkin nepotizm, favorizm ve kromizmin örgütsel sadakat üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, İstanbul'da bulunan rastgele seçilmiş aile işletmelerinin farklı birimlerinde çalışan 240 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre aile şirketlerinde nepotizmin, favorizmin ve kronizmin örgütsel güven üzerinde anlamlı bir negatif etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Aydoğan'ın (2012) araştırmasının amacı, üniversitelerde kayırmacılığın olup olmadığını, varsa türünü ortaya koymak ve kayırmacılığın nedenlerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, rastgele seçilen 385 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre üniversitelerde dekan, müdür, daire başkanı atamaları; akademik faaliyetler için öğretim kadrosunun seçimi; öğretim üyelerinin ders yüklerinin düzeyine karar vermek gibi alanlarda kayırmacılığın olduğu tespit edilmiştir.

Meriç ve Erdem'in (2013) araştırmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemi, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Van ili belediye sınırları içindeki görev yapan toplam 362 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri uygulamalarında nadiren kayırmacılık yaptıkları ve öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin uygulamalarında daha fazla kayırmacılık yaptıkları sonucu tespit edilmiştir.

Polat ve Kazak'ın (2014) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 194 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen algı düzeylerinin düşük, örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş olup her iki değişken arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve yüksek düzeyli olduğu tespit edilmiştir.

Büte'nin (2015) araştırmasının amacı, nepotizmin iş tatmini ile ilişkisinin varlığını incelemek ve bu ilişkide iş stresinin aracı rolünü belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, Trabzon'da faaliyet gösteren aile işletmelerinde aile üyesi olmayan 130 yöneticiden ve çalışandan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre nepotizm iş tatmini üzerinde olumsuz etkisi olduğu ve iş stresinin nepotizm ile iş tatmini arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Argon'un (2016) araştırmasının amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitim yönetimi ve denetiminde yüksek lisans öğrenimine devam eden ve Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kayırmacılık davranışları sonucu okulda çalışanların kendilerine, yöneticiye, kuruma, hizmetin yürütülmesine ve okul iklimine yönelik olumsuz durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Özer ve Çağlayan'ın (2016) araştırmasının amacı, öğretmenlerin kronizm algıları ile okul müdürlerine güvenleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Darende ilçe merkezinde bulunan okul öncesi okullar ile ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 255 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kronizm algılarının “nadiren”, okul müdürüne duyulan güvenlerinin de “çoğunlukla” düzeyinde olduğu tespit edilmiş olup her iki değişken arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve yüksek düzeyli olduğu tespit edilmiştir.

Uncu ve Şalvarcı Türelî'nin (2017) araştırmasının amacı, hizmet alanında faaliyet gösteren küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde kayırmacılık algısının çalışanlar tarafından hissedilip hissedilmediğini belirleyerek çalışanlar üzerindeki etkisinin tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, Isparta ilinde hizmet sektörünün 7 alt kolunda faaliyet gösteren (eğitim, sağlık,

yeme-içme, eğlence, konaklama, turizm ve finans) KOBİ’lerde çalışan 350 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kişilerin işe alımında kayırmacılık algısına rastlanılmadığı ancak terfide kayırmacılık algılarının çalışanlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gülay’ın (2018) araştırmasının amacı, öğretmenlerin okul yönetiminin kayırmacı uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kayırmacılık algılarının düşük, psikolojik sermaye düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiş olup her iki değişken arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Cesur ve Erol’un (2020) araştırmasının amacı, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan 413 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul yönetiminin kayırmacı davranışlarına ilişkin öğretmen algı düzeylerinin düşük, örgütsel adalet algı düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiş olup her iki değişken arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve düşük düzeyli olduğu saptanmıştır.

Güneş ve Köse’nin (2021) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkezinde bulunan kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 375 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre her iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve düşük düzeyli olduğu tespit edilmiştir.

Gider ve Okçu’nun (2022) araştırmasının amacı, okul yöneticisinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezi ile Kurtalan, Baykan ve Şirvan ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 409 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul yönetiminin kayırmacı davranışlarına ilişkin öğretmen algı düzeylerinin ve öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiş olup her iki değişken arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve orta düzeyli olduğu saptanmıştır.

Kaya'nın (2022) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarını öğretmen bakış açısıyla ele alarak kayırmacılığın etkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan 37 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının okulda en çok yarattığı sorunlar; gruplaşma, huzursuzluk, güvensizlik, isteksizlik olduğu ve kayırmacılık davranışlarını önüne geçmek için ise okullarda en çok alınabilecek önlemlerin liyakate dayalı atama, adalet ve güven ortamı oluşturma, şeffaf ve tarafsız denetim olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir ve Gündüz'ün (2022) araştırmasının amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 500 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul yönetiminin kayırmacı davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının “çok nadir” düzeyinde , örgütsel güvenlerinin “bazen” düzeyinde ve örgütsel bağlılıklarının “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiş olup öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve orta düzeyli olduğu saptanmıştır.

2.4.2. Kayırmacılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kuznar ve Frederick'in (2005) araştırmasının amacı, kayırmacılığın bir sosyal sistemdeki zenginlik ve sosyal statü dağılımını nasıl değiştirdiğini, risk alma ve sosyal huzursuzluk potansiyelini nasıl artırdığını incelemektir. Birçok aracının etkileşimine dayalı simülasyonlar ile zenginlik, sosyal statü ve risk duyarlılığının hem bireysel davranışı hem de insan sosyal sistemlerinin davranışını nasıl etkilediğinin incelenmesine olanak tanıyan RiskTaker adlı genel bir platform geliştirilerek eski krallıklar, Suudi Arabistan ve Özbekistan gibi ataerkinin egemen olduğu modern devletlerde incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına kayırmacılığın siyasi darbeler ve daha fazla halk isyanı gibi toplumsal huzursuzluğa neden olduğu tespit edilmiştir.

Araslı ve Tümer'in (2008) araştırmasının amacı, kayırmacılığın iş stresi, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Kuzey Kıbrıs'ta bankacılık sektöründe çalışan 576 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kayırmacılığın işyerinde iş stresi yarattığı ve bunun da çalışanların işyerleriyle ilgili memnuniyetsizliğini artırdığı tespit edilmiştir.

Sadozai, Zaman, Marri ve Ramay'ın (2012) araştırmasının amacı, Pakistan'ın kamu sektörü kuruluşlarında favorizm, nepotizm ve kronizmin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, rastgele seçilmiş 8 kamu kuruluşunun tam zamanlı 250 çalışanından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Pakistan kamu sektöründe favorizm, nepotizm ve kronizmin iş tatmini ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Coco ve Lagravinese'nin (2014) araştırmasının amacı, okullarda var olan kayırmacılığın öğrencilerin eğitim performansını ne yönde etkilediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, 34 OECD ülkesindeki çeşitli okullarda bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kayırmacılığın öğrencilerin başarısını ve öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Shneikat, Abubakar ve Ilkan'ın (2016) araştırmasının amacı, kayırmacılığın duygusal tükenme ve eğitim sabotajı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Kuzey Kıbrıs'taki altı üniversitedeki 310 öğretim/araştırma görevlisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Ayrıca, kayırmacılık ile duygusal tükenme ve eğitim sabotajı arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Shabbir ve Siddique'nin (2017) araştırmasının amacı, kayırmacılığın örgütsel performans üzerindeki ilişkisini dindarlığın düzenleyici rolüyle incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Pakistan'da bulunan eğitim sektörü, kalkınma sektörü, bankacılık sektörü gibi kamu ve özel sektör kuruluşlarında tam zamanlı çalışan ve bu tür olumsuzluklarla karşılaşan 164 çalışandan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kayırmacılığın örgütsel performansı olumsuz etkilediği ve dindarlığın ise bu olumsuz etkiyi zayıflattığı tespit edilmiştir.

Ombanda'nın (2018) araştırmasının amacı, kayırmacılık davranışlarının Kenya'da bulunan kamu ve özel kuruluşlardaki kişilerin iş performansını nasıl etkilediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Kenya'da bulunan çeşitli kamu ve özel kuruluşlarda çalışan 357 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kayırmacılık davranışlarının Kenya'da bulunan çalışanların iş performansı üzerinde olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Iqbal ve Ahmad'ın (2020) araştırmasının amacı, işyeri maneviyatının ve onun dört boyutu olan işte anlamlılık, aşkınlık, dikkatlilik ve şefkatin kayırmacılık üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Singapur, Malezya ve Myanmar'da hizmet sektörü çalışanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre iş yerinde anlamlı olan aşkınlık, bilinçli farkındalık ve merhamet olmak üzere dört boyutun kayırmacılık üzerinde önemli ölçüde olumsuz etkisi olduğu ve cinsiyetin değişmesiyle, işyeri maneviyatının etkisi ve işte

anlamli olan Őekfat ve aŐkynlık, kayırmacılığın üzerinde değıŐken etki gősterdiğı tespit edilmiştir.

2.4.3. Etkili Okul ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldırım Duranay'ın (2005) araştırmasının amacı, öğretmenlerin gőrőŐüne göre ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine ne derece sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2004-2005 eğıtim öğretim yılında İzmir'de bulunan ortaöğretim okullarında görevli 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine orta derecede sahip oldukları ve etkili okul boyutlarından okul yöneticisi, öğretmen, öğrenciler, okul kőltőrő, okul çevresi ve veliler boyutları okul etkililiğı açısından yeterli olduğı tespit edilmiştir.

ubuku ve Girmen'in (2006) araştırmasının amacı, ortaöğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, Bilecik ilinin Bozüyük ilçesinde merkezde bulunan ortaöğretim düzeyindeki okullarından 782 öğrenciden ve 69 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul etkililiğı boyutlarından en etkilisi okul yöneticisi boyutu olup en az etkilisi ise okul çevresi ve veliler boyutu olduğı tespit edilmiştir.

Arslan, Satıcı ve Kuru'nun (2007) araştırmasının amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarının kőltőr ve etkililik düzeylerinin, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının etkililik ve kőltőr düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2005-2006 eğıtim öğretim yılında Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 190 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre örgő kőltőrő ve okul etkililiğinin bazı boyutları arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğı tespit edilmiştir.

Ayık ve Ada'nın (2009) araştırmasının amacı, ilköğretim okullarında okul kőltőrő ile okulların etkililiğı arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2007-2008 eğıtim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 40 yöneticiden ve 361 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okullarındaki okul kőltőrő ile okulların etkililiğı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlő bir ilişkinin olduğı tespit edilmiştir.

Gökçe ve Bağçeli Kahraman'ın (2010) araştırmasının amacı, okulların liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-evre ilişkileri ve örgőtsel bağıllık bileşenleri bağlamında

etkililik düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örnekleme, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bursa merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 385 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün liderlik, öğretmenlerin öğretmenlik, örgüte bağlılık ve mesleki gelişim boyutlarındaki göstermiş oldukları davranışlarla ilgili görüşlere katıldıkları tespit edilmiştir.

Helvacı ve Aydoğan'ın (2011) araştırmasının amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri belirlemektir. Araştırmanın örnekleme, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 105 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi-kültürü ve okul aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında toplandıkları, etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin görüşlerinin ise liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki ana tema altında toplandıkları tespit edilmiştir.

Yörük ve Şahin'in (2012) araştırmasının amacı, ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini incelemektir. Araştırmanın örnekleme, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev alan 240 öğretmenden ve 48 idareciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim kurumlarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinde cinsiyet, görev türü ve kıdem değişkenlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Vatanartıran ve Eren'in (2014) araştırmasının amacı, 'Anadolu Sağlık Meslek Liseleri'nin etkili okul kavramı ile incelenmesini ve bu liselerin etkili okul boyutlarını dikkate alarak kendilerini geliştirebilecekleri alanları belirlemektir. Araştırmanın örnekleme, seçilen bir 'Anadolu Sağlık Meslek Lisesi'nin 20 öğrencisi, 5 öğretmeni, 1 müdür yardımcısı ve müdürü ile bu lisenin öğrencilerinin uygulama yaptığı devlet hastanesinin 5 personelinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Anadolu Sağlık Meslek Liseleri'nin donanım eksikliklerinin eğitim öğretim konusunda aksaklıklara neden olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Ada'nın (2015) araştırmasının amacı, okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odaklarına yönelik algıları ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlemektir. Araştırmanın örnekleme, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezi Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde görev yapmakta olan 54 okul müdüründen ve 516 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin denetim odaklarına yönelik algıları ile öğretmenlerin okul

etkililiğine yönelik algıları arasında ters yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu ve okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şenel ve Buluç'un (2016) araştırmasının amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokulların iklimleri ile etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Işık ve Gümüş'ün (2017) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterlik algıları ile okul etkililiği arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 199 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre yönetici öz-yeterliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Cansoy ve Parlar'ın (2018) araştırmasının amacı, öğretmen algılarına göre öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasında ilişkinin düzeyini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Üsküdar ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 546 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının okul etkililiğinin tüm boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Koç'un (2019) araştırmasının amacı, proje okullarının etkili okul özelliklerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2019 yılında İstanbul'daki 603 yöneticiden ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul özelliklerini kazanmasında önemli olduğu tespit edilmiştir.

Ermeydan ve Can'ın (2020) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul etkililiği arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 496 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında okulların etkililiği "yüksek" düzeyde olup okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönde orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stili arasında negatif yönde orta düzeyde ve sürdürümcü liderlik stili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Güler, Çıkrıkçı ve Akçay'ın (2020) araştırmasının amacı, öğretmenlerin etkili okul algı düzeyinin mesleki aidiyet düzeylerinin branş, okul türü ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre belirlenmesi ve öğretmenlerin etkili okul algıları ile mesleki aidiyetleri arasında ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Malatya'da çeşitli devlet ve özel okullarında görev yapmakta olan 350 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okulöncesi öğretmenlerinin etkili okul algılarının diğer branş öğretmenlerinden yüksek, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin etkili okul algılarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul algılarından yüksek, öğrenci sayısı 600 ve daha az olan okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul algılarının daha küçük okullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul algılarından yüksek olduğu belirlenmiş olup ayrıca öğretmenlerin etkili okul algıları arttıkça mesleki aidiyetlerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Delice ve Köse'nin (2021) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin paternalist liderlik özellikleri ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Onikişubat, Dulkadiroğlu) bulunan kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 370 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Doğan, Çinkır ve Berk'in (2021) araştırmasının amacı, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenci, veli ve eğitim öğretim süreci ile ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş İli Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 553 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu ve branş, okul türü ve okuldaki hizmet yılı durumu değişkenlerinin etkililik üzerinde anlamlı etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Özgenel ve diğerlerinin (2021) araştırmasının amacı, okul kültürünün okul etkililiğine ve performansa olan etkisini öğretmen ve yönetici görüşlerine göre karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 3468 öğretmen ve 425 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin performansı okul etkililiğini olumlu yönde etkilemekte olduğu tespit edilmiştir.

Özkaya'nın (2021) araştırmasında amacı, okulların etkililiğini engelleyen unsurlar üzerine okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Kartepe ilçesinde ortaokullarda görev yapan 7 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin okullarını etkili kılmaya çalışırken karşılaştıkları engeller; eğitim sistemi yapısı, çeşitli sosyokültürel ve ekonomik özellikler, politik ve toplumsal beklentiler, fiziksel ve donanımsal ihtiyaçlar olduğu tespit edilmiştir.

Altun, Yüksel ve Günel'in (2022) araştırmasının amacı, ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algı düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin okul etkililiği algılarının, okul terkiine ilişkin düşüncelerine etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, nicel kısmı için 2021-2022 eğitim öğretim yılında Van ve Trabzon ilindeki 286 8. sınıf öğrencisinden ve nitel kısmı ise ortaokul ve imam hatip ortaokulunu temsil eden 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okul etkililiği algıları yüksek düzeyde ve bulundukları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul etkililiği algı düzeyi düşük olan öğrencilerin okul ortamındaki ilişkilerinin olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Dalbudak ve Özgenel'in (2022) araştırmasının amacı, öğretmenlerin okul etkililiği, okul imajı algıları, performansları ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul/Maltepe ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan 471 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okul etkililiği ile okul imajı algıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Görgülü ve Kazak'ın (2022) araştırmasının amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okulunda görev yapan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin algıları yüksek düzeyde olup örgütsel adalet algısı ile etkili okul algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yıldızbaş ve diğerlerinin (2023) araştırmasının amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algı düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi, Van ilinin Edremit ilçesinde görev yapan 245 öğretmenden

oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve etkili okul algılarının pozitif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

2.4.4. Etkili Okul ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Coleman'ın (1966) araştırması, okul etkililiği alanında yapılan ilk özgün çalışma olup çalışmasına birçok okulu dâhil etmiş olup araştırmanın bulgularına göre okul etkililiğinin öğrenci ilerlemesi ve akademik başarısı üzerinde bir etki haiz olmadığı sonucunu tespit etmiştir (Aktaran: Koyuncu, 2022: 90).

Ngware ve diğerlerinin (2021) araştırmasının amacı, Kenya'nın Nairobi şehrinde bulunan ilkokullarda okul etkililiği ile akademik performans arasındaki bağlantıyı incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Kenya'nın Nairobi şehrinde bulunan ilköğretim okuluna dağılmış 1120 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kentsel yoksul mahallelerdeki yoksul ebeveynlerin bile çocuklarını etkili olduğu düşünülen okullara kaydettirmeyi düşündükleri yani okul etkililiğinin düşük kaynaklı kentlerde yaşayan ebeveynler de önemli olduğu tespit edilmiştir.

