



**ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE ETKİLİ OKUL
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMENLERİN
MOTİVASYONLARININ ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

Ayça TAŞÇINAR

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİDE
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARININ ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

(Examining the Mediating Role of Teachers' Motivation in the Relationship between
Instructional Leadership and Effective School)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayça TAŞÇINAR

Danışman: Doç. Dr. Ahmet AYIK

Erzurum
Ağustos, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ayça TAŞÇINAR tarafından hazırlanan “Öğretimsel Liderlik ile Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Motivasyonlarının Aracılık Rolünün İncelenmesi” başlıklı çalışması 18 / 08 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Mehmet TEYFUR Aslı Islak İmzalıdır

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Danışman: Doç.Dr. Ahmet AYIK Aslı Islak İmzalıdır

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN Aslı Islak İmzalıdır

Atatürk Üniversitesi

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliđi'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretimsel Liderlik ile Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Motivasyonlarının Aracılık Rolünün İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Ayça TAŞÇINAR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimde bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan, her aşamada desteğini ve güvenini hissettiren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ahmet AYIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın veri toplama sürecinde, değerli zamanlarını ayırarak ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim. Son olarak, hayatım boyunca her türlü yardımı ve manevi desteğini esirgemeyen, varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim sevgili aileme de sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ayça TAŞÇINAR

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK İLE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONLARININ ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Ayça TAŞÇINAR

Ağustos, 2025, 151 Sayfa

Amaç: Örgütler kapsamında motivasyon olgusunu etkileyen birçok unsur bulunmaktadır ve motivasyon örgütlerin başarısında hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle liderlerin söz konusu durumun bilincinde olarak bu doğrultuda bir liderlik tutumu benimsemeleri gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretimsel liderlik ve etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu bağlamda söz konusu ilişki içerisinde öğretmen motivasyonunun aracılık rolünün etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre öğretimsel liderlik, okul etkililiği, öğretmen motivasyonu boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Eğitim durumuna göre motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Branş değişkenine göre öğretimsel liderlik, okul etkililiği, öğretmen motivasyonu boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Kıdeme göre öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu toplam puanları arasında, okul etkililiği ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı rolü olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar: Okulun başarıya ulaşması için öğretim liderliği ve okulun tüm paydaşlarının motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okulların öğretim liderliği tutumlarını benimsemeleri ve uygulamaları ve etkili okul düzeyine ulaşmaları üzerindeki etkisi oldukça yüksektir.

Anahtar Kelimeler: etkili okul, öğretimsel liderlik öğretmen motivasyonu

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EXAMINING THE MEDIATING ROLE OF TEACHERS' MOTIVATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND EFFECTIVE SCHOOL

Ayça TAŞÇINAR

Agust, 2025, 151 Pages

Purpose: There are many factors that affect the phenomenon of motivation within organizations, and motivation has a vital importance for the success of organizations. Therefore, it is essential for leaders to be aware of this situation and to adopt a leadership attitude in this direction. Within the scope of this study, it is aimed to examine the relationship between instructional leadership and effective schools and, in this context, to evaluate the mediating role of teacher motivation in this relationship.

Method: The study employed the relational survey method, one of the quantitative research techniques.

Findings: As a result of the analysis, it was determined that there was no significant difference in the dimensions of instructional leadership, school effectiveness, and teacher motivation according to gender. It was determined that there was a significant difference in the motivation dimension according to educational status. It was determined that there was no significant difference in the dimensions of instructional leadership, school effectiveness, and teacher motivation according to the branch variable. It was found that there was a significant difference in the dimension of instructional leadership according to seniority. It was determined that there was a positive and significant relationship between the total scores of instructional leadership and school effectiveness and teacher motivation, and between school effectiveness and teacher motivation. The research results show that teacher motivation has a mediating role in the relationship between instructional leadership and school effectiveness.

Conclusions: In order for the school to achieve success, instructional leadership and all stakeholders of the school should have high motivation. At the same time, the effect of teachers' motivation levels on the adoption and implementation of instructional leadership attitudes of schools and their reaching the level of effective schools is quite high.

Keywords: effective school, instructional leadership, teacher motivation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	9
Sınırlılıklar	9
Varsayımlar	10
Terimler ve Tanımlar	10
Araştırmanın Önemi.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	12
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	12
Öğretimsel Liderlik	12
Liderlik Kavramı	12
Liderlik Kuramları	13
Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik	23
Etkili Okul ve Öğretmen Motivasyonu	35
Öğretmenlerde Motivasyon.....	59
Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmen Motivasyonun Etkisi	66
İlgili Araştırmalar.....	68
Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar	68
Etkili Okul ile İlgili Araştırmalar	75
Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar.....	82
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	87

Yöntem	87
Araştırmanın Modeli	87
Evren ve Örneklem	88
Veri Toplama Araçları	89
Öğretimsel Liderlik Ölçeği (ÖLÖ).....	89
Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ).....	89
Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ).....	89
Verilerin Analizi.....	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	92
Bulgular	92
Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler paylaşılmıştır.....	92
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	95
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
BEŞİNCİ BÖLÜM	99
Sonuç ve Tartışma	99
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	99
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	102
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	105
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	108
Öneriler	111
Uygulamacılara Yönelik Öneriler	111
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	112
Her Bir Alt Probleme İlişkin Öneriler.....	112
KAYNAKÇA	113
EKLER	132
EK-1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği.....	132
EK-2. Okul Etkililiği Ölçeği	134
EK-3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	135
EK-4. Ölçekleri Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzinler	136
EK-5. Ölçekleri MEB'e Bağlı Okullarda Uygulama İzni	138
ÖZGEÇMİŞ.....	139

TABLÖLAR DİZİNİ

Şekil 1. <i>Katz ve Kahn Modeli (Balci, 2014, s. 6)</i>	58
Tablo 1. <i>Okul Etkililiği Model Önerisi (Hoy & Ferguson, 1985; Akt. Balci, 2014)</i>	58
Şekil 2. <i>Motivasyon Süreci</i>	61
Şekil 3. <i>Yapısal Model</i>	87
Tablo 2. <i>Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular</i>	88
Tablo 3. <i>Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği</i>	90
Tablo 4. <i>Araştırmanın Normallik Analizi</i>	91
Tablo 5. <i>Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçekleri ile Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	92
Tablo 6. <i>Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 7. <i>Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 8. <i>Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Branşa Göre T-Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 9. <i>Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Araştırma Çıktıları</i>	94
Tablo 10. <i>Katılımcıların Öğretimsel Liderlik, Okul Etkililiği ve Öğretmen Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki</i>	95
Tablo 11. <i>Öğretimsel Liderliğin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Bulguları</i>	97
Tablo 12. <i>Öğretimsel Liderliğin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Bulguları</i>	97
Tablo 13. <i>Öğretimsel Liderliğin, Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Öğretmen Motivasyonunun Aracılık Etkisine Ait Analiz Bulguları</i>	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katz ve Kahn Modeli (Balcı, 2014, s. 6)	58
Şekil 2. Motivasyon Süreci.....	61
Şekil 3. Yapısal Model	87



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
AMOS	: Analysis of Moment Structures
GA	: Etkinin güven aralığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem büyüklüğü (katılımcı sayısı)
OEÖ	: Okul Etkililiği Ölçeği
ÖLÖ	: Öğretimsel Liderlik Ölçeği
ÖMÖ	: Öğretmen Motivasyon Ölçeği
p	: Anlamlılık düzeyi
R²	: Açıklanan varyans oranı
S.E.	: Standart hata
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart sapma
t	: t-testi değeri
vd.	: Ve diğerleri
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
α	: Alfa güvenirlik katsayısı
β	: Beta katsayısı / Standardize edilmiş regresyon katsayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okullar günümüzde eğitim-öğretim sürecinin en değerli parçası haline gelmiştir. Toplumlar bireylere bir arada yaşamamanın gerektiğini, toplum bilincini aşlamak amacıyla eğitim sürecinin hedeflerini ve detaylarını belirlemiş ve eğitim sürecini kontrol altına almışlardır. Okulun toplumsal bir kurum olması okulu işlevselliği ve yaygınlığı oranında daha önemli kılmaktadır (Tatar, 2001). Okulların temel fonksiyonları birbirleri ile aynı olmasına rağmen her okul kendi özelinde farklıdır ve tektir. Okulun niteliği hakkında göstergelerden birisi de okulun “etkili” olma niteliğidir (Baştepe, 2004).

Her öğrenci açısından gerekli ve nitelikli olan kaynakların eşit olarak kullanımına imkan sunan, sürekli olarak gelişim gösteren ve söz konusu süreç içerisinde öğrenmeye devam eden, öğrencilerin başarı elde edebilmeleri açısından bir farklılık meydana getirebileceği inancının benimsenmiş olduğu ve bu durum için öğretim araç ve gereçlerinin en verimli şekilde kullanıma alındığı, öğrencilerin duyuşsal, bedensel, estetik, bilişsel ve sosyal olarak desteklenebileceği bir ortamın olduğu okullar etkili okul olarak tanımlanabilmektedir (Günel, 2014, s. 58; Özdemir, 2000, s. 55).

Etkili okullar; yüksek beklentiler, sakin ve güvenilir bir atmosfer, güçlü liderlik, öğrencilerin gelişiminin takip edilmesi, öğrencilere okuma becerileri kazandırmaya odaklanma ve benzeri okul bileşenlerini kapsamaktadır. İçerisinde değişim barındırmaktadır. Okul kapsamındaki normların, uygulamaların, tutumların değişim göstermesi anlamındadır. Günümüz koşullarında sürekli olarak dönüşüm ve gelişim yaşanması okulların daha fazla etkili ve üretici olmasını gerektirmektedir (Balcı, 2022, s. 75).

Okulların hedefine ulaşma seviyesi etkililik şeklinde açıklanmaktadır. Bu doğrultuda okulların etkili olabilmeleri her açıdan başarılı olan öğrencilerin yetişmesine destek olacaktır (Can, 2018, s. 245). Murphy (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okulun etkililiğinde okul yöneticisinin anahtar rol oynadığı ifade edilmiş ve okul etkililiği ile yönetici tarafından sergilenen liderlik davranışının arasında gerçek bir bağlantı olduğu belirtilmiştir (Akt., Balcı, 2014, s.119).

Okulun etkililiği okulun çıktısı ve girdisiyle değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bu kavramın karmaşık olması, tanımlanmasında yaşanan güçlükler ve birbirinden farklı

perspektifler literatürde etkili okul kavramının birbirinden farklı biçimlerde tanımlanmasına neden olmuştur (Şişman, 2012, s.4). Etkili okullar ve geleneksel okulları ayırtıran pek çok özellik bulunmaktadır. Ancak etkili okulları kurmak veya sürekliliğini sağlamak amacıyla söz konusu özelliklerin hiçbiri kendi başına yeterli değildir. Söz konusu tüm özellikler, bütün okul paydaşlarının iş doyumunu ve okula bağlılığı bakımından iç içe olmak, örtüşmek ve birbirlerini desteklemek zorundadır. Yalnızca böyle bir sistem sayesinde okulun daha fazla etkili olabileceği düşünülmektedir (Preston vd., 2017).

Etkili okulları diğer okullardan ayırtıran nitelikler; ekonomik ve stratejik eğitim sistemi, öğrenme ve öğretme durumları, okul organizasyonları, okul iklimi olarak ifade edilebilmektedir (Intxausti vd., 2017). Okulların etkili olarak değerlendirilebilmesi amacıyla gerekli olan potansiyel güçler; ılımlı öğretmen, akademik açıdan yüksek konsantrasyon, iyi bir lider ile öğrenci bağı, ılımlı okul iklimi olmaktadır. Söz konusu nitelikleri barındıran okullar, öğrencilerin sahip oldukları akademik başarıların ve okul etkililiğinin arttırılmasının yanında sorumluluk hissi ile ilerleyen öğrenciler açısından da olanaklar sağlamaktadır (Ramberg vd., 2019). Alkoofi (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında Bahreyn’de bulunan devlet okullarının niteliklerinin etkili okul bakımından değerlendirmeye alınması hedeflenmiştir. Söz konusu araştırma kapsamında varılan sonuçlar bağlamında etkili okul kapsamında gelişimin sağlanması amacıyla ilk olarak öğretme ve öğrencinin sürecin merkezinde bulunması ve bütün paydaşların okul gelişiminin planlanmasında ortak bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Etkili okulların ana özellikleri; güçlü ve etkin liderlik, öğrenmeye uyumlu okul ortamı, öğrencilerin tamamından beklenen başarı, en temel yetenekleri kazanmak amacıyla odaklanma ve bununla birlikte öğrencilerin sıklıkla takip edilmesidir. Söz konusu özellikler etkili okulun türlü değişkenlerinin arasında bulunmaktadır (Lezotte, 2001; Scheerens, 2016).

Donkor ve Asante (2016) tarafından son yıllar içerisinde öğrenci performansından mesul tutulmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği tutumlarını, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine sağladıkları destek bakımından değerlendirdikleri araştırma kapsamında kentsel bir bölgede bulunmakta olan okullarda görev yapmakta olan müdürlere nazaran kırsal bir bölgede bulunan okullar içerisinde görevli müdürlerin öğretim liderliği etkinliklerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Söz konusu etkinlikler kapsamında öğretmenleri değerlendirme, denetleme ve şahsi destek sağlama, öğretim hususlarında yapılan değişiklikler hakkında çalışanlarla açık bir şekilde iletişim kurma, müfredatı planlama, öğretmenleri öğretim programları hakkında mesuliyet üstlenmeye teşvik sağlama, sınıflara sıklıkla ziyaret gerçekleştirme, belli alanlarda problem yaşamakta olan öğretmenlere yardımcı

olma, müfredat hakkında materyalleri sağlayarak etkin bir şekilde kullanıma almaları izleme yer almaktadır. Bununla birlikte müdürler, öğretmenler ile düşüncelerini paylaşmak, açık bir hedefe doğru hizmetiçi etkinlikleri düzenlemeye almak, hizmetiçi eğitim planlamalarına öğretmenleri de katarak öğrenme ve öğretme problemlerini tartışmak amacı doğrultusunda öğrenciler ile resmi toplantılar düzenlemek, öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla farklı öğretmenlerin sınıflarını izlemek gibi davranışları gerçekleştirmemektedirler. Araştırma bağlamında müdürler yönetsel ve idari konulara eğitim öğretim hususlarından daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir

Etkili okul ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulgulardan biri de öğretimin vurgulanması olarak ifade edilebilmektedir. Eğitimin hedeflerinin en sağlıklı şekilde konu, ders ve uğraşları ile gerçekleşmesi öğretim süreçleri sayesinde olmaktadır. Öğretimin en temel ögesi öğretmendir. Öğrenci ve öğretmen etkileşimi içerisinde verimliliğin sağlanması fazlasıyla önem taşımaktadır. Öğretim kapsamında en etkili ve uygun olan öğrenme ortamının yaşatılmasında ve geliştirilmesinde etkili kişi, öğretmen ile öğrencidir. Öğrenme faaliyetlerinde rol alan faktörlerden yalnızca biri öğretmen olmasına rağmen öğrenme sürecinde öğretmenin en fazla önem taşıyan etken olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenin özgeçmişi, kişisel özellikleri, öğrenme etkinliğinin yönetici açısından yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders verme hususundaki becerisi, öğrencilerle ilişkileri, motivasyonu başarısını etkilemektedir (Aydoğan, 1999).

Farklı bir ifadeyle öğretme ve öğrenme sürecinin en fazla önem taşımakta olan aktörü olan öğretmen, sınıfın örgütlenmesinde ve sürecin yönetiminde ana belirleyicidir. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde öğrenciler, öğretmenin psikolojik durumu, mesleğe kendini adanma düzeyi, bilgisi, motivasyonundan dolayı veya doğrudan etkilenebilmektedir (Şişman, 2002, s. 209).

Diez vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında iki farklı kalite değerlendirme sisteminin eğitim kurumlarına olan etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. İki boyutta yapılmış olan araştırmanın ilk boyutu içerisinde okullar; iletişim, eğitim planlaması ve öğretmenler açısından ödül ve destek sistemleri bakımından, ikinci boyutta da öğrenme ve öğretme süreçleri, okul iklimi ile toplumsal ilişkiler bakımından değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında eğitim planlaması ve iletişim etmenlerine öğretmenlere dair ödül ve destek etmenlerinden çok önem atfedildiği belirlenmiştir. Okulun planlama evresinde net bir vizyonunun bulunması ve karar süreçleri içerisine öğretmenlerin dahil edilmesinin okulu pedagojik açıdan güçlendirdiğini ve daha etkili bir duruma getirdiğini yansıtmaktadır. Araştırmanın ikinci boyutu kapsamında elde edilen neticeler bağlamında

olumlu yönde bir okul ikliminin öğretim kalitesine dair algının artmasına yol açtığı, veliler tarafından okul müdürlerinin de söz konusu durumu sağlamada birincil seviyede mesul olan bireyler olarak algılanmakta oldukları tespit edilmiştir.

Eğitimde en kritik olan hususlardan birisi de öğretmen motivasyonudur. Motivasyon sahibi olan öğretmenler tarafından öğretim hedeflerine erişmek ve söz konusu süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirmek amacı taşınmaktadır. Bireyleri harekete geçiren ve bu hareketlerinin yönlerini belirleyen motivasyon, bireylerin fikirleri, inançları, umutları en kısa tabiriyle arzu, korku ve ihtiyaçlarıdır (Örücü & Kambur, 2008). İnsan davranışlarında motivasyonun rolü çok önemlidir. Çalışanların davranışlarını ve davranışlarının sebeplerini motivasyonun sağlanması için bilmek gerekmektedir. Bütün davranışların önünde bir hedef arkasında ise bir istek bulunmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için kişilerin ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 1987). Öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek akademik ve davranışsal açıdan gelişimlerine destek vermeyi amaçlamaktadırlar. Öğretmenlerde öğrencilerinin başarılı olmasını amaçladıklarından buna motive olmuş durumdadırlar.

Öğretmen, sınıf içerisinde öğrenciler açısından etkileyici bir rol model ve lider olmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmalar (Arastaman 2023; Ahmad, vd., 2024; Kalalo vd., 2022; Kou 2024) öğretmenlerin motivasyon seviyesi ve liderlik davranışlarının arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu açığa çıkarmıştır. Her seviye ve grupta bulunan öğrencilerin geneli öğretmenlerin liderlik davranışından etkilenmektedir. Söz konusu davranışlar kapsamında öğretmenin söylemlerinin ve davranışlarının tutarlı olması fazlasıyla önem taşımaktadır. Öğretmenlerden bazılarında beklentiler ve aşırı motivasyon dolayısıyla davranışlar ve sözler arasında tutarsızlık olabilmektedir. Bu açıdan öğrenciler tarafından tutarsızlıklar anında fark edilmektedir ve öğretmenin söylemlerinden ziyade davranışları taklit edilmektedir. Özellikle de motivasyon süreci içerisinde öğretmenin sözleri ile davranışlarının tutarlılığı ve liderliği fazlasıyla önem taşımaktadır. Liderler tarafından içsel motivasyonu sağlayan ve aktifleştiren bir ortam meydana getirerek okullarında bulunan öğretmenlerin, başarının erişilebilirliğini görmeleri sağlanabilmektedir.

Motivasyon okulu her açıdan etkilemektedir. Merkezi Eğitim Politikası (Center Education Policy) (2017) bağlamında motivasyonun tüm öğrenme süreçlerinin kalitesini belirleyen önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin okula ne şekilde yaklaştıkları, öğrencilerle, yöneticilerle ve ailelerle ne şekilde ilişki kurduklarını, işlerine ne denli emek ve vakit ayırdıklarını motivasyon etkilemektedir.

Okulda benimsenen örgüt kültürü ile öğretmenlerin motivasyonları (Sertel, 2016); okul müdürlerinin sahip oldukları yönetsel ve mesleki yeterlikleriyle öğretmenlerin motivasyon

düzeyleri (Yıldırım, 2015); okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim tarzları ile öğretmen motivasyonunun arasında anlamlı yönde ilişkiler olduğu (Çelik, 2015); değişim ve dönüşümlerin plansız ve hızlı bir şekilde yapılmasının öğretmen motivasyonuna olumsuz yönde etki ettiğini (Okçu, 2015) yapılan araştırma sonuçları ortaya koymaktadır.

Öğrenmenin gerçekleşmekte olduğu alanlar olarak görülmekte olan okullar, etkili olmaları dolayısıyla amaç ve hedeflerinde başarılı olmaları amacıyla okul yöneticilerinin liderlik etmesine gereksinim duymaktadırlar. Okul yöneticilerinin okul içerisindeki bütün işleyişin merkez noktasında oldukları için etkili liderler olmaları beklenmektedir (Köybaşı vd., 2017).

Öğretimsel lider tarafından eğitim ve öğretimde kalitenin öneminin bilincinde olduğundan dolayı bilgi ve enerjisi öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretim sürecinin daha iyi bir hale getirilmesi, okul ortamının kalitesinin artması için harcanmaktadır. Söz konusu amaca yönelik öğretimsel liderliği benimseyen bir okul müdürü okul içerisinde misyon ve vizyon kurmak amacıyla çaba harcamalıdır. Eğitim ve öğretim yöntemleri hususunda bilgi sahibi olmalıdır. Aynı zamanda insan ilişkilerinde yetenekli olmalı, paydaşları ile empatik bir ilişki kurmalı, okulun çıktıları ile ilgili hesap verebilme özelliğine sahip olmalı ve paylaşımcı okul kültürü meydana getirebilmelidir (Gediklioğlu, 2015, s. 66). Okul ortamında öğretim liderliğini benimseyen okul yöneticileri tarafından okulun misyonunun tanımlanması, okul ikliminin kurulması, öğretim programının yönetimi şeklinde üç farklı boyut bulunmaktadır (Harris, 2007, s. 221-239).

Okul lideri tarafından okul içerisinde öğretmenleri geliştirme, öğrenme zamanının korunması, olumlu iklim meydana getirilmesi, öğretmenlere karşı inisiyatif kullanma alanlarının tanınması benzeri işlevler üstlenilmektedir. Öğretimsel liderlik kapsamında etkili bir öğrenmenin sağlanması amacıyla öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul yönetimi ve okulun farklı paydaşlarının dayanışma ve işbirliği içerisinde çalışabilecekleri okul ikliminin kurulması amaçlanmaktadır (Gediklioğlu, 2015, s. 67).

Okul yöneticileri kendilerini eğitim ve öğretim süreçlerini takip etmekte olan öğretim liderleri şeklinde gördükleri sürece okulların hedeflerine erişmesine katkı sağlayabilirler. Okul yöneticilerinin kendilerini öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin ahenk içerisinde işlemesinden mesul tutmaları gerekmektedir. Öğretim liderliği hususunda başarılı olmaları öğretim yöntem ve teknikleri hakkında teorik bilgi ve uygulama bilgisinin yanı sıra sınıf ortamları ile de yakından bir ilişkide olmaları gerekmektedir. Okulun hedeflerinin ve benimsediği amaçlarının saptanması, eğitim uygulamaları ve programlarının yakından takip edilmesi, dönüt verilmesi, değerlendirmeye alınması etkili okulların yöneticilerinin benimsemiş olduğu öğretimsel liderlik

davranışlarındandır. Öğretim liderliği ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda etkili okulların yöneticilerinin okulun her sürecinde ve alanında etkin olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Özdemir & Sezgin, 2002). Öğretimsel liderlik uzun yıllarca etkili okulların en fazla önem taşımakta olan değişkeni şeklinde incelemeye alınmıştır. Araştırma bulguları bağlamında okul yöneticilerinin, öğretim liderleri şeklinde okul çıktılarının üzerindeki olumlu etkisi, fakat okulda geçirmiş oldukları zamanın genelini öğretim hakkındaki konulara ayırmalarıyla mümkün olmaktadır (Şişman, 2013, s.138).

Öğretimsel liderlik, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimin nasıl organize edileceğinin düşünülmesi, öğretme ve öğrenmeyle beslenilmesi, onlarla uyumması ve öğrenmeye odaklanmasıdır (Leithwood vd., 2010). Öğretim liderliği müdür bakımından başarılı ve üretken bir okul olma, çalışanlarına attığı sorumlulukların gerçekleşeceğine dair güven duyma, kendi yeteneklerinin gelişimine zaman ayırma benzeri hususlarda oldukça önemlidir. Öğretmenler bakımından da sahip oldukları becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesi, okulda önemli olduklarını hissetme, okul hakkındaki görevlerine daha çok önem verme, bağımsız bir şekilde çalışma gibi hususlarda önem taşımaktadır. Öğretim liderliğinin okul bakımından taşıdığı önem değerlendirmeye alındığında ise hedeflerine erişeceğine inanmış, istekli bir şekilde çalışan ve değişim göstermeye açık personele, daha başarılı bir eğitim kurumuna ve öğrencilere sahip olmayı sağlamaktadır. Okul müdürleri tarafından benimsenmiş olan değerlerinin ve davranışlarının sunuş şekilleri ile yıllarca öğrenciler ve öğretmenler üzerinde etki sağlanabilmektedir (Çelik, 2003, s.54).

Campbell vd. (2018) tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği hususunda benimsedikleri görüşlerini fenomenolojik bir desende incelemeye aldıkları çalışmaları kapsamında, öğretim liderliği ile mesleki gelişime teşvik sağlama, öğrenci gelişimini takip etme ve öğrenci verilerini analiz etme arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmakta olduğu neticesine erişmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen en önemli bulgu; etkili öğretim liderliğinin kapsamı hakkında birtakım belirsizlikler bulunmasına rağmen araştırmaya katılım sağlayan müdürlerin öğretmen uygulamalarını daha fazla iyileştirme, okul kapsamında güçlü ilişkiler kurma ve mesleki öğrenmeyi geliştirme hususunda aynı fikri benimsemiş olmalarıdır.

Alan yazın incelendiği zaman öğretim liderliği ile ilgili birçok araştırma yapıldığı ve bu araştırmalar kapsamında birbirinden farklı değişkenlerin arasında bulunan ilişkinin incelendiği ifade edilebilmektedir. Öğretim liderliği ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliğine dair algılarını belirlemeye dair çalışmalarla beraber (Aksoy & Işık, 2008; Baş & Yıldırım, 2010; Ergen, 2013; Sağır & Memişoğlu, 2012), örgütsel bağlılık (Serin & Buluç, 2012), akademik iyimserlik (Yılmaz & Kurşun 2015), okul

kültürü (Şahin, 2011) ile ilişkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretim liderliğinin birbirinden farklı değişkenler ile bağlantısını açıklaması, okul içerisinde sağlıklı çıkarımlar yapması, kavramın daha iyi anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretimsel liderliğin okul ve öğrenci başarısının üzerinde bir bütün olarak okul gelişimiyle bağlantısının incelenmesi okulun hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır (Güçlü & Koşar, 2020, s. 67).

Literatürde konuyla alakalı diğer çalışmalar değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyet, hizmet süresi, branş (Aksoy & Işık, 2008; Bayraker, 2003; Gökyer, 2004; Gökyer, 2010; Poyraz, 2002; Sağır & Memişoğlu, 2012; Saygınar, 2007; Şahin, 2011; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009; Tanrıöğen, 2000) öğretmenlerin özyeterlikleri (Derbedek, 2008; Çalık vd., 2012), okul iklimi (Şentürk & Sağnak, 2012), örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi ve okul türüne göre karşılaştırılması (Ünal & Çelik, 2013), devlet ilköğretim okullarının ve liselerinin karşılaştırılması (İnandı & Özkan, 2006), etkili okul ile arasındaki ilişki (Kazancıoğlu, 2018; Özdemir & Sezgin, 2002; Yılmaz, 2010) şeklinde örgütsel ve kişisel özelliklere ilişkin birtakım araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir (Ahmad vd., 2024; Cherkowski & Brown, 2013; Kou, 2024). Karadağ vd. (2014) tarafından yapılan çalışma kapsamında birbirinden farklı liderlik stilleri bir araya getirilmiştir ve öğrenci başarısı ile eğitim liderliğinin arasındaki ilişki incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrenci başarısı üzerinde eğitim liderliğinin orta seviyede etkili olduğu belirlenmiştir. Witziers vd. (2003) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğrenci başarısının üzerinde okul müdürü liderliğinin olası etkilerine yönelik mevcut akademik tartışma yeniden değerlendirilmektedir. Dolaylı etki ve doğrudan etki modelleri incelenmektedir. Liderliğin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerine dair bulunan küçük bulgular literatürdeki diğer araştırmaların bulgularını da doğrulamaktadır.

Öğretmen motivasyonuna etki eden pek çok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler yaş, cinsiyet, işe verilen değer gibi bireysel etmenler olabileceği gibi maaş gibi ekonomik etmenlerde olabilmektedir. Okul yöneticilerinin etkili okul algıları da öğretmen motivasyonuna etki etmekte olan değişkenlerden birisidir. İçsel işyeri baskı algısının da öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin velilerinin tutumlarının ve okulla kurdukları iş birliklerinin de okulun, öğrencilerin ve öğretmenlerin başarısına etki ettiği ve bu bağlamda bu hususun motivasyonu etkileyen bir değişken olduğunu ifade etmek mümkündür (Buza & Hysa, 2020; Tadiç, 2015; Xiaoyang vd., 2018).

Motivasyonun, öğretmenlerin okul iklimine uyumu, öğrenciyle etkileşimi ve mesleki bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığı çeşitli kuramsal çerçevelerle desteklenmiştir. Öz belirleme kuramı (Deci & Ryan, 2013), bireyin içsel motivasyonunu artıran çevresel faktörlerin performansa olumlu yansıdığını ortaya koyar. Bu kuram bağlamında öğretmenlerin motivasyonu, okul etkililiğini artıran bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

Talebloo (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen algıları bağlamında örgütsel vatandaşlık davranışı, dönüşümcü liderlik ve etkili okul arasında bulunan ilişkinin incelemeye alınması amaçlanmıştır. Malezya Selangor'da bulunan 72 adet ilkokulda eğitim vermekte olan 410 öğretmen çalışmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın neticesinde öğretmen algıları bağlamında okul etkililiği ve liderlik boyutlarının arasında pozitif yönlü ve yüksek seviyeli bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta seviyede ve olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Thorson (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul müdürlerinin algılanmakta olan öğretimsel liderlik davranışları ve etkili okul arasında bulunan ilişkiyi açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Alabama'da bulunan ortaokul, ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan 94 okul müdürü örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışma neticesinde okul müdürlerinin algıları bağlamında etkili okul özellikleri ve öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Bu bağlamda etkili okul, öğretmen motivasyonu ve öğretimsel liderlik kavramlarının birbiri ile bağlantılı olduğunu ifade etmek mümkündür. Okul yöneticileri tarafından öğretimsel liderlik özellikleri sağlandığı sürece okul ortamı her açıdan daha verimli bir hale getirilebilir ve etkili okulun nitelikleri sağlanabilir. Yöneticileri ve okul iklimi tarafından güdülenen, teşvik edilen öğretmenlerin ise motivasyonları artar ve öğrencilerine karşı verimli olabilirler. Literatürde söz konusu değişkenlerin ve farklı değişkenlerin arasında bulunan ilişkileri inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Literatürde yer alan birçok araştırmada okul müdürleri tarafından öğretimsel liderlik tutumlarının sergileme düzeylerinin etkili okul ve öğretim motivasyonu üzerinde anlamlı bir ilişkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okulun etkililik seviyesinin yüksek olması da okul kültürünü olumlu kılarak okulun etkililik seviyesini yükselttiği belirlenmiştir (İsmail vd., 2022; Serin & Buluç, 2012; Tabancalı & Cengiz, 2018; Umar vd., 2021; Ünal-Çelik, 2013). Ayık ve Şayir (2014) de gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin, öğretim liderliği ile örgütsel iklim algıları arasında anlamlı yönde ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2010) tarafından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada,

öğretimsel liderlik davranış düzeyi ile öğretmenlerin etkili okul düzeyi algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Dil (2020) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticileri tarafından sergilenen öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sucu (2016) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin liderlik davranışları bağlamında öğretmenlerin motivasyonunun artabileceği ya da yükselebileceği ifade edilmiştir. Uzun vd. (2023) tarafımdan yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik ve motivasyon aracılığıyla öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Bu çalışmada öğretimsel liderlik ve etkili okul arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonlarının aracılık rolü incelenmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle öğretimsel liderlik olgusu ele alınarak liderlik kavramı ve liderlik kuramları incelenerek öğretimsel liderlik ve etkili okul arasında bulunan ilişki üzerinde öğretmen motivasyonunun etkileri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Erzurum merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre, öğretimsel liderlik ile etkili okul arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracılık rolünü incelemektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul etkililiği ve öğretmen motivasyonuna ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, okul etkililiği ve öğretmen motivasyonuna ilişkin algıları cinsiyet, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracılık rolü var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerindeki kamu bağımsız anaokulu ve ilkokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma verileri değişkenlere ilişkin veri toplama araçlarındaki maddeler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında belirtilen örneklem grubundaki öğrenenlerin kendilerine uygulanan ölçme araçlarındaki sorular gönüllü olarak içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma sürecinde, araştırma sonuçlarını etkileyecek unsurların oluşmadığı ve olumsuz koşullarının kontrol altına alındığı varsayılmıştır.

Terimler ve Tanımlar

Lider: Yaşadığı toplumu yönlendirebilen ve düzene sokabilme becerilerine sahip, var olan çevresine güç veren ve mensubu olduğu örgütün amaçlarına varabilmesini sağlayabilen bireydir (Kırmaz, 2010).

Öğretimsel Liderlik: Öğretmenler açısından istenen öğrenme şartlarını karşılayabilmek, okul çevresini daha üretken bir çevre haline getirmek, iyi öğrenciler yetiştirmek amacı doğrultusunda yapılanların tümü öğretimsel liderlik olarak tanımlanabilmektedir (Cerit, 2001, s. 20).

Etkili Okul: Öğrenmeye zemin hazırlayarak, her öğrenci açısından gerekli ve nitelikli olan kaynakların eşit olarak kullanımına imkan sunan, sürekli olarak gelişim gösteren ve söz konusu süreç içerisinde öğrenmeye devam eden bir okul olarak ifade edilmektedir (Günel, 2014, s. 58).

Öğretmen Motivasyonu: Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirme isteğini ve çabasını yönlendiren içsel ve dışsal faktörlerdir (Ryan & Deci, 2000)

Araştırmanın Önemi

Okulların etkililik süreçlerinde önem taşıyan bir konumu olan okul yöneticisinin davranışlarının hangi seviyede olduğu ve söz konusu davranışların nelerden etkilenmekte olduğu ile neleri etkilediğinin öğrenilmesi önem taşımaktadır (Eren, 2020).

Literatürde öğretim liderliğini incelemekte olan çalışmalarda okul başarısı için en fazla önem taşıyan ve değişmez etmenin okul yöneticilerinin liderlik davranışları olduğu ifade edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar bağlamında eğitimcinin yeterliliği, yöneticinin liderliği, öğrencinin sorumluluk seviyesi, okul içerisindeki ılımlı iklim, öğrenme ortamları, çevrenin eğitime sağladığı olumlu katkılar ve benzeri faktörler öğrencinin

başarısına etki etmekte olan ve fazlasıyla önem taşıyan etmenlerdir (Balcı, 2022; Can, 2004; Scheerens, 2004).

Öğretim liderliği okul müdürü açısından başarılı ve üretken bir okul olma, çalışanlarına atfettiği sorumlulukların gerçekleşeceğine dair güven duyma, kendi yeteneklerinin gelişimine zaman ayırma ve benzeri bakımlardan oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler bakımından da sahip oldukları becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesi, okul içerisinde önemli olduklarını hissetme, okul ile ilgili görevlerine daha çok önem verme, bağımsız bir şekilde çalışma gibi hususlarda fazlasıyla önemlidir. Bu bağlamda etkili okulların da en önemli özelliklerinden birisidir. Bir okulun bütün paydaşlarının, velilerinin, öğrencilerinin başarılı olabilmesi ve verimli etkiler alabilmesi açısından etkili okul seviyesine erişebilmek eğitim alanında önemlidir. Bu çalışmada öğretimsel liderlik ve etkili okul arasında kurulan ilişki kapsamında öğretmenlerin motivasyonlarının etkisinin incelenmesi eğitim alanı ve öğrencilerin, öğretmenlerin akademik başarıları açısından önem taşımaktadır. Literatürde bu değişkenlerin farklı değişkenlerle ele alındığı birçok çalışma belirtilmiş olmasına (Ahmad vd., 2024; Çetinkaya & Arastaman, 2023; Demirdağ, 2021; Nasreen & Shah, 2019; Pratiwi & Warlizasusi, 2023) bir arada bulundukları çalışma sayısının kısıtlı olmasından dolayı bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Okul müdürlerinin okulda görünür olmaları olumlu bir etki meydana getirmektedir. Etkili okul için öncelikle okul müdürlerinin ardından da öğretmenlerin süreç içerisinde aktif olmaları önem taşımaktadır. Dolayısıyla okulun etkililiği için yöneticilerin verimi ve öğretmenlerin motivasyonu oldukça önem taşımaktadır. Bu değişkenleri birbirinden ayırmadan bir arada bulundukları bir çalışma yapılması da aralarındaki bu ilişkinin tespit edilerek literatüre katkı sağlaması açısından önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim politika yapıcıları ve eğitim araştırmacıları doğrudan faydalanabilecektir. Yöneticiler, öğretimsel liderlik stratejilerini geliştirebilir; öğretmenler, motivasyonlarını artıracak yöntemler üzerine bilgi sahibi olabilir; eğitim politika yapıcıları, etkili okul uygulamalarını destekleyen kararlar alabilir; araştırmacılar ise öğretimsel liderlik, öğretmen motivasyonu ve etkili okul arasındaki ilişkileri daha derinlemesine inceleme fırsatı bulabilir. Bu bağlamda araştırma, hem uygulayıcılar hem de akademik alan için değerli bir kaynak teşkil etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Öğretimsel Liderlik

Liderlik Kavramı

Lider kavramı, yönetim kapsamında güç ve etki sahibi olan, önder ve şef manasını taşımaktadır. Liderlik ise bir yarışma içerisine en önde yer alan kimse ya da takım olarak ifade edilebilmektedir (TDK, 2000).

1755 yılında ilk kez Samuel Johnson İngilizce sözlük kapsamında “*önden giden, kaptan, kumandan*” şeklinde lider sözcüğünü tanımlamaya tabi tutmuştur. Bununla birlikte 1828’de ilk kez liderlik sözcüğüne Webster Amerikan sözlüğünde yer verilmiştir ve bu bağlamda liderlik, “*liderin durumu ve koşulları*” şeklinde tanımlanmıştır (İbicioğlu & Özmen & Taş, 2009, s. 1).

Literatür kapsamında liderlik kavramı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Çelik (1999, s. 1) tarafından liderlik sözcüğü bir grubu hedeflerine erişme hususunda etkileme süreci, yönlendirme ve yönetme, bireysel niteliklere bağlı olan bir güç, lider ve izleyicilerin arasında meydana gelen etkileşim olarak tanımlanmıştır.

Aynı zamanda liderlik olgusu; hedeflere erişilmesi doğrultusunda grup etkinlikleri üzerinde etki meydana getirme sürecidir. Bu bağlamda daha açık bir ifadeyle; yönetimde, işte, gidişatta, düşünceler de genel olarak bir rehberlik etme ve bu rehberlik bağlamında etki sağlamaktır. Söz konusu etki yönetimi meydana getirmektedir. Söz konusu yönetim sürecini kapsayan liderlik; hedeflerine yönelmiş güçlü takımlar oluşturma, ikna etme, ilgi gösterme, bireysel kaygılarını yok sayarak öncelikle grubun varlığı açısından önem taşıyan ortak bir şekilde benimsenmiş hedefi takip etme olarak ifade edilebilmektedir (Lunenburg & Ornstein, 1996, s. 113).

Liderler tarafından üstlenilen birtakım görevler; okul misyonunun tanımlanması, öğretim sürecini gözlemlemek, pozitif öğrenme ortamları oluşturmak, uygun olan dönütleri sağlamak, eğitim sürecini ve öğretim müfredatını yönetmek, eğitimsel programları değerlendirmeye almak ve benzeri hususlardır. Bu bakımdan okul yöneticileri tarafından liderliğin benimsenmiş olması gerekmektedir. Geleceğin liderlerinin barındırması gereken

ortak özellikler; öğretimsel liderlik rolünü üstlenmiş olmak ve öğrenme odaklılık olarak ifade edilebilmektedir (Özdemir, 2000, ss. 18-20).

Liderlik Kuramları

Özellik Kuramları. Liderlik ile ilgili gerçekleştirilen ilk çalışmalar bürokratik ve askeri yöneticilerin, liderlik niteliklerinin incelemeye alınması ile başlamıştır. Hayatta oldukları dönem içerisinde isimleri gündeme gelmiş olan liderlerin bireysel özellikleri ile ilgili araştırma yapılarak liderlik açısından gereksinim duyulan toplumsal ve bireysel özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Martin Luther King, Lincoln, Atatürk gibi unutulması mümkün olmayan liderlerin yaşadıkları dönem içerisinde meydana gelişleri ve sundukları etkiler uzun zaman boyunca tartışılmıştır ve söz konusu kişilerin sahip oldukları liderlik özellikleri araştırmaya tabi tutulmuştur (Çelik, 1999, s. 8).