Ombuguhim, Kenayathulla ve Hoque'nun (2021) araştırmasının amacı, Nijerya'nın Nijer Eyaletindeki ortaokullarda müdür liderliği uygulamalarının okul etkililiği ile ilişkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Nijer Eyaletinde orta öğretim kurulundan 154 müdür, 269 bölüm başkanı ve 25 personelden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre Nijer Eyaletindeki orta okullarda müdür liderliği uygulamalarının ve okul etkililiğinin yüksek düzeyde olduğu ancak iki değişkenin birbiri ile ilişkisinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ismail, Khatibi ve Azam'ın (2022) araştırmasının amacı, Maldivler'deki devlet okullarında okul kültürünün okul etkililiği üzerindeki etkisinin olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemi, başkent Malé'deki devlet okullarından çalışan 359 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin algılarına göre Maldiv okullarında okul etkililiği düzeyinin yüksek olduğu ve olumlu okul kültürünün okul etkililiğini artırdığı tespit edilmiştir.

Steinmann ve Olsen'in (2022) araştırmasının amacı, okullarda okul etkililiğinin eşitliğini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, İskandinav ülkelerinden ilkokul ve ortaokul seviyelerinden 13 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okulların başarı düzeyleri farklılık göstermesine rağmen, Norveç ve Kıbrıs gibi bazı ülkelerdeki okulların etkinliğinde yüksek derecede eşitlik elde edildiği tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, Düzce ili merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapıldığından betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini belirleyen modeldir (Karasar, 2019, s. 158). Araştırma modelinde okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik algı düzeyleri araştırma modelinin bağımsız değişkenini oluştururken, öğretmenlerin etkili okul algı düzeyleri ise bağımlı değişkeni oluşturmaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 2370 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma evreninden örneklem, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup bu yöntem örneklem seçiminde en sade, en çok tercih edilen ve evrendeki bireylerin örnekleme seçilme şansının tamamen eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Karasar, 2012: 113).

Gereken örneklem büyüklüğü %95 güven seviyesi %5 hata payına göre hesaplanıp 331 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda 451 öğretmenden veri toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2015). Toplanan veriler incelendiğinde 24 kişinin eksik veya yanlış doldurduğu tespit edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 427 kişiden alınan veriler analize tabi tutulmuştur. Örneklem ile ilgili kişisel bilgiler Tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1. Örneklem ile İlgili Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kadın	260	60,8
	Erkek	167	39,2
	Toplam	427	100,0
Kıdem	5 yıl ve daha az	52	12,2
	6-10 yıl	147	34,5
	11-15 yıl	81	18,9

Tablo 3.1. (devamı) Örneklem ile İlgili Kişisel Bilgiler

	16-20 yıl	84	19,7
	21 yıl ve daha çok	63	14,7
	Toplam	427	100,0
Yaş	40 yaş ve altı	302	70,7
	41 yaş ve üstü	125	29,2
	Toplam	427	100,0
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	5 yıl ve daha az	269	62,9
	6 yıl ve daha çok	158	37,1
	Toplam	427	100,0
Mevcut Yöneticiyle Çalışma Süresi	5 yıl ve daha az	382	89,4
	6 yıl ve daha çok	45	10,6
	Toplam	427	100,0
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	74	17,3
	Ortaokul	353	82,7
	Toplam	427	100,0
Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üye Olma Durumu	Evet	248	58,0
	Hayır	179	42,0
	Toplam	427	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların %60.8'inin kadın ve %39.2'sinin erkek olduğu; %12.2'sinin 5 yıl ve daha az, %33.9'unun 6-10 yıl, %19.5'inin 11-15 yıl, %19.7'sinin 16-20 yıl ve %14.6'sının 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip olduğu; %70.5'inin 40 yaş ve altı, %29.5'inin 41 yaş ve üstü olduğu; %62.1'inin mevcut okulunda 5 yıl ve daha az süredir, %37.9'unun mevcut okulunda 6 yıl ve daha çok süredir çalıştığı; %89.1'inin mevcut yöneticisiyle 5 yıl ve daha az süredir, %10.9'unun mevcut yöneticisiyle 6 yıl ve daha çok süredir çalıştığı; %58.3'ünün okul müdürüyle aynı sendikaya üye olduğu ve %41.7'sinin okul müdürüyle aynı sendikaya üye olmadığı görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Düzce ili merkez ilçesindeki okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, OYKÖ ve EOÖ kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek.8 ve Ek.9).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçeğin birinci bölümünde araştırmanın amacı, uygulamada dikkat edilecek hususlara yönelik bilgiler ve kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu çalışmacı tarafından oluşturulmuş olup örneklem grubunda bulunan öğretmenler ile ilgili demografik verilere ulaşılacak 7 soru sorulmuştur.

3.3.2. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Ölçeğin ikinci bölümünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeylerini ölçen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’tir.

OYKÖ, “değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama” olmak üzere dört boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan boyut analizinde maddelerin en az 0,416 ile en fazla 0,852 arasında yük değerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu 9 maddeden (40, 41, 39, 44, 43, 42, 31, 32, 36. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %20,963’ünü oluşturduğu görülmüştür. Birinci boyut altında bulunan 9 madde “değerlendirme” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu 5 maddeden (22, 23, 35, 21, 25. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %20,579’unu oluşturduğu görülmüştür. İkinci boyut altında bulunan 5 madde “koordinasyon” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu 7 maddeden (12, 11, 14, 13, 16, 10, 17. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %19,723’ünü oluşturduğu görülmüştür. Üçüncü boyut altında bulunan 7 madde “örgütlenme” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin dördüncü boyutu 4 maddeden (1, 2, 5, 6. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %11,798’ini oluşturduğu görülmüştür. Dördüncü boyut altında bulunan 4 madde “planlama” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakta olup ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (25) bölünerek, kayırmacılık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Yeterlik Düzeyleri 5’li likert olması nedeniyle kullanılan puan aralıkları Tablo 3.2’de gösterilmiş olup bu tablo öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik algı düzeylerini yorumlamada kullanılmıştır.

Tablo 3.2. OYKÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Puan Aralığı	Karşılığı
Hiçbir zaman	1	1,00 – 1,79	Çok düşük
Nadiren	2	1,80 – 2,59	Düşük
Bazen	3	2,60 – 3,39	Orta
Çoğu zaman	4	3,40 – 4,19	Orta üstü
Her zaman	5	4,20 – 5,00	Yüksek

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre birinci boyut olan planlamanın .898, ikinci boyut olan örgütlemenin .934, üçüncü boyut olan koordinasyonun .898, dördüncü boyut olan değerlendirmenin .914 ve OYKÖ’nün geneli için ise .963 olarak

hesaplanmıştır (bkz. Ek.5). Tüm boyutların Cronbach's Alfa sayısı 0.70'in üstünde olması ölçeğin her yönüyle güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018:19).

3.3.3. Etkili Okul Ölçeği

Ölçeğin üçüncü bölümünde öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeylerini ölçen “Etkili Okul Ölçeği” sunulmuştur. Ölçek, Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek; hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta derecede katılıyorum (3), çok katılıyorum (4), tam katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir.

EOÖ, “yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler” olmak üzere beş boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan boyut analizinde maddelerin en az 0,554 ile en fazla 0,850 arasında yük değerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu 5 maddeden (1, 2, 3, 4, 5. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %15,66'sını oluşturduğu görülmüştür. Birinci boyut altında bulunan 5 madde “yönetici” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu 7 maddeden (6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %15,43'ünü oluşturduğu görülmüştür. İkinci boyut altında bulunan 7 madde “öğretmen” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu 5 maddeden (13, 14, 15, 16 ve 17. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %13,76'sını oluşturduğu görülmüştür. Üçüncü boyut altında bulunan 5 madde “okul ortamı ve eğitim süreci” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin dördüncü boyutu 7 maddeden (18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %10,85'ini oluşturduğu görülmüştür. Dördüncü boyut altında bulunan 7 madde “öğrenciler” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin beşinci boyutu 7 maddeden (25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler) oluşmakta ve bu boyut toplam varyansın %10,55'ini oluşturduğu görülmüştür. Beşinci boyut altında bulunan 7 madde “okul çevresi ve veliler” alt boyutunu oluşturmaktadır. Tüm boyutlar ise toplamda kayırmacılığı %66,27 oranında açıklamakta olduğu saptanmıştır (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019: 78). Ayrıca ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakta olup ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (31) bölünerek, kayırmacılık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Yeterlik Düzeyleri 5'li likert olması nedeniyle puan aralıkları Tablo 3.3'te gösterilmiş olup bu tablo öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algı düzeylerini yorumlamada kullanılmıştır.

Tablo 3.3. EOÖ Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Ağırlık	Puan Aralığı	Karşılığı
Hiç katılmıyorum	1	1,00 – 1,79	çok dūşük
Az katılıyorum	2	1,80 – 2,59	Dūşük
Orta derecede katılıyorum	3	2,60 – 3,39	Orta
Çok katılıyorum	4	3,40 – 4,19	Orta üstü
Tam katılıyorum	5	4,20 – 5,00	Yüksek

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre birinci boyut olan yöneticilerin .841, ikinci boyut olan öğretmenlerin .925, üçüncü boyut olan okul ortamı ve eğitim sürecinin .914, dördüncü boyut olan öğrencilerin .949, beşinci boyut olan okul çevresi ve velilerin .928 ve EOÖ'nün geneli için ise .952 olarak hesaplanmıştır (bkz. Ek.6). Tüm boyutların Cronbach's Alfa sayısı 0.70'in üstünde olması ölçeğin her yönüyle güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018:19).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada verileri toplama araçları kişisel bilgiler formu, OYKÖ ve EOÖ Google formlar uygulamasında birleştirilerek tek bir form haline getirilmiştir. Google formlarda oluşturulan bu form, Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullardan isteyenlere linki WhatsApp uygulaması üzerinden ulaştırılmış, isteyenlere formun çıktısı alınarak elden ulaştırılmıştır. Formun uygulanması 01.03.2023 ile 12.04.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup ölçek uygulama süreci yaklaşık olarak bir ay sürmüştür. Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullardan evren ve örneklem kısmında ifade edildiği gibi oluşturulan araştırma grubundan elde edilmiştir. Ankete katılım gösteren öğretmenlere, uygulanan ölçeklerle ilgili bilgilendirme yapılarak elde edilen bulguların hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacağı ile ilgili güvence verilmiştir. Ayrıca ölçekler gönüllülük esasına göre uygulanmış olup süre sınırlaması olmadan katılımcıların ölçekleri içtenlikle yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan ölçeklerde art arda aynı madde güçlüğü işaretlenmiş olanlar değerlendirme dışı bırakılarak sadece yönergeye uygun bir şekilde doldurulan ölçekler analiz kapsamına alınmıştır. Toplamda uygulanan 451 ölçekten 24 tanesinin eksik veya yanlış doldurulduğu tespit edilerek değerlendirmeye alınmayarak 427'sinde bulunan veriler analiz edilmeye uygun bulunmuştur. Formların okullara ulaştırılmasından önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izni (bkz. Ek. 10) alınmıştır. Ayrıca araştırmada gerekli verileri

toplamak için ise Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (bkz. Ek. 11) alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz edilip değerlendirilmesinde SPSS 24 ve AMOS Graphics programları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, mevcut okuldaki çalışma süresi, okul yöneticisi ile çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem) ilişkin verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten (OYKÖ ve EOÖ) alınan puanların ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık ve etkili okul düzeyleri arasındaki ilişkiye cinsiyet, yaş, mevcut okuldaki çalışma süresi, okul yöneticisi ile çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

Çalışmanın analizlerine başlamadan önce verilere uç değer incelemesi yapılmış 24 katılımcının standartlaştırılmış z puanlarına (+3, -3 aralığı esas alınmıştır) göre uç değer olduğu tespit edilerek veriden çıkarılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çıkarılan uç değerlerden analizlere 427 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin madde boyut yapısının geçerliğini incelemek amacıyla Doğrulamalı Boyut Analizi (DFA) yapılmış olup bu analizler Ek. 1 ve Ek. 2'de mevcuttur. Ölçeklerin güvenilirliği incelenirken Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmış ve ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki etkilerin incelenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların demografik değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla fark analizleri yapılmıştır. Yapılacak fark analizine karar vermek amacıyla puanların basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınarak normallikleri incelenmiştir. Verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırma Verileri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Puan	Ortalama	Std. Sap.	Çarpıklık		Basıklık	
			Katsayı	Std. Sap.	Katsayı	Std. Sap.
Planlama	6,2272	3,12004	1,436	,118	1,264	,236
Örgütlenme	10,7775	4,99997	1,441	,118	1,362	,236
Koordinasyon	7,3794	3,51273	1,632	,118	1,819	,236
Değerlendirme	11,8244	4,80850	1,994	,118	3,228	,236
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	36,2084	14,56203	1,522	,118	1,680	,236
Okul Yöneticisi	17,8525	4,52736	-,294	,118	-,558	,236
Öğretmenler	28,4731	5,17815	-,500	,118	-,508	,236
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	19,7892	4,19228	-,488	,118	-,566	,236
Öğrenciler	23,0187	6,91902	-,084	,118	-,542	,236
Veliler	23,7213	6,85734	-,236	,118	-,574	,236
Etkili Okul Toplam	112,8548	21,20440	-,082	,118	-,508	,236

Normallik için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması mükemmel bir değer olarak kabul edilir fakat basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması da kabul edilebilir bir aralıktır (George ve Mallery, 2010). Dolayısıyla veri setinde ortaya çıkan değerlerin bu aralıkta olmaması durumunda normal dağılım göstermediği anlaşılr. Tablo 3.4 incelendiğinde EOÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1, +1) aralığında olması puanların normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtı niteliğindedir (Kim, 2013). OYKÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre normal dağılım göstermediği görülmektedir. Buradan yola çıkarak EOÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların analizinde parametrik, OYKÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanların analizinde non-parametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu doğrultuda EOÖ ve alt boyutlarında iki değer alabilen değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için t-testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenlerin arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için ANOVA testi kullanılırken OYKÖ ve alt boyutlarında ise iki değer alabilen değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için Mann Whitney U testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenlerin arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü açıklamak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012: 155-166). Ayrıca değişkenler arası ilişkileri analiz etmek için Spearman korelasyon analizi yapılmış olup değişkenlerin birbirini ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise regresyon testi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerden toplanan verilere dayanarak öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkiye ilişkin araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya koyulan bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizine sırasıyla yer verilmiştir.

Ayrıca verilerin analizlerini yapmadan önce ilk olarak çalışmada kullanılan her iki ölçek için de geçerlik ve güvenirlik sonuçları elde edilmiştir. Ölçeklerin (OYKÖ ve EOÖ) yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA'dan elde edilen boyut yükleri ve hata varyanslarına ilişkin AMOS diyagramları sırasıyla Ek. 1 ve Ek. 2'de yer almaktadır. Ayrıca ölçeklerin (OYKÖ VE EOÖ) model uyum indeksleri sırasıyla Ek. 3 ve Ek. 4'de, güvenirlik analizi sonuçları ise yine sırasıyla Ek. 5 ve Ek. 6'da yer almaktadır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeylerine ilişkin veriler OYKÖ ile toplanmıştır. OYKÖ'de okul yönetiminde kayırmacılığa ait dört alt boyut yer almakta olup elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{X}$)	Std. Sapma (SS)	Likert Tipi Ortalama
Planlama	427	4,00	17,00	6,22	3,12	1,55
Örgütlenme	427	7,00	28,00	10,77	4,99	1,53
Koordinasyon	427	5,00	21,00	7,37	3,51	1,47
Değerlendirme	427	9,00	32,00	11,82	4,80	1,31
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	427	25,00	88,00	36,20	14,56	1,44

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul yönetiminde algıladıkları OYKÖ'nün toplamında ($\bar{X}=1,44$), planlama alt boyutunda ($\bar{X}=1,55$), örgütlenme alt boyutunda ($\bar{X}=1,53$), koordinasyon alt boyutunda ($\bar{X}=1,47$) ve değerlendirme alt boyutunda ($\bar{X}=1,31$) olduğu görülmektedir. Kısaca öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanların demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisiyle aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan fark analizleri aşağıda yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farklı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama	Kadın	260	226,06	58776,50	18573,500	,007
	Erkek	167	195,22	32601,50		
	Toplam	427				
Örgütlenme	Kadın	260	227,26	59087,00	18263,000	,004
	Erkek	167	193,36	32291,00		
	Toplam	427				
Koordinasyon	Kadın	260	226,08	58782,00	18568,000	,007
	Erkek	167	195,19	32596,00		
	Toplam	427				
Değerlendirme	Kadın	260	217,60	56576,50	20773,500	,406
	Erkek	167	208,39	34801,50		
	Toplam	427				
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	Kadın	260	225,86	58724,00	18626,000	,011
	Erkek	167	195,53	32654,00		
	Toplam	427				

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin değerlendirme ($U=7744.00$, $p>0.05$) puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak örgütlenme ($U=7763.00$, $p<0.05$), koordinasyon ($U=7629.50$, $p<0.05$), planlama ($U=7766.50$, $p<0.05$) ve kayırmacılık ($U=9393.00$, $p<0.05$) toplam puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin planlama puanı sıra ortalamalarının ($\bar{X}=226,06$), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($\bar{X}=195,22$); kadın

öğretmenlerin örgütlenme puanı sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =227,26), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =193,36); kadın öğretmenlerin koordinasyon puanı sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =226,08), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =195,19); kadın öğretmenlerin kayırmacılık puanı sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =225,86), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =195,53) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kısaca kadın öğretmenlerin planlama, örgütlenme, koordinasyon ve kayırmacılık puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Yaşları ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanların yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaşı ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama	40 yaş ve altı	302	216,01	65234,00	18269,000	,576
	41 yaş ve üstü	125	209,15	26144,00		
	Toplam	427				
Örgütlenme	40 yaş ve altı	302	222,12	67081,50	16421,500	,027
	41 yaş ve üstü	125	194,37	24296,50		
	Toplam	427				
Koordinasyon	40 yaş ve altı	302	222,32	67139,50	16363,500	,021
	41 yaş ve üstü	125	193,91	24238,50		
	Toplam	427				
Değerlendirme	40 yaş ve altı	302	220,78	66676,00	16827,000	,051
	41 yaş ve üstü	125	197,62	24702,00		
	Toplam	427				
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	40 yaş ve altı	302	221,30	66833,50	16669,500	,052
	41 yaş ve üstü	125	196,36	24544,50		
	Toplam	427				

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin planlama ($U=18269.00$, $p>0.05$), değerlendirme ($U=16827.00$, $p>0.05$) ve kayırmacılık ($U=16669.50$, $p>0.05$) puanları arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak örgütlenme ($U=16421.50$, $p<0.05$) ve koordinasyon ($U=16363.50$, $p<0.05$) puanları arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık olduğu görülmektedir. 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin örgütlenme puan sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =222,12), 41 yaş ve üstü öğretmenlerin puan sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =194,37) daha yüksek olduğu görülmektedir. 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin koordinasyon puan sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =222,32), 41 yaş ve üstü öğretmenlerin puan sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =193,91) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kısaca 40 yaş ve altındaki öğretmenlerin örgütlenme ve koordinasyon puan ortalamalarının 41 yaş ve üstü öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanların mevcut okulda çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süreleri ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mevcut Okulda Çalışma Yılı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Planlama	5 yıl ve daha az	269	212,53	57170,50	20855,500	,731
	6 yıl ve daha çok	158	216,50	34207,50		
	Toplam	427				
Örgütlenme	5 yıl ve daha az	269	210,89	56728,50	20413,500	,476
	6 yıl ve daha çok	158	219,30	34649,50		
	Toplam	427				
Koordinasyon	5 yıl ve daha az	269	218,82	58863,50	19953,500	,260
	6 yıl ve daha çok	158	205,79	32514,50		
	Toplam	427				
Değerlendirme	5 yıl ve daha az	269	219,86	59142,00	19675,000	,157
	6 yıl ve daha çok	158	204,03	32236,00		
	Toplam	427				
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	5 yıl ve daha az	269	212,71	57219,00	20904,000	,773
	6 yıl ve daha çok	158	216,20	34159,00		
	Toplam	427				

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin planlama ($U=18269.00$, $p>0.05$), örgütlenme ($U=16421.50$, $p>0.05$), koordinasyon ($U=16363.50$, $p>0.05$), değerlendirme ($U=16827.00$, $p>0.05$) ve kayırmacılık ($U=16669.50$, $p>0.05$) puanları arasında mevcut okulda çalışma

yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üyelik Durumu ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanların okul yöneticisiyle aynı sendikaya üye olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üye Olma Durumu ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sendikaya Üyelik	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Planlama	Evet	248	215,36	53409,00	21859,000	,774
	Hayır	179	212,12	37969,00		
	Toplam	427				
Örgütlenme	Evet	248	218,20	54112,50	21155,500	,387
	Hayır	179	208,19	37265,50		
	Toplam	427				
Koordinasyon	Evet	248	213,06	52838,00	21962,000	,842
	Hayır	179	215,31	38540,00		
	Toplam	427				
Değerlendirme	Evet	248	213,44	52933,00	22057,000	,903
	Hayır	179	214,78	38445,00		
	Toplam	427				
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Evet	248	217,23	53874,00	21394,000	,515
	Hayır	179	209,52	37504,00		
	Toplam	427				

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin planlama ($U=21859.00$, $p>0.05$), örgütlenme ($U=21155.50$, $p>0.05$), koordinasyon ($U=21962.00$, $p>0.05$), değerlendirme ($U=22057.00$, $p>0.05$) ve kayırmacılık ($U=21394.00$, $p>0.05$) puanları arasında okul müdürüyle aynı sendikaya üye olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Kıdemi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanların kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır. OYKÖ'de elde edilen puanların Kruskal Wallis H testi ile kıdeme göre farklılık gösterdiği tespit edilen değişkenleri birbirine göre kıyaslamayı Tablo 4.7'de daha anlaşılır hale getirmek amacıyla değişkenler 5 yıldan az (1), 6-10 yıl (2), 11-15 yıl (3), 16-20 yıl (4) ve 20 yıldan çok (5) olacak şekilde numaralandırılmıştır.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kıdemi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra ortalaması	H	sd	P	Fark
Planlama	5 yıldan az	52	229,83	7,502	4	,112	-
	6-10 yıl	147	226,00				
	11-15 yıl	81	217,38				
	16-20 yıl	84	187,90				
	20 yıldan çok	63	203,37				
	Toplam	427					
Örgütlenme	5 yıldan az	52	231,63	9,092	4	,059	-
	6-10 yıl	147	228,30				
	11-15 yıl	81	216,98				
	16-20 yıl	84	197,82				
	20 yıldan çok	63	183,83				
	Toplam	427					
Koordinasyon	5 yıldan az	52	231,63	14,017	4	,007	1>5
	6-10 yıl	147	233,48				2>4
	11-15 yıl	81	216,27				2>5
	16-20 yıl	84	193,10				3>5
	20 yıldan çok	63	178,94				
	Toplam	427					
Değerlendirme	5 yıldan az	52	230,94	15,550	4	,004	1>4
	6-10 yıl	147	238,36				2>3
	11-15 yıl	81	200,31				2>4
	16-20 yıl	84	190,06				2>5
	20 yıldan çok	63	192,71				
	Toplam	427					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	5 yıldan az	52	231,82	11,712	4	,020	1>4
	6-10 yıl	147	233,10				2>4
	11-15 yıl	81	215,40				2>5
	16-20 yıl	84	188,21				
	20 yıldan çok	63	187,32				
	Toplam	427					

Tablo 4.10 incelendiğinde, katılımcıların planlama ($H(4)=7.502$, $p>0.05$) ve örgütlenme ($H(4)=9.092$, $p>0.05$) puanları arasında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların koordinasyon ($H(4)=14.017$, $p<0.05$), değerlendirme ($H(4)=15.550$, $p<0.05$) ve kayırmacılık ($H(4)=11.712$, $p<0.05$) puanları arasında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Kıdeme Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Değişkenlerin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Fark
Koordinasyon	5 yıldan az	52	99,63	5180,50	3802,50	,955	
	6-10 yıl	147	100,13	14719,50			
	Toplam	199					
Değerlendirme	5 yıldan az	52	98,08	5100,00	3722,00	,766	
	6-10 yıl	147	100,68	14800,00			
	Toplam	199					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	5 yıldan az	52	99,84	5191,50	3813,50	,981	
	6-10 yıl	147	100,06	14708,50			
	Toplam	199					
Koordinasyon	5 yıldan az	52	70,06	3643,00	1947,00	,440	
	11-15 yıl	81	65,04	5268,00			-
	Toplam	133					
Değerlendirme	5 yıldan az	52	72,64	3777,50	1812,50	,132	
	11-15 yıl	81	63,38	5133,50			
	Toplam	133					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	5 yıldan az	52	70,33	3657,00	1933,00	,417	
	11-15 yıl	81	64,86	5254,00			
	Toplam	133					
Koordinasyon	5 yıldan az	52	75,90	3947,00	1799,00	,059	
	16-20 yıl	84	63,92	5369,00			
	Toplam	136					
Değerlendirme	5 yıldan az	52	76,23	3964,00	1782,00	,039	
	16-20 yıl	84	63,71	5352,00			
	Toplam	136					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	5 yıldan az	52	76,72	3989,50	1756,50	,048	1>4
	16-20 yıl	84	63,41	5326,50			
	Toplam	136					
Koordinasyon	5 yıldan az	52	65,55	3408,50	1245,50	,015	
	20 yıldan çok	63	51,77	3261,50			1>5
	Toplam	115					
Değerlendirme	5 yıldan az	52	63,49	3301,50	1352,50	,075	
	20 yıldan çok	63	53,47	3368,50			
	Toplam	115					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	5 yıldan az	52	64,43	3350,50	1303,50	,054	
	20 yıldan çok	63	52,69	3319,50			-
	Toplam	115					
Koordinasyon	6-10 yıl	147	117,86	17326,00	5459,00	,279	
	11-15 yıl	81	108,40	8780,00			
	Toplam	228					
Değerlendirme	6-10 yıl	147	121,77	17900,00	4885,00	,016	
	11-15 yıl	81	101,31	8206,00			
	Toplam	228					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	6-10 yıl	147	117,95	17338,00	5447,00	,282	2>3
	11-15 yıl	81	108,25	8768,00			
	Toplam	228					
Koordinasyon	6-10 yıl	147	123,98	18224,50	5001,50	,011	
	16-20 yıl	84	102,04	8571,50			
	Toplam	231					
Değerlendirme	6-10 yıl	147	125,35	18426,50	4799,50	,002	
	16-20 yıl	84	99,64	8369,50			2>4
	Toplam	231					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	6-10 yıl	147	124,69	18330,00			
	16-20 yıl	84		8466,00	4896,00	,008	

Tablo 4.7. (devamı) Kıdeme Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Değişkenlerin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

	Toplam	231					
Koordinasyon	6-10 yıl	147	113,51	16686,00	3453,00	,002	
	20 yıldan çok	63	86,81	5469,00			
	Toplam	210					
Değerlendirme	6-10 yıl	147	112,56	16546,00	3593,00	,006	2>5
	20 yıldan çok	63	89,03	5609,00			
	Toplam	210					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	6-10 yıl	147	112,40	16523,00	3616,00	,011	
	20 yıldan çok	63	89,40	5632,00			
	Toplam	210					
Koordinasyon	11-15 yıl	81	87,60	7095,50	3029,50	,186	
	16-20 yıl	84	78,57	6599,50			
	Toplam	165					
Değerlendirme	11-15 yıl	81	85,14	6896,00	3229,00	,508	-
	16-20 yıl	84	80,94	6799,00			
	Toplam	165					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	11-15 yıl	81	88,44	7164,00	2961,00	,138	
	16-20 yıl	84	77,75	6531,00			
	Toplam	165					
Koordinasyon	11-15 yıl	81	78,23	6337,00	2087,00	,040	3>5
	20 yıldan çok	63	65,13	4103,00			
	Toplam	144					
Değerlendirme	11-15 yıl	81	73,49	5952,50	2471,50	,712	
	20 yıldan çok	63	71,23	4487,50			
	Toplam	144					
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	11-15 yıl	81	76,85	6224,50	2199,50	,147	
	20 yıldan çok	63	66,91	4215,50			
	Toplam	144					
Koordinasyon	16-20 yıl	84	76,07	6390,00	2472,00	,430	-
	20 yıldan çok	63	71,24	4488,00			
	Toplam	147					
Değerlendirme	16-20 yıl	84	73,27	6154,50	2584,50	,777	
	20 yıldan çok	63	74,98	4723,50			
	Toplam	147					
Kayırmacılık	16-20 yıl	84	73,76	6196,00	2626,00	,935	
	20 yıldan çok	63	74,32	4682,00			
	Toplam	147					

Tablo 4.7 incelendiğinde, 5 yıldan az kıdeme sahip olan katılımcıların değerlendirme sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =76,23), 16-20 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =63,71); 5 yıldan az kıdeme sahip olan katılımcıların kayırmacılık sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =76,72), 16-20 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =63,41); 5 yıldan az kıdeme sahip olan katılımcıların koordinasyon sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =65,55), 20 yıldan çok kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =51,77) daha yüksek olduğu görülmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların değerlendirme sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =121,77), 11-15 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =101,31); 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların koordinasyon sıra ortalamalarının ($\bar{X}$ =123,98), 16-20 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}$ =102,04); 6-10

yıl kıdeme sahip olan katılımcıların değerlendirme sıra ortalamalarının ($\bar{X}=125,35$), 16-20 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}=99,64$); 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların kayırmacılık sıra ortalamalarının ($\bar{X}=124,69$), 16-20 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}=100,79$); 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların değerlendirme sıra ortalamalarının ($\bar{X}=113,51$), 20 yıldan çok kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}=86,81$); 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların değerlendirme sıra ortalamalarının ($\bar{X}=112,56$), 20 yıldan çok kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}=89,03$); 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların kayırmacılık sıra ortalamalarının ($\bar{X}=112,40$), 20 yıldan çok kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}=89,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların koordinasyon sıra ortalamalarının ($\bar{X}=78,23$), 20 yıldan çok kıdeme sahip olan katılımcıların sıra ortalamalarından ($\bar{X}=65,13$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeylerine ilişkin veriler EOÖ ile toplanmıştır. EOÖ’nde etkili okula ait beş alt boyut yer almakta olup elde edilen puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{X}$)	Std. Sapma (SS)	Likert Tipi Ortalama
Okul Yöneticisi	427	5,00	25,00	17,85	4,52	3,57
Öğretmenler	427	14,00	35,00	28,47	5,17	4,06
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	427	8,00	25,00	19,78	4,19	3,95
Öğrenciler	427	7,00	35,00	23,01	6,91	3,28
Veliler	427	7,00	35,00	23,72	6,85	3,38
Etkili Okul Toplam	427	61,00	155,00	112,85	21,20	3,64

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre EOÖ’nün toplamında ($\bar{X}=3,64$), okul yöneticisi alt boyutunda ($\bar{X}=3,57$), öğretmenler alt boyutunda ($\bar{X}=4,06$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda ($\bar{X}=3,95$), öğrenciler alt boyutunda ($\bar{X}=3,28$) ve veliler alt boyutunda ($\bar{X}=3,38$) olduğu görülmektedir. Kısaca öğretmenlerin etkili okul algısının

genelinde ve okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı alt boyutlarında orta üstü olup öğrenciler ve veliler alt boyutlarında ise orta olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmada kullanılan EOÖ'nden elde edilen puanların demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisiyle aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan fark analizleri aşağıda yer almaktadır.

4.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan EOÖ'nden elde edilen puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan t- Testi sonuçları Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	sd	P	Etki Büyüklüğü
Okul Yöneticisi	Kadın	260	3,49	4,35	2,059	425	,040	0,009
	Erkek	167	3,68	4,73				
	Toplam	427						
Öğretmenler	Kadın	260	4,75	5,10	,172	425	,863	-
	Erkek	167	4,73	5,30				
	Toplam	427						
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Kadın	260	3,95	4,25	,043	425	,966	-
	Erkek	167	3,95	4,10				
	Toplam	427						
Öğrenciler	Kadın	260	3,18	6,87	2,727	425	,007	0,017
	Erkek	167	3,44	6,85				
	Toplam	427						
Veliler	Kadın	260	3,36	6,70	,716	425	,474	-
	Erkek	167	3,43	7,10				
	Toplam	427						
Etkili Okul Toplam	Kadın	260	3,60	20,50	1,505	425	,133	-
	Erkek	167	3,70	22,17				
	Toplam	427						

Tablo 4.9 incelendiğinde, katılımcıların öğretmenler ($t=0.172$, $p>0.05$), okul ortamı ($t=0.043$, $p>0.05$), veliler ($t=0.716$, $p>0.05$) ve etkili okul ($t=1.505$, $p>0.05$) toplam puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ancak okul yöneticisi

($t=2.059$, $p<0.05$) ve öğrenciler ($t=2.727$, $p<0.05$) puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi puanı ortalamalarının ($\bar{X}=3,49$), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,68$) daha düşük olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin öğrenciler puanı ortalamalarının ($\bar{X}=3,18$), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,44$) daha düşük olduğu görülmektedir. Kısaca erkek öğretmenlerin okul yöneticisi ve öğrenciler puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.2. Öğretmenlerin Yaşları ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan EOÖ'nden elde edilen puanların yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Yaşı ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t-Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	sd	p
Okul Yöneticisi	40 yaş ve altı	302	3,57	4,57	,248	425	,804
	41 yaş ve üstü	125	3,55	4,41			
	Toplam						
Öğretmenler	40 yaş ve altı	302	4,75	5,20	,228	425	,819
	41 yaş ve üstü	125	4,73	5,14			
	Toplam						
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	40 yaş ve altı	302	3,95	4,25	,009	425	,993
	41 yaş ve üstü	125	3,95	4,05			
	Toplam						
Öğrenciler	40 yaş ve altı	302	3,23	6,98	1,612	425	,108
	41 yaş ve üstü	125	3,40	6,71			
	Toplam						
Veliler	40 yaş ve altı	302	3,34	7,09	1,426	425	,155
	41 yaş ve üstü	125	3,49	6,19			
	Toplam						
Etkili Okul Toplam	40 yaş ve altı	302	3,62	21,33	,878	425	,380
	41 yaş ve üstü	125	3,68	20,89			
	Toplam						

Tablo 4.10 incelendiğinde, katılımcıların okul yöneticisi ($t=0.248$, $p>0.05$), öğretmenler ($t=0.228$, $p>0.05$), okul ortamı ($t=0.009$, $p>0.05$), öğrenciler ($t=1.612$, $p>0.05$), veliler ($t=1.426$, $p>0.05$) ve etkili okul ($t=0.878$, $p>0.05$) puanlarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.4.3. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan EOÖ'nden elde edilen puanların mevcut okulda çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan t- Testi sonuçları Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süreleri ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t- Testi Sonuçları