Geleneksel yaklaşım şeklinde de isimlendirilmekte olan “Liderin Özellikleri Yaklaşımı” kapsamında liderlerin barındırdıkları özellikler saptanmaya çalışılmış ve söz konusu özellikler sosyal, kişisel, fiziksel bakımdan üç farklı grupta değerlendirilmiştir. Bu kurama göre liderin lider olmasını sağlayan en önemli faktörün kişisel özellikler olduğunu savunmaktadır. Liderlik kapsamında lider bireyin doğuştan gelen belirgin nitelikleri ve bu niteliklerin yaşanmışlık neticesinde zenginleştirilmesi etkilidir. Daha açık bir ifadeyle; lider bireylerin doğuştan sahip oldukları yetenekler ve söz konusu yeteneklerin çocukluk dönemi içerisinde edinilen birtakım özellikler ile zenginleştirilmesi liderliğin temelini meydana getirmektedir. Özellik kuramları kapsamında ise liderler başarılı ya da başarısız şeklinde değerlendirilerek sahip oldukları özelliklerin kıyaslanması esas alınmıştır. Bu kıyaslamada liderlerin sahip oldukları en belirgin özellikleri değerlendirilmiştir. Etkili olan liderlerin yetenek, ilgi, kişilik özellikleri bakımından etkisiz olan liderlerden daha farklı oldukları görüşü benimsenmiştir (Kurtuldu, 2007, s. 18).

Liderlerin sahip oldukları özellikleri saptamaya çalışan ölçütler başarı, kapasite, sorumluluk gibi soyut ölçütler olmaktadır. Bu yüzden liderlik özelliklerini belirlemek amacı doğrultusunda oluşturulan anketlerin sahip oldukları geçerlik ve güvenirlik de tartışma konusu olmaktadır. Aynı zamanda bir ülkenin kültürel yapısı ile liderlik özellikleri arasında yakın bir bağ bulunmaktadır. Bazı liderlerin barındırdıkları belirli liderlik özelliklerinden dolayı bulundukları toplumun haricinde farklı bir toplum içerisinde etkili lider olamamaları mümkündür. Her toplumun sahip olduğu politik, sosyal, kültürel, ekonomik yapı birbirinden farklıdır. Bu yüzden liderlerin sahip oldukları özellikler de birbirinden farklı olmaktadır (Çelik, 1999, ss. 8-9).

Özellik kuramına göre bir kişinin lider olmasında belirli özellikler mevcuttur ve ortamın barındırdığı özellikler dikkate alınmaz. Daha açık bir ifade ile liderlik karakterine sahip olan bir birey, hangi gruba dahil olursa olsun liderdir. Bu bağlamda “Doğuştan lider”, “Lider olarak doğmuş” ve benzeri ifadeler söz konusu görüşü yansıtmaktadır. Ancak bu kuramın liderlik olgusunu yalnızca kişisel özellikler üzerinden açıklamaya çalışması, kuramın noksanlıklarındandır. Bununla birlikte kişilik özellikleri de farklı şekillerde olması ve meydana gelmesi kıyaslamada bulunmayı güçleştirmektedir (Akgün, 2001, s. 15).

Bir liderin izleyenlere nazaran sahip olması gereken nitelikler:

- Daha zeki olmak,
- Kendisini izlemekte olanlarla daha etkili iletişim ve işbirliği kurabilmek,
- Yapılması gereken görevlerde daha yeterli olmak,
- Hedeflere yönelik daha duyarlı ve ilgili olmak
- Daha fazla güdülenmek,
- İzleyen bireylerin gücünü daha iyi bir şekilde değerlendirebilmek ve bunu yerinde kullanabilmek olarak ifade edilebilmektedir (Çelik, 1999, s. 9).

Söz konusu açıklamalar değerlendirildiğinde özellik kuramı kapsamında liderlerin sahip olması gereken özellikler:

- İletişim becerileri güçlü,
- Zeki,
- Liderlik için gerekli yeterliliğe sahip,
- Diğer grup üyelerine nazaran amaca daha fazla güdülenmiş,
- Grup üyelerini iyi bir şekilde tanıyıp onların yeterliliklerinden faydalanmasını bilen,
- Daha uyumlu
- Duruma daha hakim,
- Nüfuzlu,
- Daha dışarıya dönük,
- Kişisel ilişkilere karşı daha fazla duyarlılık olarak ifade edilebilmektedir.

Bütün liderleri kapsamakta olan kişilik özelliklerinin saptanamamış olması ve gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde tüm etkin liderlerin benzer özelliklere sahip olmadığının anlaşılması özellik kuramının zayıf olduğu yanlardandır. Bununla birlikte bu kuram, grup üyeleri ve lider arasında bulunan iletişimi, etkileşimi ve ortam şartlarında meydana gelen değişimleri göz önünde bulundurmadığı için de eksiktir. Ancak liderlik özelliklerinin

sergilanmesinde grubun dinamiği ve şartların elverişliliği oldukça önemlidir (Koçel, 2011; Nahavandi, 2006).

Özellik kuramına dair gerçekleştirilen araştırmalar neticesinde ortaya konan sınırlılıklar ile söz konusu kuram tarafından etkili lider davranışının yeterli düzeyde açıklanamamasından dolayı araştırmacılar liderlik hususunda farklı boyutları araştırmaya başlamışlardır. Söz konusu kuramın farklı sınırlılıkları; izleyenlerin gereksinimlerini göz ardı etmesi, durumsal etmenlere dikkat etmemesi, türlü özelliklerin sahip olduğu göreceli önemi netliğe kavuşturamaması olarak ifade edilebilmektedir (Çelik, 1999, s. 9).

Bireyin kendi şahsi niteliklerinden dolayı herhangi bir grubun lideri konumunda olması olağandır. Çünkü liderlik özelliklerine doğuştan sahip olmak mümkün olduğu gibi zaman içerisinde eğitim ile geliştirmek de mümkündür. Aynı zamanda bir lider tarafından taşınması gerekli olan pek çok sosyal beceri mevcuttur.

Davranışsal Kuramlar. Grup üyeleri ve örgüt yapısı tarafından katılım sağlanmaması ve yalnızca liderlerin ön planda olmasından dolayı özellik kuramı başarısız olmuştur. Bu yüzden liderlik davranışı araştırılmaya başlanmıştır. Davranışsal kuramlar liderin bulunduğu davranışları değerlendirerek, lider davranışlarının yönelimini saptamaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda lider davranışın iki önem taşıyan boyutu üzerinde durmaktadırlar. Söz konusu boyutlar; “ilişki odaklı liderlik” ve “görev odaklı liderlik” olarak ifade edilebilmektedir. Lider tarafından söz konusu kuram kapsamında göreve odaklı davranışlarla grup üyeleri verimliliğe sevk edilir veya grupta bulunan üyelere destek olunarak bireysel gelişimlerine katkı sağlanır (Çelik, 1999, ss. 11-12).

Söz konusu yaklaşım doğrultusunda davranışlar gözlem yolu ile öğrenilebilmektedir. Bu bağlamda özellik kuramında hakim olan “doğuştan lider” anlayışı davranış kuramında söz konusu değildir. davranış kuramına göre liderlik tecrübelerle edinilen bir yeterlik alanıdır (Çelep, 2004, s. 11).

Davranışsal kuram kapsamında lider tarafından ne yapıldığı ve çevresinde bulunan bireylere karşı ne şekilde davranışlar sergilendiği son derece önemlidir. Özellik kuramı ile davranış kuramı arasında bulunan en önemli fark; davranış kuramında bireylerin lider olarak eğitim alabilmeleridir. Söz konusu kuram bağlamında lider olan kişinin davranışlarını belirleyen en önemli etmenler:

- Liderin astları ile iletişim şekli,
- Yetki devredip devretmemesi,
- Planlama ve kontrol şekli,

- Hedeflerini belirleme şekli ve benzeri davranışlar olarak ifade edilebilmektedir.

Davranış kuramında liderin başarısı veya başarısızlığı örgüt içerisinde sergiledikleri davranışlarına ve örgütte bulunan üyelerinin işe karşı memnuniyetlerine bağlı olmaktadır. Bununla birlikte lider tarafından grup üyelerinin iş doyumunun arttırılması durumunda her iki tarafında memnuniyet besleyeceği bilinci lider tarafından taşınmaktadır (Çetin, 2008, s. 77).

Davranışsal kuramlar tarafından lider davranışının analiz edilmesinde grubun sahip olduğu yapı ve işlevler araştırmaya tabi tutulmuştur. Davranışçı kuramlar bağlamında etkili olan lider grupsal veya bireysel hedeflere erişilmesi için iki farklı yol izlemektedir (Zel, 2001, s. 104):

- Göreve odaklı liderlik davranışlarında bulunarak çalışanları daha kaliteli iş yapmaya teşvik eder.
- Grupta bulunan üyelere destek vererek çalışanların bireysel hedeflere erişmelerine katkıda bulunur.

Davranışsal kuram, yalnızca liderliğin yapısı ile ilgili araştırma yapmayı hedeflememektedir. Aynı zamanda eğer liderliğin önem taşıyan davranışsal belirleyicilerini açığa çıkarmayı başarırsa bireylerin lider olarak belirtilmesi kolaylaşacaktır (Robbins, 1994, s. 172).

Örgütün başarı elde etmesi amacı doğrultusunda etkileşim, iletişim, sorumluluk paylaşımı, grup içerisinde bireysel gelişim ve benzeri kavramlar da önem taşımaktadır (Zel, 2001, ss. 104-105).

Lider tarafından gerçekleştirilen davranışlara odaklı olarak yapılan çalışmaların en başında Douglas McGregor'a ait olan X ve Y Teorisi gelmektedir. Bu teori bağlamında yönetici bireylerin gerçekleştirdikleri davranışları belirlemekte olan en önemli etmenlerden birisi, liderlerin insan davranışları ile ilgili bulundukları varsayımlardır. X teorisi kapsamında lider bireyler otoriterdir. Astlarına beklentilerini açık bir şekilde ifade ederek rehberlik ederler. Bununla birlikte patronun kim olduğunun bilincinde olunmasını istemektedirler. Y teorisi kapsamında ise lider bireyler katılımcı ve demokratik bir tutum benimsemektedirler. Belirli konularda astları ile fikir alışverişi yapmaktadırlar. Astlarının kararlara katılım sağlaması için onlara cesaret vermektedirler (Saraman, 2018, s. 41).

X teorisi, bireylerin çalışmak istemedikleri, mesuliyet almaktan kaçtıkları durumlarda zamanında ve doğru bir şekilde işin devamlılığının sağlanabilmesi amacı doğrultusunda denetlemelerde bulunmayı ve gerekli durumlarda cezalandırmayı doğru bir tutum olarak değerlendirmektedir. Y teorisi ise insanoğlu için çalışmak kadar dinlenmenin de olağan bir

durum olduğunu ve insanların mesuliyet almak istemeleri ve kendilerini kontrol altında tutabilmeleri açısından gerekli şartların sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Saraman, 2018, ss. 41-42).

Bununla birlikte İkinci Dünya Savaşı'nın ardından liderliği davranışsal bakımdan incelemeye alan Ohio State üniversitesi çalışmaları başlamıştır. Söz konusu araştırmalar kapsamında askeri organizasyonlar bağlamında liderlik hususu değerlendirilmiştir. Grupta bulunan üyelerin iş tatmini ve başarıları üzerinde lider davranışların etkisinin bulunduğu saptanmıştır (Liden vd., 2025). Çalışmaların devamlılığı sonucunda ise yalnızca lider bireyin değil grupta bulunan üyelerin de örgütsel başarı üzerinde etkili oldukları ifade edilmiştir.

Bununla birlikte söz konusu araştırmaların gerçekleştirildiği dönemde Michigan Üniversitesi tarafından da liderlik hususunda araştırmalar yapılmıştır. Michigan Üniversitesi'nin araştırma grubu da Ohio Üniversitesi'nde söz konusu olduğu gibi lider davranış tutumlarının iki farklı boyutu olduğunu belirleyerek söz konusu boyutları; iş odaklı olan liderler ve çalışana odaklı olan liderler şeklinde ifade etmişlerdir. Çalışana odaklı olan liderler; bireylerin arasındaki ilişkilere ve astlarının gereksinimlerine değer veren, şahsi ilgi gösteren ve üyelerin arasında bulunan bireysel farklılıkları kabul etmekte olan liderlerdir. İş odaklı olan liderler ise işin teknik veya görev yönüne ağırlık veren liderlerdir. Aynı zamanda örgütsel hedeflere erişilmesinde grup üyeleri bir aracı olarak görülmektedirler. Söz konusu kurama göre lider bireyler işin tamamlanmasında elde edilen üretim miktarı ya da örgütte bulunan üyelerin talep ve beklentileri doğrultusunda davranışlar sergilemektedirler. Örgütler kapsamında liderlik ile ilgili gerçekleştirilen ilk kapsamlı araştırma Michigan Üniversitesi'nin Araştırmasıdır. Söz konusu araştırmalar örgütlerin veriminin yükselmesini sağlayan liderlerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin neler olduğunu belirlemek amacı doğrultusunda başlamıştır (Başaran, 2004, ss. 69-70).

Michigan Üniversitesi'nin araştırmalarına göre çalışan odaklı olan liderlerin üretime odaklı olan liderlere nazaran daha verimli olan çalışma grupları meydana getirdikleri belirlenmiştir. Çalışana odaklı olan bireyler tarafından daha yüksek seviyede verimlilik ve iş tatmini meydana getirilmektedir. Ancak Michigan Üniversitesi'nin araştırmalarına nazaran Ohio Üniversitesi'nin araştırmaları eğitim konusunda daha ünlüdür çünkü bu araştırmalar bazı okulların örgütleri kapsamında bir araştırma konusu olmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının belirlenmesinde LBDQ anketinden faydalanılmıştır (Hoy & Miskel, 1991, s. 266).

Durumsallık Kuramları. Liderlik konusu ile araştırma yapmakta olan araştırmacılar, araştırmaları derinlik kazandıkça liderlik hususundaki başarının yalnızca liderin sahip olduğu

özellikler ya da gerçekleştirdiği davranış tutumları ile ilgili olmadığını aynı zamanda liderlik olgusunun zamana ve yere göre değişim gösteren yönetsel bir rol tutumu olduğunu belirlemişlerdir.

Durumsallık kuramları tarafından liderliğin meydana geldiği şartlar esas alınmaktadır. Söz konusu kuramlar tarafından liderlik davranışlarının içerisinde bulunan durum ve şartlar bağlamında değişim gösterebileceği iddia edilmektedir. Aynı zamanda en iyi ve tek yönetim biçimini savunmakta olan davranışsal kuramlardan farklıdır. Davranışsal kuramlar kapsamında liderlik davranışları çalışana odaklı ve işe odaklı şeklinde gruplandırılmaktadır. Ancak hangi durumlar ve şartlar bağlamında işe odaklı ya da çalışana odaklı olduğu ile ilgili bir kıstas söz konusu değildir. Durumsallık kuramı bağlamında ise belli şartlar söz konusu olduğunda iki davranış türünün de aynı oranda etki sağlayabileceği ifade edilmektedir (Koçel, 2011).

Durumsallık kuramı tarafından her koşulda ve alanda etki sağlayabilecek bir liderlik tarzının bulunmadığı zaman ve çevre koşulları bağlamında bu davranışların değişim gösterebileceği ifade edilmektedir. Liderlik davranışının belirlenmesinde lider bireyin içerisinde bulunduğu koşullar etkili olmaktadır görüşünü savunmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşıma yönelik gerçekleştirilen çalışmalar etkin liderliğin; lideri izlemekte olan bireylerin lider bireyin özelliklerinin liderin içerisinde bulunmakta olduğu koşulların birer fonksiyonu olduğunun bilincindedir. Dolayısıyla liderin içerisinde bulunmakta olduğu durum, lider bireyin liderlik biçimi ve özellikleri, örgütte bulunan üyeler ve liderliğin meydana gelmesinde önemli olmaktadır (Erçetin, 2000, ss. 41-42).

“Durumsallık kuramı, liderliği liderlik olayının oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışmıştır. Bu kurama göre en iyi lider, davranışlarını durumlara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir. Davranışsal liderlik kuramı, liderlerin ise veya kişiye yönelik davranış göstermelerinde grubun tatminini, verimliliğini ve moralinin etkilendiğini varsayarken, durumsallık kuramı da belirli koşullar uygun olduğunda her iki davranışın aynı derecede etkin olacağını varsaymıştır.”

Liderlik konusunda daha önceki gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında liderin sahip olduğu kişilik özellikleri ile liderin sergilediği davranış tutumları arasında bulunan ilişki bağı araştırılmıştır. Durumsallık yaklaşımları kapsamında ise birbirinden farklı olan durumlarda etkin olması muhtemel liderlik davranış biçimlerinin daha öncesinden öngörülemediği iddia edilmektedir. Çağdaş liderlik kuramları kapsamında bulunan durumsallık teorisine göre bütün ortamlarda geçerliliğini koruyacak etkili bir liderlik tarzı mevcut değildir. Bu bağlamda diğer kuramlara nazaran söz konusu kuramın odak noktası liderlikteki başarının lider tarafından

tercih edilen davranış tarzlarına ya da liderin sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlı olmamasıdır. Etkili liderlik kapsamında liderlik tutumları liderin içerisinde bulunmakta olduğu koşulların bir neticesidir (Hoy & Miskel, 1991, ss. 45-46).

Martin Evans ve Robert House tarafından geliştirilmiş olan yol- amaç kuramı bağlamında örgütün ve grubun hedeflerine erişmesi amacı doğrultusunda liderlerin astlarını hangi davranışlara ne şekilde güdülemeleri gerektiğine odaklanılmaktadır. Kuram kapsamında tavsiye edilen ve lider tarafından benimsenmesi gereken davranışlara güdülemeyi sağlayan gereklilikler (Erçetin, 2000, ss. 46-47):

- Örgüt içerisinde astların erişmeye çalıştıkları bireysel hedefleri belirlemek,
- Astlar tarafından bireysel hedeflere erişilmesini sağlayarak, örgütsel performansı yükseltmek ve bu durumda çalışanları ödüllendirmek,
- Astlar tarafından üst düzey performans gösterildiğinde örgütsel ve bireysel hedeflere erişilmenin mümkün olduğu inancını astlara aşılama olarak ifade edilebilmektedir.

Durumsallık kuramları kapsamında yer alan yol- amaç kuramı, liderliğin ilişki ve görev davranışını benimsemektedir. Yol ve amaç kuramı, lider tarafından kendisini izlemekte olanların hedefe eriştirilmeleri için, izleyenlerin amaca güdülenmesinin gerekli olduğu savunulmaktadır (Zel, 2001, ss. 119-120).

Fiedler tarafından ortaya atılan durumsallık kuramı kapsamında ise lider bireyin ortaya çıkabilmesi amacı doğrultusunda ortam koşullarının elverişli olması gerekmektedir. Fielder tarafından lider bireyin kişilik özellikleri ile içerisinde bulunduğu ortamın yapısal özellikleri ve karmaşıklık düzeyi bir araya geldiğinde liderin meydana geldiği savunulmaktadır. Dolayısıyla durumsallık teorisi kapsamında liderin verimlilik düzeyinin liderin örgüt içerisinde bulunduğu konuma ve karşılaştığı şartlara bağlı olduğu savunulmaktadır. Bu yüzden bazı liderler tarafından içerisinde bulunan şartlar bağlamında bir örgütte başarı gösterilebilirken farklı bir örgütte başarısız olunması mümkündür (Çelik, 1999, s. 21).

Vroom ve Yetton Kuramı ise Fiedler'in liderlik modelinin gelişmiş halidir. Bu kuram farklı koşullarda farklı liderlik tarzlarının etkili olacağını benimsemekle birlikte aynı zamanda liderlerin belirli şartlarda etkin olabilmesi amacı doğrultusunda nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiğini açıklama amacı gütmektedir. Çağdaş liderlik kapsamındaki temel sorunun karar alma süreçlerin katılım olduğunu ifade etmektedir. Lider tarafından etkili olunmasının birtakım şartların uygunluğuna ve örgütte bulunan üyelerin karar alma süreçlerine katılım sağlaması olduğunu öne sürmektedir (Zel, 2001, s. 121).

Kenneth Blanchard ve Paul Hersey tarafından geliştirilmiş olan kuram ise House'un ve Fiedler'in kuramlarına nazaran daha farklıdır. Söz konusu kuramın en temel varsayımı; lider bireyin etkililiği, lider davranışı ile bireyin veya grubun olgunluk seviyesi arasında bulunan tutarlılığa dayalıdır (Çelik, 1999, s. 30).

Söz konusu kuram bağlamında olgunluk seviyesi, izleyen bireylerin bilgi ve yeteneklerini belirtmekte olan yeterlilikleri ile izleyen bireylerin güven ve motivasyonlarını kapsayan bağlılıkları olarak ifade edilebilmektedir. İzleyen bireylerin bağlılık seviyeleri ve yeterlilikleri artış gösterdikçe olgunluk seviyeleri de artış göstermektedir. Bu bağlamda daha çok mesuliyet almaları beklenmektedir. Bu yüzden izleyen bireylerin olgunluk seviyelerine uygun olan ve söz konusu seviyenin yükselmesini sağlayan liderlik tutumlarının lider tarafından sergilenmesi gerekmektedir. Lider tarafından sergilenmekte olan etkili liderlik tutumları ile örgütte bulunan üyelerin olgunluk seviyeleri arasında bulunan doğrudan bir ilişki bağı söz konusudur. Söz konusu ilişkinin tutarlı olması durumunda liderinde başarı elde etmesi mümkün olmaktadır (Erçetin, 2000, s. 44).

Durumsal liderlik teorisine açıklama getiren iki liderlik tutumu bulunmaktadır. Söz konusu tutumlardan ilki görev yönelimi, ikincisi ise ilişki odaklı olan liderlik davranışları olarak ifade edilebilmektedir. Söz konusu davranışlara daha sonrasında grubun olgunluk seviyesi de dahil edilmiştir. Grubun sahip olduğu olgunluk seviyesi, bireyin veya grubun bütün niteliklerinden ziyade psikolojik yapısı ve iş ile ilgili özelliklerini de barındırmaktadır. Bu bağlamda iş olgunluğu, bireyin performansı üzerinde etkili olan tecrübe ve eğitim ile ilgili olmakla birlikte psikolojik olgunluk ise bireyin başarı gereksinimini ve gönüllü bir şekilde mesuliyet üstlenmesine dair güdülenme seviyesini ifade etmektedir (Çelik, 1999, s. 31).

Çağdaş Liderlik Kuramları. Örgütlerde meydana gelen değişim ve dönüşümler, liderlik anlayışında da meydana gelmektedir. Bu bağlamda örgüt yapısı ve işleyişi de zaman içerisinde değişim göstermektedir. Çevresel açıdan meydana gelen değişiklikler örgütlerin yapılarına ve amaçlarına etki edebilmektedir. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmek adına söz konusu değişimlere uyum sağlamaları ya da çevresel değişime etki etmeleri gerekmektedir. 1960'lerden sonra ekonomik, sosyal ve kültürel değişikliklerden dolayı yönetim alanı kapsamında liderlik kavramı hakkında birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Bu bağlamda örgütler içerisinde yüksek düzeyde performans ve başarıya erişmek için çaba gösterilmiştir. Günümüzdeki örgütlerin yapıları ve amaçları geçmişe nazaran oldukça farklıdır. Bu bağlamda örgüt yöneticilerinin sahip oldukları roller söz konusu amaçlara göre şekillenmektedir ve geleneksellikten uzaklaşmaktadır. 21. yüzyılın yöneticilerinin sahip oldukları en temel roller şu şekilde ifade edilebilmektedir (Tahaoğlu, 2007, s. 46):

- Değişimi yönetmek,
- Esnek bir yapı kurmak,
- Günümüzde ve gelecekte düzen ve düzensizlik üzerinde yönetim kurma,
- Öğrenen örgütün meydana getirilmesi ve yaşatılması,
- Sistemin dinamikleştirilmesi

Araştırmacılar tarafından değişim gösteren örgüt ve yaşam koşulları bağlamında geleneksel yönetici profilinden ziyade daha farklı bir profilin çizilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Günümüzde yöneticiler yalnızca bulundukları konumu koruma altına almaya çalışmamalı ve değişime adapte olmalıdırlar. İçerisinde yer aldığı örgüt kapsamında yeni moral değerleri meydana getirmeli, örgütü coşkulu ve dinamik bir yapıya getirmelidir. Yönetici olumlu değişimlerden faydalanmayı, olumsuz olan değişimlerden ise örgütü mümkün olan en az zararla çıkarmayı bilmelidir. Örgüt içerisinde aksamakta olan ya da işlevsizleşen durumların değiştirilmesi ve örgütü daha genç bir yapıya kavuşturmanın yollarının aranması gerekmektedir. Örgütte bulunan üyelerin yeteneklerinden ve bilişsel güçlerinden faydalanmasını bilerek onları da yönetim süreçlerine dahil etmeli, örgüte esnek ve demokratik bir ortam meydana getirmelidir. Aşağıda çağdaş liderlik alanlarından bazıları açıklanmıştır (Çelik, 2003, s. 162).

Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik. Sürekli olarak değişim gösteren yaşam içerisinde, değişime karşı direnç göstermek örgütlere ve bireylere zarar vermektedir. Tam tersine örgütler ve bireyler değişime uyum göstermeli ve değişim sürecini kontrol etmelidir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri açısından kendini geliştirmeye ve değişim göstermeye uygun olan bir örgüt iklimini meydana getirmeleri gerekmektedir. Çelik tarafından örgütlerin sosyal birer sistem olarak devamlı olarak değişimleri gerektiği ifade edilmektedir. Söz konusu değişimler bazı zamanlarda evrimsel olabilirken bazı zamanlarda ise köklü bir şekilde dönüşümsel süreç içerisinde meydana gelmektedirler. Planlı bir şekilde örgütsel değişim ve örgütü geliştirme değişim gereksinimi gidermek için düzenlenen etkinlikler olarak ifade edilebilmektedir. Örgütlerin yaşamlarını sürebilmesi ve çevresel değişimlere adapte olabilmeleri için örgütsel değişim potansiyelini geliştirmeleri gerekmektedir. Değişimin yoğun bir şekilde yaşandığı günümüz şartlarında eski liderlik davranışları ile değişim sürecine adapte olmak imkansızdır. Söz konusu değişimin hızına en fazla transformasyonel liderlerin adapte olabileceği görüşü savunulmaktadır (Çelik, 2003, ss. 147-148).

Değişim göstermeyen tek husus değişimin kendisidir. Bu anlayış günümüzde daha fazla anlam kazanmıştır. Çünkü günümüzde modernleşme sosyal bilimcilerin kapsama alanı üzerinden bütün topluma yayılım gösteren bir olgudur. Söz konusu kavram öğretim süreçlerine,

okul yönetimlerine ve algılamalarına etki etmektedir. Bu nedenle okul müdürleri başarılı bir okul meydana getirmek amacı doğrultusunda modernleşmenin sunduğu değişim ve yeniliklere adapte olabilmelidir. Örgüt içerisindeki hızlı ve etkili değişimleri gerçekleştirmeye dair olan liderlik tarzı transformasyonel liderlik olarak ifade edilebilmektedir. Transformasyonel liderlikte öğrenmenin kolaylaştırıldığı ve yenilikçi olan bir liderlik tutumuna gereksinim duyulmaktadır. Söz konusu liderlik tarzında değişime destek veren yeni örgütsel değerlerin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Çelik, 2003, s. 150).

Dönüşümcü liderler yenilikçi bir yapıya sahiptirler ve değişim gösteren durumlar bağlamında örgütün yerine köklü değişimlerde bulunabilirler ve söz konusu değişimleri kararlı bir şekilde uygulamaya alabilirler. Söz konusu kararların uygulamaya alınması amacı doğrultusunda da üyelerin motivasyonu yükseltilmektedir. Grupta bulunan üyelere kendilerini gerçekleştirebilecekleri imkanlar sunulmakta ve ortamlar hazırlanmaktadır. Böylelikle iş performanslarında da yükselme görülmektedir. Transformasyonel liderlik; yeniliğe, geleceğe, reforma ve değişime odaklı bir liderlik tarzıdır. Bu yüzden vizyon sahibi olmak ve söz konusu vizyonu izleyicilere de kabul ettirmeyi gerektirmektedir. Söz konusu yaklaşım kapsamında izleyicilerin daha başarılı olabilmesi adına motive edilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Transformasyonel liderler tarafından izleyicilerinin gereksinimlerinde, inançlarında ve değer yargılarında değişim meydana getirilmektedir. İzleyicilerinin bütün yeteneklerini meydana getirerek onların kendilerine karşı duydukları güveni artırmaktadırlar. Böylelikle de kendilerinden daha çok sonuç almayı amaçlayarak çalışanlarını motive etmektedirler (Çelik, 2003, ss. 152-153).

Vizyoner Liderlik. Örgütlerin hızlı bir şekilde değişen işleyiş ve yapısına karşılık geleceğe dair kararlarında da değişimler meydana gelmektedir. Bu bağlamda ileri görüşlü olan, geleceğe dair belirsiz durumları ortadan kaldırma yetisine sahip olan ve grupta bulunan diğer üyeleri de aydınlayabilen liderler geleceğin liderleri olarak ifade edilmektedir. Değişimlere adapte olabilmek amacıyla örgütün geleceğe dair bakış açısının daha öncesinden belirlenmesi ve grupta bulunan üyelerce bilinmesi gerekmektedir. Bu yüzden örgüt öncelikli olarak vizyona gereksinim duymaktadır. Çelik tarafından vizyon örgütün geleceğe dair resmini çizmek olarak ifade edilmiştir. Söz konusu resmin çizim aşamasına astları da dahil eden ve onlara geleceğe dair bir ufuk kazandıran liderler tarafından geleceğin dünyasına yön verileceği ifade edilmektedir. Vizyoner liderler; geleceğe yeni perspektiflerden bakabilen ve söz konusu yeni bakış açısını yetenekli bir şekilde sentez ve analiz edebilen, benimsediği vizyonu örgütte bulunan tüm kademelere başarılı bir şekilde ileterek kurumsallaştırabilen, örgütün kültürü de

değişim meydana getirirken bireyleri vizyonları ile etkileyebilen vizyona ya da vizyoner bir tutuma sahip olan bireyler olarak açıklanabilmektedir (Çelik, 2003, s. 173).

Erdoğan tarafından okullara dair vizyon geliştirme sürecinde dikkate alınması gerekli görülen ilkeler şu şekilde ifade edilmiştir (Erdoğan, 2022, ss. 78-79):

1. Vizyon, okulda benimsenmiş olan değerlere ve ilkelere dayalı olmalıdır.
2. Vizyon, misyonsuz olmamalıdır.
3. Vizyon, herhangi bir yerden kopyalanmamalı, okulda bulunan üst düzey yöneticilerden alt düzeylere kadar herkesin katılımını sağlamalıdır.
4. Vizyon, kurumda bulunan herkes açısından yeteri kadar açıklayıcı olmalıdır.
5. Vizyon, bir formülden ziyade yoruma açık olmalıdır.
6. Vizyonda yer alan ifadeler tutarlı olmalıdır.
7. Vizyonun geliştirilmesinin ardından kurumsallık kazanması açısından öncelikle misyon ortaya konmalı ve zaman içerisinde uygulamaya dair standart kural, program ve politikaların netlik kazanması ile uygulamaya alınmalıdır.
8. Okulun sahip olduğu yapı, okulda işleyen kurallar, ilişkiler ve roller dikkate alınarak vizyona sağlamlık kazandırılmalıdır.

Kültürel Liderlik. Bir toplumun bünyesinde bulunan bütün inançlar ve değerler bütünü kültür olarak ifade edilebilmektedir. Kültür özünde bir yaşam tarzıdır. Her örgüt kendi kültürünü kendisi oluşturmaktadır. Örgüt içerisinde yer alan bütün bireylerin ideolojileri, değerleri ve inançları örgüt kültürünü beslemektedir. Örgüt tarafından benimsenmiş olan bütün değerler ve hakim olan davranışlar örgüt kültürünün sahip olduğu temel yapıyı yansıtmaktadır. Örgütsel kültür ile birlikte eğitim ve öğretim liderliğine farklı ve yeni bir yaklaşım getirilmiştir. Okul müdürü okulların değişime karşılık gösterdikleri direnç ve okul kültürü kapsamında önem taşıyan bir etmendir. Kültürel lider ise kültürel değerlerin bekçisi konumundadır. Önem taşımakta olan kültürel anlamlara açıklama getirir ve okul ortamı içerisinde kilit değerlerin canlı kalmasını sağlar. Okul misyonunun gerçekleştirilebilmesi adına okul müdürünün kullanıma aldığı bir yönetim tarzı kültürel liderlik olarak ifade edilebilmektedir. Kültürel lider bulunduğu davranış tutumları ile örgüt kültürüne olan bağlılığını göstermek için çaba harcar ve öğretmenlerin söz konusu değerlere uyumlanmasını sağlar (Çelik, 2003, s. 53).

Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik

Öğretimsel Liderlik Kavramı. Eğitim alanında son 30 yıl içerisinde öğretimsel liderlik kavramı popülerlik kazanmıştır. 1980'li yıllarda etkili okul alanında çalışmalar

gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu çalışmalar öğretimsel liderlik için kaynak niteliğindedir (Hallinger, 2003, s. 330).

Öğretimsel liderlikte temel amaç; öğretmenlerin ustalıkla gelişmelerine destek olmak ve öğrencilerin akademik alanda başarılarının yükselmesini sağlamaktır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin gelişim göstermesiyle ilgili bir liderlik tarzı olarak ifade edilebilmektedir. Söz konusu süreç içerisinde üst düzey bilginin kullanıma alınması ve anlayış gösterilmesi okul liderlerinin sorumluluklarındandır (Gediklioğlu, 2015, s. 65).

Öğretmenler açısından istenen öğrenme şartlarını karşılayabilmek, okul çevresini daha üretken bir çevre haline getirmek, iyi öğrenciler yetiştirmek amacı doğrultusunda yapılanların tümü öğretimsel liderlik olarak tanımlanabilmektedir (Cerit, 2001, s. 20).

Öğretimsel liderlik aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi amaçlayan bir liderlik türüdür (Murphy, 1998, s. 3).

Sadioğlu vd. (2014) tarafından öğretimsel liderlik; başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini, okul çevresinin üretken ve doyurucu olmasını, öğretmenlerin elverişli şartlarda çalışma ortamlarının olmasını sağlamaktadır. Öğrenme teorileri ile ilgili detaylı bilgi sahibi olan, iletişim becerileri yüksek, risk alabilen, hedefler belirleyen ve öğretim planlaması yapabilen dinç bireyler öğretim lideri olarak ifade edilebilmektedir (McEvan, 2001).

Murangi (1996) tarafından öğretimsel liderlik; okulun sahip olduğu işlevin bilincinde olarak öğretmenlere danışmanlık yapma, teşvik sağlama, öğretimin sürekliliği için gereken önlemleri alma, paydaşlara okulun benimsemiş olduğu hedefleri yorumlayabilme olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim liderliği; okul müdürü, denetçi ve öğretmenlerin okul hakkında kişi ve durumlarına etki ederken kullanıma aldıkları davranışların ve gücün bütünü olarak da ifade edilebilmektedir. Farklı liderlik türleri ile öğretimsel liderlik arasında bulunan en önemli fark; okulda bulunan öğretme ve öğrenme süreçlerinin üzerinde durmasıdır (Gümüşeli, 2001, ss. 531-548).

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderlik ile oldukça yakından geliştirilmiş bir liderlik türüdür. Gelişiminde okul yönetimi ile uyumlu olma durumu oldukça önem taşımaktadır. Bu yüzden söz konusu liderlik tarzının etkili okul araştırmaları kapsamında önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretimsel liderlik olgusu ile okul yöneticilerinin sahip olduğu klasik özellikleri farklılık göstermiştir. Bu hususta eski kuramlara nazaran öğretimsel liderlik kapsamında öğretimin geliştirilmesi esastır (Çelik, 2003, s. 67).

Öğretimsel liderlik kapsamında temel amaç okulun başarısının artması amacı doğrultusunda öğretmene rehberlik ederek hedefler göstermek ve öğrencinin durumunu takip altında tutmaktır. Okulun başarıya erişebilmesi amacı doğrultusunda öğretimsel lider tarafından öğretmenlerin gelişimi sağlanmalıdır ve bu hususta gerekli olan destek sunulmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin başarılı olabilmesi adına ortamın düzenlenmesi gerekmektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015, ss. 32-40).

Öğretimsel liderlik kapsamında öğretimi geliştirmek esastır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin iyileştirilmesinde öğretmenler ile okul müdürünün işbirliği kurması önemlidir. Öğretimsel liderin sürece doğrudan katılım sağlaması, sınıfları ziyaret etmesi, öğretmenleri gözlemleyerek süreci değerlendirmeye almalıdır (Şişman, 2004, s. 79).

Örgütsel imkanların ve koşulların bulunduğu okullarda öğretimsel liderlik olgusu daha kolay bir şekilde uygulama alanı bulmaktadır. Örneğin; öğretimsel liderliğin açısından gerekli olan ortamın meydana gelmesinde okulun öğrenen okul niteliğinde olmasının önemli oranda katkısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimleri söz konusu ortamlar içerisinde başarılı bir şekilde seyretmiştir. Öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik açıdan başarı göstermesi ise öğretmenlerin psikolojik alanda yeterlilik göstermeleri ile olmaktadır (Southworth, 2010, ss. 73-91).

Öğretimsel lider tarafından okul içerisinde verilen emekler ve bu bağlamda elde edilen başarı ile okul kültürü, öğrenen bir örgüt haline gelmektedir. Okulun sahip olduğu örgüt kültürü içerisinde idarenin ve öğretmenlerin bir arada ekip olarak meydana getirecekleri işler ile okulda gerçekleştirilen bireysel emekler ile birlikte oluşan yapı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu sayede meydana gelen bütün uğraş, öğretim sürecine yansiyarak süreci geliştirir (Gediklioğlu, 2015, s. 66).

Öğretimsel Liderliğin Boyutları.

Okulun Vizyon ve Misyonunu Tanımlama. Öğretim liderinin sahip olduğu rollerin en önemli boyutlarından birisi de okulun vizyonuna ve misyonuna açıklama getirmektir. Öğretim liderinin okulun başarılarına dair bir vizyonu bulunmaktadır. Bu vizyon, okulun çalışanlarına ve okula bir yol gösterici olmakla birlikte önemli olan hususları belirtmektedir. Bir vizyonun belirlenmemesi veya karmaşık olması durumunda öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekenlerin neler olduğunu çalışanların bilmesi oldukça zordur. Çalışan bireylere öğrenme için bir ortam hazırlığı yapmadan öğrenmeye dair sorumluluklarının olduğunu ifade eden kurumlar, çalışanlarına karşı haksız bir tutum sergilemiş olmaktadır. Örgüt başarısı açısından örgütün liderinin örgütte

bulunan üyelere yol gösterici olması ve görev tanımlamalarını çok daha öncesinden belirlemesi gerekmektedir (Taş, 2000, s. 44).

Vizyon gelecek hakkında tahminlerde bulunmaktan ziyade kararlar vermektir. Bu yüzden vizyon içerisinde olduğumuz şartlar ile uzun vadeli olan hedeflerimizi birleştirerek en iyi yapıyı sağlamamızı sağlamaktadır. Örgüt ve örgüt lideri vizyon sayesinde belirsizliklerin ve tesadüflerin kurbanı olmaktan kurtulmaktadır (Gökyer, 2004, s. 24).

Okul açısından uzun vadeli bir stratejiyi ifade eden vizyon okulun geleceğe dair hedeflediği konumun gerçekçi bir resmidir. Bir okulun gerçekleştirmesi gerekli olan temel görevi ise misyon olarak ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda vizyon ve misyon iç içe olan kavramlardır. Lider tarafından bir arada olduğu insanların harekete geçirilebilmesi ve etkilenebilmesi için bu bireylere bir yol ve hedefler gösterilmesi gerekmektedir. Okul müdürü tarafından okulun gerçekleştirmesi gereken hedeflerle ilgili bir stratejinin belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte okulun sahip olduğu vizyon ve misyonu tanımlayarak bu hususun tüm üyeler ve paydaşlarla paylaşılmasında liderlik vasfını üstlenmesi gerekmektedir. Okul içerisinde gerçekleştirilecek olan tüm etkinlik ve eylemlerde okulun vizyonu ve misyonu yol gösterici olmaktadır. Bireylere motivasyon sağlar ve insan gücü, zaman, para ve benzeri okul kaynaklarının kullanıma alınmasında söz konusu olan öncelikleri tayin eder (Şişman, 2004, s. 76).

Öğrencinin başarısını ön planda tutmakta olan etkili okullar için vizyon vazgeçilemez bir şarttır. Okulu rastgele ve beklenmedik durumlardan kurtarmakta olan vizyon, daha planlı ve emin adımlar atılmasını sağlamaktadır. Vizyonu olan bir okul, ani gelişen olaylara karşılık her zaman daha hazırlıklı olmaktadır. İleri görüşlü bir lider sayesinde okulun çalışanlarının okulun vizyonunu benimsemesi ve bu doğrultuda öğrenme ve öğretmeye inanarak daha etkili işler gerçekleştirmeleri sağlanabilmektedir. Etkili olan okul yöneticileri, okulun örgütsel hedeflerini benimsemektedirler. Sınıf içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinliklere ve okulun öncelikli olarak benimsediği öğretimsel hedeflerine dair ortak bir vizyon oluştururlar. Öğretmenlerin öğretim planları ile okulun vizyonunun bütünleşmesi ve bu bağlamda bir bağlılık meydana getirmesi en önemli hususlardan birisidir. Amaçlara açıklık getirmesinin yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılıklı olarak saygı çerçevesinde daha iyi iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır. Değerlerin ve anlamların temelinde olan olay ve etkinlikleri anlama hususunda okul yöneticisi tarafından üstlenilen liderliğe daha sembolik bir boyut kazandırmaktadır (Şişman, 2004, ss. 77-78).