	Mevcut Okulda Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	sd	p	Etki Büyüklüğü
Okul Yöneticisi	5 yıl ve daha az	269	3,63	4,46	2,037	425	,042	0,01
	6 yıl ve daha çok	158	3,45	4,58				
	Toplam							
Öğretmenler	5 yıl ve daha az	269	4,76	5,21	,575	425	,565	-
	6 yıl ve daha çok	158	4,71	5,12				
	Toplam							
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	5 yıl ve daha az	269	4,02	4,22	2,057	425	,040	0,01
	6 yıl ve daha çok	158	3,84	4,09				
	Toplam							
Öğrenciler	5 yıl ve daha az	269	3,30	7,24	,578	425	,563	-
	6 yıl ve daha çok	158	3,25	6,34				
	Toplam							
Veliler	5 yıl ve daha az	269	3,41	7,03	,832	425	,406	-
	6 yıl ve daha çok	158	3,33	6,54				
	Toplam							
Etkili Okul Toplam	5 yıl ve daha az	269	3,67	21,91	1,439	425	,151	-
	6 yıl ve daha çok	158	3,57	19,85				
	Toplam							

Tablo 4.11 incelendiğinde, katılımcıların öğretmenler ($t=0.575$, $p>0.05$), öğrenciler ($t=0.578$, $p>0.05$), veliler ($t=0.832$, $p>0.05$) ve etkili okul ($t=1.439$, $p>0.05$) puanlarının mevcut okulda çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık ancak okul yöneticisi ($t=2.037$, $p<0.05$) ve okul ortamı ($t=2.057$, $p<0.05$) puanlarının mevcut okulda çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük olduğu bulunmuştur. Mevcut okulunda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin okul yöneticisi ($\bar{X}=4,46$) ve okul ortamı ($\bar{X}=4,02$) puan ortalamalarının, 6 yıl ve daha çok çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.4. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üyelik Durumu ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan EOÖ'nden elde edilen puanların okul yöneticisiyle aynı sendikaya üye olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan t- Testi sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendikaya Üye Olma Durumu ile Okul Etkililiği Algıları Arasındaki Farkı Gösteren t- Testi Sonuçları

	Sendikaya Üyelik	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	sd	P
Okul Yöneticisi	Evet	248	3,56	4,53	,095	425	,924
	Hayır	179	3,57	4,52			
	Toplam						
Öğretmenler	Evet	248	4,75	4,91	,297	425	,767
	Hayır	179	4,73	5,53			
	Toplam						
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Evet	248	3,95	4,16	,087	425	,931
	Hayır	179	3,96	4,23			
	Toplam						
Öğrenciler	Evet	248	3,28	6,50	,080	425	,936
	Hayır	179	3,29	7,47			
	Toplam						
Veliler	Evet	248	3,37	6,28	,413	425	,680
	Hayır	179	3,41	7,59			
	Toplam						
Etkili Okul Toplam	Evet	248	3,63	19,69	,125	425	,901
	Hayır	179	3,64	23,19			
	Toplam						

Tablo 4.12 incelendiğinde, katılımcıların okul yöneticisi ($t=0.095$, $p>0.05$), öğretmenler ($t=0.297$, $p>0.05$), okul ortamı ($t=0.087$, $p>0.05$), öğrenciler ($t=0.080$, $p>0.05$), veliler ($t=0.413$, $p>0.05$) ve etkili okul ($t=0.125$, $p>0.05$) puanlarının okul müdürüyle aynı sendikaya üye olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.4.5. Öğretmenlerin Kıdemi ile Etkili Okul Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan EOÖ'nden elde edilen puanların kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Kıdemi ile Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Okul Yöneticisi	Gruplar arası	46,381	4	11,595	,563	,689	-
	Grup içi	8685,324	422	20,581			
	Toplam	8731,705	426				
Öğretmenler	Gruplar arası	16,356	4	4,089	,151	,962	-
	Grup içi	11406,084	422	27,029			
	Toplam	11422,440	426				
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Gruplar arası	80,441	4	20,110	1,146	,334	-
	Grup içi	7406,590	422	17,551			
	Toplam	7487,030	426				
Öğrenciler	Gruplar arası	311,322	4	77,830	1,635	,164	-
	Grup içi	20082,528	422	47,589			
	Toplam	20393,850	426				
Veliler	Gruplar arası	231,369	4	57,842	1,233	,296	-
	Grup içi	19800,467	422	46,921			
	Toplam	20031,836	426				
Etkili Okul Toplam	Gruplar arası	1279,049	4	319,762	,709	,586	-
	Grup içi	190261,948	422	450,858			
	Toplam	191540,998	426				

Tablo 4.12 incelendiğinde, katılımcıların okul yöneticisi ($F(4,426) = 0.563$, $p > 0.05$), öğretmenler ($F(4,426) = 0.151$, $p > 0.05$), okul ortamı ($F(4,426) = 1.146$, $p > 0.05$), öğrenciler ($F(4,426) = 1.635$, $p > 0.05$), veliler ($F(4,426) = 1.233$, $p > 0.05$) ve etkili okul ($F(4,426) = 0.709$, $p > 0.05$) puanlarının kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den ve EOÖ'den elde edilen puanların birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan ilişki testi sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini gösteren korelasyon katsayısının (r değeri); 0-0.30 arasında olması düşük, 0.30-0.64 arasında olması orta, 0.65-0.84 arasında olması güçlü, 0.85-1 arasında olması çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir (Ural ve Kılıç, 2021: 244).

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algıları ile Okul Etkililiği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Öğrenciler	Veliler	Etkili Okul Toplam
Planlama	r	-,308*	-,303*	-,323*	-,058	-,086	-,245*
	p	,000	,000	,000	,229	,076	,000
	N	427	427	427	427	427	427
Örgütlenme	r	-,313*	-,323*	-,315*	-,090	-,145*	-,278*
	p	,000	,000	,000	,062	,003	,000
	N	427	427	427	427	427	427
Koordinasyon	r	-,294*	-,321*	-,353*	-,093	-,144*	-,279*
	p	,000	,000	,000	,056	,003	,000
	N	427	427	427	427	427	427
Değerlendirme	r	-,243*	-,317*	-,293*	-,052	-,104*	-,227*
	p	,000	,000	,000	,280	,032	,000
	N	427	427	427	427	427	427
Okul Yönetiminde Kayırmacılık Toplam	r	-,327*	-,365*	-,360*	-,101*	-,151*	-,303*
	p	,000	,000	,000	,038	,002	,000
	N	427	427	427	427	427	427

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin planlama puanları ile, okul yöneticisi puanları arasında ($r=-0.308$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, öğretmenler puanları arasında ($r=-0.303$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci puanları arasında ($r=-0.323$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde ve etkili okul toplam puanları arasında ($r=-0.245$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütlenme puanları ile, okul yöneticisi puanları arasında ($r=-0.313$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, öğretmenler puanları arasında ($r=-0.323$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ($r=-0.315$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, veliler puanları arasında ($r=-0.145$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ($r=-0.278$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin koordinasyon puanları ile, okul yöneticisi puanları arasında ($r=-0.294$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde, öğretmenler puanları arasında ($r=-0.321$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ($r=-0.353$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, veliler puanları arasında ($r=-0.144$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul

puanları arasında ($r=-0.279$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme puanları ile, okul yöneticisi puanları arasında ($r=-0.243$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde, öğretmenler puanları arasında ($r=-0.317$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ($r=-0.293$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde, veliler puanları arasında ($r=-0.104$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ($r=-0.227$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık puanları ile, okul yöneticisi puanları arasında ($r=-0.327$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, öğretmenler puanları arasında ($r=-0.365$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, okul ortamı puanları arasında ($r=-0.360$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde, öğrenciler puanları arasında ($r=-0.101$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde, veliler puanları arasında ($r=-0.151$, $p<0.05$) negatif yönlü düşük düzeyde ve etkili okul puanları arasında ($r=-0.303$, $p<0.05$) negatif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmada kullanılan OYKÖ'den elde edilen puanın EOÖ'den elde edilen puan üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan regresyon testi sonuçları Tablo 4.15 ve Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.15. Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	R	R ²	F	P
Regresyon	8818,656	1	,312	,098	45,978	,000
Artık	81515,794	425				
Toplam	90334,450	426				

Tablo 4.15 incelendiğinde, yordayıcı değişkenler (kayırmacılık ve alt boyutları olan planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme) ile yordanan değişken (etkili okul) arasındaki ilişki 0.312 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki orta düzeydedir. Öğretmenlerin kayırmacılık puanları, etkili okul puanlarına ilişkin varyansın %9.8'ini açıklamaktadır. Yani öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarını etkileyen birçok değişken olup bu çalışmada ele alınan kayırmacılık ve alt boyutları değişkenlerinin ise okul etkililiğinin sadece %9.8 açıklamakta olduğu söylenebilir. Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin kayırmacılık puanlarının, etkili okul puanlarını yordamada anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1, 426)=45.978$, $p<0.05$).

Tablo 4.16. Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Okul Etkililiğine İlişkin Regresyon Modeli

Değişken	Katsayı	Std. Hata	β	t	p	r_{ikili}	$r_{kısmi}$
Sabit	60,424	3,634		16,629	,000		
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	-,215	,032	-,312	-6,781	,000	-,312	-,312

Tablo 4.16’da yer alan standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin etkili okul puanının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

$$\text{Etkili Okul Puanı} = 60,424 - 0,215 * \text{Kayırmacılık Puanı}$$

Katılımcıların kayırmacılık puanlarındaki bir birimlik artış etkili okul puanları üzerinde 0.215 birimlik azalışa neden olmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları aşağıda her bir alt problemin altında ve varsa bu alt problemle ilgili değişkenin altında ayrı ayrı incelenmiştir.

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık düzeyleri kayırmacılık ölçeği genelinde ve tüm alt boyutlarda (planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme) çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kayırmacılık ölçeği geneline ve alt boyutlara verilen cevapların ortalamalarının çok düşük düzeyde olması başka bir deyişle, öğretmenlerin genel anlamda yöneticilerinin çoğu zaman kayırmacı olarak algılamadıklarının ifade edilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına en çok maruz kaldıklarını hissettiği alt boyutun değerlendirme alt boyutu olduğu, bu nedenle okul yöneticilerinin ceza-ödül sistemlerinde ya da öğretmenleri kişisel özelliklerine göre değerlendirmelerinde şeffaflıktan, hesap verilebilirlikten, adalet ve eşitlikten bir nevi uzak oldukları söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik algılarının çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak alanyazında kayırmacılığa ilişkin benzer çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin algılarının farklı düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aydoğan (2009); Meriç ve Erdem (2013); Polat ve Kazak (2014); Aydın (2015); Karademir (2016); Cesur ve Erol (2020) çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken, Geçer (2015); Argon (2016); Akyol (2018) çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılığına ilişkin algılarının ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada kayırmacılığın alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin algısına göre okul yöneticileri kayırmacılığın planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme olan tüm alt boyutlarında çoğu zaman kayırmacılık yapmadıkları tespit edilmiştir. Alanyazın tarandığında

Meriç ve Erdem (2013); Aydın (2015); Karademir (2016) çalışmalarında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarındaki faaliyetlerinde nadiren kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşırken, Cesur ve Erol (2020), çalışmasında planlama, örgütleme, koordinasyon alt boyutlarında aynı şekilde nadiren kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşmış olup değerlendirme alt boyutunda hiçbir zaman okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranış sergilemediklerini ifade etmiştir. Alanyazındaki çalışmaların kayırmacılığa ilişkin sonuçlarında görülen bu farklılığın nedeni olarak çalışmalarda verilerin toplandığı okulların kültür ve ikliminin birbirinden farklı olmasından ayrıca her okul yöneticisinin farklı kişisel özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR

İkinci alt problemde öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem yılı) ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olma durumu analiz edilmiştir.

5.2.1. Cinsiyet Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Kayırmacılığın planlama, örgütleme, koordinasyon alt boyutları ile cinsiyet arasında da anlamlı fark olduğu tespit edilmiş olup kayırmacılığın diğer bir alt boyutu olan değerlendirme alt boyutu ile cinsiyet arasında ise anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalara bakıldığında ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunup bulunmama durumunun kadın ya da erkek olma durumundan etkilendiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunma durumlarının cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir. Çünkü cinsiyete göre değerlendirme alt boyutu hariç diğer alt boyutlar (planlama, örgütleme ve koordinasyon) arasında anlamlı bir fark olduğu bilinmektedir. Farklı bir ifadeyle okul yöneticilerinin okullarını yönetirken okullarında görevli olan öğretmenlere

karşı cinsiyete dayalı kayırmacı tutum ve davranışlar sergiledikleri yorumu yapılabilir. Bu durumun nedeni olarak okul yöneticilerinin genellikle erkek olması ve yöneticilerin hemcinsleri olan öğretmenlerle daha iyi iletişim kurmaları dolayısıyla da erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarını daha adil bulmalarından kaynakladığı düşünülmektedir. Başka bir neden olarak, toplumda kadına yüklenen rol ve sorumluluklardan dolayı kadın öğretmenlere evdeki sorumluluklarına vakit ayırabilmelerini sağlamak için ders programları isteklerine daha fazla uygun hazırlanması ya da okul işlerinde görev vermede tolerans gösterilmesi gibi durumlardan dolayı kadın öğretmenler kendilerinin kayırıldığını düşünmeleri de bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik kayırmacılık algıları ile ilgili olarak cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Aydın (2015), çalışmasında kayırmacılığın tüm alt boyutlarında öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cesur ve Erol (2020), çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini planlama ve değerlendirme alt boyutlarında daha kayırmacı algıladıkları sonucuna ulaşılırken örgütlenme ve koordinasyon alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meriç ve Erdem (2013), çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha kayırmacı algıladıkları sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Ancak Karademir (2016), çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha kayırmacı algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında görülen bu farklılığın nedeni, öğretmenlerin cinsiyet dağılımının okullarda farklılaşması ve yöneticilerin hemcinsleri ya da karşı cinsleri ile olan iletişimlerdeki farklılıklar söylenebilir.

5.2.2. Yaş Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları toplam puanları, kayırmacılığın planlama ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiş olup kayırmacılığın diğer alt boyutları olan örgütlenme ve koordinasyon alt boyutları ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamalara bakıldığında ise ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda 40 yaş ve altı öğretmenlerin, 41 yaş ve üstü öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda öğretmen algısı ve yaşa göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ölçeğinin alt boyutları ile genel toplamı arasındaki istatistiksel farkı gösteren Mann-Whitney-U testlerinin sonuçları incelendiğinde kayırmacılığın alt boyutlarından olan planlama, değerlendirme ve ölçek toplam genelinde anlamlı bir fark olmamasından yola çıkarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunup bulunmama durumunun 40 yaş ve altı ya da 41 yaş ve üstü olma durumundan etkilenmediği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunma durumlarının yaşa göre farklılaşmadığı söylenebilir. Yaşla göre örgütlenme ve koordinasyon alt boyutları hariç diğer alt boyutlar olan planlama ve değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı bilinmektedir. Farklı bir ifadeyle okul yöneticilerinin okullarını yönetirken okullarında görevli olan öğretmenlere karşı yaşa dayalı kayırmacı tutum ve davranışlar sergilemedikleri yorumu yapılabilir. Bunun nedeni ise okul yöneticilerinin öğretmenlere görev dağılımı yaparken yaşça küçük olan öğretmenlerin yaşça büyük olan öğretmenlerin tecrübelerinden ve bilgilerinden yararlanmasının önemini farkında olması ama aynı zamanda da yaşça küçük olan öğretmenlerin yaşça büyük olan öğretmenlere göre mesleki doyuma daha ulaşmamış olmaları sebebi ile verilen görevlere karşı daha istekli, azimli olmalarının da farkında olması yani okul yöneticilerinin okul işlerinde her yaşta öğretmene eşit şekilde ihtiyaç duyduğu ve bu durumu öğretmenlere hissettirdiği şeklinde yorum yapılabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin okul yönetimine yönelik kayırmacılık algıları ile ilgili olarak yaş değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Cesur ve Erol (2020), çalışmada yaşça küçük öğretmenlerin okul yönetimine yönelik kayırmacılık algılarının yaşça büyük öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meriç ve Erdem (2013) ile Demirbilek (2018), çalışmalarında öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacı uygulamalara ilişkin algılarının yaş değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Alanyazındaki görülen bu farklılığın nedeni olarak, çalışma yapılan okullarda öğretmenlerin yaş dağılımının farklı olması ya da yaşça büyük olan öğretmenlere tanınan toleransların diğer öğretmenler tarafından kayırmacılık olarak algılanamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2.3. Mevcut Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süreleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları toplam puanları arasında anlamlı bir

farklılaşma olmadığı gibi kayırmacılığın tüm alt boyutları (planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme) ile mevcut okulda çalışma süresi arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalara bakıldığında ölçek genelinde ve planlama ile örgütleme alt boyutlarında mevcut okullarında 6 yıl ve daha çok çalışan öğretmenlerin 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda öğretmen algısı ve mevcut okulda çalışma süresine göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ölçeğinin alt boyutları ile genel toplamı arasında anlamlı bir fark olmadığından dolayı buradan yola çıkarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunup bulunmama durumunun öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresi durumundan etkilenmediği yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunma durumlarının mevcut okulda çalışma süresine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Çünkü mevcut okulda çalışma süresine göre tüm alt boyutlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bilinmektedir. Bunun nedeni ise okul yöneticilerinin okullarında görev sürelerinin 4 yıl ile sınırlı olması sebebi ile okulda çok uzun yıllar çalışan öğretmen ile ya da az yıl çalışmış öğretmen veya yeni okulda göreve başlamış öğretmenle özelde fazla bir paylaşım yapabilecek kadar uzun bir zaman olmaması olabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin okul yönetiminde yönelik kayırmacılık algıları ile ilgili olarak mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre sonuçların bu çalışma ile hemen hemen benzer olduğu görülmektedir. Aydın (2015), çalışmasında kayırmacılığın koordinasyon alt boyutu hariç planlama, örgütleme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karademir (2016) ile Çalışkan, Köroğlu ve Taşkın (2018), çalışmalarında öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacı uygulamalara ilişkin algılarının mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Alanyazındaki çalışmaların mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre kayırmacılığın algı düzeyine ilişkin bulguların nedeni olarak okul yöneticilerinin mevcut okullarında çalışma sürelerinin kısıtlı olması nedeni ile bulundukları okulda çok yıl çalışmış ya da az yıl çalışmış öğretmenler fark etmeksizin benzer süreler içerisinde iletişim halinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2.4. Okul Yöneticisi ile Aynı Sendikaya Üyelik Durumu Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmaları durumu ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Kayırmacılığın tüm alt boyutları ile aynı sendikaya üye olmaları durumu arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalara bakıldığında ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olan öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmayan öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olan öğretmenlerin, nadiren de olsa kendilerine yönelik kayırmacı davranıldığını düşünmeleri bu durumun nedeni olarak düşünülebilir.