Kaynak ve Mesleki Gelişimi Sağlama. Eğitim ve öğretim lideri bir kaynak sağlayıcı olarak; okulun ve kişilerin hedeflerini ve vizyonunu başarabilmek amacıyla toplumsal

kaynakları kullanıma almaktadır. Okul içerisindeki çalışanların tatmin seviyelerini ve kişisel becerilerini dikkate alarak onları görevlendirirler. Bununla birlikte okulun dışarısındaki bireylerden de çalışanların öğretim sorunlarını çözüme kavuşturmak için faydalanmaktadırlar. Yöneticiler kendi çalışanlarının gelişmesi ve yetiştirilmesi hususunda oldukça önemli bir sorumluluğa sahip olmaktadır. Bu sebeple, tecrübeli yöneticilerin aynı zamanda tecrübeli öğretmenlerde olması gerekmektedir. Etkili olan okul yöneticileri bu bağlamda kendilerini bir eğitimci olarak de yetiştirmelidirler. Meydana gelebilecek öğretim problemlerini bir eğitimci gibi çözmeye elverişli olmaları gerekmektedir (Şişman, 2004, ss. 81-82).

Okulun her çeşit girdisinin ve kaynağının sağlanıp, dağıtılması, planlanması ve kullanıma alınmasından okul yöneticisi mesuldür. Farklı konularda olduğu gibi bu hususta da kaynakların kullanıma alınmasında öncelik sıralaması yapmak gerekmektedir. Okul binası, araç ve gereçler, bütçe, çalışanlar ve zaman söz konusu kaynakların başında gelmektedir. Etkili olan okullarda okul yöneticileri tarafından okulun kaynaklarının kullanıma alınmasında ve önceliklerin belirlenmesinde verimlilik ve etkililik ilkelerini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Etkili okul yöneticileri tarafından etkili bir öğretimin gerçekleşmesi ve öğrencilerin başarı elde etmesi amacı doğrultusunda kaynak tedariki gerekli görülmektedir (Şişman, 2004, ss. 81-82).

Başarılı olan okulların liderleri, öğretmenlerin sahip oldukları öğretimsel becerilerin gelişim göstermesi için etkili bir rehberlik yapmaktadırlar. Okul yöneticileri tarafından öğrencilerin daha başarılı olmaları ve öğretmenlerin öğretim tekniklerinin gelişmeleri için denetim sürecinde öğretmenlere rehberlik edilmektedir. Belirlenmiş olan hedefler ile bütünleşmiş olan ve en fazla etki sağlayan programlar; okula dayalı personel geliştirme programlarıdır. Gelişmek için verilen emeklerin en temelinde başarılı bir okulun bünyesindeki insan kaynaklarını geliştirme çabası yatmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler kendi yeterliklerini öğrencilere aktarmaya çabalamaktadırlar. Başarılı olan bir okulda görev alan öğretmen, bireysel ve kolektif çalışma üzerinde örgüt ikliminin destek sunarak etkili olduğunun bilincinde olmaktadır (Çelik, 2003, s. 41).

Personel geliştirme, okulun amaçları ile yakından ilgilidir çünkü okulun vizyon ve misyonunun gerçekleşmesinde personeller aracı olmaktadır. Okulun başarısı, etkililiği ve verimliliği açısından okulda görevli olan personelin istekli bir şekilde çalışması ve mesleki bakımdan sahip olduğu öğretimsel becerilerini geliştirmeye odaklı olması oldukça önem taşımaktadır. Okul yöneticisi tarafından okulun insan kaynaklarının gelişimine hizmet etmenin yanı sıra okulun gelişimine de katkı sağlanmış olmaktadır. Bu yüzden okul yöneticisi tarafından çalışanların gelişim göstermelerine destek olunmalı, mesleki gelişimi sağlamakta olan hizmet içi seminerlere katılım sağlamalarına yönelikte teşvik edici olunmalıdır. Araştırmacılardan

bazıları tarafından kaynak ve mesleki gelişimi sağlayan öğretim liderlerinin sergilemesi gerekli olan davranışlar şu şekilde ifade edilmiştir (Taş, 2000, ss. 44-45);

- 1- Eğitim-öğretim lideri tarafından kaynakların ve zamanın etkili bir şekilde kullanımı gösterilmektedir.
 - a) Planlamayı oluşturur, örgütlenmeyi sağlar ve öncelikli olan işleri gerçekleştirir.
 - b) Uygun bir şekilde yetkiyi devreder.
 - c) Çalışanları bireysel yetenekleri bağlamında görevlendirir.
- 2- Okul içerisinde bir gruba sahip olma duygusu gelişim gösterirken gerekli olan değişiklikleri ve devam eden sürecin planlamasını yapar.
 - a) Değişimin gerçekleşmesi için, okul içerisinde olumlu bir hava geliştirmektedir.
 - b) Değişimin başarılmaması amacıyla gerekli olan becerileri kullanıma alır.
 - c) Değişimin etkililiğini değerlendirmeye almaktadır.
- 3- Öğretim lideri tarafından üyelerin motive edilmesi için yetenek sağlanmaktadır.
 - a) Çalışanlardan beklentilerini açık bir şekilde ifade etmektedir.
 - b) Açık bir şekilde geri bildirim sağlar.
 - c) Çalışanları risk alma ve araştırma yapma hususunda teşvik eder.
- 4- Çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini ve onlara yardım sağlayacak olan öğretim kaynaklarını bilmektedir.
 - a) Personel geliştirme imkanları ile üyelerin gereksinimlerini karşılamaktadır.
 - b) Öğretimi zenginleştirmekte olan kaynakları bilmektedir.
 - c) Akademik başarının gerçekleşmesini sağlayacak olan destek ve kaynakların harekete geçmesine öncülük eder.
 - d) Okul içerisinde öğretim kaynağı olan bireylerin önem taşıdıklarına, okulun çalışanlarını inandırır.

Okul Programını Yönetme ve Geliştirme. Etkili bir okul yöneticisi açık bir şekilde öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretimin değerlendirmeye alınması ve programların geliştirilmesi hususunda koordinasyon sorumluluğunu üstlenmektedir. Öğretimsel program genel kapsamlı bir içeriğe sahip olmakla birlikte esnek yapıdadır. Öğretim programları zaman bakımından uyumlu olmalıdır. Aynı zamanda öğrencinin aktif bir şekilde katılım sağlamasına olanak tanınmalıdır. Bu bağlamda doğru olan hususlara özendirmeli ve geri bildirimleri açık bir şekilde göstermelidir. Öğretmenler tarafından ise ders planlarının oluşturulmasında öğrencilerin her birinin yüksek başarı beklentilerini sağlayacak olan bir iklimin sağlanmasını esas alınmalıdır (Taş, 2000, s. 47).

Öğretim programının etkili bir şekilde uygulamaya alınmasında öncelikli sorumluluk okul yöneticisine ait olmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisinin sorumluluklarından bazıları (Şişman, 2004, ss. 83-95):

- Öğretim programının temel amaçlarını çalışanlara açıklamalıdır,
- Öğretim programının uygulamaya alınmasına engel teşkil eden problemleri çözmelidir,
- Öğrenme için uygun bir ortam oluşturmalıdır,
- Eğitim sürecini değerlendirmeli ve denetlemelidir,
- Öğrencinin başarısını arttırmaya yönelik ve esnek öğretim programlarını uygulamalıdır.

Okul programlarının yönetilmesi açısından okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmesi gereken birtakım roller şu şekilde ifade edilmektedir (Şişman, 2004, ss. 83-95):

- Okulun uygulamaya alacağı eğitim programlarının hazırlanması,
- Program ile alakalı olan materyallerin temin edilmesi,
- Okul programı kapsamında beklentilerin göz önünde bulundurulması,
- Okul içerisindeki programların arasında koordinasyonun sağlanması,
- Program kapsamında temel becerilerin üzerinde yoğunlaşılması,
- Öğrencilerin gelişim gösterebilmeleri amacıyla öğretmenler ile toplantılar gerçekleştirilmesi,
- Okul içerisinde zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi,
- Okul programlarının değerlendirmeye alınması ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılması,
- Programların gelişmesi için gereksinimlerin tespit edilmesi,
- Öğrencilerle yakın ilişkiler kurulması,
- Sınıf içerisinde zamanın planlanması ve etkili bir şekilde kullanılması,
- Öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenli olarak denetlenmesi ve değerlendirmeye alınması,
- Öğrenciler hakkında standartların meydana getirilmesi,
- Öğrencilerin gelişimlerinin ve başarılarının devamlı olarak gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi,
- Öğrencilerin durumları hakkında istatistikler tutulması,
- Okul başarısı ile ilgili yetkili kişilere bilgi sunulması,

- Öğrencilerin başarılarının belirlenmesi ve ödüllere tabi tutulması gerekmektedir.

Okul yöneticisi tarafından programın sistematik bir şekilde uygulamaya alınması sağlanabilirse okulun etkililiği, verimliliği ve başarısı artış göstermektedir. Okul yöneticisi tarafından öğretim programının uygulamaya alınması sırasında işlerliğin denetlenmesi ve bu durumun da neticelerinin değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Okul ve sınıf ortamının da düzenli aralıklarla denetlemelere tabi tutulması gerekmektedir. Söz konusu tutum sayesinde öğrenme imkanları da gelişmektedir. Yöneticiliğini yapmakta olduğu okulun etkili okullardan birisi olmasını isteyen bir lider, günün büyük bir kısmını program ve öğretim işleri ile uğraşarak değerlendirmelidir. Bununla birlikte sınıflar arasında gerçekleşen etkinlikler kapsamında ortaklaşa olarak ilerlenmesine de dikkat etmelidir. Öğrencilerin başarı seviyeleri ile öğrenme yetersizlikleri açısından birtakım ölçme araçlarının ve testlerin geliştirilmesi ve uygulamaya alınması oldukça önemlidir (Şişman, 2004, ss. 97-99).

Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme. Okulun öğrenme iklimi, çalışanların ve öğrencilerin okul içerisindeki öğrenmelerine etki eden tutumlarını yansıtmaktadır. Klasik bir tutumdan ziyade öğretim lideri rolünü benimsemiş olan okul müdürleri öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumlarını etkilemek amacıyla:

- Öğretim zamanını dikkatli bir şekilde kullanırlar,
- Öğrenci ve çalışanlar ile sık sık karşılaşma imkanları yaratırlar,
- Nitelikli personel geliştirme programlarını kullanıma alırlar,
- Öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunu şekillendiren net standartlar belirlerler,
- Akademik başarıyı desteklemekte olan bir ödül yapısı oluştururlar.

Okul yöneticileri tarafından söz konusu faaliyetler gerçekleştirilerek doğrudan veya dolaylı bir şekilde öğrenme iklimini düzenlerler. Okul yöneticileri olumlu bir örgüt ikliminin meydana getirilmesi ve öğrenme ortamının oluşturulmasında başrol konumundadır. Sınıf yönetimine dair nitelikler arasında yer alan etkileşim düzeni, sınıf iklimi, olumlu ilişkiler, uyum, örgütlenme, öğrenci katılımı, davranış düzeni gibi hususlar etkili bir eğitimin değişkenleridir. Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla söz konusu düzenin sağlanması, sağlıklı öğrenme ortamlarının meydana getirilmesi, kuralların karşılanması ve ışık, ısı gibi fiziki imkanların iyileştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetiminin sağlanması gerekmektedir (Başar, 2017, s. 4).

Eğitim ortamları içerisinde gereksinimlerden ve kişilikten meydana gelen birey boyutu, beklentiler ve rollerden meydana gelen kurum boyutuna göre daha ağır basmaktadır. Eğitim ve yönetim süreçlerine katılım sağlayanların gereksinimleri, ilgileri ve beklentilerinin her birinden

çok daha farklı olması, eğitim kurumlarının sahip olduğu örgüt ikliminin meydana gelmesini sağlayan özelliklerindendir. Eğitim kurumları kapsamında kurum ve birey boyutunun dengelenmesi gerekmektedir. Aksi halde olumlu bir örgüt ikliminin meydana gelmesi imkansız bir durum olmaktadır (Taş, 2000, s. 55).

Okul içerisinde çalışanların iş doyumunun yüksek olması, problemler paylaşılması, öğretim lideri tarafından okula yönelik sorumlulukları en az hata ile gerçekleştirilmesi, öğrencilerin başarı seviyelerinin yüksek olması okul ikliminin olumlu olduğunu göstermektedir. Etkili bir okul yöneticisi tarafından sınıfın içerisindeki iklimin ve okulun ikliminin sık sık denetlemelere tabi tutulması ve bu bağlamda öğretmenlere yapıcı ve iyileştirici dönütler verilmesi gerekmektedir (Bilgen, 1990, s. 2).

Öğretimsel Liderliğin Önemi. Öncelikle Batılı ülkelerde ardından da Türkiye’de eğitim sisteminin genel olarak iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacı doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmalara ilk olarak okuldan başlanmasının gerekli olduğu anlayışı yerleşmiştir. Bu yüzden okul müdürlerinin liderlik özellikleri daha fazla ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda görev aldığı kuruma yenilikler katan, etrafındaki kimselerce de güvenilir ve ihtiyaç duyulan bir lider olarak tanımlanan bireylere müdürlükten ziyade “başöğretmen” unvanının atfedilmesi daha uygun görülmüştür (Şişman, 2018, s. 6).

Öğretim liderliği müdür açısından başarılı ve üretken bir okul olma, çalışanlarına attığı sorumlulukların gerçekleşeceğine dair güven duyma, kendi yeteneklerinin gelişimine zaman ayırma gibi hususlarda önem taşımaktadır. Öğretmenler açısından da sahip oldukları becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesi, okulda önemli olduklarını hissetme, okul hakkındaki görevlerine daha çok önem verme, bağımsız bir şekilde çalışma gibi hususlarda önemlidir. Öğretim liderliğinin okul açısından önemi değerlendirildiğinde ise hedeflerine ulaşacağına inanmış, istekli bir şekilde çalışan ve değişim göstermeye açık personele, daha başarılı bir eğitim kurumuna ve öğrencilere sahip olmayı sağlamaktadır. Okul müdürleri tarafından benimsenen değerlerinin ve davranışlarının sunuş biçimleri ile yıllar boyunca öğrenciler ve öğretmenler üzerinde etki sağlanabilmektedir (Çelik, 2003, s. 54).

Şişman (2018, s. 25) tarafından okul müdürlerinin sahip olması gereken birtakım özellikler:

- Eğitim ve öğretim etkinliklerini artırarak okulu daha iyi bir hale getirmeli,
- Etkili iletişim kurabilmeli,
- Gerçekleştirilecek faaliyetlere her bakımdan hâkim olmalı,
- Okul yönetimi hakkında yasaları bilerek hareket etmeli,

- Program geliştirme,
- Değerlendirme gibi konular hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Hızlı bir şekilde değişim gösteren hayat şartları içerisinde eğitim sisteminde meydana gelen değişimleri takip etmek ve okullar kapsamında dengeli bir şekilde idari faaliyetleri sürdürmek amacı doğrultusunda okul müdürleri tarafından öğretim liderliğinin gerektirdiği rollerin iyi taşınması gerekmektedir.

Öğretimsel Liderlerin Temel Özellikleri. Çağdaş eğitim anlayışı kapsamında okullar içerisindeki öğrenme ortamlarının daha sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi amacı doğrultusunda öğretimsel liderliği nitelikli olarak benimsemiş olan okul yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır. Öğretimsel liderliğin rollerini benimsemiş olan okul müdürlerinin örgüt ortamı içerisinde sergiledikleri bazı liderlik özellikleri bulunmaktadır.

Li vd. (2023) tarafından okul ortamı içerisinde öğretimsel liderliği benimsemiş olan okul yöneticilerinin okulun ve eğitimin hedeflerini geliştiren, öğrenme ortamı içerisindeki gereksinimleri karşılamak amacı doğrultusunda kaynak sağlayan, öğretmenleri denetleyen ve öğretmenlerin arasındaki ilişki bağlarını güçlendiren bireyler oldukları ifade edilmektedir.

Sergiovanni (1984) tarafından okulun seçkinlik kazanması ve yeterli düzeyde başarılı olmasında önemli oranda katkı sağlayan öğretim liderlerinin değişik özelliklerinin bulunduğu belirtilmektedir. Söz konusu özellikleri sembolik, eğitimsel, insan, kültürel, teknik olmak üzere farklı sınıflara ayırmaktadır. Eğitim programının yönetilmesi, öğretme, öğrenme ve benzeri yeterlilikleri eğitimsel güç olarak ifade edilmektedir. Okulda bulunan değer ve inançların sembolü olarak bu hususları taşıma, insan gücünü güdüleme, zaman yönetimi, planlama, iletişim gibi yeteneklerin bütünü ise sembolik ve kültürel güç olarak ifade edilmektedir (Gümüseli, 1996, s. 8).

Öğretimsel liderliği doğru bir şekilde belirlemiş olan bir lider gün içerisinde zamanını genel olarak öğretme ve öğrenme kalitesini yükseltmek, enerjisini ve yeteneklerini daha fazla geliştirmek için harcamaktadır. Öğretimsel liderler detaylı bir öğretme ve öğrenme yaklaşımına sahiptirler. Söz konusu yaklaşımları yeni öğretim tekniklerinin sorun çözme hususunda taşıdığı önemi ve öğrencinin gelişim düzeyini, bilginin kullanıma alınmasını kapsamaktadır. Tüm öğrencilerin başarılı olması için liderler birtakım mesuliyetler üstlenmektedirler. Öğrenme ortamı içerisinde başarısız olan öğrencilerin de eğitimlerinin geliştirilmesi amacı doğrultusunda emek harcamaktadırlar (Sergiovanni, 1991, s. 35).

Şişman ve Turan (2004, ss.102-103) tarafından başarılı olan okul müdürlerinin sahip oldukları özellikler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

- Çoğunlukla gün içerisinde zamanlarını öğrenmeye ayırmakla birlikte bir başöğretmen rolündedirler.
- Öğrencilerine karşı her zaman sevgi doludurlar ve onlara güven duyarlar.
- Okul içerisinde işbirliğini esas alan çalışmalara yoğunlaşırlar ve diğer bireyler ile bir arada etkili bir şekilde çalışma becerileri vardır.
- Eğitim ve okul ile bütünleşmişlerdir. Okulun başarısını mümkün olan en üst düzeye ulaştırmak amacı doğrultusunda oldukça çaba göstermektedirler.
- Okul müdürlüğü onlar için bürokratik bir görevden ziyade bir misyonun gerçekleştirilmesi yolculuğudur.
- Meydana gelen değişimlerin ve yeniliklerin farkındadırlar ve bu bağlamda okul geliştirme hususunda nitelikli bir strateji lideridirler.

Başarılı bir okulun yöneticisinin örgütün benimsemiş olduğu amaçlara erişmesi ve örgütün devamlılığını sağlayabilmesi için sahip olması gereken özellikler şu şekilde ifade edilebilmektedir (Andersen & Pigford, 1987, ss. 67–68):

1. Vizyon sahibi olma; benimsemiş olduğu hedeflerin herkesçe anlaşılır olması, planlama, öğretim ve değerlendirme yapmayı koordine bir şekilde yürüterek başarı düzeyini artırmaya çalışmaktadır.
2. Vizyonu bir eylem haline dönüştürme; bir takım şeklinde çalışır, okulun tüm hedeflerini ve beklentilerini vurgulamaktadır.
3. Destek sağlayan bir çevre meydana getirme; akademik açıdan yönlendirilmiş olan düzenli ve hedef sahibi bir okul iklimine teşvik sağlar.
4. Okul içerisinde yaşananlardan haberdar olma; öğrenciler ve öğretmenlerin neler yaptıklarını bilirler. Bununla birlikte daha iyi neler yapabileceklerini ve ne şekilde yapabileceklerini bilirler ve uygulamaya alırlar.
5. Bilgili bir şekilde hareket etme; farklı olan öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejileri kapsamında gerekli durumlarda yardım sağlayarak devreye girerler.

Özden (2002, s. 41) tarafından öğretimsel bir liderde olması gereken özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Farklı olan öğretim tekniklerinin kullanıma alınması hususunda teşvik sağlamaktadır.
2. Öğretmenlerin profesyonel bir şekilde gelişim göstermelerine destek olmaktadır.
3. Öğretim ile ilgili problemlerde öğretmenlerin başvurdukları kişilerdir.
4. Öğretim programlarının içerikleri ve sunumu hususunda öğretmenler ile fikir paylaşımı içerisindeyler.

5. Öğrencilerin başarıları ve öğretim uygulamaları hususlarında meydana gelen tartışmalarda lider konumundadırlar.
6. Sıklıkla sınıfı gözlemlemektedirler.
7. Öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine destek olmak amacı doğrultusunda çevrenin ve okulun sahip olduğu kaynakları harekete geçirmektedirler.
8. Okulun varlık gerekçesi ile ilgili net olan bir vizyonları bulunmaktadır.
9. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirmelere tabi tutarlar. Bu hususta asıl amaç öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkı sunmaktır.
10. Öğrenme ve öğretme hususlarında öğretmenler ile iletişim kurmaktadırlar.
11. Öğretmenler tarafından öğretim ile ilgili hususlarda tartışabilecek en önemli kişi konumundadırlar.
12. Öğretmenlerin, öğretim hakkındaki konuları tartışmaları amacı doğrultusunda kendilerine kolaylıkla erişebildikleri bir kişidir.
13. Okul içerisinde önemli olan hususları vurgulamak amacıyla sıklıkla sınıfta ve koridorlarda gözükmemektedirler.
14. Öğretmenlere sergiledikleri performanslar ile ilgili dönütler sağlamaktadırlar.
15. Öğrencinin başarısını değerlendirmede, ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere destek olmaktadır.

Chell (1995) tarafından öğretimsel liderlerin sahip olduğu beş özellik bulunmaktadır.

Söz konusu özellikler:

1. Öğretimsel lider benimsemiş olduğu hedeflerinin ortamda bulunan herkes tarafından bilinmesini ve anlaşılmasını sağlar. Bu doğrultuda söz konusu hedeflerine ulaşmak amacıyla çaba harcayan vizyon sahibi bir bireydir.
2. Okulun benimsediği amaçları ifade ederek gruplaşa bir şekilde çalışır ve vizyonunu eylemlere döker.
3. Öğretimsel lider hedeflerine yönelmiş durumdadır ve sistematik bir okul ikliminin meydana gelmesini sağlamaktadır.
4. Öğretimsel lider okul içerisinde bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmaları takip etmektedir.
5. Eğitim ve öğretime faydalı olabilmek amacı doğrultusunda yeni okul stratejileri tavsiye etmektedir.

Etkili Okul ve Öğretmen Motivasyonu

Etkililik Kavramı. Literatür değerlendirildiğinde geçmişten günümüze dek etkililik kavramı ile ilgili türlü tanımlamalarda bulunulmuştur. Hoy ve Miskel (1987, s. 48) tarafından etkililik kavramı bir örgütün hedeflerine erişmesi amacıyla gereksinim duyulmakta olan kaynaklara ulaşım ve söz konusu süreçte çevreye adapte olma becerisidir.

Scheerens (1992, s. 27) tarafından etkililik, istenilen çıktıya ulaşma derecesi olarak tanımlanırken; Balcı (2014, s. 32) tarafından, geçmişte belirlenen **örgütsel hedeflerin** gerçekleştirilme derecesi şeklinde açıklanmaktadır. Her iki tanım da etkililiğin, yalnızca faaliyetlerin gerçekleştirilmesiyle değil, aynı zamanda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının **ölçülmesiyle** ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim kurumları bağlamında etkililik, öğretim süreçlerinin planlanması, öğretmenlerin motivasyonu ve okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, etkililik kavramı hem öğretimsel liderlik uygulamalarının başarısını değerlendirmede hem de okulun genel performansını artırmada kritik bir göstergedir. Ayrıca, etkililik sadece kısa vadeli çıktıların değil, uzun vadeli hedeflerin ve sürdürülebilir başarıların sağlanması açısından da önemli bir ölçüttür.

Geçmişte belirlenmiş olan hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak amacı doğrultusunda meydana getirilen örgütlerin söz konusu hedeflerine ne kadar ulaştıklarını yansıtan kavram etkililik olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte söz konusu hedefleri gerçekleştirme eylemi etkililik kapsamındaki esas ölçüttür (Aydın, 2007, s. 44). Etkililik; en düşük maliyetle en yüksek kazancı ve çalışan moralini sağlamayı mümkün kılan, bununla birlikte çevresinden destek görebilen olumlu bir imaj oluşturarak etkili bir örgüt kurma yeteneğidir (Baştepe, 2002, s. 13; Becker & Nevhauser, 1975).

Özkalp ve Kırel (2004, s. 48) tarafından ise kaynakların akıllı teknikler ile kullanıma alınarak gereksiz harcamalara neden olmadan istedik çıktılarına erişme etkililik olarak ifade edilmektedir. Bu tanım, özellikle eğitim kurumları bağlamında büyük önem taşımaktadır; çünkü sınırlı kaynakların doğru yönetimi, okulun hem akademik hem de idari hedeflerine ulaşmasını doğrudan etkiler. Etkililik, yalnızca kaynakların miktarı ile değil, aynı zamanda bu kaynakların doğru zamanda, doğru yerde ve doğru amaçlar doğrultusunda kullanılması ile de ilgilidir. Dolayısıyla bir okulun veya eğitim kurumunun başarısı, yöneticilerin ve öğretmenlerin kaynakları stratejik bir şekilde kullanabilme yeteneğine doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda, etkililik kavramı, hem yönetim süreçlerinin planlanması hem de öğretimsel liderlik uygulamalarının şekillendirilmesi açısından kritik bir rol oynar.

Purkey ve Smith (1983, s. 430) tarafından etkililik çoğunlukla bireylere kazandırılmış olan bilgi, beceri ve davranışlar üzerinde meydana gelen gelişme ile ölçülebilmekte olan olumlu etkiler şeklinde tanımlanmaktadır.

Literatürde etkililik kavramının yanı sıra verimlilik kavramı da çok sık kullanılmaktadır ve yakın anlama sahiptirler. Hesapçıoğlu (2006, s. 144) tarafından verimlilik, üretim gücüne ait olan bir ölçek veya farklı bir ifade ile var olan kaynaklar üzerinden optimum çıktının sağlanma düzeyi olarak ifade edilmektedir. Etkililik, örgütlerin hedeflerine erişmesi amacıyla gerçekleştirmesi gereken her çeşit çalışmada olması gereken temel bir özellik olarak ifade edilebilmektedir. Birçok araştırmacı tarafından etkililik sözcüğü farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ancak her birinin benzer bir anlamı bulunmaktadır. Herhangi bir görevin başarıyla tamamlanması için gereksinim duyulan beceri, bilgi, yargı ve tutumların bütünü etkililik olarak ifade edilebilmektedir (Olaitan, 2003, s. 58).

Olive (2002, s. 122) tarafından ise etkililik olgusunun beceri, bilgi, tutum ve değerleri kapsadığını ve başarılı olmak amacı doğrultusunda gereksinim duyulmakta olan motivasyon ve inançların tümü olduğunu ifade etmektedir.

Can (2005, s. 48) tarafından ise etkililik olgusunun grup, birey ve örgütsel düzeyde incelemeye alınabileceği ifade edilmektedir. Bireysel açıdan etkililik, örgüt içerisindeki paydaşların mesul oldukları görevlerden meydana gelmektedir. Grup etkililiği ise bir grubun içerisindeki bireylerin tümünün sunduğu katkıları belirtmektedir. Bununla birlikte örgütsel etkililik ise grup ve bireysel etkililiklerinin tamamını kapsamaktadır.

Murillo ve Cuenca (2007, ss. 15-18) tarafından etkililik kapsamında üç özellik olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu özellikler öğrenciler arasında eşitliği sağlamak, öğrencilerin çok yönlü olarak gelişimlerine destek olmak ve verilen değeri arttırmak olarak ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda etkililik, daha öncesinde belirlenmiş olan amaçların, çıktıları değerlendirerek ne kadar gerçekleştirilmiş olduğunu belirten bir kavram olarak ifade edilebilmektedir.

Örgütsel Etkililik. 1980’li yıllarda örgütsel etkililik olgusu daha net olarak anlaşılmaya başlanmıştır. Bu olgu, örgütlerin gereksinim duyulmakta olan kaynakları elde ederek hedeflerine erişme becerisiyle ilgilenmektedir (Federman, 2006, s. 22; Henry, 2011, s. 48).

Örgütler kendilerine özgü olan hedeflere erişmeye çalışan sosyal kurumlar olarak ifade edilmektedirler. Örgütler kapsamında amaç bütünlüğünün sürekliliğinin sağlanması için temel bir kavram özelliğinde olan örgütsel etkililik hakkında farklı perspektiflerden birbirinden farklı tanımlamalarda bulunmaktadır. Başaran (2004, s. 17) tarafından örgütsel etkililik kavramı bir

örgüt tarafından geçmişte belirlenmiş olan hedeflere erişme sürecinde gereken verimliliği, örgütsel problemleri çözmek amacıyla gereksinim duyulan beceriyi, etrafına sürekli faydalı olmayı doğru bir şekilde sürdürebilmek olarak ifade edilmektedir. Örgütsel etkililiğin sağlanabilmesi, devamlı olarak gelişim gösterme ve gelecekte uzun vadeli olarak var olabilme gibi hususların sağlanabilmesi doğrultusunda dönüşüm, verimlilik, toplumsal ilişkiler ve benzeri koşulların olabildiğince üst düzeyde olması gerekmektedir (Ridley & Mendoza, 1993, s. 172).

Örgütün geçmişte belirlediği hedeflere uyumlu bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştığı eylemi başarabilme seviyesi örgütsel etkililik olarak ifade edilmektedir (Daft, 2000, s. 44).

Hogan (2004, s. 25) tarafından örgütsel etkililik kavramının, kendisinin meydana getirdiği bileşenler bağlamında oluştuğu ifade edilmektedir. Örgütsel etkililik açısından önem taşıyan bazı özellikler; yeteneklerin seçilmesi ve daha fazla geliştirilmesi, liderlik, motivasyon, strateji, meydana gelen sonuçların gözlemlenmesi için uygun olan sistemin oluşturulması olarak ifade edilebilmektedir. Hogan'a göre, örgütün söz konusu beş alan içerisinde hangi ölçüde rekabet ettiğinin bir neticesi olarak etkililik meydana gelmektedir. Etkili örgütün özellikleri ile ilgili birbirinden farklı kaynaklarda türlü özellikler ifade edilmektedir.

Price (1968, s. 111) tarafından bir örgütün etkili olarak nitelendirilebilmesi adına moral, verimlilik, örgütün değişimlere adapte olma yeteneği, örgütün üyeleri arasında paylaşılmakta olan değer ve normlar açısından ortak olan özelliklerin taşınması ve benzeri özellikleri barındırması gerekmektedir.

Batten (2001, s. 112) tarafından etkili olan örgütlere dair:

- İyimser ve olumlu tutum,
- Amaca yönelik olma,
- Performans bağlamında ödemeler,
- Değişimden keyif alma,
- İleri görüşlülük,
- Katılma duygusu,
- Yönetim birimiyle her seviyede bütünlük kurabilme,
- Anlaşılır ve açık felsefe ve ilkeler, süreç ve prosedürler, politika ve programlar, proje ve uygulamalar olarak ifade edilmiştir.

Etkili Okul Kavramı. Bireylerin her biri yaşamları süresince bir öğrenme yolculuğundadırlar. Birbirinden değişik mekanlarda ve farklı zamanlarda türlü beceriler ya da

bilgiler öğrenmektedirler. Öğrenme olgusunun istendik bir şekilde ve planlanarak gerçekleştirilmesi ise sadece okullar kapsamında mümkündür.

Balcı (2014, s. 44) tarafından okullar birbirlerinden farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada oldukları kurumsal alanlar olarak ifade edilmektedir. Bu yüzden okulların sahip oldukları sorumluluklar her geçen gün daha fazla artmaktadır. Çünkü birbirinden farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin değişim gösteren ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve onları bilişsel, duyuşsal, fiziksel açıdan yaşama hazırlamak yalnızca etkili okullar sayesinde olabilmektedir. Bilgi bakımından zayıf ve güçlü olan öğrencilerin öğretim açısından hedeflenen temel beceri seviyelerine erişmesini sağlayan okul, etkili okul olarak ifade edilmektedir (Edmonds, 1979, s. 17).

Öğrencilerin özgeçmişleri de farklı olduğundan dolayı ön görülenden daha fazla başarı elde edebilecekleri okul, etkili okuldur (Balcı, 2014, s. 48).

Hoy ve Miskel (2010, s. 52) tarafından bir okulun etkililik seviyesi daha öncesinde erişilmesi planlanan görevlerin ve hedeflerin en başarılı şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Günel (2014, s. 58) tarafından etkili okul öğrenmeye zemin hazırlayarak, her öğrenci açısından gerekli ve nitelikli olan kaynakların eşit olarak kullanımına imkan sunan, sürekli olarak gelişim gösteren ve söz konusu süreç içerisinde öğrenmeye devam eden bir okul olarak ifade edilmektedir.

Özdemir (2000, s. 55) tarafından etkili okul kavramı; öğrencilerin başarı elde edebilmeleri açısından bir farklılık meydana getirebileceği inancının benimsenmiş olduğu ve bu durum için öğretim araç ve gereçlerinin en verimli şekilde kullanıma alındığı, öğrencilerin duyuşsal, bedensel, estetik, bilişsel ve sosyal olarak desteklenebileceği bir ortamın olduğu okullar olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamdaki tanımlamalar kapsamında etkili okul birbirinden farklı becerilere ve bilgilere sahip olan öğrencilerin akademik ya da sosyal bakımdan var olan kaynakların etkili olarak kullanıma alınmasıyla birlikte beklenenden daha fazla seviyede başarı sağladıkları okul olarak da tanımlanabilmektedir.

Bolivar (2005, s. 47) tarafından bir okulun akademik ya da sosyal açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin faydasına çalışmalar sunduğu kadar adil ve etkili olduğu belirtilmektedir.

Murillo (2003, s. 52) tarafından ise bir okulun etkililik düzeyinin temel olarak o okulun geçmişteki performansı ve öğrencilerin kültürel, sosyoekonomik ve aile durumu dikkate alındığında, bütün öğrencilerde beklenenden daha kapsamlı ve yüksek seviyede çok yönlü olarak bir gelişme sağlama yeteneği ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir.

Chinedum (2019, s. 98) tarafından eğitim, toplum içerisinde sürekli olarak gelişimi sağlayacak olan ve gereksinim duyulan beceri, bilgi, tutum, kültürel alışkanlıklar ve yetenekleri daha genç nesillere aktarma hususunda etki sağlayan aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bir toplumun dünya içerisinde var olabilmesi ve bu varlığını devam ettirebilmesi amacı doğrultusunda eğitim aracı olmaktadır (Etuk vd., 2012, s. 181).

Bu bakımdan eğitimin nitelikli ve devamlı olarak nesiller arasında aktarılması etkili okullar sayesinde daha kolay olmaktadır. Literatür kapsamında etkili okul ile ilgili oldukça fazla araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalar çoğunlukla etkili okulların sahip olduğu özelliklerini belirleyen etmenler ve süreçler arasında bulunan karmaşık yapıdaki ilişkileri meydana getirmeye, öğrencilerin performanslarının üzerinde okulların nasıl olumlu etkiler sağlayabileceklerini belirlemeye odaklıdır (Reynolds vd., 2012, ss. 111-112).

Etkili okul kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda benimsenen temel hedef yalnızca başarısı düşük olan okulların etkili okullara dönüştürülmesi değildir. Bununla birlikte etkili okulların mükemmel okullar haline dönüştürülmesidir (Wu, 2005).

Etkili Okulun Nitelikleri. Etkili okulların sahip oldukları özelliklerin belirlenmesi amacı doğrultusunda pek çok araştırmacı tarafından çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu hususta özellikle de İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan araştırmacılar tarafından oldukça başarılı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Weber (1971, s. 29) tarafından yüksek başarıya sahip olduğu ifade edilen dört küçük çaplı sosyoekonomik bölgede bulunan okullarda detaylı bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Daha öncesinde gerçekleştirilen çalışmalar sadece statik okul kaynak özelliklerini dikkate almaktadır. Söz konusu araştırma kapsamında ise okullarda söz konusu olan bağlamsal gerçek süreçler incelemeye alınmıştır. Bu açıdan etkili okullar kapsamında; yüksek beklentiler, sakin ve güvenilir bir atmosfer, güçlü liderlik, öğrencilerin gelişiminin takip edilmesi, öğrencilere okuma becerileri kazandırmaya odaklanma ve benzeri okul bileşenleri tespit edilmiştir.

Purkey ve Smith (1985, s. 387) tarafından etkili veya yüksek derecede başarılı olan okulların beş temel varsayımlarının olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu varsayımlar aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir.

1. Okulun en temel gayesi öğretmektir. Öğrencinin sahip olduğu ve sergilediği bilgi, beceri, tutumları kapsamında meydana gelen gelişimin ölçülmesi esastır.
2. Okulun en temel görevlerinden birisi öğrenme ve öğretmenin meydana geldiği ortamı oluşturmaktır.

3. Okulların bütüncül bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bütün öğrencilerin gereksinimlerinin giderilmesi ve öğretim programında bütünlük sağlanması gerekmektedir.
4. Okulun en fazla önem taşıyan özelliği, öğretmenlerin ve çalışan diğer personellerin benimsemiş oldukları tutum ve sergiledikleri davranışlardır.
5. Okul tarafından öğrencinin akademik açıdan başarılı ya da başarısız olmasındaki mesuliyet üstlenilmelidir.

Scheerens (2016, s. 36) tarafından pek çok etkili okul derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmalar doğrultusunda okulların etkililiklerinin artmasını sağlayan koşullar; okul içerisinde fikir birliğinin olması, işbirliği, başarı eğilimi, öğrencinin gelişimini sürekli olarak gözlemleme ve değerlendirme, eğitimsel liderlik, öğrenme fırsatları, zamanın doğru kullanımı, temel öğretim şartları olarak ifade edilmektedir.

Murphy ve Hallinger (1985, ss. 21-22) tarafından Amerika'da Kaliforniya eyaletinde bulunan en etkili olan liseler kapsamında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma doğrultusunda etkili okulların sahip olduğu sekiz farklı özellik olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu özellikler:

- Açık amaç anlayışı,
- Zengin müfredat içerisindeki temel standartlar seti,
- Yüksek beklentiler,
- Her öğrenciyi eğitme,
- Öğrenme fırsatları,
- Güvenli ve düzenli öğrenme ortamı,
- Topluluk hissi,
- Esneklik ve problem çözme tutumu olmak üzere sıralanabilmektedir.

Bu özellikler daha detaylı bir şekilde açıklanırsa:

- 1. Açık amaç anlayışı:** Etkili olan okullarda yüksek seviyede akademik performansı vurgulamakta olan çok net bir görev bilinci bulunmaktadır. Akademik mükemmelliğe tam bir adanmışlık söz konusudur.
- 2. Zengin müfredat içerisindeki temel standartlar seti:** Çalışma kapsamındaki okulların bütün öğrencilerin ustalık kazanması beklenmekte olan müfredat standartları seti bulunmaktadır. Aynı zamanda neredeyse bütün konu dallarında genişletilmiş ve yoğun bir kurs içeriğine sahip olan çeşitli ve zengin akademik programları bulunmaktadır.

- 3. Yüksek beklentiler:** Etkili okullarda akademik alanda başarıya erişmek ve eğitimde mükemmellik beklentisi esastır. Etkili okulların yöneticileri ve öğretmenlerinin kendilerinden de yüksek seviyede beklentileri bulunmaktadır. Öğrencilerin başarılarının mesuliyetini de üstlenmektedirler. Akademik mükemmellik açısından okulun benimsemiş olduğu akademik başarı misyonu da oldukça önemlidir. Bununla birlikte etkili okullar yüksek seviyede başarının taşıdığı önemi ifade etmekte olan birçok uygulama ve politika ile karakterize edilmiş durumdadırlar. Bu hususlar; düzenli bir şekilde verilen ve notlandırma sistemine tabi tutulan ev ödevi, sadece yüksek notları olanların katılımına müsaade eden okul öncesi etkinlikler, birtakım beklentilerin karşılanmadığı durumlarda ebeveynlere bilgi verme ve benzeri olarak ifade edilebilmektedir. Söz konusu okullar akademik açıdan ödüllü olan yarışmalar ile sınırlı kalmamaktadırlar. Aynı zamanda düzenli bir şekilde müzik, ödüllü spor ve sanat programları düzenlemektedirler.
- 4. Her öğrenciyi eğitme:** Her bir öğrenci özenle takip edilerek ilerlemeleri gözlemlenmektedir.
- 5. Öğrenme fırsatları:** Akademik açıdan her öğrencinin mümkün olduğu kadar eksiksiz bir şekilde ilerlemeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda anlamlı katılımın sağlanması açısından birden çok fırsatın bulunduğu zengin ortamlar sunulmaktadır. Söz konusu okullarda birçok ilgi alanına hitap eden faaliyetler, spor takımları, müfredat kulüpleri bulunmakla birlikte öğrencilere daha geniş çaplı topluluklarda çalışma imkanları sunulmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk almaları adına da birçok faaliyet düzenlenmektedir.
- 6. Güvenli ve düzenli öğrenme ortamı:** Araştırma kapsamında yer alan okulların tümünün etkili öğrenme ortamlarını tasarlamak amacı doğrultusunda önemli oranda ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu okullarda devam oranları çoğunlukla yüksek olmakla birlikte okulu bırakma seviyesi oldukça düşüktür. Bahsi geçen okullar kapsamında disiplin uygulamalarının ve politikalarının beş temel unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlardan ilki; okulun kuralları ve okul içerisindeki davranış standartları net bir şekilde belirtilmektedir. İkincisi ise söz konusu kuralların ihlal edilmesi durumunda meydana gelecek sonuçlar velilere ve öğrencilere iletilmektedir. Üçüncü olarak olumlu olan davranışlara yönelik teşvik sağlanmaktadır. Dördüncü husus; söz konusu kuralların okul kapsamında tutarlı ve adaletli bir şekilde uygulamaya alınmasına dikkat edilmesidir. Son olarak ise okul kurallarının düzenli ve doğru bir şekilde uygulamaya alınması için önemli bir emek harcanmıştır. Veliler

ile bir düzen içerisinde telefon görüşmeleri gerçekleştirilmektedir. Ceza olarak uzaklaştırmadan ziyade daha yenilikçi olan disiplin programları uygulanmaktadır.