Bu bağlamda öğretmen algısı ve okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumuna göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ölçeğinin alt boyutları ile genel toplamı arasındaki istatistiksel farkı gösteren Mann-Whitney-U testlerinin sonuçları incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam genelinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edildiği söylenebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunup bulunmama durumunun okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumundan etkilenmediği yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunma durumlarının okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olup olmamalarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Çünkü okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumuna göre tüm alt boyutlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bilinmektedir. Farklı bir ifadeyle okul yöneticilerinin okullarını yönetirken kendileri ile aynı sendikaya üye olan ya da olmayan öğretmenlere karşı sendikalı olma durumuna dayalı kayırmacı tutum ve davranışlar sergilemedikleri söylenebilir. Ayrıca sendikaların siyasallaşmaları nedeniyle öğretmenlerden bazıları hangi sendikaya üye oldukları hakkında bir açıklama yapmamaktadır. Bu durumda okul yöneticileri öğretmenleri sendikal gruplara ayırıp bakmadığı için kayırmacılık olgusundan bir sendikaya üye olmak bağlamında etkilenmedikleri söylenebilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin okul yönetiminde yönelik kayırmacılık algıları ile ilgili olarak okul yöneticisi ile aynı sendikaya üyelik değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Meriç ve Erdem (2013), Aydın (2015), Akyol (2018) çalışmalarında öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üye olup olmamaları okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin algılarını değiştirmedikleri sonucuna ulaşmış olup bu

Çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Ancak Karademir (2016), çalışmasında herhangi bir sendika üyeliği olanlar daha yüksek oranda kayırmacı algısı taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda görülen bu farklılığın nedeni olarak çalışmaların yapıldığı okullarda sendika dağılımının farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2.5. Kıdem Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Kayırmacılığın alt boyutları olan koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları ile kıdem arasında da anlamlı fark olduğu tespit edilmiş olup kayırmacılığın diğer alt boyutları olan planlama ve örgütleme alt boyutları ile kıdem arasında ise anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek genelinde sıra ortalamalara bakıldığında 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 20 yıldan çok kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koordinasyon alt boyutunda sıra ortalamalarına bakıldığında 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin 20 yıldan çok kıdeme sahip öğretmenlere; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 20 yıldan çok kıdeme sahip öğretmenlere ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 20 yıldan çok kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme alt boyutunda sıra ortalamalarına bakıldığında 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin 20 yıldan çok kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda öğretmen algısı ve kıdeme göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ölçeğinin alt boyutları ile genel toplamı arasındaki istatistiksel farkı gösteren Mann-Whitney-U testlerinin sonuçları incelendiğinde planlama ve örgütleme alt boyutları hariç diğer alt boyutları (koordinasyon, değerlendirme) ve ölçek toplam genelinde anlamlı bir fark olduğunun tespit edildiği söylenebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarında bulunup bulunmama durumunun

öğretmenlerin az yıl kıdeme sahip ya da çok yıl kıdeme sahip durumundan etkilendiği yorumu yapılabilir. Çünkü kıdeme göre planlama ve örgütlenme alt boyutları hariç diğer alt boyutlar (koordinasyon ve değerlendirme) arasında anlamlı bir fark olduğu bilinmektedir. Farklı bir ifadeyle okul yöneticilerinin okullarını yönetirken okullarında görevli olan öğretmenlere karşı kıdeme dayalı kayırmacı tutum ve davranışlar sergiledikleri yorumu yapılabilmekle beraber anlamlı farklılaşma olan alt boyutlarda ve ölçek genelinde ikili olarak kıdemler kıyaslandığında az yıl kıdeme sahip olanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun nedeni ise okul yöneticisinin öğretmenlere verdiği görevlerde az kıdeme sahip olan öğretmenlerin çok yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre meslekte daha az yorulmuş olmaları nedeni ile okul yöneticilerinin daha fazla görev vermesi ya da daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin programlarını isteklerine daha uygun yapmaları olabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin okul yönetimine yönelik kayırmacılık algıları ile ilgili olarak kıdem değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Akyol (2018) ile Gülay (2019), çalışmalarında öğretmenlerin okul yönetimine yönelik kayırmacılık algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karademir (2016), çalışmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yönetiminde kayırmacılık algılarında ölçek geneli ile, örgütlenme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edildiği görülürken planlama ve koordinasyon alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların kıdem değişkenine göre kayırmacılığın algı düzeyine ilişkin bulgularında görülen bu farklılığın nedeni çalışmaların örneklemelerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemde katılımcı öğretmenlerin etkili okula ilişkin algı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin etkili okul algı düzeyleri ölçek genelinde ortalama üstü düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir deyişle öğretmenlerin etkili okula dair algılarının yüksek düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu da öğretmenlerin hepsinin aynı görüşte olmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okullarındaki yenilikler hakkında geniş bilgiye sahip olmamaları ve değişikliklere çabuk uyum sağlayamamaları, sorunu önceden tespit ederek önlem alamamaları ya da bir sorun çıktığında hızla çözememeleri, sahip oldukları kaynakları iyi kullanamamaları gibi

durumlarının okullarının etkili okul özellikleri gösterdiğine dair algılarının ortalama üstü düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin hepsinin aynı görüşte olmayıp okullarının etkili okul özellikleri gösterdiğine dair algılarının yüksek düzeyde olmamasının sebebi ise okulda yapılan uygulamalar hakkında aynı algıya sahip olmamalarından dolayı bazı öğretmenlerin okullarındaki uygulamalardan okullarının etkili okul olma özelliğini tamamen algılayamamış olmaları olarak söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul yönetimi alt boyutunda ortalamanın üzerinde etkili okul algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak alanyazında etkili okula ilişkin benzer çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının farklı düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Arslan, Satıcı ve Kuru (2007), Abdurrezzak (2015), Şenel ve Buluç (2016), Gezerler (2021), çalışmalarında öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Ancak Oral (2005), Cerit ve Yıldırım (2017), Küçük (2020) çalışmalarında öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada etkili okulun alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin algısına göre etkili okulun okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarının etkisi çok katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiş olup diğer alt boyutlar olan öğrencilerin ve velilerin etkisi orta derecede katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın tarandığında Oral (2005) ve Abdurrezzak (2015) çalışmalarında en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu en az etkili olan öğrenciler ile okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki çalışmaların etkili okula ilişkin sonuçlarındaki farklılığının nedeni olarak okulun önceden belirlenen hedeflerine ulaşılma durumunu her öğretmenin farklı kriterlere göre değerlendirmesi olarak söylenebilir.

5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Dördüncü alt problemde katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, mevcut okulda çalışma süresi, okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumu ve kıdem yılı) ile etkili okula ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olma durumu analiz edilmiştir.

5.4.1. Cinsiyet Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile etkili okul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okulun öğretmenler, okul ortamı ve veliler alt boyutları ile cinsiyet arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Etkili okulun diğer alt boyutları (okul yöneticisi ve öğrenciler) ile cinsiyet arasında ise anlamlı fark olduğu ancak etki büyüklüklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise kadın öğretmenlerin okul yöneticisi alt boyutu puanı ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük ve kadın öğretmenlerin öğrenciler alt boyutu puanı ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyete göre değişmediği yani cinsiyetin etkili okul üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Çünkü herhangi bir okul etkili okul özelliğine sahip ise bu durumun cinsiyete göre farklılaşmadığı yani etkili okul özelliğinin öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarından bağımsız olarak zaten var olan bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında Töremen (1999), Ayık (2007), Çiftçi (2019) çalışmalarında etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Bu çalışmada ve alanyazındaki benzer bulgulara ulaşan çalışmalarda yani etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasından dolayı bir okulda etkili okul özelliklerini barındırıyor ise bu özelliklerin kadın ya da erkek fark etmeksizin okulda görev yapan tüm öğretmenler tarafından aynı algılandığı yorumu yapılabilir. Ancak Yıldırım Duranay (2005), çalışmasında öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyete değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını yani erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkili okula ilişkin bulgulardaki bu farklılığın nedeni olarak ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre etkili okul tanımlarından olan okulun önceden belirlenen hedeflerine ulaşılma durumunu daha yüzeysel, ayrıntılara takılmadan değerlendirdikleri sanılıp bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Oral (2005), çalışmasında etkililiğin öğrenci alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında (yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, veliler) cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Abdurrezzak (2015), çalışmasında etkililiğin tüm alt boyutlarında (yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, veliler) cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.4.2. Yaş Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ile etkili okul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okulun tüm alt boyutları arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise 40 yaş ve

altındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üstü öğretmenlerin ortalamalarının hemen hemen eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili okul algılarının yaşa göre değişmediği yani yaşın etkili okul üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Çünkü herhangi bir okul etkili okul özelliğine sahip ise bu durumun yaşa göre farklılaşmadığı yani etkili okul özelliğinin öğretmenlerin genç ya da yaşça ileri olmalarından bağımsız olarak zaten var olan bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında Abdurrezzak (2015), Çiftçi (2019), Ermeydan ve Can (2020) çalışmalarında öğretmenlerin etkili okul algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Bu çalışmada ve alanyazındaki benzer bulgulara ulaşan çalışmalarda etkili okul algılarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasından dolayı bir okulda etkili okul özelliklerini barındırıyorsa bu özelliklerin genç ya da yaş almış fark etmeksizin okulda görev yapan tüm öğretmenler tarafından aynı algılandığı yorumu yapılabilir. Ancak Çalışkan Yılmaz (2021), çalışmasında öğretmenlerin etkili okul algılarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını yani yaş almış öğretmenlerin genç öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkili okula ilişkin bulgulardaki bu farklılığın nedeni olarak ise yaş almış öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha tecrübeli olmalarının yanı sıra genellikle daha merkezi okullarda çalıştıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Abdurrezzak (2015), çalışmasında etkililiğin tüm alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir.

5.4.3. Mevcut Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süreleri ile etkili okul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okulun alt boyutları olan öğretmenler, öğrenciler ve veliler alt boyutları ile öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresi arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okulun diğer alt boyutları (okul yöneticisi, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci) ile mevcut okullarında çalışma süresi arasında ise anlamlı fark olduğu ancak etki büyüklüklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süreleri ile arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilen etkili okulun alt boyutlarının (okul yöneticisi, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci) puan ortalamalarına bakıldığında, mevcut okulunda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin okul yöneticisi puan ortalamalarının 6 yıl ve daha çok çalışan

öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek ve mevcut okulunda 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin okul ortamı puan ortalamalarının 6 yıl ve daha çok çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili okul algılarının öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresine göre değişmediği yani bu durumun etkili okul üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Çünkü herhangi bir okul etkili okul özelliğine sahip ise bu durumun öğretmenlerin mevcut okullarında çalışma süresine göre farklılaşmadığı yani etkili okul özelliğinin okula yeni başlayan, az süreli çalışan ya da uzun süreli çalışan öğretmen olmalarından bağımsız olarak zaten var olan bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında Abdurrezak (2015) ve Yumlu (2020) çalışmalarında etkili okul algılarının mevcut okullarında çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Bu çalışmada ve alanyazındaki benzer bulgulara ulaşan çalışmalarda etkili okul algılarının mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasından dolayı bir okulda etkili okul özelliklerini barındırıyor ise bu özelliklerin okula yeni başlayan ya da okulda uzun süre çalışan fark etmeksizin okulda görev yapan tüm öğretmenler tarafından aynı algılandığı yorumu yapılabilir. Buradan yola çıkarak bir okulun etkili olması durumunun öğretmenlerin okulda çalışma süresinden bağımsız olduğu yorumu yapılabilir. Ancak Şahin (2011), Kanmaz ve Uyar (2016), Ermeydan ve Can (2020), çalışmasında öğretmenlerin etkili okul algılarının mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını yani mevcut okullarında hizmet süresi daha uzun olan öğretmenlerin etkili okul algılarının diğer hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkili okula ilişkin bulgulardaki bu farklılığın nedeni olarak ise mevcut okullarında çalışma süresinin diğer öğretmenlere göre daha uzun olan öğretmenlerin okullarının fiziki durumu ya da okul araç gereci gibi alanlardaki ilerlemesini daha iyi fark ettikleri sanılıp bu durumun okullarını daha etkili algılamalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

5.4.4. Okul Yöneticisi ile Aynı Sendikaya Üyelik Durumu Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmaları ile etkili okul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okulun tüm alt boyutları ile öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmaları arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlerin ortalamalarının hemen hemen eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili

okul algılarının okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmalarına göre değişmediği yani bu durumun etkili okul üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Çünkü herhangi bir okul etkili okul özelliğine sahip ise bu durumun öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmalarına göre farklılaşmadığı yani etkili okul özelliğinin öğretmenlerin yöneticisi ile aynı sendikaya üye olmaları ya da olmalarından bağımsız olarak zaten var olan bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında Oğuz, Bencik, Varan ve Çolak (2022), çalışmasında öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde yenilikçi ve yaratıcı faaliyetlerde bulunmasının okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olma durumunu anlamlı olarak etkilemediği sonucuna varmıştır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı faaliyetlerde bulunması okul etkililiğini etkileyen etmenlerden biri olması sebebi ile öğretmenlerin okul etkililiği etkili okul algılarının okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmaları değişkenine göre farklılaşmadığı yorumu yapılabilir. Alanyazın tarandığında etkili okul ile eğitim sendikaları arasındaki ilişkiyi inceleyen fazla çalışma bulunmamaktadır. Ancak dolaylı olarak ikisi arasında bir ilişki kurulabilen çalışmalarda (bu çalışma ile benzer bulgulara ulaşan) ve bu çalışmada etkili okul algılarının okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmaları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasından dolayı bir okulda etkili okul özelliklerini barındırıyorsa bu özelliklerin okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olan ya da olmayan fark etmeksizin okulda görev yapan tüm öğretmenler tarafından aynı algılandığı yorumu yapılabilir. Çünkü bir okulda etkililik özellikleri varsa okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmaları fark etmeksizin okul etkililiği zaten var olan bir durum olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak bir okulun etkili olması durumunun öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üye olmalarından bağımsız olduğu yorumu yapılabilir.

5.4.5. Kıdem Değişkeni Yönünden

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri ile etkili okul toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Etkili okulun tüm alt boyutları ile kıdem arasında da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin etkili okul algılarının kıdeme göre değişmediği yani kıdemin etkili okul üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Çünkü herhangi bir okul etkili okul özelliğine sahip ise bu durumun kıdeme göre farklılaşmadığı yani etkili okul özelliğinin öğretmenlerin kıdemce az ya da fazla olmalarından bağımsız olarak zaten var olan bir durum olduğu yorumu yapılabilir.

Nitekim alanyazın taraması yapıldığında Abdurrezzak (2015) ve Yumlu (2020), çalışmalarında etkili okul algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış olup bu çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Bu çalışmada ve alanyazındaki benzer bulgulara ulaşan çalışmalarda etkili okul algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasından dolayı bir okulda etkili okul özelliklerini barındırıyor ise bu özelliklerin kıdemce az ya da fazla olan fark etmeksizin okulda görev yapan tüm öğretmenler tarafından aynı algılandığı yorumu yapılabilir. Buradan yola çıkarak bir okulun etkili olması durumunun öğretmenlerin okulda çalışma süresinden bağımsız olduğu yorumu yapılabilir. Ancak Oral (2005) ve Küçük (2020), çalışmalarında öğretmenlerin etkili okul algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını yani mesleki kıdemlerinin daha fazla olan öğretmenlerin etkili okul algılarının diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkili okula ilişkin bulgulardaki bu farklılığın nedeni olarak ise mesleki kıdemin diğer öğretmenlere göre daha fazla olan öğretmenlerin daha deneyimli oldukları, öğrencileri ve okul ortamını daha iyi tanıdıklarından dolayı bu durumun okullarını daha etkili algılamalarında etken olduğu düşünülmektedir. Abdurrezzak (2015), çalışmasında etkililiğin tüm alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oral (2005), çalışmasında etkililiğin yönetici ve öğretmenler alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında (kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın beşinci alt problemünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algıları ile etkili okul arasında farklılık olma durumu sınanmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleriyle etkili okul arasında gerçekleştirilen korelasyon sonuçları neticesinde okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları algıları ile etkili okul algıları arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri kayırmacılığın alt boyutlarının tamamında şeffaf ve hakkaniyetli davranmayarak okullarını yönettiklerinde okul etkililiğini sağlayabilme durumlarının düşük olduğu değerlendirilebilir. Bunun sebebi olarak da etkili okul için kayırmacılığın tüm alt boyutlarının şeffaf ve adil bir zemine dayandırılması bir okul yöneticisinde okulunu yönetirken sergiledikleri tutum ve davranışlar arasında yer alması gerektiği gösterilebilir. Aksi durumda kayırmacılığın her bir alt boyutunda şeffaf ve adil davranmayarak kayırmacı tutum ve davranışlar sergileyen okul yöneticileri öğretmenlerin

kendilerine olan saygı ve sevgilerini azaltacağı, güven ortamının zedeleneceği, aidiyet duygularının olumsuz etkileneceği, görevlerine karşı isteksiz olacakları, verimlerinin düşeceği bu durumda öğretmenlerin etkili okula dair algılarının azalmasına neden olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Alanyazın taraması yapıldığında kayırmacılık ile etkili okul arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle kayırmacılık ile etkili okulu dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek çalışmalar taranmıştır. Nitekim bu araştırma ve alanyazında ki Kahraman (2020), Kaya (2022), Gündeyerli ve Aypay (2022), çalışmalarının sonuçları birbirleriyle benzerlik gösterdikleri araştırmaların sonuçlarına bakıldığında anlaşılmaktadır. Örneğin, Kahraman (2020) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği sonucunu saptanması bu çalışmanın sonuçlarını da dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Çünkü etkililiğin öğretmenler alt boyutunun etkili okulu yüksek düzeyde etkilediği bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin performansının düşmesinin etkili okulun da olumsuz yönde etkileyeceği yorumunun yapılması mümkün olabilir. Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının okulda huzursuz ve güvensiz bir ortam yarattığı sonucunu saptaması bu çalışmanın sonuçlarını da dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Çünkü etkililiğin okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunun etkili okulu yüksek düzeyde etkilediği bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda okul ortamının olumsuz atmosfere sahip olmasının etkili okulu da olumsuz yönde etkileyeceği yorumunun yapılması mümkün olabilir. Gündeyerli ve Aypay (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarından okul yöneticisinin kendisi başta olmak üzere öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitim öğretim süreci olumsuz etkilendiği sonucunu saptaması bu çalışmanın sonuçlarını da dolaylı da olsa destekler niteliktedir. Çünkü etkililiğin öğrenciler, veliler alt boyutları orta düzeyde; yönetici, öğretmenler ve okul ortamı alt boyutları ise yüksek düzeyde etkili okulu etkilediği araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yönetici, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul ortamının olumsuz atmosfere sahip olmasının etkili okulu da olumsuz yönde etkileyeceği yorumunun yapılması mümkün olabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okulun etkililiğini etkilemede önemli olduğu yorumu yapılabilir. Okul yöneticilerinin okul işlerinde şeffaf olmalarının da etkili okul için faydalı olduğu değerlendirmesini yapmak mümkün olabilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul arasında önemli bir ilişki olduğu

yorumu yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile etkili okul ilişkisini ortaya daha net koyabilecek çalışmalar yapılması gerektiği yorumu da yapılabilir.

5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın altıncı alt problemünde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının etkili okul algı düzeyini ne şekilde yordadığına ilişkin analiz sonuçları ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgularından elde edilen analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının etkili okulu yordamada orta düzey bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Farklı anlatımla araştırma bulgularından elde edilen analizler neticesinde etkili okulun orta düzeyde etkili kayırmacılık tutum ve davranışları ile açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Biraz daha detaylandırmak gerekirse yönetimde kayırmacılığının tüm alt boyutlarının etkili okulu yordamada orta düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı bir anlatımla kayırmacılığın tüm alt boyutlarının etkili okulu orta düzeyde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda regresyon analizleri neticesinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordadığı açıklandığı söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak bir okul yöneticisinin okulunu yönetirken örneğin kayırmacılığın planlama alt boyutuna uygun bir faaliyet olan ders ve nöbet programlarını planlarken, ders ve sınıf dağılımlarını yaparken, öğretmenler arası görev dağılımı yaparken, öğretmenlere ceza veya ödül verirken gibi durumlarda mazereti olan ya da olmayan bazı öğretmenlere diğer öğretmenlerden daha farklı davrandığında bu davranışın varsa sebebi diğer öğretmenlere açıklanmaz ise bu davranışlar diğer öğretmenlerde kayırmacılık algısını oluşturarak etkili okulu olumsuz yönde etkileyebilir. Buradan yola çıkarak da öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına sahip olduğunu düşünmeleri etkili okulun yordayıcısı, açıklayıcısı ve olumsuz yönde etkilediğinin göstergesi olarak değerlendirildiği söylenebilir. Nitekim korelasyon testinin sonuçları neticesinde okul yönetimindeki kayırmacılık ile etkili okul arasında orta düzeyde, manidar ve olumsuz yönde ilişkinin varlığının ortaya çıktığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak okul yönetiminde kayırmacılık ile etkili okul arasındaki ilişkiden bahsedilebilir. Bu bağlamda iki değişken arasında birinin diğerini etkilediği yani yordadığı tahminini veren regresyon testleri yapılarak okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına sahip olma durumunun etkili okulu olumsuz yönde yordadığı, gösterdiği, açıkladığı yani etkilediği sonucuna ulaşıldığı

söylenbilir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulguların analiz edilmesi neticesinde okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlar sergilemesinin etkili okulu negatif yönlü ve orta düzeyde etkilediği sonucunun ortaya çıkmasının sebebi olarak da öğretmenlerin, okulu yöneticilerinin söz konusu okul faaliyetlerini planlarken ve uygularken yani okullarını yönetirken şeffaf ve adil olarak davrandıklarında okul etkililiğinin sağlandığına inanmaları olabilir. Farklı bir anlatımla da bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin bu araştırmada ele alınan kayırmacılığın tüm alt boyutlarında şeffaf ve adil davrandığında okul etkililiğine ulaşılabilirdiğini düşünmeleri olabilir.

5.7. ÖNERİLER

Eğitim hayatına olumsuz etkisi olan okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının çeşitli tedbirler ve çalışmalarla önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlar sergiledikleri düşünüldüğünde süreç içindeki öğretmenlerin görüşleri büyük bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle okullarda kayırmacılık ile ilgili durum tespit çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri sonucunda ortaya çıkan durumda okul yöneticileri tutum ve davranışlarını değerlendirmeli ve kendileriyle ilgili farkındalıklarının oluşması oldukça önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları doğrultusunda yapılan araştırma ile ortaokullarda yöneticilerin yaptığı kayırmacılık davranışı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya konularak okul etkililiği üzerindeki etkiler tartışılmış olup kayırmacılığı en aza indirerek okulların etkili okul özelliğini sağlamak için uygun öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda iki başlık altında ele alınmıştır:

5.7.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik algı düzeyi çok düşük çıkması olumsuz olmasına rağmen nadiren de olsa kayırmacılık yapmamaları için yöneticilere kayırmacı tutum ve davranışlar hakkında bilgilendirmeye yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına dair algı düzeyleri daha yüksektir. Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması bu durumun sebeplerinden biri olarak düşünülebileceği için kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenler kadar okul yönetiminde yer almaları

sağlanmalı ya da yöneticilerin cinsiyet fark etmeksizin tüm öğretmenlerle iletişimlerini güçlendirmek adına seminerler düzenlenmelidir.

Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarını en aza indirebilmek adına il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenli aralıklarla öğretmenlere anketler düzenleyerek okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarda bulunulup bulunmadıklarını tespit etme yoluna gidilmesi ve bu anketlerin sonuçlarına göre okul yöneticileriyle birebir görüşmeler yapılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin kayırmacı tutum ve davranışların olumsuz etkileri ile ilgili fikir sahibi olmaları ve gerektiğinde kişisel haklarını savunmaları konusunda seminerler ya da konferanslarla bilgilendirmelerin yapılması sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına en çok maruz kaldıklarını hissettiği alt boyut, değerlendirme alt boyutudur. Bu nedenle okul yöneticileri, okul iş ve işlemlerinde, alınan kararlarda şeffaflık ve hesap verilebilirlik ilkesine uygun davranmaları, eşitlik, adalet ve etik ilkelere uygun hareket etmeleri için uygulamalı eğitsel etkinliklere yer verilebilir.

Etkili okula yönelik öğretmen algılarında öğrencilerin ve velilerin etkisi orta derecede katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edildiğinden okul yöneticilerinin öğrenci ve veli iletişimlerini güçlendirmek için alanında uzman olan kişilerden bu konu ile ilgili kişisel gelişim kursları veya hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

5.7.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Yapılan bu araştırma Düzce ili merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Daha genel sonuçlara ulaşabilmek için farklı illerde yapılacak kapsamlı araştırma ile durum ortaya konulabilir.

Yapılan bu araştırma yalnızca öğretmen görüşleri ile sınırlı olduğundan araştırmanın benzerleri yöneticilere uygulanabilir. Böylece kayırmacılık davranışlarının yönetici açısından da var olup olmadığı ortaya konularak sonuçlar kıyaslanabilir.

Yapılan bu araştırma yalnızca ortaokullarda gerçekleştirildiğinden daha kapsamlı araştırmalar için kamu ve özel okullarda (okul öncesi, ilkokul, lise, üniversite vb.) da görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınabilir.

Benzer çalışmaların nitel araştırma teknikleri ile de yapılarak öğretmenlerin hem okul yönetiminde kayırmacılık hem de etkili okul algılarının belirlenmesinde daha kapsamlı sonuçlar ortaya çıkmasını sağlayabilir.



6. KAYNAKÇA

- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82. DOI: 10.17679/inuefd.359588
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir eğitim fakültesi dergisi*, 16(0), 344-373. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37246>
- Ak, M. (2018). Kamu sağlık teşkilatında örgütsel etkililik üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 11-26. DOI: 10.32709/akusosbil.411898
- Akar, S. (2020). Örgüt kültüründe bir iş ahlakı problemi olarak nepotizm. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 241-251. DOI: 10.33712/mana.697413
- Akbaba, A. ve Ada, Ş. (2008). Okul müdürlerinin kalite etkililik ve verimlilik algıları üzerine bir araştırma (Erzurum ve Van illeri örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(18), 26-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2769/37043>
- Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 86-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/47860/586375>
- Akçin, K. (2018). Kronizm, örgütsel sapma davranışını tetikler mi? bir yerel yönetim çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1330-1345. DOI: 10.15869/itobiad.503615
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Alparslan, A. M., Çetinkaya Bozkurt, Ö. ve Özgöz, A. (2015). İşletmelerde cinsiyet ayrımcılığı ve kadın çalışanların sorunları. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 66-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makuiibf/issue/25141/265472>
- Altun, H., Yüksel, G. N. ve Günal, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile okul terki düşüncelerinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1015-1043. DOI: 10.37217/tebd.1140661

- Altundere Doğan, M. B. ve Yaman, Z. (2022). Kayırmacılığın örgütsel bağlılık ve tükenmişliğe etkisi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eyad/issue/71906/1156754>
- Araslı, H. ve Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: a study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of north cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237-1250.
- Ardıç, E. (2007). *Ankara ili kamu ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 371-394. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10346/126727>
- Aslan, O. ve Kılıç, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ‘etkili öğretim ve etkili öğretmen davranışlarına’ ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 375-395. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-583804
- Atış, D. ve Dilbaz, E. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin etkili okul bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 12(2), 442-467. DOI: 10.18039/ajesi.910568
- Avatisyan, M. & Khachatryan, V. (2014). Nepotism at schools in Armenia: a cultural perspective. *Edmond J. Safra Working Papers*, (51), 1-22.
- Aydın, Y. (2015). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the turkish educational system: nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epasr/issue/17479/182978>
- Aydoğan, İ. (2012). The existence of favoritism in organizations. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586. <http://www.academicjournals.org/AJBM>
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241418>
- Balay, R., Kaya, A. ve Melik, G. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık ile yönetsel etkililik algıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 439-466. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241418>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Balkır, G. (2015). Cinsiyet ayrımcılığı temelinde iş yerinde cinsel taciz. *Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241418>
- Başar, M., Uğur, S., Özkan, H. ve Orhan, Ö. (2022). Algılanan okul etkililiğinin çeşitli değişkenler göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 29-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/68008/1069808>
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6143/82446>
- Bayır, F. ve Şener, H. E. (2021). Yönetimde başarı için iki etken: etkililik ve verimlilik. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 287-304. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/64473/1039874>
- Bulut, D. ve Kızıldağ, D. (2017). Cinsiyet ayrımcılığı ve kadın insan kaynakları yöneticilerinin kariyerleri üzerindeki etkileri. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 81-102. DOI: 10.11611/yead.321237
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılık Algısı ile iş tatmini, olumsuz söz söyleme ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 187-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82597>
- Büte, M. (2011b). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82597>
- Büte, M. (2015). Nepotizm ve iş tatmini ilişkisinde iş stresinin aracı rolü var mıdır? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4771/65661>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2021). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934. DOI: 10.24106/kefdergi.346648
- Cavlak, H. (2021). Etkinlik, etkililik, verimlilik, kârlılık, performans: kavramsal bir çerçeve ve karşılaştırma. *Journal of Research in Business*, 6(1), 99-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jrb/issue/62838/876069>
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Cesur, A. ve Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3468-3496. DOI: 10.26466/opus.633508
- Coco, G. & Lagravinese, R. (2014). Cronyism and education performance. *Economic Modelling*, (38), 443-450.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). NewYork: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Çalışkan Yılmaz, F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, A., Köroğlu, E. Ö. ve Taşkın, A. (2018). Örgütsel sessizliğin kayırmacılığa etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 213-239. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iisbf/issue/37674/426239>
- Çamur, Ö. ve Aydın, A. H. (2021). Kamu yönetiminde siyasallaşma ve kayırmacılık sorununa ahlak ve adalet eksenli çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 1140-1166. DOI: 10.33437/ksusbd.645929
- Çelikten , M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23744/252917>
- 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.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4768/65590>
- Çoban, D. D. O. (2007). Türk otomotiv sanayiinde endüstriyel verimlilik ve etkinlik. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29), 17-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5886/77854>
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 115-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34756/384422>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49949/640131>
- Dalbudak, K. ve Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/69682/1088692>
- Delice, A. ve Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ve okul etkililiği üzerine korelasyonel bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 897-906. DOI: 10.24106/kefdergi.775822

- Demirbilek, N. (2018). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142. DOI: 10.29029/busbed.456491
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin kayırmacılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 367-381.
- Demirel, Y. ve Savaş, Y. (2017). Nepotizmin yenilik ve yetenek yönetimi üzerine etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 130-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40509/485541>
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142. DOI: 10.29029/busbed.456491
- Deniz, Ü. (2020). Verimlilik ve İnsan ilişkileri söylemleri arakesitinde eğitim yönetiminin bilgi temeli oluşumu: Chester Barnard ve etkileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1209-1219. DOI: 10.24106/kefdergi.3709
- Dilek, S., Özdirek, R. ve Keskingöz, H. (2019). Kayırmacılık kavramının islam ekonomisi bağlamında incelenmesi. *İslam ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 3186-3210. DOI: 10.15869/itobiad.618637
- Dilekman, M. (2010). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2822/38074>
- Dirlik, O. ve Duman Alptekin, H. (2022). Üniversite sınırlarında kayırmacılık: kayırmacı davranış paternleri ve kayırmacılığın kökeni üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 380-403. DOI: 10.15869/itobiad.1029501
- Doğan, M., Çinkır, S. ve Berk, M. (2021). Etkili okulun bileşenleri: Kahramanmaraş ili örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/67827/923143>
- Emmerich, H. ve Semizoğlu E. (1948). Birleşik devletlerde kamu idaresi. *Milletler Arası İdari Bilimler Kongresi*. Berne: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 5(1), 59-69.
- Erdem, A. R. (2020). Ayrımcılığın kavramsal analizi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 12-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/54734/748043>
- Erdem, B. ve Karataş, A. (2015). The effects of cronyism on job satisfaction and intention to quit the job in hotel enterprises: the case of three, four and five star hotels in Muğla, Turkey. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 55-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40494/485088>
- Erdem, B., Çeribaş, S. ve Karataş, A. (2013). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş – dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul’da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuiibfd/issue/4143/54405>

- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul Yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44693/555256>
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ermeýdan, M. ve Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/59201/708727>
- Ertürk, R. ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, (68), 55-76.
- Feldhoff, T., Emmerich, M., Radisch, F., Wurster, S. & Bischof, L. M. (2022). Unique problems require unique solutions models and problems of linking school effectiveness and school improvement. *Education Sciences*, 12(158), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci12030158>
- Geçer, A. (2015). *Liselerde Çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Muğla.
- Genç, M., Karaçam, S. ve Aydın, F. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerine göre başarılı öğrenci. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 53-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8802/110020>
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gezerler, T. (2021). *Etik Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gider, İ. ve Okçu, V. (2022). Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 48-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/74249/1128492>
- Gökçe, F. ve Bağçeli Kahraman, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16691/173480>
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 18-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3812/5109>
- Görgülü, H. ve Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile etkili okul algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2013-2040. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/70796/1124640>
- Gül, İ., Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155 - 172. DOI: 10.20860/ijoses.435764