7. Topluluk hissi: söz konusu okullarda topluluk hissinin meydana getirilmesi amacı doğrultusunda üç etmen bir arada değerlendirilmektedir. Söz konusu etmenlerden ilki; içerisinde oldukları topluluklardan ve velilerden alınan destektir. İkinci etmen profesyonel bir şekilde meslektaşlık ikliminin devam ettirilmesidir. Ortaklaşa olarak benimsenen hedef akademik mükemmellik olduğundan dolayı bu hedef doğrultusunda bir arada çalışan, sorunları çözen ve kararlar alan gruplar bulunmaktadır. Son olarak ise profesyonel olan öğrenciler ve çalışanlar arasında destek ve uyum sağlanmaktadır. Bununla birlikte söz konusu okul toplulukları içerisinde saygı esastır.

8. Esneklik ve problem çözme tutumu: Söz konusu araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde okulların bulunduğu eyaletlerde bir fon kaybı yaşanması durumu meydana gelmiştir. Söz konusu güçlükler karşısında okulların verdikleri tepkiler ise etkililik durumlarını belirlemiştir. Okullar tarafından bu maddi güçlüklerin başarısızlık için bir bahane olmasına müsaade edilmemiştir ve çözüm odaklı bir tutum sergilenmiştir.

Reynolds ve Cuttance (1992, s. 49) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında İngiltere Ulusal Okul Müfettişliği'nin yayınlamış olduğu bir raporun etkili okulların sahip oldukları özellikler ile ilgili önem taşıyan ipuçları taşıdığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda müfettişler tarafından ziyaret gerçekleştirdikleri okulların etkililiklerini yükselten örgütsel etmenler analiz edilmiştir. Bu sayede de “On İyi Okul” raporunu hazırlamışlardır. Bu doğrultuda etkili okulların müdürlerinin başka insanlar üzerinde teşvik sağlama potansiyeline ve eğitim ile ilgili geniş bir vizyona sahip oldukları belirtilmiştir. Okul müdürlerinin sahip oldukları bu vizyonda okul genelinde yayılım göstermektedir. Söz konusu okullarda güven temelli ilişkiler ve etkili iletişim kurulmakla birlikte okul politikalarının meydana getirilmesinde ve uygulamaya alınmasında öğretmenlerinde katkıları bulunmaktadır. Çoğunlukla etkili okulların öğrenciler, çalışanlar, veliler ve yöneticiler için ayrı ayrı yazılı olan net bir şekilde belirtilen hedefleri bulunmaktadır. Söz konusu hedeflerin belirlenmesinde bütün personeller ile fikir alışverişi yapılmaktadır. Etkili okullarda derslerin geneli rahat, sağlam ve düzenli olan öğrenme ortamları içerisinde işlenmektedir. Bununla birlikte öğrenciler ve öğretmenler arasında oldukça iyi ilişkiler kurulmaktadır. Öğrencilerin fikirlerini belirtmeleri, öğretmenleri ile ve kendi aralarında konuşurken de fikirlerini geliştirmelerine destek sağlamak için açık bir şekilde teşvik sunulmaktadır. Aynı zamanda etkili okullar kapsamında öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine profesyonel bir şekilde destek sunulmaktadır. Okul içerisinde oldukça deneyimli ve uzman olan nitelikli öğretmenler görev almaktadır. Bununla birlikte

öğretmenler de gelişimleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerine ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sağlamaktadırlar.

Lezotte (2001, s. 24) tarafından yedi etkili okul bileşeni tanımlanmıştır. Söz konusu bileşenler:

- Güvenli ve düzenli çevre,
- Başarıya ulaşmak amacıyla yüksek beklenti iklimi,
- Açık ve odaklanmış misyon,
- Öğrenme imkanları ve zamanın etkili bir şekilde kullanımı,
- Öğrenci gelişiminin sürekli olarak izlenmesi,
- Okul ve aile ilişkileri,
- Öğretimsel liderlik olarak ifade edilebilmektedir.

Kondakçı ve Sivri (2014, s. 255) tarafından okulun etkililik düzeyinin bir göstergesi olarak ulusal çapta yapılmış olan sınav sonuçları bağlamında yüksek performans sunan dokuz okul içerisinde çoklu durum çalışması yapılmıştır. Çalışma neticesinde yüksek seviyede başarı gösteren etkili okulların sahip olduğu yedi ortak özellik belirlenmiştir. Söz konusu özellikler:

- Başarı yönelimi,
- Olumlu öğretim ortamı ve sınıf yönetimi,
- Öğretim liderliği,
- Okul iklimi,
- Öğrencilerin gelişimini izleme,
- Ebeveyn desteği,
- Yeterli fiziksel altyapı olarak ifade edilmiştir.

Mortimore vd. (1995, s. 47) tarafından Londra kapsamında rastgele bir şekilde seçilmiş olan elli adet ilkokulda dört yılı kapsayan boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmada bazı alt problemlere yanıt bulunması amaçlanmıştır. Söz konusu problemler:

- i. Öğrencilerin alımlarında söz konusu olan farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, bazı okullar ya da sınıflar diğerlerinden daha mı etkili olmaktadır?
- ii. Okulların ya da sınıfların bazıları belirli çocuk grupları açısından daha fazla mı etkili olmaktadır?
- iii. Okulların ya da sınıfların bazıları daha fazla etkili ise, söz konusu olumlu etkilerin meydana gelmesinde hangi faktörler katkı sağlamaktadır?

Söz konusu problem soruları bağlamında elli okul kapsamında yaklaşık olarak 2000 adet öğrencinin sosyal ve akademik gelişimleri takip edilmiştir. Araştırmacılar tarafından çalışma neticesinde sosyal ve akademik alanlarda türlü etkili okulların olduğu tespit edilmiştir ve söz konusu okulların aşağıda ifade edilen özellikleri barındırdıkları belirtilmiştir;

- **Müdürün amaca yönelik liderliği:** Bu etmen okul müdürü tarafından okulun gereksinimlerinin anlaşıldığı, aktif bir şekilde okul ile ilgilenildiği ve çalışanlarla gücü paylaşma hususunda iyi olunan okullarda gözlemlenmiştir. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin üzerinde tam olarak bir kontrol kurulmamaktadır fakat müfredat yönergeleri ve benzeri konularda öğretmenlerle fikir alışverişi yapılmaktadır.
- **Müdür yardımcısının katılımı:** Çoğunlukla politika kararlarına okul müdür yardımcılarının da katılım sağladığı alanlarda öğrencilerin gelişimlerinde artış gözlemlenmiştir.
- **Öğretmenlerin katılımı:** Başarılı olan okullarda müfredat planlamasında öğretmenlerinde aktif bir şekilde rol oynadıkları ve kendi müfredat yönergelerini geliştirmede de etkin oldukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcısında da söz konusu olduğu üzere öğretmenlerin hangi sınıflarda eğitim vereceklerine dair kararlara katılım sağlamaları önem taşımıştır.
- **Öğretmenler arasında tutarlılık:** Öğretmenler arasında benimsenen öğretim yaklaşımlarının tutarlı olması durumunda öğrencilerin daha etkili performans gösterdikleri belirlenmiştir.
- **Yapılandırılmış oturumlar:** Çocuklar tarafından okul günlerinin birtakım faaliyetler ve etkinliklerle yapılandırıldığı günlerde daha yüksek performansa ulaşıldığı gözlemlenmiştir.
- **Entelektüel olarak zorlayıcı öğretim:** Öğretmenlerin daha fazla teşvik edici ve hevesli oldukları yerlerde öğrencilerin gelişimleri daha hızlı bir şekilde olmuştur. Üst seviyede sorular sorulmuştur ve genellikle öğrencilerin sorun çözme becerileri gelişim göstermiştir.
- **Çalışma odaklı ortam:** Ortam, öğrencilerin çalışmaktan keyif duyacakları ve yeni görevlere dahil olmaya karşı istek besleyecekleri şekilde düzenlenmiştir. Sınıf içerisindeki gürültü seviyesi düşük olmakla birlikte sınıfın çevresindeki hareketlilik çoğunlukla iş ile alakalıdır.
- **Derslerde sınırlı odaklanma:** Öğretmenler sahip oldukları enerjilerini belli bir konu alanına odakladıklarında çocuklar gelişim göstermişlerdir. Sınıf içerisinde aynı

zamanda üç ya da daha çok konunun işlenmesi durumunda ise öğrencilerin ilerleme göstermeleri duraksamış ve gerilemiştir.

- **Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki maksimum düzeyde iletişim:** Öğretim etkinlikleri hakkında öğrenciler tarafından öğretmenleri ile daha çok iletişim kurulması durumunda performans düzeyi de yükselmiştir. Bununla birlikte öğretmenler kendi zamanlarının büyük bir dilimini öğrencileri ile ilgilenerek geçirmektedirler.
- **Öğrencilerin ilerlemesine dair kayıt tutma:** Öğrencilerin ilerlemelerini gözlemlemenin değeri müdür açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte bu husus öğretmenlerin planlama yapması ve değerlendirmede bulunmaları da oldukça önemlidir.
- **Ebeveynlerin katılımı:** Velileri de evde okumalar yapmaya, sınıf içerisinde destek olmaya ve eğitim ziyaretlerine katılım sağlamaya dair teşvik etmekte olan gayri resmi bir şekilde açık kapı politikasını benimsemiş olan okullar daha fazla etkili olmaktadır.
- **Olumlu iklim:** Etkili okullar daha olumlu bir atmosfere sahiptir.

Etkili Okulun Boyutları. Yönetici Boyutu. Etkili okullarda gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında okulun benimsediği vizyona açıklama getirmek ve söz konusu vizyona erişmek amacı doğrultusunda gerekli görülen ortak amacın sağlanmasında okul yöneticilerine oldukça fazla mesuliyet atfedilmektedir (Granvik vd., 2018, ss. 465-466).

Bu yüzden etkili okulun sağlanması açısından liderlik oldukça önem taşıyan bir özelliktir (Preston vd., 2017, s. 555).

Öğretmenlerin pedagojik ve örgütsel konularda iş birliği yapması, okulun etkili bir okul olması, örgüt içerisinde fikir birliğinin sağlanması bakımından etkin bir okul liderliği oldukça önem taşıyan bir şarttır (Ramberg vd., 2019, s. 197).

Öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalarının okul tarafından gerçekleştirilen organizasyonların türlü düzeylerinde olumlu yönde sonuçlar meydana getirdiği, öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağladığı açık bir şekilde gözlemlenmektedir (Vangrieken vd., 2015, ss. 19-20).

Öğretmenler arasındaki iş birliği; günlük iletişimi sağlamak, öğretimin planlanmasını yapmak ve eğitimde kullanıma alınacak materyaller ile öğretmenlerin birbirleri ile deneyimlerini paylaşmak amacı doğrultusunda düzenli bir iletişim kurulmasını gerektirmektedir (Van Waes vd., 2016, ss. 296-297).

Söz konusu işbirliği kapsamında en fazla önem taşıyan husus ise okul müdürü olmaktadır. Okul müdürünün öncülük etmesi ve organizasyonlar içerisindeki becerisi ve öğretimde göstermiş olduğu liderlikle öğretmenlerin işbirliği kurması mümkün olmaktadır. Etkili okullar hakkında gerçekleştirilen çalışmalarda en çok bahsi geçen boyut; okul yöneticisi boyutu olarak ifade edilebilmektedir. Etkili okullar kapsamında yönetici hakkında herkesin hemfikir olduğu bir tanımlama ve net bir özellik bulunmamaktadır. Aynı zamanda etkili okulun sağlanması ve idaresinin devam ettirilebilmesi açısından liderlik özelliği oldukça önem taşımaktadır (Balcı, 2022, s. 47).

Etkili okullar ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, okul müdürünün liderlik özelliklerini barındırması gerektiği ve ders sırasında aktif bir şekilde bulunmalarının daha donanımlı kurumları meydana getireceği ifade edilmiştir. Okul yöneticisi tarafından öğrencilerle ve öğretmenlerle olumlu olarak kurulan ilişkiler öğretmenlerinde öğrencilerinde performansını yükseltmektedir (Helvacı & Aydoğan, 2011, ss. 47-48).

Okul müdürünün en temel görevi okul içerisinde planlanan eğitim ve öğretim sürecini hedeflerine ulaştırmak amacı doğrultusunda liderlik tutum ve davranışlarını sergilemektir. Bu yüzden okul idaresi tarafından hedeflenen öğretmenlerin performansları, iş tatminleri, teşvik edilmeleri ve benzeri hususlar okul içerisinde etkili bir eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleşmesi amacı doğrultusunda ön koşuldur. Söz konusu koşulları karşılayacak olan kişi okul müdürü olmaktadır ve bu bağlamda yöneticiden ziyade eğitim lideri rolü üstlenmesi gerekmektedir. Farklı bir ifadeyle okul yöneticileri tarafından yönetmekte oldukları kurumun yer aldığı çevrenin sunduğu etkiler ve öğrenciler ile öğretmenlerin kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak bu bağlamda bir liderlik tarzının sergilenmesi gerekmektedir (Akyüz, 2002, ss. 112-113).

Okul idarecisi, geleneksel açıdan okul içerisinde otoritenin sağlanması ve kurallara uyulması için bir temsilci olarak görülmektedir. Modern açıdan ise yönetici olarak değil bir lider olarak kabul görmektedirler (Şişman, 2013, s. 57).

Murphy (1990, s. 178) tarafından program ve öğretimin durumu bakımından okul müdürlerinin sahip olması gereken altı özellik olduğu belirtilmektedir. Söz konusu özellikler:

- Öğretimin kalitesini yükseltmek,
- Öğretimi denetlemek ve değerlendirilmek,
- Öğretim zamanını ayarlamak ve korumak,
- Programı düzenlemek,
- Kapsamı genişletmek

- Öğrencinin gelişimini takip altında tutmak olarak ifade edilebilmektedir.

Türker (2010, s. 19) tarafından etkili okulların yöneticilerinde bulunması gerekli olan özellikler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Mükemmel liderlik özelliklerine sahip olan,
- Okulu hakkındaki fikirlerini samimi bir şekilde ifade eden,
- Okulu içerisindeki inanç ve değerlerden meydana gelen bir sistemin kurulmasını sağlayan,
- Okul iklimini şekillendiren,
- Stratejik bir şekilde düşünen ve planlamalar yapan,
- Öğrencileri akademik başarıları için sürekli teşvik eden,
- Okulda bulunan bütün tarafları etkin olarak dinleyerek hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin fikirlerini değerli gören ve her türlü konuda destek sunan,
- Okul içerisinde mesul olduğu hususları yerine getirenleri güdüleyebilen,
- Her daim istekli ve iyimser olan,
- Bütün başarıları ödüllendirerek ve destek veren,
- Okulda görevlerini yerine getirenlere inanarak bu kişileri olumsuz etmenlerden uzak tutmaya çalışan,
- Çalışanlarından da destek görmek olan,
- Görevine bağlı,
- Davranışları ile çevresindekilere rol model olan,
- Okul içerisinde meydana gelen tüm olay ve konularla ilgili olan,
- Öğrencilerini olası durumlara yönelik hazırlayan,
- Okuldaki bütün alanlarda sıklıkla aktif olan,
- Öğrenciler ile doğrudan iletişim kuran bireylerdir.

Etkili okulların müdürleri ile ilgili ifade edilen özelliklerden anlaşılacağı gibi kurumun etkili bir okul özelliğine sahip olabilmesi adına en kritik olan aşama bütün okul çalışanları tarafından etkili okul anlayışının benimsenmiş olmasıdır. Özellikle de okul içerisindeki en fazla önem taşıyan hususlardan birisi olarak okul yöneticisinin, etkili yöneticilerin yeterlilik ve özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Balcı, 2022, s. 79).

Öğretmen Boyutu. Eğitim sistemi içerisindeki en fazla öneme sahip olan değer öğretmen olarak ifade edilebilmektedir. Eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en fazla katkı sunan husus öğretmenlerin nitelikleridir. Eğitim sistemlerinin hiçbirisi öğretmenlerin sunacağı

katkılar kadar etkili olamamaktadır. Eğitim sistemini sürdürmekte olan öğretmenin başarısı düzeyinde okulun başarısı gelişmektedir (Genç & Eryaman, 2007, ss. 90-92).

Öğretmenin sınıf içerisindeki liderliğinin, çalışanlarla işbirliğinin ve kuruma olan bağlılığının etkileri ile meydana gelen olumsuz durumlar aşılabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle okulun etkililik seviyesini düşürebilecek olan durumlar geliştiğinde ya da sosyo-demografik faktörler, öğrenci öğretmenlerin arasında sorunlar gibi hususların etkisi olsa dahi bunları çözerek öğrencilerin başarılarını yükseltmektedir. Kurum içerisindeki öğretmenlerin bir arada çalıştıklarında ve öğretim sistemindeki anlayışlar ve hedefler bakımından fikir birliği oluşturabildiklerinde öğrencilerin geçmişteki sosyo-demografik yapılarından ve etkililiği azaltmakta olan diğer etmenlerden bağımsız bir şekilde daha etkili performans sundukları gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir (Saminathen vd., 2018, s. 465).

Öğretmenlerin tutumlarının ve davranışlarının etkili okullar içerisinde rehberlik alanında da etkileri bulunmaktadır. Ders sırasında gerçekleştirilen bütün faaliyetler bir hedef bağlamında ve belirli bir düzenle sistematik çerçevede gerçekleştirilmektedir. Etkili öğretmenler doğrudan öğretim anlayışı ile ilerlemektedirler. Öğretime ayrılan zamandan ziyade söz konusu zamanın ne şekilde kullanıma alınacağı önemli olmaktadır. Bu bağlamda öğrenci tarafından da doğrudan öğrenmenin sunduğu etkinlikler ve mesuliyetlerle ilgilenilmektedir. Öğretmende öğrencileri ile kapsamlı bir şekilde ilgilenmekte ve rehberlik etmektedir. Etkili okullar içerisinde nitelikli olan öğretmenlerin özellikleri; öğrenim durumları, hizmet içi faaliyetlere etkin bir şekilde katılımları, tecrübe ve birikimleri, derse hazırlıkları, ifade becerileri, ders sırasında zamanlarını doğru bir şekilde değerlendirmeleri, eğitim ve öğretim yöntemlerinin tümü olarak ifade edilebilmektedir. Etkili okulların tamamında karar alma süreçlerinde öğretmenlerin de fikirlerinin dikkate alınması gerektiği kabul görmektedir (Helvacı & Aydoğan, 2011, ss. 58-59).

Ders sırasında etkili öğretmenlerin tutum ve davranışları ile ilgili pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Etkili okulların öğretmenlerinin barındırması gerekli görülen tutum ve davranışlar şu şekilde ifade edilmiştir (Cruickshank vd., 1995, ss. 54-60):

İsteklilik: Bu husus öğrencilerin başarısına doğrudan etki etmekte olan en önemli özelliklerdendir. İstekli olan öğretmenler sınıflarını daha fazla severler. Kendilerine ve öğrencilerine karşı inançları yüksektir. Söz konusu isteklilik, öğretmenlerin diyaloglarına, mimiklerine ve tavırlarına yansımaktadır. Bununla birlikte meydana gelen sinerjik hava sayesinde öğrenciler daha kolay bir şekilde öğrenmektedirler.

Sıcaklık ve mizah: Söz konusu özellikleri barındıran öğretmenler dersin işlenmekte olduğu ortamın daha eğlenceli olması için çabalamaktadırlar. Öğretmenin samimi ve içten

olması öğrencileri ile kurmuş olduğu ilişkilerine doğrudan yansımaktadır. Öğretmen tarafından sınıf ortamında içten tutumlar sergilendiğinde ve seviyeli bir şekilde mizah yapıldığında, ders ortamı daha eğlenceli hale gelmektedir. Aynı zamanda söz konusu durum sınıf ortamı içerisindeki disiplin problemlerinin azalmasını ve güven ortamının meydana gelmesini de sağlamaktadır.

Güvenirlilik: Etkili olan öğretmenler öğrenciler açısından güvenilir bir öğretmen olarak kabul edilirler. Güvenilir olmak için de üç aşama vardır: Alınan diplomalar, öğrenciye verilen mesajlar ve tutum/davranışlardır.

Yüksek başarı beklentisi: Etkili öğretmenler tarafından hem kendileri hem de öğrencileri için oldukça yüksek hedefler belirlenmektedir. Söz konusu hedeflerin gerçekleşeceğine dair de her zaman umutları vardır. Aynı zamanda iyi bir öğretici olduklarını düşünmekle birlikte öğrencilerinin de iyi birer öğrenci olduklarını düşünmektedirler.

Teşvik ve destekleyicilik: Öğrencilerin elde ettikleri sonuçlardan daha çok sürecin ve bu süreçte verilen emeğin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerinin bir birey olarak değerli olduklarını düşünmektedirler. Akademik başarı bakımından zayıf olan öğrencilerin güdülenmesi amacıyla destekleyici ve teşvik edici tutumlar sergilemektedirler.

Sistemlilik: etkili öğretmenlerin sahip oldukları en önemli özelliklerinden birisi de kararlı olmaları ve işlerini ciddiyle gerçekleştirmeleridir. Sistematik bir şekilde çalışmakta olan öğretmenler öğrenciler tarafından daha samimi görülmektedir. Sistemli öğretmenler hem kendilerini hem öğrencilerini istedikleri hedefe doğru daha sağlıklı bir tutumla kanalize etmektedirler.

Uyum gösterebilme / Esneklik: Etkili olan öğretmenlerde ortam içerisinde aniden gelişen durumlara yönelik bir hazırlıklı olma tutumu söz konusudur. Yeni meydana gelen koşullara çok kolay bir şekilde adapte olmaktadır. Uyum sağlama ve esneklik özellikleri sayesinde değişim ve gelişimin gerekli olduğunu anlamaktadırlar. Aynı zamanda gereksinim duyulduğunda hızlı bir şekilde uyum göstermektedirler.

Bilgililik: Öğretmen tarafından anlatacağı derse hakim olunmasını ifade etmektedir.

Araştırmacılardan bazıları tarafından etkili öğretmenlerin nitelikleri ölçülebilir ve ölçülemez olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirilmektedir (Tatar, 2004, ss. 70-74).

Etkili öğretmenin ölçülebilir nitelikleri:

- Her türlü ayrımcılık türü ve bu ayrımcılıklarla ne şekilde müdahale edeceği hakkında bilgi sahibidir.

- Dersin işlenmesi esnasında en doğru olan yöntem ve teknikleri kullanıma almaktadır.
- İyi eğitilmiş olmasının yanı sıra, konular ile ilgili muhakeme yeteneği yüksektir.
- Öğrencilerin seviyeleri bağlamında öğrenme durumlarını bilmektedir.
- Öğrencilerini ne şekilde cesaretlendireceğini ve yönlendireceğini oldukça iyi bilmektedir.
- Öğretim hakkında kararlar alırken esnek bir tutum benimsemektedir.

Etkili öğretmenin ölçülemez nitelikleri:

- Sağlam bir kişilikleri vardır.
- Öğrencilerine karşı sevgi besler öğretme görevini içtenlikle gerçekleştirir.
- Kendisi ve öğrencileri için oldukça yüksek hedefler benimsemektedirler.
- Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini ve sınıfın gereksinimlerini dengede tutmaya çalışmaktadır.
- Kendine olan inancı yüksektir.
- Duyarlı ve kararlı bir tutum sergiler.
- Canlı, sevecen ve samimidir.
- İsteklidir ve herhangi bir ders materyaline veya metne bağlı kalmaksızın dersini işleyebilmektedir.
- Yüksek performans sergiler, anlayışı ve hisleri oldukça güçlüdür.
- Eğitim ve öğretime gereken zamanı ayırmaktadır.

Okul içerisinde alınacak olan kararlarda öğretmenlerinde fikirlerinin alınması ve kendilerine söz hakkı tanınması okulun etkililiği bakımından fazlasıyla önem taşımakla birlikte kararlara katılım, kurum içerisindeki bağlılık ve motivasyonun meydana gelmesini sağlamaktadır (Şişman, 1996, ss. 46-47).

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin içerisinde işlevsel etmenlerden birisi de öğretmen olmaktadır. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede yeterliliği, özgeçmişi, öğrenme sürecini takip etmesi ve ders anlatmaya dair becerileri, öğrenciler ve diğer kişiler ile iletişimi, sınıf içerisinde görevini gerçekleştirme şekline ve başarısına yansımaktadır (Aydın, 2017, ss. 47-49).

Bu bağlamda çağdaş okul sistemlerinin daha fazla geliştirilmesi amacı doğrultusunda öğretmenlerin gerçekleştirdikleri işler değer kazanmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken yüksek düzeyde bazı profesyonel beceriler bulunmaktadır. Söz konusu beceriler:

- Öğrencilerin eğitimleri ve kişisel gelişimlerinin sağlanması amacı doğrultusunda önemli bir sorumluluk aldıklarını kabul etme,

- Bu hususta cesaretli olma,
- Yeterliliklerini geliştirme ve arttırma,
- Sürekli öğrenme,
- Kurumun içerisinde, çevresinde ve ülke çapında meydana gelen değişimleri izleme,
- Meydana gelen değişimlere uyum sağlama olarak ifade edilebilmektedir (Kalin & Zuljan, 2007, ss. 165-168).

Öğrenci Boyutu. Öğrenciler okulların var olma sebepleridir. Bu bağlamda okullar tarafından benimsenen en temel hedef öğrencilerin donanımlı bir şekilde yetiştirilmeleridir. Öğrenciler olmasaydı okula ya da okulun farklı paydaşlarına gerek kalmazdı. Okul geliştirme hususunda gerçekleştirilen çalışmaların en fazla önem taşıyan unsuru öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları olmalıdır (Taymaz, 2011, ss. 57-59).

Etkili okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler kendileriyle alakalı kararlarda da aktif olmaktadır. Aynı zamanda başarıya dair beklentileri oldukça yüksektir. Etkili okullar kapsamında öğrenciler tarafından niçin, ne, nasıl gibi sorulara yanıt bulunmalıdır (Şişman, 1996, s. 29).

Öğrencinin hangi seviyede olduğu fark etmeksizin yeni bir okula başlaması ile birlikte okulu ve çevreyi tanıma, öğretmenine ve arkadaşlarına alışma, onlar ile paylaşım ve iletişimde bulunabilmesi ve benzeri hususlar için gereken bir süreç söz konusudur. Bunun yanı sıra etkileşim, yaşantı, eğitim ve öğretim süreci, ders çalışma, sınav ve benzeri pek çok etmenle karşı karşıya kalınmaktadır (Baştepe, 2009, ss. 78-79).

Öğrencilerin davranışlarını değerlendirecek olursak öğrencilerin davranışlarının geneli aile içerisinde biçimlenmektedir. Aile içerisinde kazanılmakta olan söz konusu davranışlar olumlu yönde ise desteklenmesi olumsuz yönde ise unutturulması gerekmektedir. Öğrenciler okulda yalnızca akademik yönden gelişmemekte aynı zamanda değerler ve tutumlar da kazanmaktadırlar. Bu bakımdan öğrencilerin doğru bir şekilde anlaşılması ile öğrencilerin eğitim hayatlarına katkı sağlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2024, ss. 54-57).

Eğitim-Öğretim Boyutu. Etkili okul, toplumdan ve bireyden eğitim ve öğretim hakkındaki beklentileri mümkün olan en üst düzeyde karşılamakta olan ve merkezinde öğrenciyi tutan bir kurum olarak ifade edilebilmektedir.

Etkili okulların en fazla önem taşıyan boyutlarından birisi de Eğitim-Öğretim süreci boyutudur. Söz konusu boyut, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı ve hedefli bir şekilde ilerlemesi ile sosyal etkinlikleri içermektedir. Bu bağlamda hedeflere erişmek için uygun olan eğitim ve öğretim ortamlarına gereksinim duyulmaktadır (Baştepe, 2009, s. 80).

Baştepe (2009, ss. 80-83) tarafından eğitim ve öğretim boyutunda değerlendirilmesi gerekli olan en temel özellikler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- Süreç ve ortamlar kapsamında etkililik sağlanabilmesi amacı doğrultusunda gerekli olan bir çalışma disiplininin meydana getirilmesi ve öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri bağlamında planlamalara tabi tutulması gerekmektedir.
- Demokratik bir yönetim anlayışının sağlanması gerekmektedir.
- Öğretmenler ve yöneticiler tarafından eğitim ve öğretim sürecinin en önemli olan alan olarak belirlenmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin yalnızca akademik alanlarda değil sosyal ve diğer alanlarda da aktif olmaları sağlanmalıdır.
- Ödül süreci, ölçme ve değerlendirme sistemli olarak yürütülmeli ve her öğrencinin sahip olduğu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Süreç içerisinde ortamda öğrenmeye destek verilmeli ve gereken teknolojiler kullanıma alınmalıdır.

Etkili Okul Modelleri. Amaç Modeli. Okul etkililiği kapsamında önem taşıyan amaç modeli bağlamında bir okulun etkili olduğunun ifade edilebilmesi için ilk olarak hedeflerine erişme derecesinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar ve elde edilen sonuçların hedeflerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Örgütsel etkililiğin belirlenmesinde sıklıkla kullanıma alınan amaç yaklaşımının en temel niteliği; bir kurumun yenilikçilik, kar, ürün kalitesi ve benzeri hedefleri bağlamındaki çıktıyı odak nokrasına almasıdır (Schermerhorn vd., 2004, ss. 47-49).

Söz konusu model bağlamında okul içerisinde belirlenmiş olan sınırlı hedeflere yönelik bir anlaşma sağlanmaktadır. Çalışanların söz konusu hedeflere erişme hususundaki birtakım önem taşıyan kaynakların gerekliliğine inandıkları ve kararlı oldukları kabul görmektedir (Robbins, 2003, s. 87).

Karslı (2004, s. 59) tarafından bir kurumun soyut olduğu belirtilen ve yazılı bir şekilde misyonunu açıklayan hedefleri teorik, somutlaşmış olan ve kısa vadede erişilmesi gereken hedefleri işlevsel, etkililik süreci kapsamındaki değerlendirme etkinliklerini şekillendiren ve hususi olarak tanımlanan hedefleri ise uygulama amaçları olmak üzere ifade edilmektedir.

Döş (2013, ss. 265-266) tarafından amaç modeli bağlamında okulların etkililiklerinin belirlenmesi amacı doğrultusunda ilk olarak okulların sağlam bir kurumsal hafızalarının olması gerektiği ve bazı zamanlarda benzer nitelikleri olan farklı okullarla kıyaslanması gerektiği ifade edilmektedir. Söz konusu model bağlamında bir örgütün etkililik düzeyinin değerlendirmeye

alınması iki farklı temel koşulun gerçekleşmesi ile bağlantılıdır. Bu koşullardan ilki; daha öncesinden belirlenmiş olan hedefler aracılığıyla karar alıcıların yönlendirilmesidir. İkincisi ise örgüt içerisindeki çalışanların hedeflerinin anlaşılır ve net bir şekilde benimsenmesi olarak ifade edilebilmektedir (Hoy & Ferguson, 1985, ss. 118-119).

İletişim süreçlerinin etkili olarak sürdürülmesiyle okulun amaçlarına erişebilmesi daha kolay olmaktadır (Kösterelioğlu & Argon, 2010, ss. 16-17).

Söz konusu modelde okul tarafından belirlenmiş olan hedeflere ulaşma düzeyi; okulun başarısını ve etkililiğini de göstermektedir. Öğrencilerin aldıkları puanlar mesleki ve teknik bakımdan gelişimleri, doğru bir insan olmak için hedefleri, kapsamlı bir şekilde analiz edilerek değerlendirmeye alınır. Söz konusu değerlendirme süreci içerisinde uygulamaya alınan temel kriterlerin daha öncesinden kararlaştırılması gerekmektedir (Tarhan, 2008, ss. 48-50).

Etkili okulların meydana getirilme süreci içerisinde sağlıklı adımlar atmak bağlamında amaç modeli önemli olmaktadır. Etkili okul eğitimi kapsamında toplumsal ve bireysel hedefler belirlenmelidir. Ardından kurum içerisinde bulunan bütün bireyler söz konusu hedefler doğrultusunda ilerlemelidir. Böylelikle hedeflere erişilmesi daha kolay bir hal almaktadır.

Kaynak-Girdi Modeli. Kaynak girdi modeli amaç modeline alternatif olarak geliştirilmiştir. Model 1960'lı ve 1970'li yıllar içerisinde oldukça ilgi görmektedir.

Sistem modeli kapsamında okul içerisinde sonuçlardan veya amaçtan daha önemli olanın bu hususlara ulaşma sürecinde kullanıma alınan kaynaklar ya da araçlar olduğu düşünülmektedir. Ailelerden, devletten ve farklı gönüllü kurumlardan alınan ekonomik destekler söz konusu kaynaklardan bazıları olarak ifade edilebilmektedir. Oldukça farklı olan sosyoekonomik çevrelerde yaşamlarını sürdüren ve bu bağlamda farklı davranışlara ve özelliklere sahip olan öğrencilerin girdi bakımından niteliği okulun etkililik seviyesinin bir göstergesi olarak da kabul görmektedir (Şişman, 2013, s. 48).

Söz konusu model örgütün girdilerini incelemeye alarak dışarıdan alınması gerekmekte olan kaynaklara ne seviyede erişebildiği becerisine odaklanmaktadır (Schermerhorn vd., 2004, s. 74).

Söz konusu yaklaşım kapsamında yöneticiler okulu yalnızca bir bütün şeklinde değil aynı zamanda da geniş çaplı bir organizasyonun parçalarından birisi olarak görmektedir. Bu husustaki temel düşünce okul içerisindeki bir bölümün bir uygulamasının diğer bölümlere de etki ettiğinin kabul görmesidir (Mullins, 2008, s. 25).

Örgütlerden beklenmekte olan gelişmelerin çoğunlukla karmaşık, sayısız, dinamik özellikleri bulunmasından dolayı örgütün kendisine has özel amaçlarının tanımlanması

mümkün değildir. Özünde okulların gerçek ilgi alanları dünya içerisinde gelişen değişimlere uyum sağlayarak yaşamak ve gelişmektir. Bu yüzden okulların gereksinim duydukları ana kaynakları dışarıdan sağlama, kaynakları ustalıkla kullanıma alma, içsel tutarlılıklarını sürdürme ve rekabet becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Balcı, 2014, s. 74).

Söz konusu model bağlamında okul açısından olumlu ve olumsuz olduğu ifade edilen iç ve dış faktörlerin meydana getirilerek geliştirilmesiyle birlikte hedeflere erişilmesinin mümkün olacağı anlayışı kabul görmektedir. Söz konusu süreç içerisinde erişilmesi gerekli olan kaynakların sağlanmasında yetenek, esneklik ve çevreye uyum benzeri hususlar değerlendirmeye alınırken genellikle ekonomik bakımdan gerekli olan uygulamalara odaklanılmaktadır (Döş, 2013, ss. 220-222).

Süreç Modeli. Okulun etkililik düzeyinin değerlendirmeye alınması bakımından önem taşımakta olan süreç modeli okul içerisinde gerçekleştirilen eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerine önem atfederek sınıfta ve okulda uygulanan etkinliklerin ne oranda uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Balcı, 2014, s. 57).

Süreç modelinde okul kapalı bir sistem şeklinde değerlendirilmektedir. Bu modele göre okulun etkililik düzeyi var olan kaynakların öğrencilerin kullanımı bakımından nasıl meydana konduğu ve okul içerisinde oluşan liderlik, iletişim, iklim, planlama, öğrenme ve öğretme teknikleri ve karar verme süreçlerinin çıktılar üzerinde meydana getirdiği etki bağlamında değerlendirilmektedir (Şişman, 2013, s. 78).

Söz konusu model genel bağlamı ile örgütlerin etkililik performanslarının değerlendirmeye alınması süreci kapsamında verimlilik ve örgüt sağlığı gibi örgüt içerisindeki uygulamaları göz önünde bulundurmaktadır (Özutku, 2006, ss. 282-283).

Farklı bir ifadeyle; örgüt içerisindeki süreçler, çıktı sonuçları ve benzeri uygulamaların fonksiyonlarının arasında net olan bir bağlantının bulunduğu kabul görmektedir. Söz konusu modelde mevcut olan kaynakların dönüşümleri süresince istenilmekte olan hizmetin sağlanması amacı doğrultusunda ne seviyede kullanıma alındığına önem verilmektedir (Schermerhorn vd., 2004, s. 29).

Doyum Modeli. Doyum modeli bağlamında önem taşıyan husus; okulda bulunan öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler ile farklı kurumlar arasındaki ilişkiden meydana gelen uygulamalardan sağlamış oldukları tatmin duygusudur (Balcı, 2014, s. 27).

Söz konusu model kapsamında üzerinde durulmakta olan en temel konu bir örgütün dış ve iç çevresinin doyum düzeyidir (Şişman & Turan, 2004, s. 46).

Söz konusu modelin okulun etkililik seviyesini değerlendirmede kullanıma alınabilmesi amacıyla ilk koşul okulun içerisinde ve dışarısında bulunan paydaşların okula dair beklentilerinin örtüşmesi ve okul tarafından söz konusu beklentilere yanıt verilmesi gerekmektedir (Cheng, 2022, s. 77).

Bununla birlikte okul ile etkileşim içerisinde bulunan bütün tarafların beklentileri ve okul uygulamalarının arasında bir tutarlılık bulunması gerekmektedir (Şişman, 2013, s. 46).

Doyum modeli kapsamında çalışanların okullarına dair doyum seviyelerine etki eden faktörler örgütsel ve bireysel olmak üzere iki farklı dalda incelemeye alınmaktadır. Yaş, cinsiyet, gelecekte beklenenler, mesleki kıdem, eğitim geçmişi bireysel etmenlerden bazıları olarak ifade edilebilmektedir. Örgütsel etmenler ise maaş, çalışma şartları, ödül sistemi, terfiler, sosyal olanaklar ve gerçekleştirilen işin kalitesi olarak ifade edilebilmektedir (Bogler, 2002, s. 666).

Okullarda görevli olan öğretmenlerin iş tatmin seviyelerinin motivasyonları üzerinde oldukça önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda daha etkili performanslar sergilenmesi neticesinde okul etkililik kazanabileceği ifade edilmektedir (Aziri, 2011, ss. 78-79).

Söz konusu model kapsamında etkili bir okulun elinde bulunan çıktılar ve hedefleri bakımından etrafında etkileşim içerisinde bulunduğu her kesimde istendik seviyede bir doyuma erişilmesi gerekliliğini daha öncelikli olarak benimsemesi gerekmektedir.

Meşruiyet Modeli. Bu model okulun gerçekleştirmiş olduğu yasal süreçler ve pazarlama etkinlikleri ile okulun işlevlerinin arasında kapalı ve meşru bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir (Balcı, 2014, s. 76).

Değişim gösteren yaşam koşulları içerisinde okullar üzerinden kaynak elde etme arayışında olarak varlıklarını sürdürme amacı doğrultusunda toplumun sunduğu desteklerden yararlanmalıdır. Aynı zamanda kalite güvence sistemleri aracılığıyla meşruiyeti sağlayarak söz konusu süreçte birtakım sorumluluklara sahip olduklarının bilincinde olmaları beklentisi bulunmaktadır. Söz konusu dönemde okulların etkililik düzeylerinin rekabetçi bir ortam içerisinde ayakta kalabilmeleri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Şişman, 2013, s. 92).

Etkisizlik Modeli. Etkisizlik modeli bağlamında bir okulun içerisinde gerçekleştirilmesi gerekli olan fakat tamamlanamayan ve yetersiz kalan uygulamalar ile okulun sorumlulukları arasındaki bağlantı esas alınmaktadır. Aynı zamanda çoğunlukla söz konusu karşılıklı ilişkilerin bilgiyi temel aldığı fakat açıkça ifade edilmediği belirtilmektedir (Balcı, 2014, s. 85).

Söz konusu modele göre okulun etkili olarak nitelendirilebilmesi açısından okulda eksik bir uygulamanın bulunmaması gerekmektedir (Şişman, 2013, s. 46).