- Gülay, S. S. (2018). *Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Gülay, S. S. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 167-197. DOI: 10.21764/maeuefd.42985
- Gülay, S. S. ve Kahveci, G. (2020). Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 494-522. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.23>
- Güler, G., Çıkrıkçı, R. N. ve Akçay, P. (2020). Öğretmenlerin etkili okul algıları ve mesleki aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1499-1511. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.56791-585931
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10389/127105>
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündeyirli, B. ve Aypay, A. (2022). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 251-276. DOI: 10.34056/aujef.1028012
- Güneş, A. ve Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/67827/938357>
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150. DOI: 10.19160/e-ijer.867845
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232728>
- İleri, H. (1999). Verimlilik, verimlilik ile ilgili kavramlar ve işletmeler açısından verimliliğin önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 9-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11288/134886>
- Iqbal, Q. & Ahmad, N. (2020). Workplace spirituality and nepotism-favouritism in selected asean countries: the role of gender as moderator. *Journal of Asia Business Studies*, 14(1), 31-49.
- İra, N. ve Şahin, S. (2010). Yönetmelik etkililik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 16-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25125/265297>
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ismail, M., Khatibi, A. A. & Azam, F. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9 (2), 261-279. DOI: 10.17275/per.22.39.9.2
- İşcan, F. ve Timuroğlu, K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (1), 119-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2691/35400>
- Işık, A. N. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434. DOI: 10.24106/kefdergi.309192
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71. DOI: 10.17932/IAU.IAUD.13091352.2017.9/35.61-71
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106. DOI: 10.29065/usakead.811773
- Kalağan G. ve Güzeller C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 83-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132932>
- Kanmaz, A. ve Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136. DOI: 10.21449/ijate.239551
- Karacağözü, K. (2012). Çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları: orta anadolu bölgesinde bir aile işletmesi uygulaması. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isguc/issue/25466/268670>
- Karademir, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, A. ve Yılmaz, H. (2014). Nepotizm ve Örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 123-148.
- Karakaş, M. ve Çak, M. (2007). Yolsuzlukla mücadelede uluslararası kuruluşların rolü. *Maliye Dergisi*, (153), 74-101.
- Karataş, A. (2013). Otel işletmelerinde kronizmin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri: Muğla ilinde bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karatepe, S. (2005). Yönetimsel etkililik: okul yönetiminde yönetimsel etkililiğin astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 307-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20840/223372>
- Kasapoğlu, H. ve Çalık, T. (2017). Okul yöneticilerinin yönetimsel etkililiklerinin bir yordayıcısı olarak kendini geliştirme. *İlköğretim Online*, 16(3), 1079-1091. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330243

- Kaya, A. (2022). Öğretmen perspektifinden okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 350-378. DOI: 10.21764/maeuefd.1097162
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96. DOI: 10.52848/ijls.936012
- Kazak, E. ve Çiner, S. (2021). Undesired behaviors of school principals and the effects of these behaviors on teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 300-328. DOI: 10.17569/tojq.846037
- Keleş, H. N., Kırıl Özkan, T. ve Bezirci, M. (2011). A study on the effects of nepotism, favoritism and cronyism on organizational trust in the auditing process in family businesses in Turkey. *International Business & Economics Research Journal*, 10(9), 9-16.
- Kılınçarslan, Ö. ve Avcı, U. (2021). Aile İşletmelerinin devamlılığında nepotizm uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 18(1), 56-84. DOI: 10.24010/soid.819806
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-44.
- Koç, A. (2019). Proje kapsamında olan ve olmayan aihl'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (80), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/72143/1160505>
- Koyuncu, V. (2022). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Kurt, E. ve Doğramacı, B. (2014). Terfi, işlem kayırmacılığı ve işe alma boyutlarında kayırmacılık davranışı algısının ölçülmesi: İstanbul İlinde faaliyet gösteren bir belediye iştirakinde çalışanlar üzerine bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 82-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejoir/issue/5377/72975>
- Kuşaksız, N. (2010). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kuznar, L. & Frederick, W. (2005). Simulating the effect of nepotism on political risk taking and social unrest. *NAACSOS (North American Association for Computational Social and Organizational Science) Annual Conference*. June 26-28. Notre Dame: NAACSOS (North American Association for Computational Social and Organizational Science), 1-6.
- Küçük, Ö. (2020). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Mahmutoğlu, T. (2017). *İş hayatında cinsel ayrımcılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Manolova Yalçın, O. ve Nuryyeva, A. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velilerinden beklentileri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 63-80. DOI: 10.55661/jnate.1124413
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 467-498. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10319/126559>
- Metin, İ. U. (2020). Öğretmen algılarına göre okullarda örgütsel adalet, okul müdürlerinin kayırmacılık davranışı ile örgütsel sinizm düzeyinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 293-302. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67544/1051071>
- Nayır, F. (2012). Örgütsel etkililiğin psikolojik temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 197-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25910/273073>
- Ngware, M., Ciera, J. M., Musyoka, P. & Mutisya, M. (2021). School effectiveness and academic performance in low-resourced urban settings in Kenya. *Education*, 49(2), 176-189.
- Oğuz, İ., Bencik, H., Varan, S. ve Çolak, A. (2022). Okul yöneticilerinde sendika üyeliğinin okul iklimine etkileri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(9), 32-51. <https://doi.org/10.51293/socrates.310>
- Ombanda , P. (2018). Nepotism and Job performance in the private and public organizations in Kenya. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(5), 474-494.
- Ombuguhim, S. U., Kenayathulla, H. & Hoque, K. (2021). Principal leadership practices and school effectiveness in Niger state, Nigeria. *South African Journal of Education*, 41(3), 1-12.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Öge, S. (2001). Örgüt iklimi. *Selçuk İletişim*, 1(4), 132-143.
- Özdamar, K. (2004). *Tabloların oluşturulması, güvenilirlik ve soru analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, İ. H. ve Gündüz , Y. (2022). Okul Yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 800-826. DOI: 10.15869/itobiad.927248
- Özel, M. (2021). Toplumsal ve siyasal bir ilişki tipi olarak kayırmacılık ve bazı yeni kavramsallaştırmalar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(3), 64-97. DOI: 10.18490/sosars.1014214

- Özen, F. (2019). Etkili öğretmenlerin dünü bugünü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 142-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed/issue/48285/606176>
- Özer, N. ve Çağlayan, Z. A. (2016). Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ve kronizm algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 16-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujgse/issue/27482/293090>
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 229-247.
- Özgenel, M., Dursun, İ. E., Yıldız, B. B. ve Mert, P. (2021). Okul kültürünün okul etkililiğine ve performansa etkisi: öğretmen ve yönetici görüşlerinin karşılaştırılması. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 12(24), 245 - 274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/66079/919388>
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 179-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23217/247942>
- Özkanan, E. ve Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 7-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makuiibf/issue/25135/265458>
- Özkaya, F. (2021). Okul etkililiğinin önündeki engellere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 119-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/63214/933291>
- Özler, H., Ergun Özler, D. ve Eren Gümüştekin, G. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 437-450. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61793/924196>
- Özsemerci, K. (2003). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri. *Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi*, 27. Ankara: Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü.
- Peker, K., Yörükoğlu, F. ve Eryiğit, B. A. (2014). Türk demokrasisinin inşasında bürokrasinin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 165-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/43591/533735>
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında kronizm algısının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10317/126546>
- 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

- Sadozai, A. M., Zaman, H., Marri, M. & Ramay, M. (2012). Impact of favoritism, nepotism and cronyism on job satisfaction a study from public sector of Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), 760-771.
- Safi, İ. ve Kurşuncu, T. (2019). Siyasal partizanlığın bir göstergesi olarak seçim hileleri ve Türkiye'deki bazı uygulamaları. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 46-71. DOI: 10.25204/iktisad.429002
- Sakallı Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuram. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(11-12), 1-20.
- Saraç, Ö. ve Batman, O. (2021). Kronizm ve motivasyon algılarının yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: otel işletmelerinde nitel bir araştırma. *Turizm Akademik Dergisi*, 8(1), 77-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/touraj/issue/62822/773975>
- Sarpün, Ş. (2012). *Denetçilerin etik pozisyon, hile, sorumluluk ve nepotizm algılarının denetçi bağımsızlığına etkisi: bağımsız denetçiler üzerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetmel etik ve yönetmel etiğın oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Yapısal eşitlik modellerinin uyumunun değerlendirilmesi: önemlilik testleri ve tanımlayıcı uyum iyiliği ölçümleri. *Çevrimiçi Psikolojik Araştırma Yöntemleri*, 8(2), 23-74.
- Sezici, E. ve Yıldız, B. (2017). Algılanan örgütsel kronizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde istihdam edilebilirlik algısının aracı rolü. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 56-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iibfdkastamonu/issue/31886/350585>
- Shehada, M. & Khafaje, N. (2015). The manifestation of organizational alienation of employees and its impact on work conditions. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2), 82-86.
- Shneikat, B., Abubakar, A. & Ilkan, M. (2016). Impact of favoritism/ nepotism on emotional exhaustion and education sabotage: the moderating role of gender. *Harvard Academic Forum*, 9(1), 38-49.
- Steiger, J. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Steinmann, İ. & Olsen, R. V. (2022). Equal opportunities for all analyzing within-country variation in school effectiveness. *Large-scale Assessments in Education*, 10(2), 1-34.
- Sünneli Erden, P. ve Ökten, B. (2014). The dark side of paternalistic leadership: employee discrimination and nepotism. *European Research Studies Journal*, 22(2), 154-180. DOI: 10.35808/ersj/1431
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59498/855255>

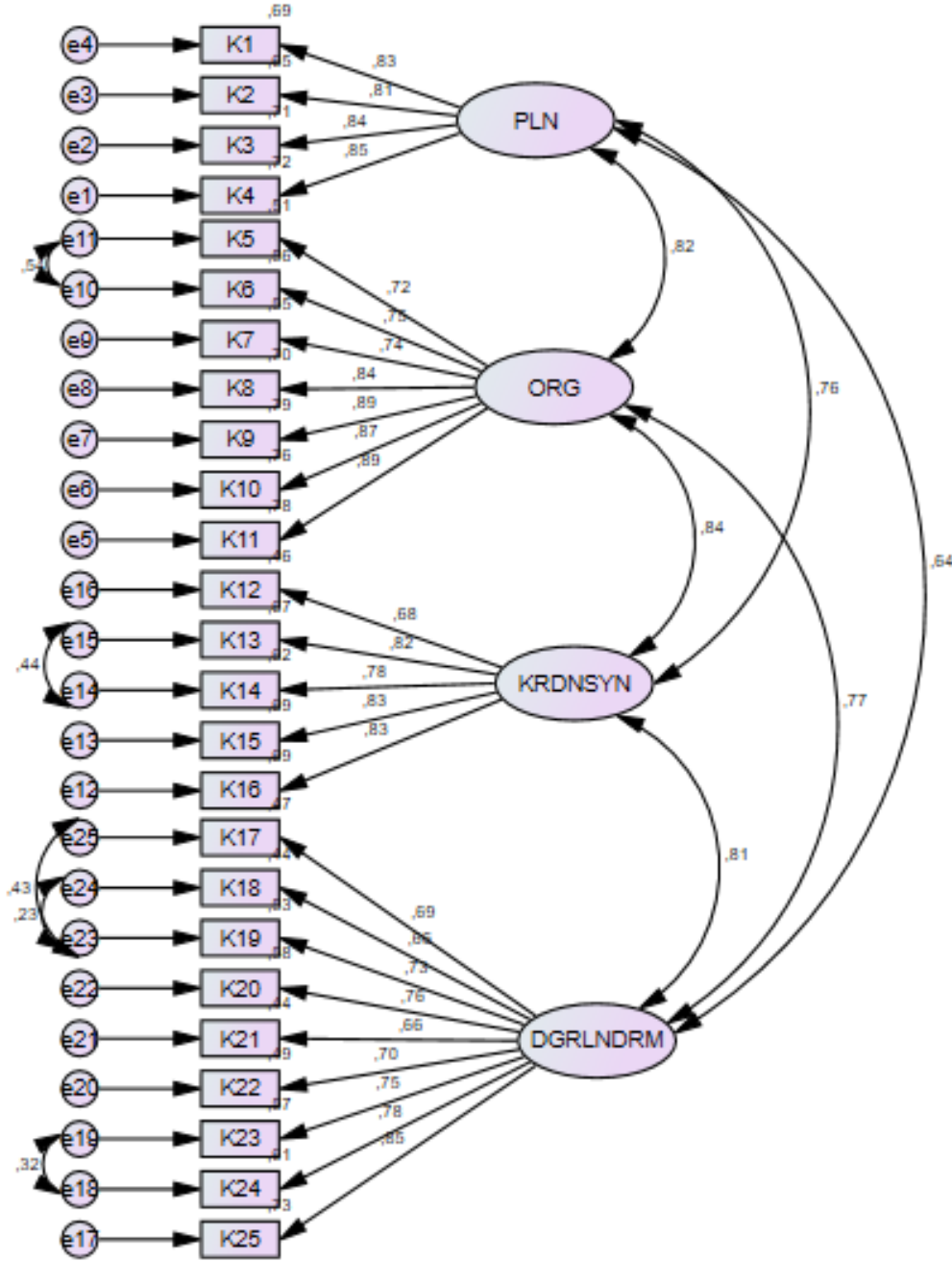
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M. (2021). Örgütlerde kayırmacılığa yönelik kavramsal bir analiz. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (6), 158-167. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cutsad/issue/63565/952015>
- Şantaş, F., Şantaş, G., Özer, Ö. ve Güleç, M. B. (2018). Sağlık çalışanlarında örgütsel kronizm ve işgören performansı arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi* 13(3), 37 – 54. DOI: 10.17153/oguibf.410047
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/24727/261489>
- Şişman Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*, (4. Baskı). Needham Heights: MA: Allyn and Bacon.
- Titrek, O., Delioğlu, M. ve İpekli, N. (2021). Effective School research in turkey: content analysis of articles (2000-2020). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 586-597. DOI: 10.14686/buefad.959543
- Topbaş, A. (2021). *Kurumsallaşma sürecinde yaşanan sorunlar bağlamında kayırmacılık sorunu: denizli ilinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tunçbilek, M. M. ve Akkuş, A. (2017). Nepotizm (akraba kayırmacılığı) ve iş tatmini arasındaki ilişki ve safranbolu konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (3), 169-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuibfd/issue/35329/392232>
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği). (1995). *21. Yüzyıl için yeni bir devlet modeline doğru: optimal devlet*. İstanbul: TÜSİAD.
- Uncu, F. ve Şalvarcı Türel, N. (2017). Küçük ve orta büyüklükteki hizmet işletmelerinde kayırmacılık algısı: Isparta ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 524-541. DOI: 10.20875/makusobed.304307
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (6. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzunsakal, E. ve Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuusbd/issue/38311/399621>

- Vatanartıran, S. ve Eren, A. K. (2014). Anadolu Sağlık meslek liselerinin etkili okul boyutları bağlamında incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 449-475. DOI: 10.14520/adyusbd.540
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, (69), 105-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71366/1147532>
- Yavuz Özbaş, E. (2020). Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları ile örgütsel etkililik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, E. ve Yaraşır Tülümce, S. (2022). Hizmet kayırmacılığının kuramsal çerçevesi. *Maliye ve Finans Yazıları*, 36(118), 131-160. DOI: 10.33203/mfy.1139452
- Yazıcı, M. ve Can, S. (2020). Etik Problem olarak kurumlarda örgütsel kayırmacılık. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 3(2), 212-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/arhuss/issue/58342/749690>
- Yenipınar, Ş. ve Yıldırım, K. (2022). Okul etkililiğiyle ilişkilerindeki eğilim bağlamında öğrencilerin okula devamsızlığı ve bireysel gereksinimlerini karşılama: PISA 2012-2015-2018 döngüsündeki verilerin ikincil analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910. DOI: 10.24315/tred.943342
- Yıldırım Duranay, P. (2005). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği). Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, A. ve Tokgöz, A. (2020). Kayırmacılık algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 4(3), 541-560. DOI: 10.29023/alanyaakademik.688172
- Yıldırım, İ. (2022). What is the role of organizational cynicism in school effectiveness? *SAGE open*, 12(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440221111102>
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 113-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475748>
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: nepotizm ve meritokrasi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4064/53565>
- Yıldız, G. (2017a). Kayırmacılık olgusunun türk kamu yönetimine yansımaları. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 62-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/39204/459922>
- Yıldız, G. (2017b). Siyaset sosyolojisi boyutuyla türkiye’de siyasal kayırmacılık. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 429-439. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhssbd/issue/32976/366607>