Cheng (2022) tarafından bu modelin etkili okulun sunduğu performansların değerlendirmeye alınması sürecinden ziyade etkili okul olabilmenin önünde bulunan engellerin tespit edilmesi için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir.

Örgütsel Öğrenme Modeli. Örgütsel öğrenme modeli kapsamında okulun dış dünyada meydana gelen yenilikleri takip ederek söz konusu gelişmelere uyum sağlaması ve bu gelişmelere dair kendisine düşen sorumlulukları gerçekleştirmesi beklenmektedir (Koçel, 2011).

Bu model dünya çapında oluşan gelişmelerden etkilenmekte olan okulların çevrelerine adapte olmaları ve okulun içerisinde olduğu toplumun gelişimine yarar sağlaması gerektiğini öne sürmektedir. Söz konusu model öğrenme davranışlarının ve çıktılarının okulun etkililik düzeyi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir (Şişman, 2013, ss. 55-56).

Örgütsel öğrenme modeli kapsamında toplumsal hayat içerisinde ekonomik, siyasi, teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmelere okulların mümkün olan en hızlı şekilde uyum sağlamaları gerektiği ifade edilmektedir (Cheng, 2022, ss. 19-20).

Aynı zamanda okulun etkililik düzeyinde en fazla önem taşıyan faktörün öğrenme davranışlarının niteliği olduğu belirtilmektedir. Söz konusu model kapsamında okul ikliminin, örgütsel öğrenmeye erişilmesinde oldukça önem taşıdığı ifade edilmektedir (Hetland vd., 2011, ss. 163-165).

Örgütsel öğrenme modeli bağlamında olumlu olan okul ikliminin sağlanmış olduğu okullar kapsamında etnik köken, sosyo- ekonomik durum, cinsiyetler ve ırk arasında bulunan farklılıklar kabul görerek saygı duyulduğundan olayı her daim yüksek beklentiler amaçlanmaktadır. Aynı zamanda birbirinden farklı öğretim uygulamalarının sunulması ile öğretim daha etkili bir hale getirilmektedir. Bununla birlikte etkili okulların çalışanları tarafından daha olumlu olan bir okul ikliminin meydana getirilmesi amacı doğrultusunda öğrenciler öğrenmeye karşı motive edilmektedir ve öğrenme zorluklarının azaltılması için çaba harcanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin sosyal, fiziksel, entelektüel ve duygusal gelişimlerine destek verilmektedir. Söz konusu modelde okulun etkililiği açısından gerekli olan ortamın sağlanmasının okul kültürüne bağlı olduğu ifade edilmektedir. Okulun etkililiğini ve performansını yükseltmek amacı doğrultusunda örgütsel öğrenmeyi sağlamakta olan okul kültürü sayesinde ortak öğrenme süreçlerinin meydana gelmesi bağlamında bilgi korunur ve gereken durumlarda kullanıma alınarak devamlı üretkenliği destekler (Wang & Ahmed, 2003, ss. 9-10).

Örgütsel öğrenme modeli bağlamında ortak olan bir dilin kullanıma alındığı işbirliğine dayalı bir okul kültürü sayesinde bilgi paylaşımının hızla gerçekleşmesi sağlanarak okulun etkililik düzeyi arttırılmaktadır (Lauring & Selmer, 2010, ss. 268-269).

Bu şekilde bir okul kültürü ile çalışanların bağımsız karar alma becerileri geliştirilerek ve devamlı işbirliği sağlanarak hedeflenen başarıya en kısa vadede erişilmesi sağlanmaktadır (Alavi vd., 2006, ss. 192-193)

Toplam Kalite Yönetimi Modeli. Söz konusu model kapsamında okul içerisindeki çevrenin yalnızca birtakım yönlerinde gerçekleştirilen iyileştirme uygulamalarının okulun etkililiğini arttırmak veya sağlamak açısından yeterli görülmediği kabul edilmektedir. Bu yüzden okul içerisindeki herkesin gereksinimlerini karşılamak amacı doğrultusunda okulun bütün bölümlerinde tam bir şekilde geliştirme ve iyileştirme çalışmalarının uygulamaya alınmasının önem taşıdığı belirtilmektedir (Şişman, 2013, ss. 58-60).

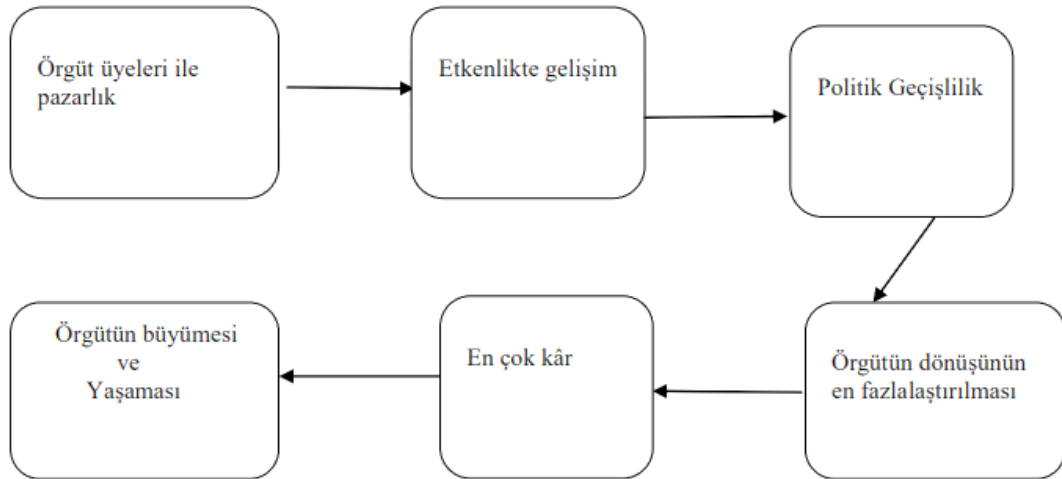
Söz konusu model süreç, doyum ve örgütsel öğrenme modellerinin bütünleşmiş bir hali olarak da değerlendirilmektedir. Bu model okulun etkililik düzeyinin sağlanmasında okulun kendisine has görevlerin gerçekleştirilmesinin ve okulla bağlantılı olan bütün paydaşlarının memnuniyet ve beklentilerinin karşılanma seviyesine bağlı olduğunu ifade etmektedir (Şişman, 2013, s. 62).

Bu model eğitim kurumları içerisinde bulunan en üst düzeyde görevli olan yöneticilerden alt kademedeki bulunan çalışanlara kadar herkesin işbirliği kurması gerektiğini ve bu bağlamda en iyi kaliteye erişmenin hedeflenmesini önemli görmektedir. Bununla birlikte herkesin katılımıyla moral düzeylerini yükseltmeyi, devamlı gelişimi sağlamayı, çevrede beklenen güveni sağlamayı, rekabet gücüne düşük maliyetler ile erişmeyi ve bu bağlamda hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Kuruşçu, 2003, ss. 72-73).

Eğitim kurumları içerisinde bu model kapsamında girişimlerin etkili bir şekilde uygulamaya alınmasında liderliğin oldukça önem taşıyan bir faktör olduğu ve söz konusu süreç içerisinde liderler tarafından çalışanların gelişimlerine destek verildiği ifade edilmektedir (Zairi, 1995, ss. 38-40).

Katz ve Kahn Modeli. Katz ve Kahn Modeli şematik olarak şu şekilde gösterilmektedir.

Şekil 1. Katz ve Kahn Modeli (Balci, 2014, s. 6)



Bu bağlamda örgütü meydana getiren üyelerle gerçekleştirilen pazarlık, örgütün hedeflerine erişmesi için gerekli olan bir husustur. Etkenlik kapsamında gelişme ekonomik ve teknik açıdan örgütün çıktılarının girdilerine olan oranını, dolayısıyla verimliliğini ifade etmektedir. Politik geçişlilik olgusu da politik etkilemeyi yansıtmakla birlikte etkenliğin politik boyutunu meydana getirmektedir. Bu hususların sunduğu etki örgüte yönelik olan dönüşün yükseltilmesine bağlı olmaktadır. Bu durumda karın yükselmesini sağlayarak örgütün gelişimine katkı sağlamaktadır (Katz & Kahn, 1978, Akt., Balci, 2014, s. 6).

Hoy ve Ferguson Modeli. Hoy ve Ferguson Modeli, amaç modeli ve sistem modelinin sentezlenmiş bir halidir. Bu model bağlamında okulun etkililik seviyesi dış ve iç problemler ile baş edebilmesine, üyelerin beklentilerini karşılamasına ve sahip olunan kaynakları verimli bir şekilde kullanıma almasına bağlı olmakla birlikte söz konusu durumların neticesinde öğrencilerin başarı sağlamalarına da bağlıdır (Balci, 2014, ss. 8-9).

Amaç ve sistem modellerinde davranış yönetimi konusu temeldir. Bu bağlamda söz konusu modellerde davranış kapalı veya açık olarak belirli bir amaca yönelik olmaktadır. Okulun etkililik düzeyi sosyal bir sistem şeklinde sahip olduğu araç ve gereçleri boş yere harcamaksızın ve üyelerine gereksiz olan sınırlar getirmeden hedeflerine erişme düzeyi ile bağlantılıdır (Balci, 2014, s. 7).

Tablo 1. Okul Etkililiği Model Önerisi (Hoy & Ferguson, 1985; Akt., Balci, 2014)

Etkililik Boyutları	Gösterge	İlgililer	Zaman Çerçevesi
Uyum	Yenilik	Yönetici	
		Öğretmenler	Kısa dönemli
Hedefe ulaşma	Akademik başarı	Öğrenci	Kısa dönemli
Bütünleşme	Tutarlılık	Öğretmen	Kısa dönemli
Örgüte bağlı olma	Örgüte adanmışlık	Öğretmen	Kısa dönemli

Öğretmenlerde Motivasyon

Motivasyon Kavramı. Kişilerin verimli bir biçimde çalışmalarını sürdürmeleri ve işleri kapsamında yüksek oranda performans gösteriyor olmaları, yapmış oldukları işten ve mevcut iş çevresinden duymuş oldukları tatminin seviyesi ile yakından bağlantılıdır. Literatürde gerçekleştirilen incelemelerin genelinde maddi unsurlara değinilmiş ve maddi unsurların uygun ve yeterli bir biçimde düzenlenmesi ile kişinin çalışmaya yönlendirilmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Ancak gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda ekonomik memnuniyetin tek başına yeterli olmadığı görülmüş ve kişilerin duyuşsal özelliklerinin ve beklentilerinin de iş yaşamında önemli olduğu fark edilmiştir. Çalışanların dışsal unsurlar tarafından teşvik edildiği anlayışı ile beraber bireysel amaçlarına ulaşmak adına da motive olabilecekleri, içsel motivasyonları ışığında daha etkili ve iyi çalışmalar gerçekleştirebilecekleri düşüncesi meydana gelmiştir (Leonard vd., 1999, s. 979)

İnsanı görmezden gelen ve daha fazla insanı etkisi altına alan dışsal unsurlar üzerine odaklanan klasik kuramın yerini zaman içerisinde neo-klasik kuram almıştır. Neo-klasik kurama göre, örgütsel yapının etkisini belirleyen en önemli faktör insandır. Söz konusu kuram rasyonellik, iş, düzen ve etkinlik kavramlarının yanı sıra motivasyon, memnuniyet, yönetime katılım gibi kavramların gelişmesine katkı sağlamıştır. Neo-klasik düşünce karşısında iş yaşamı, işletmeler, örgütler sosyal birer sistemdir ve söz konusu bu sistemin en fazla önem taşıyan faktörü insandır (Şahin, 2004, s. 533).

Motivasyon ifadesine ilk kez 1880’lerde İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerinde araştırmalar gerçekleştiren ve psikoloji alanıyla ilgilenmekte olan araştırmacıların yazdıkları makalelerde rastlanmıştır. Freud ve McDougall gibi isimler psikologlar için birer ilham kaynağı olmuşlardır. Söz konusu kavramın meydana gelmesi ve gelişim göstermesiyle beraber yöneticiler tarafından insan faktörünün taşıdığı önem anlaşılmaya başlanmış ve çalışanların iş memnuniyetini yükseltmek adına birtakım arayışlara girilmiştir. Yöneticiler tarafından birtakım güdüleme unsurlarından yararlanarak çalışanları yönetmeye, daha iyi şartlarda çalışmalarına olanak sağlamaya ve içerilerinde yer alan mevcut itici güçlerini harekete geçirmeyi amaçlamıştır. İngilizce bir sözcük olan motivasyon kavramının Türkçedeki kelime karşılığı güdülemedir. Motivasyon kelimesi Latince hareket etme manasına gelmekte olan ‘movere’ sözcüğünden gelmiştir. Motivasyon; davranışların gidişatını, gücünü ve önceliğini saptayan, iç ve dış temelli güdüsel unsurlardan beslenen, kişiyi harekete geçirmekte olan içsel bir kuvvet olarak ifade edilebilmektedir. Motivasyon sözcüğünün en sık kullanıma alındığı alanlar içerisinde Psikoloji başta gelmektedir. Rahatsızlık veren bir durumdan kurtulmak adına organizmanın içsel olarak hissettiği uyarılma ile birlikte onu harekete sürükleyen itici bir gücün

meydana gelmesi ve bu bağlamda organizmanın bazı hedeflere yönelmesi, amaca dayanan tavırlar sergilemesi, motivasyon sözcüğünü ve sürecini açıklamaktadır. Motivasyon kapsamındaki üç ana özellik şu şekilde ifade edilebilmektedir (Din vd., 2012):

- Harekete geçiren,
- Hareketin sürekliliği adına destek veren ve
- Hareketin pozitif yönde gelişmesine destek veren

Ormrod (2013, s. 426) tarafından uzun yıllar içerisinde insanların pek çok şeyin ne şekilde yapılacağını öğrenmiş oldukları ifade edilmektedir. Fakat bazı faaliyetleri gerçekleştirmenin nedeni iyi hissetmek iken bazı faaliyetleri yapıyor olmanın nedeni toplumsal ilişkiler ve asıl hoşlanılan unsura ulaşabilmek olmaktadır. Bazı işler ise asla yapılmaz ya da ne şekilde yapılacağı öğrenilmez. Bu durumun sebebi söz konusu işlerin yapılmasının fayda sağlamayacağının düşünülmesidir. Özetle bir şeyin öğrenilmesi hususunda oldukça yetenekli olsak dahi, motivasyon olgusu o şeyi öğrenip öğrenmemizi ya da ne kadar öğreneceğimizin belirleyicisi olmaktadır. Motivasyon başlı başına kişiyi eyleme doğru götüren ve bazı eylemleri uygulamayı sürdürmemizi amaçlayan içsel bir durumdur.

Eğitim bakımından motivasyon olgusu öğrencilerin eğitim ve öğretim aşamalarındaki davranışlarının gidişatını, süresini, kararlılığını etkileyen önemli bir güç kaynağıdır. Okul bağlamında karşı karşıya kalınan öğrenme problemlerinin büyük bir kısmının ana kaynağı yetersiz seviyedeki güdülenmedir (Akbaba, 2006, s. 343).

Bireyler doğan, büyüyen ve gelişen sosyal varlıklardır. Bireyin psiko-sosyal yönü onu diğer canlı varlıklardan ayırtıran bir özelliktir. İnsanın doğasından kaynaklı psiko-sosyal gereksinimleri mevcuttur. Bu gereksinimlerin bazıları fizyolojik bazıları ise soyut olmakla birlikte direkt ölçülemeyen ancak kişinin yaşamını devam ettirebilmesi adına oldukça önemli olan manevi gereksinimlerdir.

Kişinin gereksinimlerini karşılaması adına kendisine verilen olanakların niteliği kişinin mutlu bir hayat sürmesinde ve iş ortamında yüksek düzeyde performans göstermesinde önemli oranda etkilidir. Daha açık bir ifade ile çalışanların güdülenme seviyesi, çalışmış oldukları işletmeden elde ettikleri maddi-manevi kazanımlar ve kişisel gereksinimlerinin uygun bir biçimde giderilmesi ile bağlantılıdır. Tüm bunların sonucunda çalışanlar maddi ve manevi gereksinimlerinin karşılandığı düzeyde iş memnuniyeti yaşayacak ve işlerine karşı daha fazla motive olacaklardır. Birey hem fizyolojik hem de psikolojik bir yapıya sahiptir. Bireyin bu yapıyla bağlantılı özellikleri karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Bireyin fizyolojik ve psikolojik yapısı bir dengededir. Bir gereksinimin açığa çıkması halinde dengede bozulmalar

meydana gelir. Dengenin tekrardan kurulması meydana gelen gereksinimlerin giderilmesi ve bireyin memnun edilmesi ile mümkün olmaktadır. Motivasyonun üç ana aşaması vardır. Bu aşamalar (Keskin, 2008):

- Bireylerin davranışları çok doğal bir şekilde tetiklenir ve birey doğal bir şekilde bazı psikolojik ya da fizyolojik amaçlar edinir,
- Birey geliştirmiş olduğu amaçlar bağlamında harekete geçerek bazı davranışlar meydana getirir. Bu hususta asıl hedef bireyin zihninde meydana gelen fikir ve amaçlara mümkün olan en kısa zamanda erişmektir,
- Birey amaçlarına erişerek gereksinimlerini gidermektedir.

Şekil 2. Motivasyon Süreci



Kaynak: Keskin, 2008

Eren (2014, s. 498) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma kapsamında güdüleme, bir kişiyi belirli bir hedef adına hareket haline getiren kuvvet olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin herhangi bir konu üzerinde eylemlerinin başlamasını sağlayarak süreci aktif hale getiren davranışın olumlu bir şekilde sonuçlanması bakımından sürekliliği sağlamakta olan en önemli etmen motivasyon süreci olmaktadır.

Farklı bir ifade ile motivasyon olgusu, bireyin mesul olduğu işini ya da görevini istekli bir şekilde ve kendisinden istendiği gibi yapabilme hususunda sahip olduğu güç olarak ifade edilebilmektedir. Canman (1995) tarafından motivasyon kavramı “*hedefe yönelmiş davranış*”, motive olmuş birey de “*net bir şekilde tanımlanmış hedefleri olan ve bu hedeflere ulaşmada gerekli olan eylemleri yerine getiren kişi*” şeklinde tanımlamaya tabi tutulmaktadır. Davranışın alt yapısında yer alan unsurlara etki ederek, kişileri harekete geçirmek ve onların belirli bir doğrultuda enerjilerini yoğunlaştırıyor olması motivasyonu meydana getirmektedir (Eroğlu, 1996).

Kişilerin çalışma hayatlarında motive olmalarında ve bu güdülerin kişiyle örüntülü olmasında yer aldıkları ortamın, kültürün büyük oranda önemi bulunmaktadır. İş ortamında meydana gelen olayların ve ilişki dinamiklerinin çalışan kişilerin motivasyonunda doğrudan bir bağlantısı bulunmaktadır. Çalışanların yalnızca maddi beklentileri değil, psikolojik ve sosyal gereksinimlerinde karşılanıyor olması önem taşımaktadır. Motivasyon bakımından önemli olan husus, kişilerin uygun bir ortam içerisinde kıymet verdikleri ve kendileri için anlamlı olan işleri gerçekleştirmeleridir.

Hem yöneticiler hem çalışanlar karşılıklı bir şekilde tatmin oldukları sürece çalışmaların verimi daha yüksek olur. Bu doğrultuda iş hayatında bireyleri motive etmede önde gelen faktörlerin daha doğru bir biçimde ele alabilmesi adına motivasyon teorilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerde Motivasyonun Önemi. Yetki ve sorumluluk devri, yönetime katılım, rekabet, çalışma koşullarının kalitesi, etkili iletişim, kariyer geliştirme, takdir etme ve ödüllendirme, eğitim imkanları ve benzeri araçlar çalışanların motivasyonuna etki etmektedir (Koçel, 2011). Söz konusu araçların yanı sıra cinsiyet, görev süresi, fiziki çevre şartları, yönetim, özel veya genel eğitim ve benzeri etmenlerde öğretmenlerin motivasyonuna etki etmektedir (Mertler, 2002, s. 43).

Farklı bir açıdan değerlendirildiğinde ise eğitim sisteminin başarıya erişebilmesi amacı doğrultusunda öğretmenlerin;

- Kendi branşlarında yeterli seviyede bilgi sahibi olmaları,
- Türlü öğretim teknikleri hususunda donanımlı olmaları ve konuya uygun olan öğretim tekniklerini seçebilmeleri,
- Öğrenme teorileri ve çocuk gelişimi ile ilgili yeterli anlayış ve bilgiye sahip olmaları,
- Zayıf ve güçlü oldukları hususların bilincinde olmaları,
- Okul içerisindeki meslektaşları ile sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri,
- Etkin kişisel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Çetin, 2001).

Eğitimde en kritik olan hususlardan birisi de öğretmen motivasyonudur. Türkiye kapsamında okulların genelinin fiziki koşullarının yetersiz olması, maaşların düşük olması, sosyal imkansızlıklar ve benzeri sebeplerden dolayı öğretmen motivasyonu düşüktür. Bu duruma yönetsel sorunlar da yol açabilmektedir. Bu hususta söz konusu olan sorunlar gerçekleştirilen bazı araştırmalar sonucunda;

- Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) veya okulda görevli olan yöneticilerin öğretmenler ile yeterli düzeyde iletişim ve etkileşim kuramadıkları,
- Rehberlik edemedikleri,
- Problemlerin çözüme kavuşturulmasında bilimsel tekniklerden gerekli oranda faydalanamadıkları,
- Karar alma süreçlerine öğretmenleri yeteri kadar dahil etmedikleri,
- İş ve personel değerlendirmeleri kapsamında adil olmadıkları şeklinde tespit edilmiştir (Dündar & Özutku, 2007, ss. 48-50).

Öğretmenlerin Motivasyonunun Arttırılması. EI-Education International (2016) kapsamında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılmasında etki sağlayacak olan birtakım etmenler şu şekilde ifade edilmektedir;

- Öğretmenlerin mesleki özerkliği,
- Öğretmenlerin okul liderliği işlevlerini güçlendirme,
- Öğretmenlerin akran desteğine ulaşım olanaklarını da kapsamak üzere okul seviyesinde destekleyici ve işbirlikçi çalışma ortamlarının gelişimi amacı doğrultusunda okul liderliği rollerine yatırım yapmak,
- Öğretmenler tarafından öğretim materyalleri ve eğitim kaynaklarına yeterli düzeyde erişimin mümkün kılınması,
- Okul içerisinde öğretmenlere yetki vermek,
- Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine destek verilerek sendikalar, sivil toplum kuruluşları, öğretmenlik birliklerine katılım sağlamalarını teşvik etmek,
- Hizmet öncesinde ve hizmet içerisinde iken öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin gelişimi için eğitimler vermek,
- Öğretmenleri hem maddi hem de manevi olarak destek etmek ve destek stratejileri kapsamında sistem ve okul seviyesinde çalışmalar gerçekleştirmek,

Aslında motivasyon sahibi olan öğretmenler tarafından öğretim hedeflerine erişmek ve söz konusu süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla stres ve huzursuzluk hissedebilmektedir. Söz konusu durum genellikle geçici olmakla birlikte zaman içerisinde işini iyi bir şekilde gerçekleştirme duygusu ve yüksek motivasyon ile iş tatminine evrilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek olan öğretmenler tarafından genellikle daha zor çalışmalar tercih edilmektedir. Çünkü yetenekleri hususunda kendilerine oldukça güvenmektedirler ve öğrencilerde öğrenme gerçekleşmesi bakımından fark meydana getirebileceklerine yönelik inanç beslemektedirler (Williamson & Blackburn, 2018). Öğretmen motivasyonu ve işe değer verme arasında önemli bir bağlantı bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin değer görmeleri öğrenme ve öğretme süreçlerine sundukları katkılar ile doğru orantılıdır. Öğretmenler mesleki açıdan kendilerini geliştirdiklerinde ve daima öğrenen bir eğitici olduklarında önem taşıyan bir değer algısını meydana getirmektedirler ve bu bağlamda motive olmaktadır.

Öğretmenler tarafından sınıflarında yeni olan bir strateji uygulama alınmak istendiğinde söz konusu yeniliğin sınıfa katkılarının ne olacağı, bu bilginin ne şekilde kullanıma alınabileceği ve uygulamanın nasıl başarı sunabileceği gibi sorulara verdikleri yanıtlar ve tepkiler okul içerisindeki duyuşsal niteliklerin önem taşıyan bir göstergesi olmaktadır.

Öğretmenler tarafından okul içerisindeki uygulamaların kendileriyle ilişkilendirilmesi durumunda daha çok öğrenme gayreti meydana gelmekte ve motivasyon artmaktadır.

Öğretmenlerin kendileri gerçekleştirmiş oldukları bütün öğrenme ve öğretme durumlarının öğretmenler açısından değeri yüksektir. Öğretmenler genellikle düz bir şekilde anlatılan dersler ve slaytlar çerçevesinde kullanılan tekniklerden ziyade özgün teknikleri benimsediklerinde ve okul içerisindeki etkinliklerde söz hakkı bulduklarında daha çok motive olmaktadır. Bu yüzden etkili okullar kapsamında gerçekleşen karar alma süreçlerine öğretmenlerde dahil edilmektedir. Öğretmenler meslektaşları ve okul müdürleri tarafından değer görmeyi talep etmektedirler ve yöneticilerinden saygı ve ilgi beklemektedirler.

Öğretmenler gereken takdir ve desteği göremediklerinde yöneticilerinden ve meslektaşlarından kendilerini soyutlayarak değersizlik hissine kapılmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenin mesleğine ve okuluna dair motivasyonu olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin ekip çalışmasının bir paydaşı olarak okulun amaçlarına erişme yolculuğunda aktif olması okulun bütün paydaşlarının arasında bir sinerji oluşmasını ve motivasyonun artmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenler yeni olan bir öğrenme uygulaması kapsamında başarı gösterdiklerine inandıklarında da motive olmaktadır. Söz konusu motivasyon üzerinde iki hususun katkısı bulunmaktadır. Bu hususlardan ilki, etkinliğin zorluk derecesi ile öğretmenin beceri düzeyinin uyuma oranıdır. Bu hususta iyi tasarlanmış olan mesleki gelişim fazlasıyla önem taşımaktadır. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin yenilikler yapmaya ya da öğretmeyi geliştirmeye motive edilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda sahip oldukları öğretmenlik yeterliklerini ve becerilerini geliştirmeleri için de gerekli olan destek sağlanmalıdır. İkinci husus ise öğretmenlerin deneyimlerinin okulun duyuşsal süreçlerine sunduğu katkıdır. Söz konusu deneyimlerden yararlanılması söz konusu öğretmenin ve meslektaşlar arasında bulunan grup içi motivasyonun artmasını sağlayacaktır (Williamson & Blackburn, 2018).

Bu hususta gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirildiğinde idareciler tarafından kolaylıkla uygulamaya alınabilecek olan türlü tavsiyeler olduğu belirlenmiştir. Aşağıda ifade edilen tavsiyeler kapsamında öğretmen motivasyonunun artırılmasında yöneticilerin yapabilecekleri ele alınmıştır.

- Okul müdürlerinin güçlerini ve dışsal ödülleri vurgulamakta olan iletiler vermekten kaçınması ve öğretmenlerin öz güdülenmelerini güçlendirmesi gerekmektedir (Lowman, 1990, s. 138).
- Öğretmenlerin arasında yoğun bir rekabet ortamı meydana getirmemeleri gerekmektedir. Çünkü bu bağlamda endişe duygusu meydana gelir ve okul

içerisindeki çalışma süreçleri engellenir. Öğretmenler arasında kıyaslamalarda bulunulmaması gerekmektedir. Rekabetçi bir ortamdan ziyade işbirlikçi ortamlar içerisinde öğretmenlerin katılımcı olmaları desteklenmelidir (Eble, 1988, s.52).

- McKeachie (1986, s. 44), tarafından öğretmenlerin öğretim kalitelerinin tehdit algısında olumsuz yönde etkilendikleri ve üretkenliklerinin azaldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda olumsuz olan uyarıların bir tehdit olarak sunulmaması gerekmektedir.
- Yöneticiler tarafından öğretmenlere olabildiğince hızlı dönütler verilmesi gerekmektedir. Söz konusu dönütler; öğretmenin görevini etkili bir şekilde gerçekleştirdiğini ifade etmek, başarılarını ödüllendirmek ve benzeri olarak ifade edilebilmektedir. Aynı zamanda olumsuz olan dönütlerde verilebilmektedir (Cashin, 1979, ss. 46-47).
- Olumlu ve olumsuz yönde yapılan yorumlar güdülenme üzerinde etki etmektedir. Başarıların ödüllendirilmesi gerekmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin yöneticileri tarafından övgü aldıklarında ve takdir edildiklerinde özgüvenlerinin ve benlik saygılarının yükseldiği ve bu bağlamda daha fazla motive olarak başarı sağladıkları ifade edilmektedir (Lucas, 1990, s. 57).
- Öğretmenlere kontrol esnekliğinin sağlanması gerekmektedir. Öğretmen tarafından öğretim sürecinin ve ortamının kontrolü ele alındığında motivasyonun artması söz konusu olmaktadır (Brooks vd., 1998, ss. 122-123).
- Öğretmenlerin okul ortamı içerisinde daha aktif katılımcılar olması gerekmektedir. Pasif olmak öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu düşürmektedir.
- Çatışma çalışanların tatmin düzeylerinin ve motivasyonlarının azalmasına ve bu doğrultuda verimlilik ve örgütsel bağlılık düzeylerinin de düşmesine yol açmaktadır. Aynı zamanda devamsızlık ve personel devir oranlarının yükselmesine neden olmaktadır.

Çalışanların örgüt içerisinde bulunan diğer iş arkadaşları ve yöneticileriyle olumlu yönde ilişkiler geliştirmeleri motivasyonlarının olumlu etkilenmesini sağlamaktadır. Bu durumun nedeni bir yönetim içerisinde çalışanları mutlu ve memnun eden en önemli etmenlerden birisinin yöneticileri ile kurdukları iyi ilişkiler olmasıdır. Yönetimin etkin ve verimli bir şekilde çalışması amacı doğrultusunda yönetilenler ve yönetenler ya da karar alıcılar ve uygulayıcılar arasında bulunan samimi bir ilişkinin ve etkileşimin olması gerekmektedir. Özetle bir örgüt içerisindeki yöneticilerin çalışanlarla samimi, iyi, saygı ve sevgi dolu ilişkiler kurmaları çalışanların tatmin edilmelerinde oldukça önemli bir etmendir (EIEducation International, 2016).

Okulların geliştirilmesi bakımından önem taşıyan teknik ve mesleki birtakım konularda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, hizmeti ya da işi daha iyi üreteceklerine ve bu durum neticesinde manevi ve maddi durumlarının daha iyi olacağına dair inanç beslemelerine yol açar. Böylelikle tatminleri yükselmektedir (Şimşek & Çelik, 2008, ss. 52-53).

Öğretimsel Liderlik ve Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmen Motivasyonunun Etkisi

Okul müdürleri, okulun gündelik etkinliklerinde görünür olmalı ve okulun vizyonuna tutarlı davranışlarda bulunmalıdırlar. Okulun çalışanları için model olmaları gerekmektedir. Okulun sahip olduğu değerleri yansıtmaları ve okulun hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacı doğrultusunda kaynakları düzene almalıdırlar. İnfomal yollar ile sınıf ortamına katılım sağlamaları ve çalışanların kişisel gelişimlerine destek vermeleri gerekmektedir. Bireylerin doğru olan işlerde bulunmaları içinde yardım sunarak etkinlikleri pekiştirmeleri gerekmektedir (Whitaker, 1997, ss. 155-157).

Okul müdürlerinin okul içerisinde görünür kişi konumunda olarak sınıflara ziyaretler gerçekleştirmeleri, okul koridorlarında gezinmeleri ve öğrencilerle iletişim kurmaları olumlu etki yaratmaktadır. Etkili okul için yalnızca müdürlerin değil öğretmenlerinde süreç içerisinde aktif olmalarının önem taşıdığını ifade etmiştik. Bu bağlamda müdürler zümre toplantılarına katılım sağlayarak öğretim ile ilgili konuları öğretmenlerle tartışabilmektedirler. Böylelikle okul içerisinde öğrencilerin başarılı olmasının önemini vurgulamakta olan bir model olmaktadır. Okul müdürü tarafından okul içerisinde görünür bir kişi izlenimi sunulmasıyla okulun çalışanlarına güven duygusu aşılanmaktadır. Okulun benimsemiş olduğu vizyonun bir temsilcisi olarak okul müdürü okul içerisinde her alanda varlığını göstermektedir ve görünür bir okul müdürü, okulun değerlerini devamlı olarak tutumları ile güçlendirmektedir. Öğretmenleri infomal ve formal yollarla sürekli olarak gözlemleyerek etkisini hissettirmektedir (Çelik, 1999, s. 48).

Okul yöneticisi öğretimsel bir lider olmakla birlikte okulun çalışanları ve toplum ile işbirliği içerisinde okulun misyonuna ve vizyonuna uygun olan amaçlar geliştirmelidir. Okulun vizyonunu davranışları ve söylemleri ile açıkça ifade etmelidir. Okul müdürlerinin okul içerisinde öğrenciler, veliler ve öğretmenler bakımından her daim hazır bir konumda bulunan görünür kişi olması gerekmektedir. Tice (1992, ss. 38-40) tarafından öğretim liderliğinin en temel unsuru olarak öğretim etkinlikleri kapsamında önceliklerin saptanması gerekmektedir. Tercih edilen örgütsel şeklin ne olduğu fark etmeksizin okula dayalı yönetim ya da farklı bir anlayış olsun, söz konusu olgunun gerçekliğini vurgulamaktadır. Lider tarafından okulun öğretimsel gereksinimleri ve süreçleri kapsamındaki etkinlikler desteklenmelidir. Okulun infomal boyutlarında söz konusu olduğu kadar formal eğitim etkinlikleri kapsamında da

liderlik gizlenmiş bir kavramdır. Okul yöneticisi tarafından okulun eğitim ve öğretim etkinliklerine dair öncelikler, okulun öğrenme hedefleri ve eğitim politikası belirlenmelidir. Aynı zamanda öğretmenlere de destek sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenlere destek ve kaynak sunma hususunda sorumluluk almaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere devamlı olarak onlara destek oldukları algısını kazandırmalıdır. Bu bağlamda öğretmenleri her daim pekiştirmeli, takdir etmeli, cesaretlendirmeli, sempatik bir tutum sergilemeli ve empatiyle yaklaşmalıdırlar (Bailey & Dyck, 1990, ss. 40-42).

Okul müdürlerinin bu şekilde tutumlar sergilemeleri durumunda öğretmenler tarafından öğretimsel etkinlikler kapsamında her zaman okul yönetiminin kendilerine destek olacakları algısı benimsenmektedir. Bu bağlamda da motivasyonları artmaktadır. Okul müdürlerinin yanı sıra öğretmenlerinde birtakım liderlik rollerini taşımaları gerekmektedir. Öğretmenlerin de bu şekilde aktif rol almaları okul içerisinde öğretme-öğrenme etkinliklerinin kalitesini yükseltmeyi sağlamakla birlikte öğretmenlerin özgüvenlerinin artmasına destek olmaktadır (Özdemir & Yalin, 2000, ss. 58-60).

Öğretmenler tarafından öğretimsel liderlik tutumlarının benimsenmesi durumunda okul müdürlerine öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirilmesi hususunda destek sağlanacaktır. Bu sayede okul, öğretimsel liderlik tutumlarının ve rollerinin bütün çalışanlar tarafından benimsenmiş olduğu bir öğrenen örgüt konumuna erişecektir. Öğrencinin başarı düzeyinin ve öğrenmelerinin kalıcılık oranının artması okullar tarafından benimsenen en öncelikli hedeflerden birisidir. Okulun etkili ve başarılı olabilmesi için okul müdürleri tarafından öğretim liderliği tutum ve rollerinin en etkili şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir. Bir okulun müdürü kadar başarılı olacağı görüşünün dikkate alınması bağlamında okul müdürlerinin bu sorumluluklarının önemi anlaşılabilecektir. Bu bağlamda okul müdürlerinin aktif olması ve öğretmenlerini de sürece dahil etmesi ile başarı artacağı gibi motivasyon da artacaktır.

Mesleki öğrenmeye dair toplulukların, örgüt bağlılığı, öğretmen motivasyonu, kişisel gelişim, örgütsel vatandaşlığı açısından verilen çabayı olumlu etkilediği belirlenmiştir (Öğdemir & Özdemir, 2021).

Uygar (2019) tarafından gerçekleştirilen “Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” adlı çalışma kapsamında erişilen bulgular bağlamında okul müdürlerinin yaptıkları liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin beklentilerinin doğru bir şekilde tespit edilmesi ve özenle yerine getirilmesi durumunda öğretmenleri en üst seviyede motive edebilmek daha mümkün olabilecektir. Bu yüzden, okul müdürlerinin görev aldıkları kurumlarda çalışan öğretmenlerin daha özenli ve iyi tanınması gerekmektedir. Onların

kurumdan beklediklerini karşılayacak olan tedbirleri almaya dair davranışları sergilemeleri önemlidir.

Kocabaş ve Karaköse (2005) tarafından kaleme alınan "*Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet okulu örneği)*" adlı makale kapsamında öğretmen motivasyonuna etki eden etmenleri açığa çıkarmayı amaçlayan bir anket geliştirilmiştir ve örnekleme alınmış olan bir öğretmen grubunda uygulanmıştır. Gerçekleştirilen farklı araştırmalar bağlamında öğretmenlerin motivasyonlarına önem taşıyan oranda etki eden çalışma ortamı ile müdürlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının çalışma kapsamındaki özel okullarda öğretmenlerin yönetici davranışlarını başarılı değerlendirirken devlet okullarında ise görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin daha az yeterli buldukları belirlenmiştir.

Ada vd. (2013), sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çalışmada, içsel ve dışsal motive edici ile motivasyonu bozan etmenler belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonunun insan ilişkileriyle bağlantılı olduğu ve güven veren yöneticilerin motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüceler (2009) tarafından yapılan “Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma” adlı çalışma kapsamında örgütsel bağlılık ve iklimin bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırma konusuna yönelik daha önce yapılmış olan yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalar ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Aşağıda bu çalışmalardan bazıları özetlenmiştir.

Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Ergen (2013) tarafından öğretmen algıları bağlamında ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının incelemeye alındığı bir çalışmada okul misyonunun tanımlanması davranışlarında, öğretimi ve eğitim programını yönetmeyle öğrenme iklimini meydana getirme davranışlarının genellikle düzeyli olarak sergiledikleri tespit edilmiştir.

Ünal ve Çelik (2013) tarafından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumlarının öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirildiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürleri tarafından öğretimsel liderlik tutumlarının sergileme seviyelerinin okul hedeflerini tanımlama, iletişim becerileri, olumlu iklim geliştirme, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve öğrenci

gelişimini gözlemlene boyutlarında yüksek olduğu ancak öğretimi denetlemelere tabi tutma boyutunda ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Parlar ve Cansoy (2017) tarafından öğretmen algıları bağlamında öğretimsel liderlik ile örgütsel sağlık arasında bulunan ilişkiyi araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri tarafından öğretimsel liderlik tutumlarının en üst seviyede, okulun hedeflerinin saptanması ve paylaşılması açısından da en düşük seviyede öğretmenlere destek verilmesi ve geliştirilmesinin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretimsel liderlik tutumlarının alt boyutuyla okulların benimsediği örgütsel sağlık davranışlarının arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Yaman ve Ezer (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen algıları bağlamında ortaokul düzeyindeki okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okul müdürleri tarafından sergilenen öğretimsel liderlik tutumları kapsamında en yüksek seviyede ortalamayı okul hedeflerinin saptanması ve paylaşılması boyutunda, en düşük seviyede ortalamayı ise öğretmenlerin gelişimi ve destek görmesi boyutunda elde etmişlerdir. Bununla birlikte araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile müdürlerin öğretim liderliği arasında orta seviyede anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bağrıyanık (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen algıları bağlamında okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik davranışlarının neler olduğu ve söz konusu öğretimsel liderlik algılarının örgütsel bağlılığa ve örgütsel sinizme olan etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde okul yöneticileri tarafından okulda zaman kullanımı hususunun, meydana gelen eğitim öğretim sorunlarını okul amaçlarını gerçekleştirme amacıyla öğretmenler ile beraber çözümledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler okul içerisindeki düşüncelerini okul yöneticilerinin anlaması ile kendilerini daha değerli hissetmektedirler. Okul yöneticilerinin söz konusu davranışları öğretmenlerin üzerinde inanılır ve dürüst olma algısını meydana getirmektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonucunda ise öğretimsel liderlik algısı örgütsel bağlılığın olumlu bir yönde örgütsel sinizmin olumsuz yönde yüksek bir seviyede anlamlı bir ilişki olmasıdır.

Şişman (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında öğretim liderliğinin birtakım örgütsel değişkenler arasında bulunan ilişki ve öğretim liderliği kapsamında öğretmenlerin birtakım niteliklerini incelemeye almak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 36.756 kişiden oluşan bir örneklem grubu tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birtakım değişkenlerin öğretimsel liderliğe orta derecede etki ettiği belirlenmiştir. Öğretmen algılarının birbirleri bağlamında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Doğu ve

Güneydoğu'da eğitim vermekte olan erkek öğretmenlerin algılarına nazaran Karadeniz Bölgesinde eğitim vermekte olan kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul türü bağlamında Öğretim liderliği algılarının değişim gösterdiği belirlenmiştir. Özel okullarda eğitim vermekte olan öğretmenlerin algılarına nazaran devlet okullarında eğitim vermekte olan öğretmenlerin algılarının daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Okul kademesi açısından Öğretim liderliği algıları değerlendirildiğinde ise ilköğretim düzeyinde eğitim vermekte olan öğretmenlere nazaran lise düzeyindeki okullarda eğitim vermekte olan öğretmenlerin öğretim liderliği algısının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Küp (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında Kayseri'de görev yapmakta olan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları sergileme seviyeleri öğretmenlerin perspektifinden değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma neticesinde uygulamalarla öğretim liderliği davranış boyutlarının arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Tabancalı ve Cengiz (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen görüşleri bağlamında okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının sonucunda öğretmenlerin iş doyumlarında nasıl bir etkinin meydana geldiğini saptamayı hedeflemişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul müdürleri tarafından eğitim programı ve öğretimi yönetme, okul misyonunu tanımlama, olumlu öğrenme iklimi oluşturma boyutları içerisinde öğretim liderliğinin davranışlarını genellikle gerçekleştirilmektedir. Öğretmen algıları bağlamında ise okul müdürleri tarafından okul misyonunu tanımlama boyutu kapsamında amaçları açıklama davranışına nazaran amaçları açıklama davranışı daha az uygulanmaktadır. Öğretimi ve eğitim programlarını yönetme boyutu kapsamında okul müdürleri tarafından en az sergilenmekte olan davranış tutumu eğitim programını eşgüdümleme davranışı olarak ifade edilebilmektedir. Genel bağlamıyla değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenleri tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliğine dair davranışları okulun hedeflerini açıklama ve geliştirme, öğretimi değerlendirme ve denetleme, öğrenci başarısını izleme, eğitim programını eşgüdümleme, okulda varlığını hissettirme, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini sağlama, öğretmenleri çalışmaya özendirme ve öğrencileri öğrenmeye özendirme hususlarında genellikle akademik standartlar geliştirme, öğretim zamanını koruma ve uygulama konularında aralıklarla göstermekte olduklarını algıladıkları belirtilmiştir. Öğrenci sayısı değişkeni bağlamında çok sayıda öğrencisi bulunan okul müdürlerinin az öğrencisi olan okulların müdürlerine nazaran öğretim liderliğine dair davranışların tamamını daha fazla sergiledikleri, yöneticilik kıdemi değişkeni bağlamında ise

daha az kıdeme sahip olan müdürlere nazaran yüksek kıdeme sahip olan müdürlerin öğretimi değerlendirme ve denetleme, öğretim programını eşgüdümleme ve öğretmen ile öğrencileri çalışmaya özendirme gibi davranışlarını daha sık sergiledikleri belirlenmiştir.

Aktepe ve Buluç (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin algıları bağlamında okul yöneticilerinin benimsemiş oldukları öğretim liderliği özelliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde amaç ve vizyon belirleme hususunda okul müdürlerinin çok fazla etki sahibi olmadıkları, mevzuat hakkında problem yaşadıkları ve eğitim süreciyle çok fazla alakadar olmadıkları belirlenmiştir. Okul programı ile öğrenimin kontrol edilmesi boyutunda öğretmenlere yeteri kadar yardım sağlamadıkları, eğitsel işlere nazaran yönetsel işlerin daha fazla ön planda tutulması neticesinde öğretim sürecinin yönetimi hususunda yetersiz kalmakta oldukları ve öğretmen görüşleri bağlamında müdürlerin öğretim programları ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları neticesine erişilmiştir. Bunun haricinde okul kültürü ve ikliminin yönetimi boyutu kapsamında da okulda görünür olma, rehberlik ve denetimle öğretmenlere teşvik sağlanması hususunda yeterli desteği sağlayamadıkları belirlenmiştir.

Ayık ve Şayir (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen görüşleri bağlamında okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarıyla örgüt ikliminin arasında bulunan ilişki araştırmaya tabi tutulmuştur. İlişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiş olan bir araştırma kapsamında öğretim liderliğinin en üst seviyede görülmekte olduğu, davranış öğretim süreci ile öğrencilerin değerlendirilmesi, en düşük seviyede görülmekte olduğu davranış ise öğretmenlere destek verilmesi ve geliştirilmesidir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, örgütsel iklim algıları ile öğretim liderliği arasında bulunan anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Okul hedeflerinin saptanması ve paylaşılması, öğretim süreci ve programının yönetimi, öğrencilerin ve öğretim sürecinin değerlendirmeye alınması, öğretmenlere destek verilmesi ve geliştirilmesi boyutlarıyla destekleyici olan müdür davranışının arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Baş ve Yıldırım (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ilköğretim seviyesindeki okulların müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının müdürlerin görüşleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin okul hedeflerinin saptanması ve paylaşılması boyutunda öğrencilerin var olan başarılarını daha fazla arttırmak amacı doğrultusunda yeni hedefler belirledikleri tespit edilmiştir. Öğretimin ve eğitim programının yönetilmesi boyutu kapsamında derslerin doğru zamanlarda başlatılması ve sona erdirilmesi sağlanmaktadır. Okul programının yönetimi kapsamında öğrencilerin

gereksinimlerini göz önünde bulundurmakta ve eğitim öğretim hakkında ilgili olan yıllık faaliyet planlarını oluşturmaktadırlar. Öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirmeye alınması boyutunda okulda ve sınıfta üstün seviyede başarı göstermekte olan öğrencilere ödüller atfetmektedirler. Öğretmenlere destek verilmesi ve geliştirilmelerinin sağlanması boyutunda mesleki bakımdan gelişme gayreti içerisinde olan öğretmenlere destek vermekte ve düzenli olarak öğrenme-öğretme çevresi ile iklim oluşturma boyutu kapsamında bireyler ve gruplararasıda gerçekleştirilen çatışmalardan okulun zarara uğramasını önlemeye çalışmaktadırlar. Öğrenci başarısının artırılması amacı doğrultusunda çevrenin ve ailenin desteğini sağlama hususunda çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Araştırma kapsamında en yaygın olarak gerçekleştirilen davranış düzenli bir şekilde öğrenme ve öğretme çevresi ile iklimi oluşturma boyutu en az yerine getirilmekte olan davranış ise öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmeye alınması boyutu olarak ifade edilebilmektedir.

Recepoglu ve Özdemir (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul müdürlerinin sergiledikleri mizah tarzları ve öğretim liderliği davranışlarının arasında bulunan ilişkiyi araştırmışlardır. Müdürlerinin sergiledikleri mizah tarzları ve öğretim liderliği davranışları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Üretken müdürlerle çalışmakta olan öğretmenlerin öğretim liderlikleri skorlarının en yüksek seviyede, mizahi tarza sahip olmayan okul müdürleriyle çalışmakta olan öğretmenlerin öğretim liderliği skorları en az seviyededir.

Serin ve Buluç (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ilköğretim okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin benimsedikleri örgütsel bağlılıklarının arasında bulunan ilişkinin öğretmen görüşleri bağlamında araştırılmış oldukları çalışmalarının neticeleri okul yöneticilerinin en çok okulun hedeflerinin saptanması ve paylaşılması boyutunu gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Ardından sırası ile düzenli bir şekilde öğrenme ve öğretme çevresi ile iklim oluşturma, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirmeye alınması, eğitim programı ile öğretim sürecinin yönetilmesi boyutları kapsamında bulunan davranışları genellikle gerçekleştiren okul müdürlerinin en az seviyede ise öğretmenlere destek verilmesi ve gelişim göstermesi boyutunu gerçekleştirdiklerini belirlenmiştir.

Sezer vd. (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma kapsamında öğretmenlerin görüşleri bağlamında ortaöğretim kurumlarının yöneticilerinin öğretim liderliği tutumlarını yerine getirme seviyelerini birtakım değişkenler bağlamında inceledikleri çalışmaları içerisinde okul müdürleri tarafından öğretim liderliği davranışlarının okulun hedeflerini saptama ve paylaşma, öğretim sürecini ve eğitim programını yönetme, düzenli bir şekilde öğrenme ve

öğretme iklimi meydana getirme, öğretmenlere destek verme ve gelişim gösterme boyutlarında genellikle düzeyinde, öğretim sürecini ve öğrencilerini değerlendirmeye alma boyutunda ise bazı zamanlarda seviyesinde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Araştırma kapsamında yüksek lisanstan mezun olmak, cinsiyet, çalışılmakta olan okul türü değişkenleri bağlamında müdürlerin öğretim liderliğinin rollerini gerçekleştirme seviyesine dair öğretmen görüşleri yüksek lisans mezunu öğretmenler, kadın öğretmenler ve Fen Lisesinde görev alan öğretmenler lehine istatistiksel bakımdan anlamlı yönde farklılık bulunduğunu açığa çıkarmaktadır.

Hallinger vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında cinsiyet ve öğretimsel liderlik arasında bulunan ilişkiyi incelemeye almışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında erkek okul müdürlerine nazaran kadın okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışı sergiledikleri belirlenmiştir.

Harris vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ilkökul düzeylerinde görev almakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliğine dair davranışlarını saptamak hedeflenmiştir. Müdürler tarafından okulun amaçlarının saptandığı, bu amaçların liderlik sorumluluklarının temel bir parçası şeklinde bütün paydaşlara yönelttikleri ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine teşvik sağlamakla birlikte öğretim uygulamalarını takip etmen ve denetlemek amacıyla zamanlarının önemli bir kısmını kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan müdürler aynı zamanda belirli amaçlara erişmenin baskısını hissetmekte olduklarını ifade ederek rolün uyguladığı baskıya rağmen, liderliklerini şahsi değer ve normlarla uyumlu bir şekilde uygulamaya almak istediklerini vurgulamışlardır. Çalışma neticesinde bağlamsal ve kültürel etmenlerle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan beklentilerin ve rol tanımlarının müdürlerin kendi rollerini ne şekilde gördükleri ve uygulamaya aldıklarını etkilediği ifade edilmiştir.

Campbell vd. (2018) tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği hususunda benimsedikleri görüşlerini fenomenolojik bir desende incelemeye aldıkları çalışmaları kapsamında öğretim liderliği ile mesleki gelişime teşvik sağlama, öğrenci gelişimini takip etme ve öğrenci verilerini analiz etme arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunmakta olduğu neticesine erişmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen en önemli bulgu; etkili öğretim liderliğinin kapsamı hakkında birtakım belirsizlikler bulunmasına rağmen araştırmaya katılım sağlayan müdürlerin öğretmen uygulamalarını daha fazla iyileştirme, okul kapsamında güçlü ilişkiler kurma ve mesleki öğrenmeyi geliştirme hususunda aynı fikri benimsemiş olmalarıdır.

Donkor ve Asante (2016) tarafından son yıllar içerisinde öğrenci performansından mesul tutulmakta olan okul müdürlerinin öğretim liderliği tutumlarını, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine sağladıkları destek bakımından değerlendirdikleri araştırma kapsamında

kentsel bir bölgede bulunmakta olan okullarda görev yapmakta olan müdürlere nazaran kırsal bir bölgede bulunan okullar içerisinde görevli müdürlerin öğretim liderliği etkinliklerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Söz konusu etkinlikler kapsamında öğretmenleri değerlendirme, denetleme ve şahsi destek sağlama, öğretim hususlarında yapılan değişiklikler hakkında çalışanlarla açık bir şekilde iletişim kurma, müfredatı planlama, öğretmenleri öğretim programları hakkında mesuliyet üstlenmeye teşvik sağlama, sınıflara sıklıkla ziyaret gerçekleştirme, belli alanlarda problem yaşamakta olan öğretmenlere yardımcı olma, müfredat hakkında materyalleri sağlayarak etkin bir şekilde kullanıma almaları izleme yer almaktadır. Bununla birlikte müdürler, öğretmenler ile düşüncelerini paylaşmak, açık bir hedefe doğru hizmetiçi etkinlikleri düzenlemeye almak, hizmetiçi eğitim planlamalarına öğretmenleri de katarak öğrenme ve öğretme problemlerini tartışmak amacı doğrultusunda öğrenciler ile resmi toplantılar düzenlemek, öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla farklı öğretmenlerin sınıflarını izlemek gibi davranışları gerçekleştirmemektedirler. Araştırma bağlamında müdürler yönetsel ve idari konulara eğitim öğretim hususlarından daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

Manaseh (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi ve müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin öğrenmelerini daha fazla geliştirmek amacı doğrultusunda okul öğretim programının yönetilmesi kapsamında öğretim lideri rolünde müdürlerin oynamakta oldukları rollerinin araştırılması hedeflenmiştir. Öğretmen, okul müdürü ve öğrencilerden meydana gelen 36 kişinin katılım sağladığı çalışma bulguları kapsamında katılımcıların öğretim liderliği olgularına hâkim olmadıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında okul müdürleri açısından öğretim liderliği yeni bir fikir tarzı olsa da birçok müdür tarafından kavramsallaştırıldığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen genel neticeler;

- Müdür algıları bağlamında okul müdürlerinin öğretim programını yönetme hususunda etkisiz kaldıkları,
- Öğretim liderliği davranışları sergilemedikleri,
- Müfredat materyallerini eleştirel olarak incelemeye almadıkları fakat gayri resmi de olsa sınıf gözlemleri gerçekleştirdikleri;
- Öğrenci algıları bağlamında müdürlerin sınıf ziyaretleri gerçekleştirmedikleri;
- Öğretmen algıları bağlamında ise müdürlerin sınıf ziyareti gerçekleştirmeleri güvensizlik olarak algılanacağı için sınıflarda gözükmekten kaçındıkları şeklindedir.

Sim (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul müdürlerin öğretim liderliği seviyeleri ve öğretim liderliği davranışları ile öğrencilerin akademik başarı seviyesi

arasında bulunan ilişki araştırılmıştır. Çalışma neticesinde okul müdürlerinin öğretim liderliğinin mevcut olan yedi boyutunu da başarı ile uyguladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerin öğretim liderliği seviyeleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları artış göstermekte, müdürlerin öğretimsel liderlik seviyeleri düştükçe öğrencilerin akademik başarıları da düşmektedir.

Higgison (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ilköğretimde görev yapmakta olan okul müdürlerinin öğretimsel liderliğe dair davranışlarını ölçmeye dair gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin zamanlarının genelini ilk olarak öğretmenlere daha sonra ise öğrencilere ve en sonda okulla alakalı işlere ayırdıkları neticesine erişilmiştir. Çalışma bağlamında okul müdürleri tarafından öğretimsel liderlik davranışları etkili olarak kullanıma alınamamaktadır. Bu durumun sebebini de bürokratik işlerin çok olması, öğrenci velilerinin problemleri ve okul içerisindeki düzensiz davranışlar olarak belirlemişlerdir.

Etkili Okul ile İlgili Araştırmalar

Sevimli (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında ortaokul ve ilkokul seviyelerinde eğitim vermekte olan öğretmenlerin okullarına dair etkililik algılarının incelemeye alınması amaçlanmıştır. Aynı zamanda okul etkililiğinin farklı değişkenler bağlamında farklılaşma gösterip göstermediğinin saptanması hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında etkili okul boyutları bakımından en fazla etkili olan boyutun öğretmenler, en az etkili olan boyutun ise veliler ve öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Etkili okulların öğretmen boyutuna dair öğretmen görüşleri cinsiyet bağlamında istatistiksel bir şekilde anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Etkili okulun öğrenciler, okul yöneticisi ve veliler boyutlarında bulunan sahip olma derecelerine dair öğretmenlerin öğrenim seviyeleri bağlamında istatistiksel bir şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Abdurrezzak (2015) tarafından öğretmen görüşleri bağlamında okul liderliği ve etkili okul arasında bulunan ilişkiyi saptamak amacı doğrultusunda açılımlayıcı karma yöntemi kullanıma alınarak betimsel nitelikli bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında örneklem grubu olarak 2014 ila 2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzincan'da 33 adet ortaokulda görev yapmakta olan 601 öğretmen tercih edilmiştir. Söz konusu araştırma neticesinde, etkili okul ve okul liderliği arasında orta seviyede pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ve öğretmen görüşleri bağlamında etkili okul olabilmesinin %46 oranında okul müdürlerinin davranış ve tutumlarından etki aldığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında öğretmenlerin örgütsel farkındalık seviyelerinin ve örgütsel güven algılarının okulların etkililik seviyeleri üzerindeki etkisi incelemeye alınmıştır. Genel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında örneklem grubu olarak 2013 ila 2014 eğitim öğretim yılı içerisinde Aydın'da resmi liselerde ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 370 öğretmen seçilmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın neticesinde öğretmenlerin öğrencilerine, velilerine ve meslektaşlarına karşı güven algıları ile okul müdürüne ilişkin farkındalık algılarının, öğretmenler tarafından okul etkililiğine dair benimsenen algılarını anlamlı seviyede yordadığı tespit edilmiştir.

Kanmaz ve Uyar (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmenlerin görüşleri bağlamında ortaokulların etkililik seviyelerinin öğrenci başarısı üzerine olan etkilerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu olarak 2013 ila 2014 akademik yılı içerisinde Denizli'deki resmi ortaokullar kapsamında görev yapmakta olan 134 öğretme ve söz konusu okullardaki 161 öğrenci tercih edilmiştir. Söz konusu çalışmanın neticesinde öğretmenlerin okullarını yüksek seviyede etkili gördükleri, öğretmenlerin tanımlayıcı nitelikleri bağlamında etkili okula dair görüşlerinde farklılaşma bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler tarafından okul etkililiğine dair benimsenen görüşlerin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir.

Aykurt (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında okullar tarafından belirlenen etkililik seviyelerini, yöneticilerin yönetsel alan içerisinde yeterli gelip gelmeyeceğini saptamayı ve okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetici yeterlilikleri ve okul etkililiğinin arasında bulunan ilişkiyi açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Çanakkale'nin merkezinde bulunan ortaokul, ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan 195 öğretmen araştırmanın örneklemini olarak tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları bağlamında yöneticilerin sahip oldukları yönetsel yeterliliklerinin, okulların etkililik düzeylerinin saptanmasında anlamlı düzeyde bir yordayıcı bulunduğu ve aynı zamanda öğretmenlerin demografik niteliklerinin okul etkililiği ve yönetici yeterliliğini saptamada anlamlı düzeyde bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Güngör (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ortaokulların etkili okul özelliği göstermesi durumuna yöneticilerinin sergilediği dönüşümsel liderlik özellikleriyle açıklama getirilip getirilemeyeceği ve öğretmenlerin okullarına dair örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okul özelliklerine ne şekilde etki edip etmeyeceği hedeflenmiştir. Söz konusu araştırmanın örneklem grubu olarak İzmir'de devlet okullarında eğitim vermekte olan 721 öğretmen tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmenlerin

örgütsel bağlılık seviyeleri ve yöneticilerin sahip oldukları dönüşümsel liderlik nitelikleri ve etkili okul niteliklerinin arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Tutkan (2019) tarafından özel okullar kapsamındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin benimsedikleri etkili okul algılarının incelemeye alınması amaçlanmıştır. Söz konusu araştırmanın örnekleme grubu olarak 2018 ila 2019 akademik yılı kapsamında Ege bölgesinde görev yapan 213 öğretmen tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda okullar hakkında birtakım özelliklerin, okul kültürü ve ortamı, öğretmenlerin mesleki açıdan sorumluluk duygusu, yöneticiler tarafından okul içerisindeki verimli bir çalışma ortamının meydana getirilmesine dair davranışların olması ve velilerin okulla arasında kurdukları ilişkiler bağlamında bu süreci etkili okul olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Yalnızlar (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ortaöğretim seviyesindeki okulların etkili okul niteliklerine sahip olma seviyeleriyle söz konusu okullarda görev alan öğretmenlerin benimsedikleri örgütsel kimlik algısı arasında bulunan ilişkiyi saptamaktadır. Çalışmanın örneklem grubu olarak 2017 ila 2018 eğitim öğretim döneminde Tekirdağ'daki ortaöğretim düzeyindeki devlet kurumlarında eğitim vermekte olan 399 öğretmen tercih edilmiştir. Çalışma neticesinde öğretmen görüşleri bağlamında ortaöğretim seviyesindeki okulların genel etkililik seviyelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel kimlik seviyeleri ile ortaöğretim okulların etkili okul seviyelerinin arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Düzgünoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen resmi ortaokullar kapsamında görev yapmakta olan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlilikleri ve etkili okul arasında bulunan ilişkiyi incelemeye almıştır. Söz konusu çalışma kapsamında 2017 ila 2018 akademik yılı içerisinde Ankara'da resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 356 öğretmenin fikirleri alınmıştır. Çalışma neticesinde öğretmen algılarına dair kolektif öğretmen yeterliliği ve etkili okulun arasında istatistiksel bakımından olumlu yönde, anlamlı ve yüksek seviyede bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmiştir.

Gökçe ve Kahraman (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında etkili okul hakkında araştırmanın yapıldığı okullar içerisinde; öğretmenlik, liderlik, örgütsel açıdan bağlılık ile mesleki açıdan gelişim boyutlarında büyük bir problem olmadığı ve etkili okul nitelikleri gösterdiği fakat okul çevre ilişkileri boyutunda okulların etkililiğine engel olan bazı problemlerin bulunduğu neticesine erişmişlerdir.

Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında etkili okulun önem taşıyan boyutunun eğitim ve öğretim süreci olarak değerlendirilebildiği bu yüzden de eğitim ve öğretim ortamlarının etkili bir öğrenme ve öğretme faaliyetini gerçekleştirebilecek

kalitede olması gerektiği neticesine erişilmiştir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim ortamlarının uygun olan eğitim ve öğretim teknolojisi ile donatılmasının önem taşıdığı sonucuna erişmişlerdir.

Aslan (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma neticesinde etkili okul algısı kapsamında mesleki kıdem bağlamında anlamlı yönde bir farklılık olduğu belirlenememiştir. Cinsiyet değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde ise etkili olan okul ölçeğinin “öğretmen” alt boyutu kapsamında anlamlı yönde bir farklılık olduğu belirlenmiş ve söz konusu farklılık durumunun kadınların lehine yönde olduğu neticesine erişilmiştir.

Ata (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul etkililiği ve okul yöneticilerinin benimsemiş oldukları öz yeterlilik inancı araştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışma neticesinde pozitif yönlü anlamlı olan bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin benimsedikleri öz yeterlilik seviyelerinin okulun etkililiğine etkisinin bulunduğu neticesine erişilmiştir.

Yağız (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen algıları bağlamında mesleki kıdem değişkeni üzerinde etkili okulun yönetici boyutunun anlamlı yönde bir farklılık meydana getirmediği belirlenmiştir. Ancak öğrenci, öğretmen, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve evli, okul programı ile eğitim öğretim süreci boyutları kapsamında anlam taşıyan yönde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Söz konusu boyutlar kapsamında 21 yıl ve üzerinde mesleğini icra etmiş olan öğretmenlerin etkili okula dair algıları daha düşük olan kıdemdeki öğretmenlere nazaran daha yüksektir. Mesleki kıdem yükseldikçe okul etkililiğine dair algının yükseldiği neticesine erişilmektedir.

Akan vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmenlerin iş motivasyonları ile okul etkililiği arasında bulunan ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma neticesinde okul etkililiği ve iş doyumunun arasında karşılıklı olan bir etkileşimin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerinin iş arkadaşları ile kurdukları iletişimlerinin doyum vericiliğiyle okulun etkililik düzeylerine dair algılarının arasında anlamlı yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin okullardaki iş arkadaşlarıyla iletişimlerinin beklentilerini karşılamadığı durumda ise okullarına karşı etkililik konusunda bakış açılarının değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte mesleklerini severek icra eden öğretmenler tarafından okullarının daha fazla etkili olarak görüldüğü, mesleklerini sevmeyerek yapan öğretmenlerin ise görev yaptıkları okullarını etkili olan bir okul olarak değerlendiremedikleri neticesine erişmişlerdir.

Koç (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma neticesinde öğretmenlerin benimsedikleri etkili okul algılarının görev türü değişkeni bağlamında anlamlı yönde bir fark

olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yöneticiler tarafından öğretmenlere nazaran okulların daha fazla etkili algılanmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri etkili okul algıları kapsamında eğitim durumu, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri bağlamında herhangi bir farklılık belirlenememiştir. Yaş değişkenine göre değerlendirme yapıldığında ise anlamlı bir farklılık olduğu bulunamamıştır. 35 ila 39 yaş aralığında katılım sağlayan bireylerin etkili okul algılarının yüksek olduğu belirlenirken, 45 yaş ve üzerindeki katılımcıların benimsedikleri etkili okul algılarının daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu noktada yaş yükseldikçe okulun etkililiğine dair algının düştüğü neticesine erişilmektedir. Aynı zamanda okulların etkililikleri ve örgütsel bağlılığının arasında anlamlı yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mevcut görev yapılan okul kapsamındaki hizmet süresi değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde ise anlamlı yönde farklılık bulunmuştur ve bununla birlikte görev yapılmakta olan okuldaki çalışma süresi yükseldikçe etkili okula dair algının azaldığı neticesine erişilmiştir.

Ermeydanı ve Can (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul etkililiği ve liderlik stillerinin arasında bulunan ilişki incelemeye alınmıştır. Araştırma neticeleri bağlamında, okul etkililiğine dair eğitim durumu değişkeni doğrultusunda anlamlı yönde bir farklılık bulunamamıştır. Ancak mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı yönde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda 11 ila 15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin benimsedikleri okul etkililiğine dair görüşleri 1 ila 5 yıl ve 6 ila 10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha yüksek belirlenmiştir. Aynı zamanda 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul etkililiğine dair görüşleri 1 ila 5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek seviyede belirlenmiştir. Mesleki kıdem düştükçe okul etkililiğine dair algısında daha düşük seviyede olduğu neticesine erişilmiştir.

Şahin (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma neticesinde cinsiyet değişkeni bağlamında okul etkililiği kapsamında öğrenci alt boyutunda anlamlı yönde bir farklılaşma bulunurken, okul etkililiğinin farklı alt boyutlarında ise anlamlı yönde bir farklılaşma belirlenememiştir. Kadın katılımcılara nazaran erkek katılımcılarının okul etkililiği kapsamında öğrenci alt boyut puanlarının anlamlı yönde yüksek olduğu belirlenmiştir. Etkili okulun boyutlarından olan öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci, okul kültürü ile mesleki kıdem değişkeninin arasında anlamlı yönde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kıdem yılı yükseldikçe etkili okula dair algılarının da yükseldiği belirlenmiştir. Aynı okul içerisinde görev gerçekleştirilen süre değişkeni bağlamında anlamlı yönde bir farklılık belirlenmiş ve aynı okul

içerisinde daha çok çalışan öğretmenlerin öğrenci boyutu kapsamında okulu daha fazla etkili algıladıkları neticesine erişilmiştir.

Yılmaz (2021) tarafından çevik liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelemeye alındığı bir çalışmada eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri bağlamında anlamlı yönde bir farklılaşma olduğu bulunamazken okul türü, yaş ile mesleki kıdem değişkenleri bağlamında anlamlı yönde bir farklılık belirlenmiştir. Bu bağlamda mesleki kıdemi yüksek seviyede bulunan, yaş açısından da daha yaşlı olan ve okul türü bakımından daha düşük kademelerde görev alan öğretmenlerin etkili okul algılarının daha fazla yüksek olduğu belirlenmiştir.

Talebloo (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında öğretmen algıları bağlamında örgütsel vatandaşlık davranışı, dönüşümcü liderlik ve etkili okul arasında bulunan ilişkinin incelemeye alınması amaçlanmıştır. Malezya Selangor'da bulunan 72 adet ilkokulda eğitim vermekte olan 410 öğretmen çalışmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın neticesinde öğretmen algıları bağlamında okul etkililiği ve liderlik boyutlarının arasında pozitif yönlü ve yüksek seviyeli bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta seviyede ve olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Thorson (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul müdürlerinin algılanmakta olan öğretimsel liderlik davranışları ve etkili okul arasında bulunan ilişkiyi açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Alabama'da bulunan ortaokul, ilkokul ve liselerde görev yapmakta olan 94 okul müdürü örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışma neticesinde okul müdürlerinin algıları bağlamında etkili okul özellikleri ve öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunduğunu ifade edilmiştir.

Alkoofi (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında Bahreyn'de bulunan devlet okullarının niteliklerinin etkili okul bakımından değerlendirmeye alınması hedeflenmiştir. Söz konusu araştırma kapsamında varılan sonuçlar bağlamında etkili okul kapsamında gelişimin sağlanması amacıyla ilk olarak öğretme ve öğrencinin sürecin merkezinde bulunması ve bütün paydaşların okul gelişiminin planlanmasında ortak bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Dahiru vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında etkili okulların sahip oldukları özelliklerinin öğretmenlere güç kazandırılmasına etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nijerya'nın Zamfara şehrinde bulunan ortaokullardan tercih edilmiş olan 358 öğretmen örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmenin güçlendirilmesi ve etkili okul özellikleri arasında bulunan güçlü ve

anlamalı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda pozitif ev ve okul ilişkisi öğretmenlerin güçlendirilmesi hususunda en fazla katkıda bulunan özellik olarak saptanmıştır.

Diez vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında iki farklı kalite değerlendirme sisteminin eğitim kurumlarına olan etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. İki boyutta yapılmış olan araştırmanın ilk boyutu içerisinde okullar; iletişim, eğitim planlaması ve öğretmenler açısından ödül ve destek sistemleri bakımından, ikinci boyutta da öğrenme ve öğretme süreçleri, okul iklimi ile toplumsal ilişkiler bakımından değerlendirmeye almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında eğitim planlaması ve iletişim etmenlerine öğretmenlere dair ödül ve destek etmenlerinden çok önem atfedildiği belirlenmiştir. Okulun planlama evresinde net bir vizyonunun bulunması ve karar süreçleri içerisine öğretmenlerin dahil edilmesinin okulu pedagojik açıdan güçlendirdiğini ve daha etkili bir duruma getirdiğini yansıtmaktadır. Araştırmanın ikinci boyutu kapsamında elde edilen neticeler bağlamında olumlu yönde bir okul ikliminin öğretim kalitesine dair algının artmasına yol açtığı veliler tarafından okul müdürlerinin de söz konusu durumu sağlamada birincil seviyede mesul olan bireyler olarak algılanmakta oldukları tespit edilmiştir.

Ngware vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında Kenya'nın Nairobi kentinde yer alan ilkokullar kapsamında akademik performans ve okul etkililiğinin arasında bulunan ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu olarak Kenya'nın Nairobi kentinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 1120 öğretmen tercih edilmiştir. Araştırmanın bulguları bağlamında şehirsiz yoksul mahallelerde yer alan yoksul olan ebeveynlerin dahi çocuklarını etkili olarak ifade edilen okullara kaydettirmeyi düşündükleri dolayısıyla okul etkililiğinin düşük kaynaklı olan şehirlerde yaşamakta olan ebeveynler açısından da önemli olduğu belirlenmiştir.

Umar vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında Nijerya'nın Nijer Eyaletinde bulunan ortaokul seviyesindeki okullar kapsamında müdür liderliği uygulamaları ile okul etkililiğinin arasında bulunan ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Nijer Eyaletinde bulunmakta olan ortaöğretim kurulundan 269 bölüm başkanı, 154 müdür ve 25 çalışan olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Nijer Eyaletinde yer alan ortaokullar kapsamında müdür liderliği uygulamaları ile okul etkililiğinin oldukça yüksek seviyede bulunduğu fakat iki değişkenin birbirleriyle ilişkilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Ismail vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında Maldivler'de bulunan devlet okulları kapsamında okul kültürünün okul etkililiğine olan etkilerinin var olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu olarak Malé'de bulunan

devlet okullarında görev yapmakta olan 359 öğretmen seçilmiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin algıları bağlamında Maldiv’de yer alan okullar kapsamında okul etkililik seviyesinin yüksek olduğu ve olumlu olan okul kültürünün okul etkililik seviyesini yükselttiği belirlenmiştir.

Steinmann ve Olsen (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında okul etkililiğinin eşitliğinin incelemeye alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu olarak İskandinav ülkelerinde yer alan ilköğretim ve ortaokul seviyelerinden 13 öğrenci seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında okulların başarı seviyeleri farklılık gösterse dahi, Kıbrıs ve Norveç gibi birtakım ülkelerde bulunan okulların etkinliğinde yüksek seviyede eşitlik elde edilmekte olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Özan vd. (2017) tarafından gerçekleştirilmekte olan bir çalışma kapsamında öğretmenlerin benimsemiş oldukları sosyal sermaye algılarının motivasyon ve iş tatmini üzerine etkileri incelemeye alınmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve sosyal sermaye algısı arasında yüksek seviyede ve pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Okul ortamı içerisinde etkileşim içerisinde olan ve sosyallik seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin bütün motivasyon boyutlarında yüksek seviyelerine sahiptir.

Yıldız (2017) tarafından yapılan bir çalışma kapsamında öğretmen görüşleri bağlamında okul yöneticilerinin benimsedikleri pozitif algı seviyelerinin, öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonuna ne şekilde etki ettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 558 öğretmene Pozitif Algı Ölçeği uygulanmıştır ve bu öğretmenlerin görüşleri bağlamında ölçeğin kişisel ve mesleki yetkinlik, işbirliği, etkili iletişim ve mesuliyet yetisi ile örgütsel etkililiğe katkıda bulunma alt boyutlarından yalnızca kişisel ve mesleki yetkinlik olgusunun dışsal ve içsel motivasyonuna anlamlı seviyede etki ettikleri gözlemlenmiştir. Söz konusu öğretmenler kişisel ve mesleki bakımdan yeterli seviyede algılamaktadırlar. Aynı zamanda bu öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sertel (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma kapsamında okullarda benimsenen örgüt kültürünün öğretmenlerin çalışma motivasyonları üzerindeki etkisi incelemeye alınmıştır. 150 öğretmenden elde edilmiş olan çalışmanın sonuçları bağlamında öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleriyle çalışma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrenim durumları bağlamında motivasyonları anlamlı seviyede farklılık göstermektedir. Lisansüstü düzeyde eğitimden mezun olan öğretmenlerin çalışma motivasyonları lisans mezunlarına nazaran anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Aynı

zamanda okulda bulunan örgüt kültürü algısı ve öğretmenlerin çalışma motivasyonları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yıldırım (2015) tarafından yapılan bir araştırma kapsamında, okul müdürlerinin sahip oldukları yönetsel ve mesleki yeterlikleriyle öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında bulunan ilişkiler incelemeye alınmıştır. Çalışma kapsamında İstanbul'da bulunan ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki kurumlarda görev yapmakta olan 340 öğretmen ile çalışılmıştır. Bu çalışma neticesinde yönetsel ve mesleki yeterliği oldukça yüksek seviyede bulunan yöneticilerin, öğretmenleri yüksek seviyede ve anlamlı bir şekilde motive ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında motive olma seviyelerinin farklı olduğu belirlenmiştir.

Demir (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma kapsamında müfettişler tarafından sınıf öğretmenlerine rehberlik etme durumlarıyla öğretmenlerin güdülenmeleri arasında bulunan ilişkiler incelemeye alınmıştır. 216 öğretmenin üzerinde uygulanan araştırmanın bulguları bağlamında bu hususta okul denetçileri tarafından rehberlik hizmetlerini az seviyede gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin orta seviyede motive olma yöneliminde oldukları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak müfettişlerin rehberlik etmelerini olumlu yönde algılayan ve dile getiren öğretmenlerin daha yüksek seviyede motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir.

Çelik (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma kapsamında okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim tutumları ile öğretmen motivasyonunun arasında bulunan ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Şırnak ilinde yer alan okullarda görev yapmakta olan 728 öğretmenin görüşleri bağlamında okul yöneticilerinin benimsemiş oldukları yönetim tarzlarını betimlemişlerdir. Ardından öğretmen motivasyonu ölçeği üzerinden alınmış olan puanlar ile ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve cinsiyet kıdemleri bağlamında motivasyon seviyelerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen görüşleri bağlamında okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim tarzları ile öğretmen motivasyonunun arasında anlamlı yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Okçu (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışma kapsamında eğitimin dönüşüm ve dönüşüm süreci ile uygulamalarının öğretmen motivasyonuna olan etkileri incelemeye alınmıştır. Mersin'de görev yapmakta olan ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin üzerinde gerçekleştirilmiş olan nitel araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim kapsamındaki değişim ve dönüşüm süreçlerinin birtakım boyutlarda öğretmen motivasyonu

üzerinde bazı yönlerden olumsuz bazı yönlerden de olumlu olarak etkilemektedir. Söz konusu türde değişim ve dönüşümlerin plansız ve hızlı bir şekilde yapılmasının öğretmen motivasyonuna olumsuz yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda okulların alt yapısına güç kazandırılması ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi benzeri uygulamaların öğretmen motivasyonuna olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir.

Onjoro (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında 10 ortaokul içerisinde rastgele bir şekilde 150 öğretmenle birlikte çalışanların eğitimi, terfileri, gelişimleri, ücretlendirmeleri, maaşları, statüleri, çalışma şartları gibi motivasyon stratejilerinin, eğitim sistemi kapsamındaki kalite güvencesine olan katkısı araştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda motive edici etmenlerle öğretmenlerin performanslarının arasında anlamlı yönde bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tecrübesiyle ve iş performanslarıyla arasında bulunan önem taşıyan bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Eyal ve Roth (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma neticesinde elde edilen bulgulara göre öğretmen motivasyonu ve okul müdürleri arasında bulunan ilişkiye uygulanmakta olan Öz Belirleme Kuramının kuramsal yönü bulunduğunu doğrulamıştır. Söz konusu sonuçlar bağlamında okul müdürleri tarafından sergilenmekte olan bireysel önem atfetme ve öğretmen tutumlarına olumlu motivasyon kovaryansını, öğretmen motivasyonu üzerinde akranların önem taşıyan etkisini, öğretmen özerkliğini, okul müdürlerinin, yeterliliğini ve bağlılığını desteklemekte olan okul ortamlarını meydana getirmedeki önemini ifade etmiştir.

Chamberlain (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında dönüşümcü liderlerin davranış tutumlarının özerk öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu açıdan etki etmekte olduğunu ve özerk öğretmen motivasyonunun birbirinden farklı liderlik türleri ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Buza ve Hysa (2020), tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında Covid-19 pandemi süreci kapsamında lise ve ortaokul düzeyindeki okullarda okulla veli işbirliğinin ne seviyede gerçekleştirildiğinin ve eğitim kademesi bağlamında değişikliğe uğrayıp uğramadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma neticesinde, uygun ve sürdürülebilir olan başarının ve öğrencilerin arasında kurulan işbirliğinin aileler ve okul arasında kurulacak olan işbirliği olmaksızın başarılamayacağı neticesine erişilmiştir.

Pancu ve Bocos (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında ebeveynlerin kendileri ile okul arasında bulunan iletişime dair düşüncelerini, söz konusu işbirliğinin kalitesini ve okul-aile ortaklığının gelişim göstermesi amacı doğrultusunda uygulamaya alınması gerekmekte olan stratejilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma neticesinde aile ve okul arasında kurulan ortak hedeflerin saptanması ve olumlu

etkileşime geçilmesinin oldukça yararlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen veriler üzerinden, öğretmenler tarafından her zaman ailelerin düşüncelerinin ve gereksinimlerinin dinlemesi ve okul-aile işbirliğini geliştirilmesi amacı doğrultusunda mesuliyet alması gerektiği neticesine erişilmiştir.

Bendixsen ve Danielsen (2023), tarafından gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında belirlenmiş olan bir bölgede okul ile veli ilişkisinin ne şekilde sürdürüldüğünün ve öğretmenlerin konu ile ilgili ne şekilde beklentilere sahip olduklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın neticesinde, ebeveynlerin okul içerisindeki aktif bir şekilde artış gösteren katılımına artan odaklanmanın, yoğun bir ebeveynlik modeli açısından beklentilere teşvik sağladığı ve yeni beklentileri de meydana getirdiği belirlenmiştir. Fakat bütün ebeveynler tarafından yoğun ebeveynlik modelini sürdürmeye dair hazır, istekli ya da yeterli kapasiteye sahip olunmadığı neticesine erişilmiştir.

Hee vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında yetişkin öğrencilerin hedeflerinin yönelimi, hayat boyu öğrenme çıktıları ve bilgi okuryazarlığı yeterliği arasında bulunan ilişkinin incelemeye alınması hedeflenmiştir. Çalışma neticesinde elde edilen bulgular hayat boyu öğrenme ve ustalık hedef yönelimi arasında anlamlı yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Tadiç (2015) tarafından Sırbistan’da bulunan ilköğretim seviyesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin üzerinde yürütülmekte olan araştırma projesi kapsamında iş baskısı, öğretmen özerkliği, sınıf ve okul iklimiyle öğretmen davranışlarının ve motivasyonunun arasında bulunan ilişkileri incelemeye almışlardır. Öğretmenlerin okul ve sınıf içerisindeki süreçleri, kendileri saptadıklarında öğrenci otonomisine dair katkıları ve davranışları daha fazla olumlu nitelikte olmaktadır. Öğretmenlerin özerkliklerini zayıflatan ve içsel işyeri baskı algısı öğretmenlerin iş motivasyonunu ve doyumunu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda özerkliklerine destek verildiğinde, buna karşılık olarak denetim ve kontrol algısı düştüğünde öğretmenlerin okul iklimine yönelik katkıları yükselmekte ve öğrencilerin disiplin sorunlarının düştüğü belirlenmiştir.