- Yıldızbaş, Y., Özkul, R., Doğan, Ü. ve Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651. DOI: 10.24315/tred.1080133
- Yılmaz, A. ve Kılavuz, R. (2002). Türk kamu bürokrasisinin işlemsel sorunları üzerine notlar. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 17-31.
- Yılmaz, F. (2019). Okul kültürü ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 3(2), 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/metder/issue/51471/642720>
- Yılmaz, R. K. (2022). *Dünyada ve Türkiye'de ortaöğretimde kayırmacılık*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Sarpkaya, R. (2021). Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 60-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/67177/983647>
- 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.
- Yörük, S. ve Şahin, B. (2012). Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), 352-368. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29346/314040>
- Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, D. ve Yücel , R. (2020). Denetçi girişimciliğinin denetim sorumluluğu kayırmacılık ve denetçi bağımsızlığı üzerindeki etkileri. *Akademik MATBUAT*, 4 (2), 81-100.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2671/34982>
- Yüksel, M. ve Kazak, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1435-1460. DOI: 10.53444/deubefd.1183630
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı*. 13 Mayıs. Ankara: Hacettepe Üniversite Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(2), 446-459. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103908>

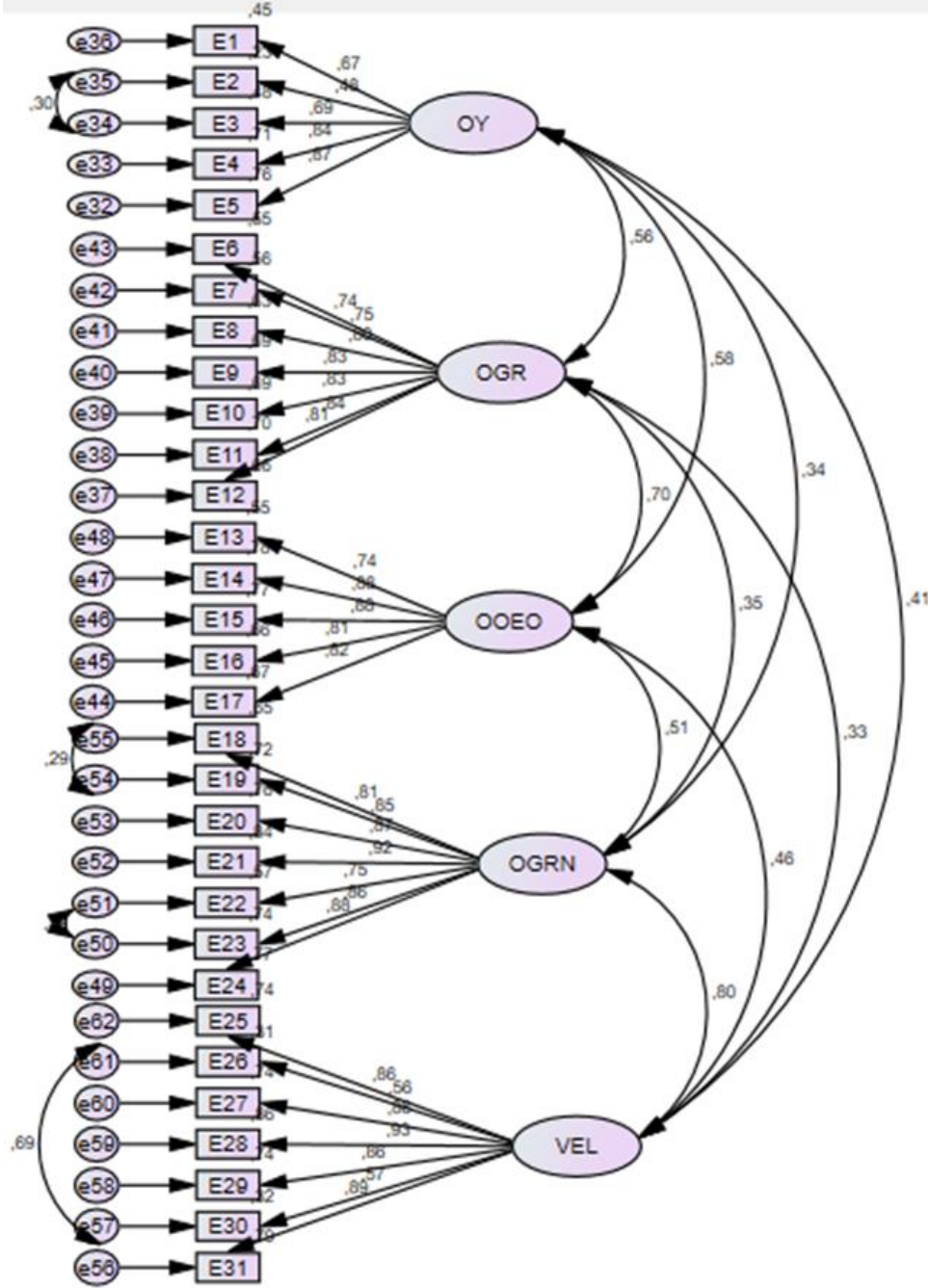
7. EKLER

EK.1: OKUL YÖNETİMİNDE KAYIRMACILIK ÖLÇEĞİ DFA DİYAGRAMI



OYKÖ'nün doğrulayıcı boyut analizi sonuçlarına ilişkin DFA diyagramı incelendiğinde Planlama boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında, Örgütlenme boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında, Koordinasyon boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında ve değerlendirme boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında değiştiği görülmektedir.

EK.2: ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ DFA DİYAGRAMI



EOÖ'nün doğrulayıcı boyut analizi sonuçlarına ilişkin DFA diyagramı incelendiğinde okul yöneticisi boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında, öğretmenler boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında, öğrenciler boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında ve veliler boyutuna ilişkin boyut yüklerinin arasında değiştiği görülmektedir.

EK.3: OYKÖ MODEL UYUM İNDEKSLERİ

Model Uyum İndeksi	Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği	Kabul Kriteri
χ^2/sd	958,169/264 (3,629)	$\chi^2/sd < 5$ (Schermelele-Engel ve Moosbrugger, 2003)
RMSEA	0,079	RMSEA < 0.08 (Steiger, 2007)
RMR	0,026	SRMR < 0.05 (Brown, 2006: aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010)
TLI	0,909	TLI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
CFI	0,920	CFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
GFI	0,898	GFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
IFI	0,920	IFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
NFI	0,893	NFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)

OYKÖ'nün doğrulayıcı boyut analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeks değerleri incelendiğinde OYKÖ'nün model uyum indeksi değerlerinin kabul kriterlerine uygunluk gösterdiği ve ölçeklerin madde boyut yapılarının iyi uyum göstererek doğrulandığı görülmektedir.

EK.4: EOÖ MODEL UYUM İNDEKSLERİ

Model Uyum İndeksi	Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği	Kabul Kriteri
χ^2/sd	1040,472/420 (2,477)	$\chi^2/sd < 5$ (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003)
RMSEA	0,059	RMSEA < 0.08 (Steiger, 2007)
RMR	0,052	SRMR < 0.05 (Brown, 2006)
TLI	0,938	TLI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
CFI	0,944	CFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
GFI	0,896	GFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
IFI	0,901	IFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)
NFI	0,910	NFI > 0.90 (Tabachnick ve Fidell, 2001)

EOÖ'nün doğrulayıcı boyut analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeks değerleri incelendiğinde EOÖ'nün model uyum indeksi değerlerinin kabul kriterlerine uygunluk gösterdiği ve ölçeklerin madde boyut yapılarının iyi uyum göstererek doğrulandığı görülmektedir.

EK.5: OYKÖ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI

	Tüm Ölçek	Planlama	Örgütlenme	Koordinasyon	Değerlendirme
Cronbach Alfa	0,963	0,898	0,934	0,898	0,914
N	25	4	7	5	9

OYKÖ'den elde edilen puanların Cronbach Alfa katsayılarının güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).



EK.6: EOÖ GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI

	Tüm Ölçek	Okul Yöneticisi	Öğretmenler	Okul Ortamı ve Eğt. Öğrt. Süresi	Öğrenciler	Veliler
Cronbach Alfa	0,952	0,841	0,925	0,914	0,949	0,928
N	31	5	7	5	7	7

EOÖ'den elde edilen puanların Cronbach Alfa katsayılarının güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).



EK.7: ANKET FORMU

Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Etkili Okul ile İlişkisi

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yönetimindeki kayırmacılık uygulamaları ile etkili okula ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve bu iki boyutun ilişkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanmaktadır. Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde kayırmacılık uygulamalarına ilişkin ifadeler ve üçüncü bölümde ise etkili okula ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden, çalışmada yer alan ifadelere, görev yaptığınız okuldaki durumu göz önünde bulundurarak ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz istenmektedir.

Araştırma verileri yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır. Çalışmayı tam ve içten cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması açısından önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Özge POLAT

Öğretmen/Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
2. Kıdem : () 5 yıl ve daha az () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21+
3. Yaş : () 40 yaş ve altı () 41 yaş ve üstü
4. Mevcut okulunuzda çalışma süreniz : () 5 yıl ve daha az () 6 yıl ve daha çok
5. Mevcut yöneticiniz ile çalışma süreniz : () 5 yıl ve daha az () 6 yıl ve daha çok
6. Okul türü : () İmam Hatip Ortaokulu () Ortaokul
7. Herhangi bir sendikaya üye misiniz: () Evet () Hayır

2. BÖLÜM

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Madde No	Aşağıdaki uygulamaların hangilerinde, ne sıklıkta kayırmacılık yapıldığını düşünüyorsunuz?	Sıklık Derecesi				
		Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
PLANLAMA						
1	Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında	1	2	3	4	5
3	Sınıf dağıtımının planlanmasında	1	2	3	4	5
4	Ders dağıtımının planlanmasında	1	2	3	4	5
ÖRGÜTLEME						
5	Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde	1	2	3	4	5
7	Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb) öğretmenleri görevlendirmede	1	2	3	4	5
8	Öğretmenler arasında iş bölümü yapılmasında	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede	1	2	3	4	5
10	Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede	1	2	3	4	5
11	Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)	1	2	3	4	5
KOORDİNASYON						
12	Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında	1	2	3	4	5
14	Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlere izin vermede	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında	1	2	3	4	5
DEĞERLENDİRME						
17	Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili	1	2	3	4	5
18	Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili	1	2	3	4	5
20	Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre	1	2	3	4	5
21	Öğretmenler arasında, memleketlerine göre	1	2	3	4	5
22	Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerin çalışma performansını değerlendirmede	1	2	3	4	5
24	Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde	1	2	3	4	5
25	Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında	1	2	3	4	5

3. BÖLÜM

Etkili Okul Ölçeği

Madde No	Aşağıdaki uygulamalara katılım düzeyiniz nedir?	Sıklık Derecesi				
		Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılmıyorum (2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Çok Katılmıyorum (4)	Tam Katılmıyorum (5)
OKUL YÖNETİCİSİ						
Bu okulda okul yöneticisi,						
1	Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri vs.) düzenler.	1	2	3	4	5
2	Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.	1	2	3	4	5
3	Okulun her tarafında sıkça görülür.	1	2	3	4	5
4	Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
5	Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışmalarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	1	2	3	4	5
ÖĞRETMENLER						
Bu okulda öğretmenler,						
6	Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
8	Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	1	2	3	4	5
9	Okulda birbirleri ile eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, iş birliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
10	Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
11	Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	1	2	3	4	5
12	Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	1	2	3	4	5
OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ						
Bu okulda,						
13	Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	1	2	3	4	5
14	Okul çalışmalarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.	1	2	3	4	5
15	Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	1	2	3	4	5
16	Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	1	2	3	4	5
17	Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	1	2	3	4	5
ÖĞRENCİLER						
Bu okulda öğrenciler,						
18	Başarıya olan inançları yüksektir.	1	2	3	4	5
19	Sorumluluk almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
20	Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
21	Çalışmalarını planlı yürütürler.	1	2	3	4	5
22	Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	1	2	3	4	5
23	Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
24	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
VELİLER						
Bu okulda veliler,						

25	Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
26	Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
27	Okulu sık sık ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
28	Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	1	2	3	4	5
29	Okul yönetimi ile uyumludurlar.	1	2	3	4	5
30	Okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5



EK.8: OYKÖ İZNİ

6.02.2023 13:54

Gmail - Ölçek kullanımı için izin



Özge POLAT

ölçek kullanımı için izin
3 İtil

Özge POLAT

6 Şubat 2023 11:02

Hocam merhaba

Ben Özge POLAT. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım.

İzniniz olursa, "Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Okul Etkililiği Üzerine Etkisi" başlıklı tezimde Erdal MERİÇ ile birlikte geliştirdiğiniz "Kayırmacılık Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

Mustafa Erdem

6 Şubat 2023 12:27

Sayın Özge Polat,

kayırmacılık ölçeğinizi "Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Okul Etkililiği Üzerine Etkisi" başlıklı tezinizde kullanmak istediğinizi ifade etmişsiniz, kayırmacılık ölçeğinizi "Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Okul Etkililiği Üzerine Etkisi" başlıklı tezinizde kullanabilirsiniz, başarılar, ölçek formu ekte, 23. maddede değişiklik yapılmıştır,

Özge POLAT 6 Şub 2023 Pzt, 12:03 tarihinde şunu yazdı:

Kayırmacılık Ölçeği.docx
22K

Özge POLAT

6 Şubat 2023 12:37

Teşekkür ederim hocam, yeni çalışmalarınızda başarılar dilerim,

6 Şub 2023 Pzt 13:27 tarihinde Mustafa Erdem şunu yazdı:

EK.9: EOÖ İZİNİ

6.07.2023 00:18

Gmail - Ölçek kullanımı için izin



Özge POLAT [Redacted]

ölçek kullanımı için izin

3 Eki

Özge POLAT [Redacted] 5 Şubat 2023 22:32

Hocam merhaba
Ben Özge POLAT. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve
Denetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım.
İzniniz olursa, "Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Okul
Etkililiği Üzerine Etkisi" başlıklı tezimde Celal Teyyar UĞURLU ile birlikte
geliştirdiğiniz "Etkili Okul Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak istiyorum.
Saygılarımla

Seyfettin Abdurrezzak [Redacted] 5 Şubat 2023 22:58

Merhaba hocam, elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Ölçek formu ve atf için İnönü
Üniversitesi eğitim fakültesi dergisine bakabilirsiniz.

iPhone'umdan gönderildi

Özge POLAT [Redacted] günları yazdı (5 Şub 2023 23:32):

[Ayrıntılan metin güdünd]

Özge POLAT [Redacted] 5 Şubat 2023 23:16

Alıcı: [Redacted]

teşekkür ederim hocam

Seyfettin Abdurrezzak [Redacted] 5 Şub 2023 Paz, 23:58 tarihinde şunu yazdı:
[Redacted]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=46967877&view=pt&search=ölç&permmsgid=thread-a%3A61642432552039147116&siml=msg-a%3A6165074...> 1/1

**EK.10: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU İZNİ**

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI
2

KARAR SAYISI
2023/61

KARAR TARİHİ
23.02.2023

KARAR NO: 2023/61

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özge POLAT'ın, "Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Okul Etkiliği Üzerine Etkisi" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, araştırmanın "Kişisel Bilgiler" formunda yer alan 8. İstihdam Şekliniz sorusunun detaylandırılarak "Baş Öğretmen", "Uzman Öğretmen", "Ücretli Öğretmen" vb. seçeneklerine yer verilmesi koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

EK.11: DÜZCE İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : [REDACTED]
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Özge POLAT)

17/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü) 15.03.2023 tarihli ve E-63781167-100-275884 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özge POLAT'ın "Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışlarının Okul Etkiliği Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin olarak ekli listede adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (a) Genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim öğretim aksatılmadan ve gönüllülük esas olmak üzere uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Talha CEBECİ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı (1 Adet)
- 2-Onaylı Form (4 Sayfa)
- 3-Başvuru Formu (1 Sayfa)
- 4-Taahhütname (1 Sayfa)
- 5-Okul Listesi (1 Sayfa)

**EK.12: ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİNİN UYGULANDIĞI DÜZCE İLİ MERKEZ
İLÇESİ ORTAOKULLARIN LİSTESİ**

1. Akşemsettin Ortaokulu
2. Atatürk Ortaokulu
3. Azmimilli Ortaokulu
4. Beyciler Ortaokulu
5. Bilgi Ortaokulu
6. Boğaziçi Ortaokulu
7. Şükran-Sedat Şenkardeşler Ortaokulu
8. Yeşiltepe Ortaokulu
9. Hürriyet Ortaokulu
10. Aydınpınar Ortaokulu
11. 100.Yıl Ortaokulu
12. Hikmet Akın Ortaokulu
13. İsmet Paşa Ortaokulu
14. Aziziye Ortaokulu
15. Toki Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
16. Yunus Emre Ortaokulu
17. Musababa Ortaokulu
18. Mustafa Kemal Ortaokulu
19. Şehit Cihan Aksarı Ortaokulu
20. Avni Akyol Ortaokulu
21. Fatih Ortaokulu
22. Şıralık Vatan Ortaokulu
23. Gölormanı Ortaokulu
24. Konuralp Ortaokulu
25. Necmi Hoşver Ortaokulu
26. Yenitaşköprü Ortaokulu
27. Rıza Malatyalı Ortaokulu
28. Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu
29. Hamit Şerifoğlu Ortaokulu
30. Öztermiyeci Ortaokulu
31. Hafız Hasan Şen İmam Hatip Ortaokulu
32. Mehmet Zahid Kevseri İmam Hatip Ortaokulu
33. Tefvik İleri İmam Hatip Ortaokulu
34. Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu
35. Beyköy İmam Hatip Ortaokulu
36. Aydınpınar İmam Hatip Ortaokulu
37. Konuralp İmam Hatip Ortaokulu
38. Hikmet Akın İmam Hatip Ortaokulu
39. Toki Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu
40. Mustafa Kemal İmam Hatip Ortaokulu

8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı

: Özge Polat

Yabancı Dili

: İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisansüstü	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2023
Lisans	Matematik	Uludağ Üniversitesi	2013
Lise	Sayısal	Arsal Anadolu Lisesi	2009