Araştırmanın Yaygın ve Özgün Etkisi. Her alanda söz konusu olduğu gibi eğitim alanında başarılı sonuçların elde edilmesi amacı doğrultusunda liderlik ve motivasyon en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Okullar bağlamında değerlendirildiğinde disiplinli ve verimli bir yönetim anlayışı sağlanamadığında öğretmenlerin ve öğrencilerin başarıya ulaşmaları oldukça zordur. Aynı zamanda liderlik ve motivasyon başarıya giden yolda ayrılmaz iki unsur olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda lider konumunda olan bireylerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunun düşük olması durumunda başarılı sonuçlar elde

etmek neredeyse imkansız olacaktır. Bu bağlamda Türk eğitim sistemine sunduğu katkıdan dolayı oldukça etkili bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Eğitim, hayatın vazgeçilmez bir olgusudur. Gelecek nesillerin iyi bir şekilde yetiştirilebilmesi için eğitimin sağlıklı bir şekilde ve mümkün olan en iyi koşullarda devam etmesinin sağlanması son derece önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın literatüre ve eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir okulun ve paydaşlarının akademik açıdan başarıya ulaşabilmesi açısından etkili olan en önemli unsurlardan olan öğretimsel liderlik, etkili okul ve öğretmen motivasyonu bağlamında etkili olan değişkenleri inceleyerek gerçekleştirilen söz konusu araştırmaların yanı sıra bu çalışma kapsamında öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde sorumlu olarak ve bu hususta öğrencilerle en yakın temas içerisinde bulunan öğretmenlerin motivasyonlarının üzerinde durulması amaçlanmıştır. Çünkü bir okulun yöneticileri ne kadar etkili okul ve öğretimsel liderlik tutumlarını benimsemiş olsa dahi öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması durumunda öğrencilerin başarıları ve motivasyonları da düşecektir. Okul içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenciler başarılı olmak için öğretmenlerine gereksinim duyarken öğretmenler ise yöneticilerinin motivasyonlarının yüksek olmasına ve etkili, planlı, verimli, başarılı yönetim tarzlarına gereksinim duymaktadırlar. Söz konusu etmenler okul içerisinde zincirleme bir döngü içerisinde birbirlerine etki etmektedirler. Örneğin Sim (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği seviyeleri ile öğrencilerin gösterdikleri akademik başarılarının arasında bir uyum olduğu belirlenmiştir. Ngware vd. (2021) ve Umar, Kenayathulla ve Hoque (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da aynı olgular belirlenmiştir. Literatürde öğretimsel liderlik, etkili okul, öğretmen motivasyonu olgularından yalnızca iki değişkenin birbiri üzerine etkilerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat öğretimsel liderlik ve etkili okul arasında bulunan ilişkiye öğretmen motivasyonunun etkisini incelemesi bakımından gerçekleştirilen bu çalışma üç değişkenin de birbiri ile olan ilişkisini yansıtmaları bakımından özgünlük içermektedir. Çalışma kapsamında öğrencilerin başarılarına yalnızca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik tutumlarının değil öğretmen motivasyonunun ve etkili okulun da sunduğu etkilerin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin öncelikle kendileri başarılı olarak öğrencilerinin başarılarını sağlamaları için motive olmaları ve bu motivasyonu edinmek açısından öğretimsel liderlik tutumlarına ve etkili okula gereksinim duymaları söz konusudur. Dolayısıyla söz konusu değerlendirme önem taşımaktadır ve böylelikle çalışmanın literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

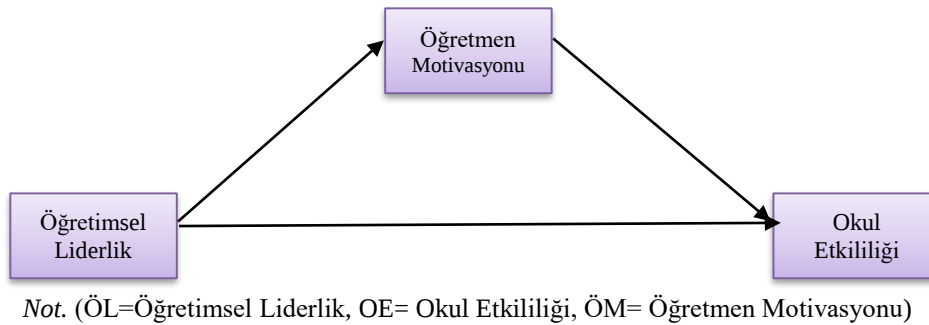
Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklemine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yönelik genel bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel yöntem temel alınarak ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Bu yöntem, değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeye ve anlamaya imkân tanınması nedeniyle bu çalışma için uygun görülmüştür. Araştırmanın amacı, öğretimsel liderlik, etkili okul ve öğretmen motivasyonu değişkenleri arasındaki etkileşimleri ortaya koymak olduğundan, ilişkisel tarama yöntemi, değişkenler arasındaki bağları istatistiksel olarak incelemeye olanak sağlaması açısından en uygun yaklaşım olarak benimsenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenir ve sebep-sonuç yordamaları yapılır (Büyüköztürk vd., 2014). Aracılık rolünün tespit edilmesi amacıyla araştırmada öğretimsel liderlik bağımsız değişken, okul etkililiği bağımlı değişken ve öğretmen motivasyonu ise aracı değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma model Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Yapısal Model



Bu doğrultuda oluşturulan yapısal eşitlik modeline ilişkin hipotezler şunlardır:

H₁: Öğretimsel liderlik okul etkililiğini pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H₂: Öğretimsel liderlik öğretmen motivasyonu pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H₃: Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonun aracılık rolü vardır.

Evren ve Örneklem

Söz konusu çalışmanın evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzurum İli Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerinde görevli MEB’e bağlı ilkokullarda görev yapan yaklaşık 1300 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada kolay örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Her bir tabakadan (merkez ilçeden) seçilecek öğretmen için uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme belirleme yönteminde öncelikle araştırmanın evreni homojen alt gruplara bölünür, ardından alt gruplardan bir örneklem grubu seçilir (Büyüköztürk vd., 2014). Yapılan bu araştırmada Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere incelendiğinde, Aziziye ilçesinde yer alan 29 (%25) ilkokulda 252 (%19.3) öğretmen, Palandöken ilçesinde yer alan 39 (%34) ilkokulda 443 (%34.7) öğretmen ve Yakutiye ilçesinde yer alan 47 (%41) ilkokulda 605 (%46) öğretmen görev yapmaktadır. Belirlenen bu oranlar bağlamında Aziziye ilçesinden 100, Palandöken ilçesinden 136 ve Yakutiye ilçesinden 164 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma ölçeklerindeki eksik ve hatalı yanıtlar nedeniyle 329 kişi değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın örneklemi ise 290 sınıf öğretmeni ve 39 diğer branş öğretmenleri olmak üzere toplam 329 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcıların gönüllü olması ön planda tutulmuştur. Tablo 3.1’de, örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, branşı ve mesleki kıdemlerine göre demografik dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	194	59
	Erkek	135	41
Eğitim Durumu	Lisans	279	84.8
	Lisansüstü	50	15.2
Branş	Sınıf Öğretmenliği	290	88.1
	Diğer	39	11.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	12	3.6
	6-10 yıl	33	10
	11-15 yıl	112	34
	16 yıl ve daha fazla	172	52.4

Tablo 2’ye göre katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, 194 kişinin kadın ve 135 kişinin erkek olduğu görülmektedir. Lisans eğitim düzeyinde olan 279 kişi

ve lisansüstü eğitim düzeyinde olan 50 kişidir. Tüm katılımcıların görev yaptıkları okul türü ilkokuldur. Sınıf öğretmenliği branşında görev yapan 290 kişi iken, diğer branşlarda görev yapan 39 kişidir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, 1-5 yıl mesleki kıdemi bulunan 12 kişi, 6-10 yıl olan 33 kişi, 11-15 yıl olan 112 kişi, 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi bulunan ise 172 kişidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, araştırma kapsamında üç kısımdan oluşmaktadır. Katılımcıların tanıtıcı bilgilerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu birinci bölümde bulunmaktadır.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği (ÖLÖ)

Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nin (ÖLÖ) orijinali Alig-Mielcarek (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Semiha Şahin (2011) tarafından yapılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan ölçek 23 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla: Okul genelinde mesleki gelişimi destekleme (OGMGS) — 21., 18., 15., 12., 9., 6. ve 3. maddeler; paylaşılan amaçların belirlenmesi ve aktarılması (PATİ) — 23., 20., 17., 14., 11., 8., 5. ve 2. maddeler; öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim verme ve süreci izleme (ÖÖSGSD) — 22., 19., 16., 13., 10., 7., 4. ve 1. maddelerdir. Ölçek “Hiç katılmıyorum”dan “Tamamen katılıyorum”a (1- 5) doğru olmak üzere 5’li Likert yapıda derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları ise şöyledir; Öğretimsel liderlik ölçeği 0.95, ÖÖSGSD 0.81, okul genelinde mesleki gelişimi sağlama 0.87. Bu çalışmada ise Öğretimsel Liderlik ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur.

Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ)

Okul Etkililiği Ölçeği (OEÖ), Hoy vd. (1991) tarafından okullara yönelik uyarlanmıştır. Çeşitli revizelerin ardından 8 maddeye indirgenen OEÖ, 6’lı Likert yapıda kullanılmaya başlanan bir ölçek halini almıştır (Hoy, 2014). Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması Yıldırım ve Ada’nın (2018) çalışmasıyla sağlanmıştır. Ölçek tek faktörden oluşmaktadır ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise OEÖ’nün Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ)

Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından hazırlanmış olan Öğretmen Motivasyon Ölçeği (ÖMÖ), 18 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut içsel, ikinci alt boyut dışsal ve üçüncü alt boyut yönetsel boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert yapıda değerlendirilen

ölçeğin içsel alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81, dışsal alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .72, yönetsel alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .70 ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla hem açımlayıcı faktör analizi (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analizlerin sonucunda, ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiş ve açıklanan toplam varyans oranının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca her bir madde, temel bileşen yükleri açısından değerlendirildiğinde faktörlerle anlamlı ve yeterli ilişki göstermiştir. Üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %54.193 olarak hesaplanmış ve bu oranın geçerlilik açısından yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktörlerin toplam varyansa katkıları sırasıyla; birinci faktör için %26.649, ikinci faktör için %19.830 ve üçüncü faktör için %7.714 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Öğretmen Motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha katsayı değeri .94 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler SPSS 27.0 yazılımı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemlere ek olarak ölçeklerin güvenilirliğini belirlemeye yönelik analizler de uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, frekans ve ortalama değerleri hesaplanarak betimsel istatistiklerle sunulmuştur. Ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, ölçeklerin Cronbach alfa katsayılarının .82 ile .99 arasında değiştiğini göstermiştir. Mevcut çalışmada hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .70 sınırını aşması, kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002).

Tablo 3. *Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği*

	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	.98
Okul Etkililiği Ölçeği	.83
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	.94

Tablo 3. de görüldüğü üzere, öğretimsel liderlik ölçeği yüksek bir güvenilirlik katsayısına (.98) sahiptir. Benzer şekilde, okul etkililiği ölçeği (.83) ve öğretmen motivasyon ölçeği (.94) de güvenilir düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar, kullanılan ölçeklerin araştırma bağlamında güvenilir ve tutarlı bir şekilde veri toplama amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Bu aşamada, analiz sürecinde parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerden hangisinin tercih edileceğine karar verebilmek için, verilerin dağılım özelliklerinin incelenmesi gereklidir. Ölçek puanlarının normal dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek için özellikle çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmaktadır. Normal

dağılımının sağlanıp sağlanmadığı, genellikle çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 3 sınırları içinde kalıp kalmadığına göre değerlendirilir (Groeneveld & Meeden, 1984; Hopkins & Weeks, 1990). İlgili analiz sonucunda ise, elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında, ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen ortamda yapılan analizlerde parametrik teknikler uygulanmıştır. Analizlerde test tekniklerinden t testi ile tek yönlü ANOVA testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 4'te sunulmuştur

Tablo 4. *Araştırmanın Normallik Analizi*

	Çarpıklık	Basıklık
OGMGS	1.16	1.41
Paylaşılan Amaçları Tanımlama ve İletme	.11	.01
Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Geribildirim Sağlama ve Denetleme	.23	.01
Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam	.17	.01
Okul Etkililiği Ölçeği Toplam	.56	.09
İçsel Motivasyon	-.07	-1.4
Dışsal Motivasyon	.30	-1.07
Yönetmel Motivasyon	.19	-.91
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	.01	-1.50

Bu araştırmada korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Bu nedenle verilerin çoklu bağlantılılık yönünden analizi korelasyon testleriyle incelenmiştir. Aracılık analizleri, ilk olarak Baron ve Kenny'nin (1986) ortaya koyduğu adımlar doğrultusunda, ön koşulları karşılama durumu bağlamında klasik linear regresyon temelli testlerle incelenmiştir. İkinci olarak ise yine aynı yazarlar tarafından öne sürülen aracılık durumları incelenmiştir. Analiz bulgularının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak .05 ölçütü esas alınmıştır. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalama puanları aşağıdaki değerlere göre analiz edilmiştir:

- 1.00 ile 1.79 arası 'çok düşük',
- 1.80 ile 2.59 arası 'düşük',
- 2.60 ile 3.39 arası 'orta düzey',
- 3.40 ile 4.19 arası 'yüksek',
- 4.20 ile 5.00 arası ise 'çok yüksek' olarak yorumlanmıştır

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler paylaşılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında öğretimsel liderlik, öğretmen motivasyonu ve okulun etkililik düzeyine ilişkin ölçeklerin tüm alt boyutları analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bu ölçekler ve alt boyutlarının ne seviyede olduğunu belirlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 5’de içermektedir.

Tablo 5. *Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçekleri ile Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyut	$\bar{X}$	SS
1. Öğretimsel Liderlik (Genel Ortalama)	3,98	0,22
1.1. OGMGS	3,99	0,19
1.2. PATİ	3,97	0,21
1.3. ÖÖSGSD	3,97	0,25
2. Okul Etkililiği	4,72	0,33
3. Öğretmen Motivasyonu (Genel Ortalama)	3,44	0,30
3.1. İçsel faktör	3,51	0,29
3.2.Dışsal faktör	3,40	0,32
3.3.Yönetmel faktör	3,40	0,28
Genel Toplam	3,85	0,26

Tablo 5 incelendiğinde öğretimsel liderlik ölçeğinde en yüksek ortalama değeri OGMGS alt boyutunda görülmektedir ($\bar{X} = 3.99$). Bu alt boyutu ise PATİ ($\bar{X} = 3.97$) ve ÖÖSGSD ($\bar{X} = 3.97$) izlemektedir. Bu üç alt boyutun ortalaması olarak hesaplanan Öğretimsel Liderlik Genel Ortalaması $\bar{X} = 3.98$ ’dir. Öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğine ilişkin cevaplarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 4.72$ ve olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonu ölçeğine ilişkin içsel faktör alt boyutu ($\bar{X} = 3.51$) gruplar arasında en yüksek ortalama puanı almıştır. Bunu sırasıyla dışsal faktör ($\bar{X} = 3.40$) ve yönetmel faktör ($\bar{X} = 3.40$) alt boyutları izlemektedir. Bu alt boyutların ortalaması olan Öğretmen Motivasyonu Genel Ortalaması $\bar{X} = 3.44$ ’tür. Dolayısıyla öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen

motivasyonu ile tüm alt boyutlarına verilen cevapların yüksek ve çok yüksek seviyede olduğu belirtilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Okul Etkililiği, öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu cinsiyet, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdeme ve farklılaşmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 6. *Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretimsel Liderlik	Kadın	194	4.83	.33	7.345	.89
	Erkek	135	4.57	.24		
Okul Etkililiği	Kadın	194	4.01	.17	4.156	.27
	Erkek	135	3.93	.15		
Öğretmen Motivasyonu	Kadın	194	3.45	.27	.190	.93
	Erkek	135	3.44	.26		

Tablo 6’da, cinsiyet değişkenine göre öğretimsel liderlik ($p=.89$; $t=7.345$), okul etkililiği ($p=.27$; $t=4.156$), öğretmen motivasyonu ($p=.93$; $t=.190$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu ortalamaları benzerdir.

Tablo 7. *Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretimsel Liderlik	Lisans	279	4.73	.33	.622	.39
	Lisansüstü	50	4.70	.29		
Okul Etkililiği	Lisans	279	3.97	.17	-1.748	.21
	Lisansüstü	50	4.02	.18		
Öğretmen Motivasyonu	Lisans	279	3.47	.27	4.08	.001**
	Lisansüstü	50	3.33	.22		

Not. ** $p<.001$

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre motivasyon ($p=.001$; $t=4.08$) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Lisans eğitimi alan öğretmenlerin motivasyona ilişkiye dair algılanan tutumlar ($\bar{X}=3.47$) yüksek lisans veya doktora düzeyinde öğrenim gören öğretmenlere ($\bar{X}=3.33$) nispeten daha yüksek seviyededir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretimsel liderlik ($p=.39$; $t=.622$), okul etkililiği ($p=.21$; $t=-$

1.748) boyutlarında belirgin bir değişim oluşmadığı görülmektedir. Akademik yeterlilik düzeyleri (lisans/lisansüstü) dikkate alındığında sahip olan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı düzeylerinin benzer olmadığı, öğretimsel liderlik ve okul etkililiği ortalamalarının ise benzer olduğu ifade edilebilir.

Tablo 8. *Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Branşa Göre T-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretimsel Liderlik	Sınıf Öğretmenliği	290	4.74	.33	1.616	.30
	Diğer	39	4.65	.26		
Okul Etkililiği	Sınıf Öğretmenliği	290	3.98	.17	.800	.46
	Diğer	39	3.96	.18		
Öğretmen Motivasyonu	Sınıf Öğretmenliği	290	3.45	.27	.386	.15
	Diğer	39	3.43	.25		

Tablo 8’de, branş değişkenine göre öğretimsel liderlik ($p=.30$; $t=1.616$), okul etkililiği ($p=.46$; $t=.800$), öğretmen motivasyonu ($p=.15$; $t=.386$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenliği ve diğer branşlarda olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu ortalamaları benzerdir.

Tablo 9. *Okul Etkililiği, Öğretimsel Liderlik ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeklerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Araştırma Çıktıları*

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (Tukey)
Öğretimsel Liderlik	1-5 yıl	12	4.07	1.00	4.274	.001**	(2-3) (2-4)
	6-10 yıl	33	4.06	.89			
	11-15 yıl	112	3.97	.92			
	16 yıl ve üzeri	172	3.96	.94			
Okul Etkililiği	1-5 yıl	12	4.86	.51	6.691	.006**	(2-3) (2-4)
	6-10 yıl	33	4.94	.25			
	11-15 yıl	112	4.71	.38			
	16 yıl ve üzeri	172	4.69	.27			
Öğretmen Motivasyonu	1-5 yıl	12	3.55	.24	7.305	.001**	(3-4)
	6-10 yıl	33	3.49	.26			
	11-15 yıl	112	3.36	.25			
	16 yıl ve üzeri	172	3.50	.26			

Not** $p<.001$

Tablo 9 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretimsel liderlik ($F=4.274$, $p<.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi bulguları doğrultusunda, 6-10 yıl kıdeme sahip grupla hem 11-15 yıl hem de 16 yıl ve üzeri kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanı ($X = 4.06$), 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ortalamasına ($X = 3.97$) kıyasla daha yüksektir. 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($X = 4.06$), 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama değerinden ($X = 3.96$) daha yüksektir. Kıdem değişkenine göre okul etkililiği ($F=6.691$, $p<.001$) ilgili boyutunda istatistiksel olarak dikkate değer bir ayrım ortaya çıkmıştır. Tukey testi bulgularına göre anlamlı farklılığın, 6–10 yıl kıdeme sahip bireylerle 11–15 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip gruplar arasında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Kıdem süresi 6–10 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($= 4.94$), 11–15 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin ortalamasına kıyasla daha yüksek düzeydedir. 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin elde ettiği ortalama değer ($X = 4.94$), 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olanlara ait ortalamadan ($X = 4.69$) daha yüksektir. Motivasyon boyutuna ilişkin olarak kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır ($F=7.305$, $p<.05$). Yapılan Tukey testi analizine göre bu anlamlı farkın, 11–15 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grupları arasında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, meslekte 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması (11–15 yıl deneyimi olan öğretmenlerin ortalamasına kıyasla daha üstün olduğu ortaya konmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Okul etkililiği, öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu arasında anlamlı bir bağlantı bulunup bulunmadığına yönelik alt probleme ilişkin veri analizinin bulguları paylaşılmıştır.

Tablo 10. *Katılımcıların Öğretimsel Liderlik, Okul Etkililiği ve Öğretmen Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*

	1	1a	1b	1c	2	3	3a	3b	3c
1. Öğretimsel Liderlik	-								
1a. OGMGS	.72**	-							
1b. PATİ	.73**	.37**	-						
1c. ÖÖSGSD	.56**	.79**	.28**	-					
2. Okul Etkililiği	.72**	.46**	.46**	.34**	-				
3. Öğretmen Motivasyonu	.29**	.13**	.49**	.17**	.32**	-			
3a. İçsel Faktör	.25**	.10**	.43**	.14**	.25**	.92**	-		
3b. Dışsal Faktör	.29**	.14**	.47**	.19**	.31**	.86**	.66**	-	
3c. Yönetimsel Faktör	.23**	.13**	.40**	.15**	.32**	.85**	.68**	.62**	-
Toplam Puan Korelasyonu	.61				.58	.71			

Not. ** Korelasyonlar %99 seviyesinde anlamlıdır ($p<0.01$).

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına göre, öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek seviyeli bir ilişki ($r = .72$) mevcuttur. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile OGMGS ($r = .72$) ve PATİ ($r = .73$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Bununla birlikte, ÖÖSGSD alt boyutu ile öğretimsel liderlik davranışları ile arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .56$). Bu doğrultuda öğretmenlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları arttıkça OGMGS, PATİ, ÖÖSGSD, okul etkililiği düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu ($r = .23$), içsel faktör ($r = .25$), dışsal faktör ($r = .29$) ve yönetsel faktör ($r = .23$) arasında olumlu yönde ve düşük derecede anlamlı ilişkilerin ortaya çıktığı görülmüştür. OGMGS ile ÖÖSGSD ($r = .79$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde, PATİ ($r = .37$) ile okul etkililiği ($r = .46$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, öğretmen motivasyonu ($r = .13$), içsel faktör ($r = .10$), dışsal faktör ($r = .14$), yönetsel faktör ($r = .13$) arasında olumlu yönlü ve zayıf düzeyde istatistiksel bir ilişki saptanmıştır. PATİ ile ÖÖSGSD ($r = .28$) arasında olumlu eğilimle ve zayıf düzeyde, okul etkililiği ($r = .46$), öğretmen motivasyonu ($r = .49$) içsel faktör ($r = .43$), dışsal faktör ($r = .47$), yönetsel faktör ($r = .40$) arasında pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. ÖÖSGSD ile okul etkililiği ($r = .34$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, öğretmen motivasyonu ($r = .17$), içsel faktör ($r = .14$), dışsal faktör ($r = .19$), yönetsel faktör ($r = .15$) arasında olumlu yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bağlantıların olduğu tespit edilmiştir.

Okul etkililiği ile öğretmen motivasyonu ($r = .32$), dışsal faktör ($r = .31$), yönetsel faktör ($r = .32$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, içsel faktör ($r = .25$) arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonu ve içsel faktör ($r = .92$), dışsal faktör ($r = .86$), yönetsel faktör ($r = .85$) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. İçsel faktörün, dışsal faktör ($r = .66$) ve yönetsel faktör ($r = .68$) ile pozitif ve orta derecede anlamlı ilişkileri olduğu gözlemlenmiştir. Dışsal ve yönetsel faktör ($r = .62$) arasında orta seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu safhasında öğretimsel liderlik düzeyleri ve Okul etkililiğine yönelik ilişkide öğretmen motivasyonunun aracılık rolü incelenmiştir. Aracılık ilişkisi, bağımsız değişkenin bir aracı değişken yoluyla ile bağımsız değişkeni yordaması olarak ifade edilmektedir (Preacher & Hayes, 2008). Ancak aracılık analizinin yapılması için bazı ön şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu ön şartlara ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

1- Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir

Tablo 11. *Öğretimsel Liderliğin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Bulguları*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	S.E.	C.R. (t)	P
Okul Etkililiği	Öğretimsel Liderlik	.72	.22	18.868	***

Tablo 11’e bakıldığında, öğretimsel liderlik ile okul etkililiği bağlamında doğrudan ilişkiyi gösteren yolun istatistiksel olarak anlam taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumlarının okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu H₁ hipotezimizi “Öğretimsel liderlik okul etkililiğini pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” doğrulamaktadır.

2- Bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki bağın istatistiksel anlam taşıması gerekir. Bu analizden ulaşılan bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Öğretimsel Liderliğin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Bulguları*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler		β	S.E.	C.R. (t)	P
Öğretmen Motivasyonu	Öğretimsel Liderlik	.31	.81	5.244	***

Tablo 12 incelendiğinde, öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu iki değişkeni arasındaki doğrudan etkinin gösterildiği yolun istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu H₂ hipotezimizi “Öğretimsel liderlik öğretmen motivasyonu pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” doğrulamaktadır.

Öğretimsel liderliğin, okul etkililiği üzerindeki etkisinde öğretmen motivasyonunun aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmada aracılık rolünün olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılan SPSS Hayes Process analizlere dair bulgular Tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13. Öğretimsel Liderliğin, Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisinde Öğretmen Motivasyonunun Aracılık Etkisine Ait Analiz Bulguları

Yol	Açıklama	β	S.E.	R ²	Yorum
a yolu	Öğretimsel Liderlik → Öğretmen Motivasyonu	0.31*	0.81	0.83	Öğretimsel liderlik, öğretmen motivasyonunu anlamlı biçimde pozitif etkiliyor. Açıklanan varyans çok yüksek (%83).
b yolu	Öğretmen Motivasyonu → Okul Etkililiği	0.39*	0.22	0.10	Öğretmen motivasyonu, okul etkililiğini pozitif ve anlamlı biçimde etkiliyor. Açıklanan varyans düşük (%10).
c yolu	Öğretimsel Liderlik → Okul Etkililiği (aracı değişken olmadan)	0.72*	0.22	0.52	Öğretimsel liderlik, okul etkililiğini doğrudan ve anlamlı biçimde pozitif etkiliyor. Modelin açıklanan varyansı %52.
c' yolu	Aracı dahil edildikten sonra Öğretimsel Liderlik → Okul Etkililiği	1.29*	0.07	—	Aracı dahil edildikten sonra doğrudan etki artmış. Bu durum kısmi aracılık olabileceğini gösterir.
Dolaylı Etki (a × b)	a ve b yollarının çarpımı	0.07*	—	—	Aracılık etkisi pozitif ve anlamlı.
Dolaylı Etki %95 GA	Güven aralığı (Bootstrap)	—	—	—	(0.021, 0.127) → 0 değeri bu aralıkta olmadığı için dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı.

Tablo 13'deki bulgulara bakıldığında öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki katsayı ilişkisi anlamlıdır ($\beta = .31^*$; $p < .05$). Öğretmen motivasyonu ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin de veriler ışığında anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($\beta = .39^*$; $p < .05$). Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki dolaylı etkide %95 güven aralığında alt ve üst sınırlar (.021, .127) olarak bulunmuştur. Alt ve üst sınırlar sıfır değerini içermediğinden dolayı istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ulaşılmıştır (Preacher & Hayes, 2008).

Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = .72$; $p < .05$). Bu ilişkiye öğretmen motivasyonu aracı değişken olarak eklendiğinde, katsayının anlamlılığını koruduğu ve ilişkinin gücünde artış yaşandığı görülmektedir ($\beta = 1.29$; $p < 0.05$). Elde edilen bu bulgu öğretimsel liderlik ve okul etkililiği arasındaki bağlamda öğretmen motivasyonunun aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu bulgu H₃ hipotezimizi “Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki bağlamda öğretmen motivasyonun aracılık rolü vardır.” doğrulamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar, araştırmanın bulguları ve literatürle bağlantılı olarak tartışılmış ve başlıklar hâlinde bu bölümde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına benzer olarak Ünal ve Çelik (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri tarafından öğretimsel liderlik tutumlarının sergileme seviyelerinin okul hedeflerini tanımlama, iletişim becerileri, olumlu iklim geliştirme, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ve öğrenci gelişimini gözlemlene boyutlarında yüksek olduğu ancak öğretimi denetlemelere tabi tutma boyutunda ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Yaman ve Ezer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretimsel liderlik tutumları kapsamında en yüksek seviyede ortalamayı okul hedeflerinin saptanması ve paylaşılması boyutunda, en düşük seviyede ortalamayı ise öğretmenlerin gelişimi ve destek görmesi boyutunda elde etmişlerdir.

Şişman (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında eğitim vermekte olan öğretmenlerin algılarının daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretimsel liderlik alt boyutlarından okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasının en yüksek düzeyde algılandığı, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunun ise en düşük düzeyde olduğunu saptanmıştır. Bununla birlikte, Şahin'in (2011) yürüttüğü çalışmada, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan alt boyutun öğretmenlerin desteklenmesi ve mesleki gelişimi olduğu, en düşük algının ise öğretim süreci ile öğrenci değerlendirme boyutunda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Okul başarısı açısından okul müdürünün okulda bulunan öğretmenlere yol gösterici olması ve görev tanımlamalarını çok daha öncesinden belirlemesi gerekmektedir (Taş, 2000, s. 44). Bu yüzden okul vizyonu dahilinde bulunan şartlar ile uzun vadeli olan hedefler birleştirilerek en iyi koşullar sağlanmalıdır. Bu bağlamda doğru olan hususlara özendirmeli ve geri bildirimleri açık bir şekilde göstermelidir. Öğretmenler tarafından ise ders planlarının oluşturulmasında öğrencilerin her birinin yüksek başarı beklentilerini sağlayacak olan bir iklimin sağlanması esas alınmalıdır (Taş, 2000, s. 47). Eğitimsel başarı, öncelikle öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin kalitesi ile belirlenebilir (Mercer, 2004). Bu nedenle ders

planları oluşturulurken öğrencilerin sınıfta aktif olarak yer alabilecekleri, konu hakkında konuşup tartışabilecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir. Vygotsky (1978), sosyal ortamlarda anlamın var olduğunu ve bilginin zihinde yapılandırıldığını öne sürmüştür. Bu sosyal alanlarda ise öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bir rolde değil, rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştıran bir role sahip olmalıdır (Yıldırım, 2021). Sonuçta, okul etkililiği ve okul başarısının sağlanması için okul müdürünün yanı sıra öğretmen ve öğrenci etkileşiminin de iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul etkililiği ölçeğine ilişkin cevaplarının aritmetik ortalamasının çok yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgularla benzerlik gösteren Düzgünoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen bakış açısına göre kolektif öğretmen yeterliliği ve etkili okulun arasında istatistiksel bakımından olumlu yönde, anlamlı ve yüksek seviyede bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmiştir. Talebloo (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma kapsamında okul etkililiği ve liderlik boyutlarının arasında pozitif yönlü ve yüksek seviyeli bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta seviyede ve olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ismail, Khatibi ve Azam (2022) ile Steinmann ve Olsen (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda okul etkililik seviyesinin yüksek olduğu ve olumlu olan okul kültürünün okul etkililik seviyesini yükselttiği belirlenmiştir. İncelenen literatür ışığında öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğinin düşük ve orta düzeyde olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur (Koçak & Nartgün, 2020; Şenel & Buluç, 2016). Aguerrondo ve Vezub'a (2011) göre, Levin ve Fullan'ın çalışmalarında öğretmenlerin sınıf liderlik düzeylerinin sınıf başarısı ve okul etkililiği açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda etkili bir okul dönüşümü için öğretmenlerin liderlik düzeylerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Etkili bir okul için, okul yöneticisi tarafından sınıfın içerisindeki iklimin ve okulun ikliminin sık sık denetlemelere tabi tutulması ve bu bağlamda öğretmenlere yapıcı ve iyileştirici dönütler verilmesi gerekmektedir (Bilgen, 1990, s. 2). Öğrencinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla söz konusu düzenin sağlanması, sağlıklı öğrenme ortamlarının meydana getirilmesi, kuralların karşılanması ve ışık, ısı gibi fiziki imkanların iyileştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetiminin sağlanması gerekmektedir (Başar, 2017). Bu konuda Hallinger ve Murphy (1986), okul etkililiğinin sağlanabilmesi için okul ve ev arasındaki dengenin sağlanması, okul ortamının demokratik olması, öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini destekleyecek programların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda okul etkililiği hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmen motivasyonu ölçeğine ilişkin cevaplarının aritmetik ortalamasının yüksek olduğu bulunmuştur. İçsel faktör, yönetsel faktör ve dışsal faktörde de yüksek ortalama tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen motivasyonu ve tüm alt boyutlarına verilen cevapların yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren Özan, Özdemir ve Yaraş (2017) tarafından yapılan çalışmada okul ortamı içerisinde etkileşim içerisinde olan ve sosyallik seviyeleri yüksek olan öğretmenlerin motivasyonun tüm boyutlarında yüksek seviyelere sahip olduğu bulunmuştur. Yıldız (2017) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada yönetsel ve mesleki yeterliği oldukça yüksek seviyede bulunan Bulgularımızla farklılık gösteren Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. yöneticilerin, öğretmenleri yüksek seviyede ve anlamlı bir şekilde motive ettikleri belirlenmiştir. Bishay (1996) yaptığı bir çalışmada kadın öğretmenlerin motivasyonlarının düşük ancak genel olarak memnun oldukları bildirilmiştir. Bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okul faaliyetlerinde daha etkin oldukları ve evrak işlerinde daha fazla rol oynadıkları söylenilebilir. Sosyal ortamlarda kullanılan sözcük, jest ve mimikler bireyin düşünmesine yönelik bir araç olarak düşünüldüğünde, bu ortamda gerçekleşen iletişim de bir düşünme aracı olarak var olabilmektedir (Mortimer & Scott, 2003). Çünkü sınıf içi diyalogların öğretmen çocuk arasındaki iletişimi arttırdığı, bu sayede öğrencilerin farklı bakış açılarının ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Yıldırım vd., 2024). İletişimin yüksek ve sağlıklı ilerlediği bir sınıf ortamında öğretmen motivasyonunun artacağı, bu nedenle bireylerin motivasyon kaynaklarının öncelikle sosyal bir ortamda ve etkili bir iletişimden etkilendiği düşünülebilir. Dolayısıyla iyi bir okul etkileşimi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motive edilmesi oldukça önemli görülmektedir. Panagiotis, Alexandros ve George (2014), kamu kuruluşunun benimsemiş olduğu örgüt kültürünün personellerin motivasyonları üzerinde önemli bir faktör olduğunu ve baskın olan kültür tipinin ise Hiyerarşi olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla okulda hissedilen hiyerarşinin doğrudan öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olabileceği söylenilebilir. Robinson vd. (2008) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında ise, öğretimsel liderlik davranışlarının özellikle öğretim kalitesine doğrudan etki eden stratejilerle ilişkilendirildiği ve öğrenci başarısı üzerinde anlamlı etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Son dönemde yapılan bazı çalışmalar öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki bağlantıyı daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Ahmad vd. (2024) öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişim arzularını artırdığını ve okul hedeflerine daha bağlı hale geldiklerini göstermiştir. Bu durum, çalışmamızda OGMGS alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Pratiwi ve

Warlizasusi (2023) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yöneticileri tarafından desteklenmelerinin ve açık hedeflerle yönlendirilmelerinin motivasyonlarını olumlu etkilediğini ve bu durumun mesleki bağlılığı artırdığını ifade etmişlerdir.

Çetinkaya ve Arastaman (2023) ise öğretmenlerin kendi liderlik rollerini üstlenmesinde motivasyonun kritik bir rol oynadığını, bu motivasyonun ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik tutumlarından doğrudan etkilendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmen algılarına dayalı olarak öğretimsel liderliğin güçlü yönlerinin tespit edilmesi, okul yöneticilerinin mesleki gelişim politikalarını belirlemelerinde yol gösterici olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma hem ulusal hem de uluslararası literatürle örtüşen bulgular ortaya koymuş ve öğretimsel liderliğin etkili bir okul iklimi oluşturmadaki rolünü bir kez daha desteklemiştir. Araştırma bulguları, öğretimsel liderliğin sadece yönetsel bir görev değil, aynı zamanda öğretmen motivasyonu ve okul başarısının artışı açısından stratejik bir unsur olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyon ölçeklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak yapılan analize göre öğretimsel liderlik ve okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları ile aynı sonuçlar elde eden Çobanoğlu (2008), Toprak (2011), Tuti ve Ada (2019) ve Yürek ve Cömert (2021) çalışmalarında cinsiyete göre öğretmenlerin okul etkililiği düzeylerinin farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Farklı sonuçlar bulan Akan (2007), Kuşaksız (2010), Kanmaz ve Uyar (2016) ise çalışmalarında okul etkililiğinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuşlardır. Bu çalışmalarda erkek öğretmenlerin okul etkililiğinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla literatürde okul etkililiğinin cinsiyete göre farklılaşan ve farklılaşmayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin çalıştıkları okulun yapısına ve okul müdürlerinin etkililiğine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkeklerin öğretmen motivasyonu ortalamaları benzerdir. Bulguları destekler nitelikte olan Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Yine, literatürde bulguları destekler nitelikte çalışmaların da mevcut olduğu anlaşılmıştır (Arslantaş vd., 2018; Çevik & Köse, 2017; Taş & Selvitopu, 2020). Bulgularla örtüşür nitelikte olan Ada vd. (2014), Kış ve Konan (2014), Atkinson (2013),

Sönmez (2010) ve Can (2007) ise yaptıkları araştırmada öğretimsel liderliğin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve çalışmanın sonucunun erkeklerin lehine olduğu saptanmıştır. Öğretimsel liderlik düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını veya farklılaşmadığını gösteren çalışmaların olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda öğretimsel liderliğin kadın ve erkek öğretmenlerde görev yapılan okula göre değiştiği, öğretimsel liderlik düzeylerinin okulun yapısına göre şekillendiği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara benzer olarak Bağır vd. (2023), Akgün (2021), Çilesiz (2019) ve Ayaz (2015) yaptıkları araştırmalarda öğretimsel liderliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulamamışlardır. Bu çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Eğitim durumuna göre okul etkililiği ve öğretimsel liderlik ölçek puanlarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, motivasyon boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Lisans eğitimi alan öğretmenlerin motivasyona ilişkin algı düzeyleri lisansüstü eğitim alan öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna göre farklı eğitim düzeyinde olan katılımcıların öğretimsel liderlik, okul etkililiği ortalamaları benzer ve öğretmen motivasyonu ortalamalarında ise farklılaşmalar görülmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Çobanoğlu (2008) ve Toprak (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla okul etkililiği ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yılmaz (2006), Kuşaksız (2010) ve Akan'ın (2007) gerçekleştirdiği çalışmalarda da benzer biçimde, ön lisans mezunu öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algı düzeylerinin lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Ocak vd. (2023) ile Yanık (2018) tarafından yapılan çalışmalarda özel eğitim mezunu olan öğretmenlerin alan değişikliği yapanlara kıyasla öğretmen motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla eğitim durumuna göre öğretmen motivasyonunun değişiklik göstermesinin nedeninin, daha ileri eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin kendilerini motive etme biçimlerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İncelenen literatür ve elde edilen bulgular sonucunda, eğitim durumu değişkeninin okul etkililiğinin belirlenmesinde önemli bir değişken olduğu söylenilebilir. Bunun nedeninin, farklı eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin okul etkililiği konusunda farklı deneyimler kazanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Bağır vd. (2023) yaptığı çalışmada eğitim durumuna göre öğretimsel liderlik düzeyinin farklılık göstermediğinin bulmuşlardır. Kaya (2002) ise çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik-yöneticilik özelliklerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyon ölçeklerinin branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına amacıyla gerçekleştirilen analize göre anlamlı düzeyde istatistiksel bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Çiftçi (2019) çalışmasında sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenlerin okul etkililiği ortalamasının diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Aksoy ve Işık (2008) tarafından yapılan araştırmada branş ile öğretimsel liderlik arasında anlamlı bir fark bulunmuş, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre öğretimsel liderliğe yönelik daha olumlu görüş geliştirdikleri saptanmıştır. Bu durumun nedeninin ise, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine kıyasla eğitim öğretim sürecinde daha fazla zaman geçirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde ettiğimiz bulgulardan farklı olarak Canpolat (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen motivasyonunun her branşa göre farklılaşabildiği belirtilmiştir. Taş ve Selvitopu (2020) yaptıkları araştırmada, eğitim fakültesi hariç diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgularımızda öğretmen motivasyonunun branşa göre farklılık göstermemesinin nedeninin, aynı okulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının birbirinden etkilenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyon ölçeklerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak yapılan analize göre öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu ile mesleki kıdem arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Buna göre 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve okul etkililiği ortalaması diğer yıllarda eğitim kıdemi bulunanlara kıyasla daha yüksektir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Uygur ve Arabacı (2019) tarafından yapılan araştırmada, 16 ve üzeri çalışma yılına sahip olan öğretmenlerin daha az çalışma yılına sahip öğretmenlere kıyasla okul etkililiğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şahin (2005) ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. Orçan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise serbestlik tanıyan liderlik boyutunda 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Bağır vd. (2023) ile Eren (2020) yaptıkları araştırmalarda, mesleki kıdem açısından öğretimsel liderlik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinden bağımsız olarak okul yöneticisinin öğretimsel liderlik becerilerine sahip olup olmama durumunu fark etmelerinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu durum, daha uzun süre mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerin diğer çalışma süresine sahip öğretmenlere kıyasla, okul etkililiği ve öğretimsel liderlik bağlamında okuldan beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul etkililiği, öğretimsel liderlik ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları arttıkça OGMGS, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, öğretme ve öğrenme sürecinde geribildirim sağlama ve denetleme, okul etkililiği düzeylerinin artacağı söylenebilir. Benzer şekilde öğretimsel liderlik davranışları ile OGMGS, paylaşılan amaçları tanımlama ve iletme, ÖÖSGSD alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Katılımcıların OGMGS davranışları ile PATİ ve okul etkililiği arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. OGMGS davranışları ile ÖÖSGSD arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Özellikle okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul iklimi ve okul kültürü gibi değişkenler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olması araştırmacıların ve ilgili kurumların bu konuya yönelmesine neden olmuştur (Koçak & Nartgün, 2020; Cerit & Yıldırım, 2017). Araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan Yumuşak ve Korkmaz (2021) yaptığı bir çalışmada okul etkililiği ile liderlik arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Hallinger ve Heck (1996), okul yöneticisinin davranışlarının öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda okul etkililiğinde okul yöneticisinin liderlik davranışlarının oldukça etkili olduğu söylenilebilir. İncelenen literatür ışığında öğretimsel liderliğin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğuna yönelik mevcut çalışmalar vardır (Al Mahdy vd., 2024; Hallinger & Murphy, 1985; Neufeld vd., 1983; Özdemir & Sezgin, 2002; Wu & Shen, 2022). Bu doğrultuda okulun temel hedefinin eğitim ve öğretim olduğu düşünüldüğünde, okul etkililiğinde öğretimsel liderlik ön plana çıkmaktadır. İlgili hedefe ulaşılması adına okul yöneticisi ve öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Öğretimsel liderlik davranışları; öğretim hedeflerinin belirlenmesi, öğretim sürecinin izlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması ve öğretimin kalitesinin sürekli olarak geliştirilmesi gibi temel unsurları kapsamaktadır (Hallinger, 2007). Bu davranışlar sayesinde okul yöneticileri, öğretmenleri pedagojik yönden güçlendirerek sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesini sağlar. Araştırmalar, öğretimsel liderlik uygulamalarının okul etkililiğini artırmada doğrudan etkili olduğunu göstermektedir (Özdemir & Sezgin, 2002; Şişman, 2013). Özellikle öğretimsel liderliğin, öğretmen motivasyonunu ve öğrenci başarısını artırmak suretiyle okulun genel performansını

olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Etkili okulların özellikleri arasında güçlü liderliğin yer alması, bu davranışların stratejik rolünü açıkça ortaya koymaktadır (Lezotte, 2001).

Cerit ve Yıldırım'ın (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, okul müdürlerinin sergilediği etkili liderlik davranışları ile okulun etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Yılmaz (2010) çalışmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiğini olumlu şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalara ek olarak literatürde okul liderlik davranışının okul etkililiği üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar da mevcuttur (Bolanle, 2013; Boonla & Trepurtharat, 2014; Tatlah & Iqbal, 2012). Okul etkililiği, güçlü bir şekilde okul ve sınıf özelliklerine (Reezigt & Creemers, 2005). Bu nedenle okul liderlerinin yön vereceği vizyon oluşturma, öğretmenlerin çalışma istekliliğini artırma, ödüllendirme ve akademik liderlik sayesinde okul etkililiğine katkı sağlanacaktır (Boonla & Trepurtharat, 2014). Özellikle okulun etkililiğinin sağlanabilmesi için okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik becerisine sahip olmaları oldukça kritiktir (Bolanle, 2013). Bu liderlik davranışları arasında okul vizyonunu oluşturma, öğrencilerin bilişsel düzeylerini izleme hem öğrenciler hem de personeller için kolay ulaşılabilir olma, sürdürülebilir bir okul ve başarıyı sağlama sayılabilir. Vakola vd. (2023) kurum çalışanlarının kendilerine güvenmedikleri durumda değişime karşı direnci arttırdıklarını açıklamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bir vizyon dahilinde liderlik davranışları gösterebilmeleri için, kendilerine güvenmeleri de gerekmektedir. Bu durumda okul müdürleri tarafından öğretmenlerin ilgili konu hakkında bilgilendirilmeleri kendilerine güvenmeleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu gibi taktikler müdür ve öğretmen arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Kapoutsis vd., 2016).

Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği ve öğretmen motivasyonu toplam puanları arasında, okul etkililiği ile öğretmen motivasyonu pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu düzeyleri değerlendirildiğinde, OGMGS davranışları ile öğretmen motivasyonu, içsel faktör, dışsal faktör ve yönetsel faktör arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. PATİ ile öğretmen motivasyonu, içsel faktör, dışsal faktör ve yönetsel faktör arasında pozitif yönde orta düzeyde, öğretme ve öğrenme sürecinde geri bildirim sağlama ve denetleme ile öğretmen motivasyonu, içsel faktör, dışsal faktör ve yönetsel faktör arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Literatürde öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu çalışmalar mevcuttur (Bingöl, 2014; Dil, 2020; Duman, 2018; Sucu, 2016; Supriadi & Yusof, 2015). Seyidoğlu (2022) yaptığı çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliliği arasında istatistiksel

olarak anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Bulgularla benzerlik göstere bu çalışma sonuçları liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu pozitif yönde birbiriyle ilişkilidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yürütülmeli ve öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlere hissettirmelidir. Okul müdürlerin öğretmenlerle olan etkileşimi okul çıktılarına da etkilemektedir (Blase, 1999). Akran koçluğu, iş birliği, yansıtıcı tartışma, çalışma grupları ve eylem araştırması gibi öğretim liderliğini güçlendirecek etkili yöntemler belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Özellikle öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında benimsedikleri rollerin hem öğrencilerin bilişsel süreçlerinin gelişiminde (Yıldırım, 2021) hem de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının belirlenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin gelişiminin yanı sıra öğretmenlerin de liderlik özellikleri geliştirilmelidir. Vygotsky'e (1978) göre, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenler, yol gösterici, öğrencilere rehberlik eden bir role sahip olmalıdır. Bir yönetici çalışanına daha iyi bir iş yaptırmayı amaçlamaktadır ve bunu yapabilmek için de kişi için en uygun güdüleme yöntemini seçmesi gerekmektedir (Başaran, 2004). Bir okul yöneticisi öğretmeni nasıl motive edeceğini bilmeli ve bu doğrultuda öğretmeni güdüleyebilmelidir. Yüksek motivasyon için öğrencilerin öğretmeni bir otorite olarak değil, bir lider olarak görmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretme ve öğrenci motivasyonunun artırılması için öncelikle öğretmenlerin öğretimdeki liderlik davranışları göz önünde bulundurulabilir.

Okul etkililiği ile öğretmen motivasyonu, dışsal faktör, yönetsel faktör arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, içsel faktör arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonu ve içsel faktör, dışsal faktör, yönetsel faktör arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. İçsel faktör ile dışsal faktör, yönetsel faktör, arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Dışsal ve yönetsel faktör arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Chong vd. (2013), yöneticilerin kurum etkililiğinde güce uygun etkileme taktiklerini kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yüzden dışsal bir faktör olarak düşünülebilecek okul müdürleri, kullandıkları gücü doğru bir şekilde yönlendirebilirlerse öğretmenlerin de liderlik becerileri artabilir. Buna göre öğretmenlerin okul etkililiği davranışları arttıkça öğretmen motivasyonu ve tüm alt boyutlarının düzeylerinin pozitif yönde artacağı söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyonu ve okuldaki huzurun okul etkililiği ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir (Ertürk & Memişoğlu, 2018). Okul etkililiğinin tam anlamıyla sağlayabilmesi ve motivasyonun artması için tüm öğretme ve yöneticilerin iş birliği içerisinde olması oldukça önemlidir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması açısından sağlıklı bir okul ikliminin sağlanması şarttır (Çubukçu & Girmen, 2006). Olumlu bir

okul atmosferi yaratmak (Polatcan & Cansoy, 2018), öğretmenlere eşit davranarak onları desteklemek, motivasyonu yüksek tutmak, etkili iletişim kurmak, şeffaf ve hesap verilebilir olmak okul yöneticilerinin yerine getirmesi gerektiği düşünülen önemli liderlik davranışları arasındadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki doğrudan ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Ayık ve Şayir (2014), Şentürk ve Sağnak (2012), Emeksiz (2003) yaptıkları çalışmada öğretimsel liderlik ile örgüt iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yani öğretimsel liderliğin kurum iklimini arttırdığı söylenilebilir. Turan (1998) yaptığı bir çalışmada müdür davranışlarının okul ikliminin destekleyici bir etken olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla okul etkililiğinde okul müdürlerinin davranışlarının da önemli bir belirleyici olduğu unutulmamalıdır. Örneğin okulda iyi bir öğretimsel uygulamanın yapılabilmesi için okul müdürleri öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlamalıdır. Böylece öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanarak, okul etkililiğinin daha da artması gerçekleştirilebilir. Edmonds (1979) yönetici liderlik davranışlarını güçlü öğretim liderliği, öğretim programının başarılı olması için yönetsel bir sistem kurma, öğretme ve öğrencilerden beklentilerini ifade ederek hedefe ulaştırma olarak açıklamaktadır (Balcı, 2002). Dolayısıyla etkili bir okulda yönetici liderliğinin kilit taş rolünde olduğu, ilgili hedeflere ulaşabilmek adına okul müdürünün yönetsel ve güçlü bir sistem oluşturması gerekmektedir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki doğrudan ilişki yolunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularla benzer sonuçlara ulaşan Bingöl (2014) yaptığı çalışmada öğretimsel liderlik ile motivasyon arasında anlamlı bir bağ bulunduğunu göstermiştir. İncelenen literatür ve elde edilen bulgular ışığında öğretmen motivasyonunun artması için öncelikle öğretimsel liderlik davranışlarının gözden geçirilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Örneğin öğretmenlerin okul müdürleri tarafından takdir edilmesi hem öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlayacak hem de kendilerini kurumun bir parçası olarak görmelerine yardımcı olacaktır.

Güncel araştırmalar, okul liderlerinin öğretimsel liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Örneğin, He vd. (2024) çalışması, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemli ölçüde desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Ma ve Marion'un (2021) araştırması, öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterliklerini artırarak, öğretim uygulamalarını iyileştirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki anlamlıdır. Öğretmen motivasyonu ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini motive hissetmeleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri üzerinde olumlu ilişkinin olması okul müdürünün öğretimsel liderlik rolünün önemini ortaya koymaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutmak için öğretimsel liderlik rollerini önemsemeli ve bu özelliklerinin her fırsatta göstermelidirler. Dil (2020), Sucu (2016), Supriadi ve Yusof (2015), Bingöl (2014) tarafından yapılan araştırmalarda öğretimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu bulmuştur. Bu doğrultuda incelenen literatürün çalışma bulgularımızı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan etkileşimlerinin okul çıktılarında belirleyici bir unsur olduğu bildirilmiştir (Blase, 1999). Bu nedenle öğretim liderliğinde etkin olan yaklaşımlar iş birliği, sorgulama, akran koçluğu, yansıtıcı tartışma ve mesleki çalışma grupları gibi süreçlerle birleştirilmelidir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, okul etkililiğinin öğretimsel liderlik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, yine öğretmen motivasyonunun öğretimsel liderlik üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen motivasyonunun, okul etkililiği ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkide kısmi aracı rolünde olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak, okul etkililiğinin hem doğrudan hem de öğretmen motivasyonu ile dolaylı olarak öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışları sergilediği okullarda, okul etkililiği düzeyinde arttığı ifade edilebilir. Liu vd. (2021), Koçak ve Nartgün (2020), Cerit ve Yıldırım (2017) yapmış oldukları çalışmalarda öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Ancak incelenen bu çalışmaların aksine liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu tespit eden çalışmaların da olduğu görülmüştür (Bright, 2013; Namlı, 2017; Özkan, 2014; Zembat vd., 2010). Seyidoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenme ilişkisinde öz yeterliliğin kısmi aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde bu araştırma ile aynı konuda yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hallinger ve Heck (1996), okul liderliğinin okul etkililiğinde doğrudan rol oynadığını ortaya

koyarken, Johnson ve Synder (1990) ise etkili bir okul için okul liderinin görevlerini etkin bir şekilde yansıtmaları gerektiğini bildirilmiştir (Şişman, 2021). Bu bağlamda etkili bir okul için okul liderliğinin oldukça önem arz ettiği, eğitim kurumlarında okul etkililiği konusundaki olumlu yönde yaklaşım ve yönetsel uygulamalar sayesinde özellikle öğretmenlerin motivasyonu üzerinden öğretimsel liderlik düzeylerinin de artacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma bulguları, uluslararası alandaki bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Nasreen ve Shah (2019), öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin tutum ve görev sorumluluğu üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Çetinkaya ve Arastaman (2023), öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesinde motivasyonun belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, söz konusu çalışmalar üçlü değişken yapısını içermemektedir. Dolayısıyla, öğretimsel liderliğin etkili okula olan katkısını öğretmen motivasyonu aracılığıyla açıklamaya çalışan bu çalışma, literatürdeki sınırlı sayıda örnekten biri olması yönüyle dikkat çekicidir. Bu kapsamda araştırma, hem teorik model önerisi sunmakta hem de uygulayıcılara yönelik pratik çıkarımlarda bulunabilecek niteliktedir.

Kuramsal olarak, motivasyon bireyin eyleme geçmesini sağlayan içsel bir güçtür ve eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyon düzeyi, okulun genel işleyişi ve çıktıları üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Deci & Ryan, 2013). Özellikle öz-belirlenim kuramına göre, bireylerin otonomi, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları karşılandığında motivasyon düzeyi artmakta; bu da bağlılık, performans ve okul ortamındaki etkileşime olumlu biçimde yansımaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları, bu psikolojik ihtiyaçların karşılanmasına zemin hazırlayarak öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.

Bu bağlamda öğretmen motivasyonu, öğretimsel liderliğin etkili okul üzerindeki etkisini pekiştiren temel bir dönüştürücü faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğretim liderliği kapsamında sergilenen vizyon belirleme, öğretim süreçlerini yönlendirme ve destekleyici okul iklimi oluşturma davranışları; öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine, mesleki gelişime açık olmalarına ve kuruma olan bağlılıklarının artmasına katkı sunar.

Nitekim Pratiwi ve Warlizasusi (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin açık hedefler belirlemesi, öğretmenlerle şeffaf iletişim kurması ve onları desteklemesinin öğretmen motivasyonunu artırdığı, bunun da doğrudan okul performansını olumlu etkilediği saptanmıştır. Ahmad vd. (2024) çalışmasında ise öğretimsel liderliğin öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilediği ve bu motivasyonun, öğretmenlerin yeniliklere açıklığını, öğrenci başarısına katkısını ve okulun genel verimliliğini artırdığı ifade edilmiştir.

Yine Robinson vd. (2008) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, öğretimsel liderliğin etkili okul üzerindeki dolaylı etkilerinde öğretmen davranışlarının kilit rol oynadığı

belirtilmiştir. Öğretmen motivasyonu bu bağlamda hem bir çıktı hem de bir ara değişken olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmamızda ortaya çıkan kısmi aracılık ilişkisi, öğretmen motivasyonunun tek başına tüm etkiyi açıklamakla birlikte öğretimsel liderliğin doğrudan etkisinin de var olduğunu göstermektedir. Bu durum, etkili okul oluşturma sürecinde liderliğin rolünü azaltmamakta; aksine, motivasyonun bu etkiyi nasıl yönlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen motivasyonu sadece bireysel performansla sınırlı kalmayıp, okulun genel etkililiğini etkileyen sistematik bir faktördür. Bu nedenle, öğretimsel liderlik uygulamaları planlanırken öğretmenlerin motivasyon düzeyleri göz önünde bulundurulmalı ve bu motivasyonu besleyecek okul iklimi ve yönetim anlayışı geliştirilmelidir.

Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik olarak içsel motivasyon, mesleki tükenmişlikle başa çıkma ve sınıf içi liderlik becerileri gibi konularla ilgili atölye çalışmaları düzenlenebilir.
2. Eğitim durumuna göre motivasyon boyutunda farklılık gözlemlenmiştir. Bu nedenle lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin motivasyon düzeyleri artırılarak kurumsal destek programları sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Kıdeme göre öğretimsel liderlik algısı değişmektedir. Daha az kıdemli öğretmenlere rehberlik edecek “meslektaş destek ağı” oluşturulabilir.
3. Etkili bir okul ortamı yaratmak için güvenilir, destekleyici ve katılımcı bir okul iklimi kurulmalıdır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı teşvik edilerek aidiyet duyguları güçlendirilebilir.
4. Başarıyı takdir eden, öğretmenleri motive eden ödül ve teşvik sistemleri geliştirilmeli (örneğin: öğretmen başarı belgeleri, sembolik ödüller). Geri bildirim kültürü güçlendirilerek öğretmenlerin çabalarının görünür olması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı bir yöntem tasarlanmıştır. Yapılacak nitel araştırma yaklaşımına dayalı görüşmeler veya gözlemler ile çalışmaya farklı bir bakış açısı getirilebilir.

Her Bir Alt Probleme İlişkin Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyon ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek araştırmalarda öğrencilerin de motivasyon düzeyleri incelenerek, öğretimsel liderlik ve okul etkililiğinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi incelenebilir.
2. Cinsiyete ve branşa göre öğretimsel liderlik, okul etkililiği, öğretmen motivasyonu boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, eğitim durumuna göre motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık oluştuğu ve kıdeme göre öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık oluştuğu bulunmuştur. Gelecek araştırmalarda bu değişkenler tekrar ele alınarak, araştırma sonuçlarına daha detaylı kanıtlar sunulabilir.
3. Öğretimsel liderlik, okul etkililiği ve öğretmen motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir etkileşim gözlemlenmiştir. Bu durumda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik konusunda bilgilendirilmeleri öğretmen motivasyonunun artmasını destekleyecektir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlere öğretimsel liderlik konusunda farkındalık eğitimleri verilebilir.
4. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul etkililiği açısından anlamlı bir yordama gücüne sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu durumda okul yöneticilerinin okul etkililiği konusunda bilgilendirilmeleri öğretmen motivasyonunun artmasını destekleyecektir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlere okul etkililiği konusunda farkındalık eğitimleri verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ada, Ş., Akan, D., & Sezer, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-249.
- Ahmad, I., Shahzad, S., Shah, A. A., Mehmood, S., & Abouzar, M. (2024). Effects of instructional leadership on teachers' motivation. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.55737/qjssh.791004378>
- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Support of schools and professional development of teachers: key processes for effective leadership to improve schools. *International Handbook on Leadership for Learning*, 1-24.
- Akan, D. (2007). Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Yayımlanmamış doktora tezi, Erzurum Üniversitesi, Erzurum*.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akgün, Ö. E. (2001). *Kişilik özelliklerinin liderlik üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, Ö. E. (2021). *Öğretimsel liderlik ve öğretmen performansı: Cinsiyetin rolü* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, V., & Buluç, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algıları doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.17152/gefd.35227>
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Akyüz, Y. (2002). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 2001'e)* (8. baskı.). Pegem A.
- Alavi, M., Kayworth, T. R., & Leidner, D. E. (2005). An empirical examination of the influence of organizational culture on knowledge management practices. *Journal of management information systems*, 22(3), 191-224.
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement*. The Ohio State University.
- Alkoofi, A. M. (2016). *Evaluating the characteristics of effective schools in Bahrain's public education system* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Leicester.
- Arslan, S., Karahalilöz, O., Karagözoğlu, B., Yıldırım, E., Yaldız, T., Kuş, H., & Acar, S. (2019). Geleceğin okulları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 201-216.

- Arslantaş, H. İ., Tösten, R., & Marakçı, D. B. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.485161>
- Aslan, Ş. (2014). *Anadolu liselerinde etkili okul kavramının yönetici ve öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson Jr, R. E. (2013). *An assessment of the perceived instructional leadership behaviors of assistant principals*. Virginia Commonwealth University.
- Ayaz, M. F. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 137-154.
- Aydın, M. (1993). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). Pegem.
- Aydın, İ. (2007). *Eğitim yönetimi ve denetimi*. Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8.
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279. <https://doi.org/10.17755/esosder.39460>.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). The relationship between the effectiveness of schools and the school culture which is created in primary schools. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 429-446.
- Aykurt, T. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetsel yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management research & practice*, 3(4).
- Bağır, E., Sadioğlu, İ., Altun, A., Beşiroğlu, S., Kahraman, E., Akın, R. G., & Korkmaz, E. S. (2023). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(4), 1184-1195.
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Bailey, G. D., & Dyck, J. L. (1990). *Using instructional supervision to improve teaching*. Allyn and Bacon.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma* (9. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bas, G., & Yıldırım, A. (2010). İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. *Education Sciences*, 5(4), 1909-1931.

- Başar, M., Doğan, M. C., Akan, D., & Şener, N. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 287-313.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Nobel yayın dağıtım.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşlamalı eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baştepe, S. (2004). *Etkili okul ve yönetsel boyutu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştepe, S. (2009). *Öğrencinin okul uyum süreci: Karşılaşılan etmenler ve çözüm önerileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batten, J. D. (2001). *Tough-minded leadership*. Wipf and Stock Publishers.
- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bendixsen, S., & Danielsen, H. (2023). Great expectations: Migrant parents and parent–school cooperation in Norway. In *Parents, Schools and the State* (pp. 33-48). Routledge.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları (TODAİE), Yayın No. 235
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Bishay, A. (1996). Motivation and job satisfaction. *Introducing Organizational Behaviour*, 154, 28–53.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378. <https://doi.org/10.1177/0013161X99353003>
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665–673. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00026-4)
- Bolanle, A. O. (2013). Principals' leadership skills and school effectiveness: The case of South Western Nigeria. *World Journal of Education*, 3(5), 26–33. <https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p26>
- Boonla, D., & Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in schools under the office of secondary education area 20. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 991–996. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1260>
- Bright, J. (2013). District fiscal leadership and school effectiveness.
- Brooks, D., Freiberg, H. J., & Hirsch, S. (1998). *Inside the classroom: Teaching and learning in social context* (2nd ed.). JAI Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2024). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (23. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buza, V., & Hysa, M. (2020). *School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Pegem.
- Campbell, P., Chaseling, M., Boyd, W., & Shipway, B. (2018). The effective instructional leader. *Professional Development in Education*, 45(2), 276–290. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1465448>
- Can, A. (2005). *Örgütlerde insan kaynakları yönetimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228–244.
- Can, N. (2018). Etkili okul ve etkili öğretmen. *Pegem Atıf İndeksi*, 243–268. <https://doi.org/10.14527/9786053644309.08>
- Canman, O. (1995). *Motivasyon teorileri*. Pegem Yayınları.
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Cashin, W. E. (1979). *Motivating students*. Center for Faculty Evaluation and Development.
- CEP – Center on Education Policy. (2017). What is motivation and why does it matter? New York, NY: Center on Education Policy Publications.
- Cerit, Y. (2001). Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolü [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.14686/buefad.312405>
- Chamberlain, F. L. (2017). *How the behaviors of transformational leaders affect autonomous teacher motivation* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Cherkowski, S., & Brown, W. (2013). Towards distributed leadership as standards-based practice in British Columbia. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 23-46.
- Chinedum, O. A. (2019). *Philosophy of education and national development*. Lagos: Merit Publishing Company.
- Chong, M. P., Ping Fu, P., & Fan Shang, Y. (2013). Relational power and influence strategies: A step further in understanding power dynamics. *Chinese Management Studies*, 7(1), 53–73.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19–28. <https://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (1995). *The act of teaching* (p. 409). New York: McGraw-Hill.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okula etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çelep, A. (2004). *Liderlik ve yönetim kuramları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelik, V. (1995). Küreselleşme Sürecinde Avrupada Eğitim! Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 557-568.
- Çelik, M. (2015). Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki.
- Çetin, Ş. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gereken kişilik özellikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetinkaya, A., & Arastaman, G. (2023). The role of motivation to lead in teacher leadership. *Journal of Qualitative Research in Education*, (35). <https://doi.org/10.14689/enad.35.1731>
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership*. Saskatchewan School Trustees Association.
- Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyler ile okul etkinliği düzeyleri arasındaki ilişki: Erzurum İli* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Çilesiz, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çobanoğlu, K. F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Daft, R. L. (2000). *Management* (5th ed.). Dryden Press.
- Dahiru, A. S., Basri, R., & Pihie, Z. A. (2017). Effective school characteristics as antecedents of teacher empowerment. *World Applied Sciences Journal*, 35(7), 1156-1161.
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Demirdag, S. (2021). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher motivation. *ie: inquiry in education*, 13(2), 6.
- Demir, M. (2015). Maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* (Master's thesis).
- Diez, M. A., Villa, A., Lopez, M., & Iraurgi, I. (2020). Impact of two quality evaluation systems on school effectiveness: A comparative analysis. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 945–962. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0315>

- Dil, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Unpublished master's thesis). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Din, E., Ünal, S., Aydın, M., & Aslan, A. (2012). Motivasyon ve motivasyon teorileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–14.
- Donkor, A. K., & Asante, F. (2016). Instructional leadership: A comparative study of urban and rural school heads in the Sekyere East District of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 136–142.
- Döş, İ. (2013). *Eğitimde yönetim ve denetim* (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, N. (2018). *Sporcularda başarı motivasyonu ve özerk benlik yönetimi ilişkisinde antrenörün sporculara yönelik öğretimsel liderlik davranışlarının rolü* (Unpublished master's thesis). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Dündar, S., & Özutku, H. (2007). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler: Kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 41–54.
- Düzgünoğlu, M. A. (2019). Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara ili örneği).
- Eble, K. E. (1988). *The craft of teaching: A guide to mastering the professor's art*. Jossey-Bass.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Education International. (2016). *Strengthening the status of the teaching profession: A global overview on teacher status and motivation*. Education International.
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Unpublished master's thesis). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri* (Unpublished master's thesis). Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim* (21st ed.). Beta. <https://doi.org/10.18657/yecbu.46857>
- Eren, A. (2020). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95–110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8710/108762>
- Ermeydan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94–121.
- Eroğlu, A. (1996). *Örgütlerde insan davranışı ve yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, R., & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 68, 55–76. <https://doi.org/10.9761/JASSS7665>
- Etuk, G. R., Ering, S. O., & Ajake, A. O. (2012). The influence of education on community development. *Journal of Sociology and Education in Africa*, 10(2), 179–187.

- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Federman, M. (2006). *Organizational effectiveness: Strategies for success*. McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Genç, T., & Eryaman, M. Y. (2007). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 88–102.
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 23(1), 173–206.
- Gökçer, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler: (Bingöl ili örneği)*. Yesevi Yayıncılık.
- Granvik Saminathen, M., Höög, J., & Hansson, H. (2018). Distributed leadership in practice: A study of strategic and pedagogical leadership in Swedish schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 457–474
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391–399. <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-461.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Eğitimde liderlik ve örgütsel davranış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (29), 1–15.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531–548.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Unpublished doctoral dissertation). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94, 328–355. <https://doi.org/10.1086/443853>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The elementary school journal*, 96(5), 527-549. <https://doi.org/10.1086/461843>

- Hallinger, P., Dongyu, C., & Wang, W. (2016). Examining the relationship between gender and instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 586–605.
<https://doi.org/10.1177/0013161X16638430>
- Harris, A. (2007). *Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence*. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 221–239.
<https://doi.org/10.1080/13603120701257323>
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: Insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207–221.
<https://doi.org/10.1108/JEA-05-2016-0051>
- Hee, O. C., Ping, L. L., Rizal, A. M., Kowang, T. O., & Fei, G. C. (2019). *Exploring lifelong learning outcomes among adult learners via goal orientation and information literacy self-efficacy*. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 616–623. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20304>
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
<https://doi.org/10.12780/UUSBD91>
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Omara, E., & Emam, M. (2024). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 878-900.
<https://doi.org/10.1177/17411432221113912>
- Henry, N. (2011). *Public administration and public affairs* (12th ed.). Pearson Education.
- Hesapçıoğlu, Ç. (2006). *İşletme yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hetland, H., Skogstad, A., Hetland, J., & Mikkelsen, A. (2011). Leadership and learning climate in a work setting. *European Psychologist*, 16(3), 163–173.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000037>
- Higginson, M. S. (2011). *The relationship between elementary principals' conceptualization of instructional leadership and their perceived use of time*. Brigham Young University.
- Hogan, R. (2004). *Personality and the fate of organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
<https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Hoy, W. K., & Ferguson, P. (1985). *Organizational climate and school effectiveness*. Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. (2014). *School Effectiveness Index (SE-Index)*. Retrieved July 22, 2024, from http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14–30.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>

- Ismail, M., Khatibi, A., & Azam, S. F. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261–279. <https://doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>
- İbicioğlu, H., Özmen, Ö. G. D. H., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1–23.
- İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123–149.
- Kalalo, R. R., Kalangi, J. S., Lumentah, L., & Lintong, E. (n.d.). The relationship between the leadership behavioral factors and the work motivation to the teacher performance in SMK Negeri 3 Manado. *International Journal of Social Sciences*, 5(3), 249–255. <https://doi.org/10.21744/ijss.v5n3.1957>
- Kalin, J., & Zuljan, M. V. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/03055690601068311>
- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123–136. <https://doi.org/10.21449/ijate.239551>
- Kapoutsis, I., Papalexandris, A., & Thanos, I.C. (2016). Hard, soft or ambidextrous? Which influence style promotes managers' task performance and the role of political skill. *International Journal of Human Resource Management. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1233447>
- Karabay, E. (2004). Yönetici davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Karadağ, E., Odabaşı, H., & Bayındır, N. (2014). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 555–580.
- Karslı, M. (2004). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Ü. S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Unpublished master's thesis). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazancıoğlu, Ş. C. (2018). *Eğitim kurumu yöneticilerinin kişilik özelliklerinin benimsedikleri liderlik tarzları üzerindeki rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize
- Keskin, H. K. (2008). *Örgütsel davranış* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77–91.
- Kış, A., & Konan, N. (2014). A meta-analysis of gender differences in terms of teacher views on the instructional leadership behavior of principals. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 11–17.
- Kocabaş ve Karaköse (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3-1 s.79-93

- Koç, A. (2019). Poje kapsamında olan ve olmayan aihl'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* (80), 1-24. <https://doi.org/10.17753/Ekev1273>
- Koçak, S. ve Nartgün, Ş.S. (2020). Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5959>
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği* (13. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kondakçı, Y., & Sivri, D. (2014). Okul etkililiği ve yüksek performans gösteren okulların özellikleri: Çoklu durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 255–270.
- Kou, L. (2024). School leader behavior and teacher work task motivation towards a proposed motivational training program for teachers. *Journal of Education and Educational Research*, 8(1), 235–243. <https://doi.org/10.54097/52j2pq14>
- Kösterelioğlu, M. A., & Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 11(1), 15–34.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Ugurlu, C. T., Özer, N. (2017). Müdürlerin Okul Liderliği Davranışları: Öğretimsel Destek, İlişki ve Açıklık Düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Kuruşçu, E. (2003). Örgütsel davranış ve yönetim. *Ankara: Detay Yayıncılık*.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu, M. (2007). *Etkili liderlik: Yetenek, ilgi ve kişilik özelliklerinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Küp, M. (2018). Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). [Üniversite Adı], Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leonard, D., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Resource Management Review*, 9(4), 639–662.
- Lauring, J., & Selmer, J. (2010). Multicultural organizations: Common language and group cohesiveness. *International Journal of Organizational Analysis*, 18(3), 274–287. <https://doi.org/10.1177/1470595810384587>
- Lezotte, W. L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Effective Schools Products.
- Liden, R. C., Wang, X., & Wang, Y. (2025). The evolution of leadership: Past insights, present trends, and future directions. *Journal of Business Research*, 186, 115036. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.115036>

- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Li, Y., Cai, Y., & Tang, R. (2023). Linking instructional leadership and school support to teacher expertise: The mediating effect of teachers' professional development agency. *Sustainability*, 15(4), 3440. <https://doi.org/10.3390/su15043440>
- Lowman, J. (1990). *Mastering the techniques of teaching* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Lucas, A. F. (1990). *Leading academic change: Essential roles for department chairs*. Jossey-Bass.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (4th ed.). Wadsworth Publishing.
- Manaseh, A. M. (2016). *Instructional leadership: The role of heads of schools in managing the instructional programme*. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 30–47. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2016.1691>
- McEwan-Adkins, E. K. (2002). *Seven steps to effective instructional leadership* (2nd ed.). Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483328775>
- McKeachie, W. J. (1986). *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher* (8th ed.). D.C. Heath and Company.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168. <https://doi.org/10.1558/japl.2004.1.2.137>
- Mertler, C. A. (2002). *Teacher motivation and job satisfaction in the new millennium*. ERIC Document Reproduction Service No. ED470074.
- Miskel, C. G., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97–118. <https://doi.org/10.1177/0013131X7901500308>
- Moorthy, D. (1992). The Canadian principal of the “90s: Manager or instructional leader? Or both? *Education Canada*, 32(2), 8–11.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1995). *School matters: The junior years*. London: Chapman.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in science classrooms*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mott, P. E. (1972). *The characteristics of effective organizations*. New York: Harper & Row.
- Mullins, L. J. (2008). *Management and organisational behaviour* (8th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Murangi, V. K. (1996). *Instructional supervision in Namibia: A study of high school teacher and supervisor perceptions* (Publication No. 9629421) [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Murillo, F. J. (2003). *School effectiveness and equity: Educational improvement in disadvantaged contexts*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Murillo, F. J., & Cuenca, A. (2007). *School effectiveness and improvement: The role of context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Murphy, J. (1998). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness: Research, policy and practice* (pp. 119–133). Cassell.
- Nahavandi, A. (2006). *The art and science of leadership* (4th ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Nasreen, S., & Shah, M. (2019). Effect of instructional supervisory practices on teacher motivation in private secondary schools of Lahore, Pakistan. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(11), 192-203. <https://doi.org/10.14738/assrj.611.7301>
- Neufeld, B., Farrar, E., & Miles, M. B. (1983). *Reviews of effective schools programs: The lessons for secondary schools*. Center for Policy Research, Huron Institute.
- Ngang, T. K., Abdullah, Z., & Mey, S. C. (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary schools of Maldives. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 255–270.
- Ngware, M. W., Ciera, J., Abuya, B. A., & Oketch, M. (2021). *School effectiveness and academic performance in urban slum settings: Evidence from Nairobi primary schools*. African Population and Health Research Center.
- Ocak, G., Adalıoğlu, C., & Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1245023>
- Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri: Mersin ili Akdeniz-Yenişehir ilçelerindeki ilköğretim öğretmenleriyle çalışma* [Yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Olaitan, S. O. (2003). *Understanding curriculum*. Onitsha: Cape Publishers International Ltd.
- Olive, J. (2002). *Organizational effectiveness and performance*. New York, NY: Routledge.
- Onjoro, V., Arago, R. B., & Embeywa, H. E. (2015). Leadership motivation and mentoring can improve efficiency of a classroom teacher and workers in institutions.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Yayın No.204334) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Orçan, A. (2015). *İzmir ili merkez ilçeleri anadolu liselerindeki öğretmenlerin okullarının kurumsal itibarına ve müdürlerinin liderliğine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ormrod, J. E. (2013). *Educational psychology: Developing learners* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Öğdem, Z., & Özdemir, S. (2021). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullarda rol ve sorumluluklar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2070–2089. <https://doi.org/10.29299/kefad.919628>
- Örücü, A., & Kambur, O. (2008). Motivasyonun öğrenme üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 45-60.

- Özan, S., Özdemir, M., & Yaraş, S. (2017). Sosyal sermaye algısının öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 123–140. <https://doi.org/10.12973/jesr.2017.72.7>
- Özdemir, S. M., & Yalın, H. İ. (2000). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Öğretimsel liderlik ve etkili okul* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266–282.
- Özden, Y. (2002). *Öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin mesleki gelişimi*. Pegem Akademi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2004). *Örgüt ve yönetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mevlâna Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özutku, H. (2006). Örgütsel etkililik değerlendirme modelleri: Kuramsal bir çerçeve. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(2), 271–284.
- Öztürk, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu artıran ve idame ettiren faktörler (Kağıthane Levent uygulaması)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Beykent Üniversitesi.
- Panagiotis, M., Alexandros, S., & George, P. (2014). Organizational culture and motivation in the public sector. The case of the city of Zografou. *Procedia Economics and Finance*, 14(14), 415–424. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00730-8](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00730-8)
- Pancu, C.-D., & Bocoş, M. (2016). *Strategies for improving school–family cooperation in the Romanian primary educational system*. In V. Chiş & I. Albulescu (Eds.), *Education, Reflection, Development* (Vol. 18, pp. 480–487). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.59>
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Öğretimsel liderlik ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin öğretmen algıları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 65–82.
- Pratiwi, D. P., & Warlizasusi, J. (2023). The effect of principal leadership and work motivation on Junior High School Teacher Performance. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 2(1), 18–25. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v2i1.16>
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8–24. <https://doi.org/10.19126/suje.370352>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). *Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models*. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and policy in schools*, 16(4), 525–562. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Price, J. L. (1968). *Handbook of organizational measurement*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452. <https://doi.org/10.1086/461325>

- Ramberg, J., Brolin Laftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Recepoglu, S. Ş., & Özdemir, H. (2012). Okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45–60.
- Reezigt, G., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2–3), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Ridley, D. R., & Mendoza, J. (1993). *Organizational effectiveness in educational institutions*. London: Greenwood Press.
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational behavior* (10th ed.). Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Davranışların psikolojisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Sadioğlu, N. C., Çatıkkaş, F., & Korkmaz, M. (2014). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik rolleri ve uygulamaları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 855–891.
- Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1–12.
- Saminathen, M. G., Höög, J., & Hansson, H. (2018). Distributed leadership in practice: A study of strategic and pedagogical leadership in Swedish schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 457–474.
- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387–409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Saraman, T. (2018). Liderlik yaklaşımları kapsamında Douglas McGregor'un X ve Y teorisi: Bartın Üniversitesi idari personeli üzerine bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygınar, M. S. (2007). *Hava sınıf okulları ve teknik eğitim merkezi komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*. *Havacılık ve Uzun Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 67–78.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice* (s. 27). London: Cassell.
- Scheerens, J. (2016). Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base. Springer Press. <http://link.springer.com/openurl?genre=book&isbn=978-94-017-7457-4>
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & Osborn, S. N. (2004). *Organizational behavior* (9th ed.). John Wiley & Sons.

- Sergiovanni, T. J. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435–459. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10323/126581>
- Sertel, M. (2016). *Okulda benimsenen örgüt kültürü ile öğretmenlerin motivasyonları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seyidoğlu, S. (2022). *Öğretmen liderliği ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen öz yeterliliğinin aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Sezer, B., Akan, D., & Ada, S. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretim liderliği tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 34–52.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12), 1784-1800.
- Southworth, G. (2010). *Learning-centered leadership* (ss. 73-91). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288290.n6>
- Sönmez, A. (2010). Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Steinmann, I., & Olsen, R. V. (2022). Equal opportunities for all? Analyzing within-country variation in school effectiveness. *Large-Scale Assessments in Education*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00120-0>
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Supriadi, E., & Yusof, H. (2015). Relationship between Instructional Leadership of Headmaster and Work Discipline and Work Motivation and Academic Achievement in Primary School at Special Areas of Central Jakarta. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 123-135.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 39-49.
- Şahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1920-1927.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 29-47.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi* [Yayımlanmamış araştırma raporu]. Eskişehir.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (2. baskı). PegemA Yayıncılık.

- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (4. baskı). PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2021). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (6. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789756802946>
- Tabancalı, E., & Cengiz, F. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 481–499. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.414649>
- Tadić, A. (2015). *Satisfaction of teachers' need for autonomy and their strategies of classroom discipline. Research in Pedagogy*, 5(1), 14–29. <https://doi.org/10.17810/2015.02>
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi: Gaziantep ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*
- Talebloo, B. A. H. A. R. K. (2015). Transformational leadership, organizational citizenship behaviour and school effectiveness in primary schools, Selangor, Malaysia [Unpublished doctoral thesis]. School of Graduate Studies, Universiti Putra Malaysia. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/59488/7/FPP,202015>
- Tanrıöğen, Z. M. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67–73.
- Tarhan, M. (2008). *Eğitimde toplam kalite yönetimi ve etkili okul* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Taş, A., & Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Tatar, M. (2001). *Eğitim kurumları ve toplumsal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tatar, M. (2004). *Öğretmen niteliği ve eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tatlah, I. A., & Iqbal, M. Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 790-797. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.474>
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sosyolojisi* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Thorson, K. C. (2015). The relationship between instructional leadership and the characteristics of effective schools as perceived by elementary, middle, and high school principals in Alabama [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Alabama.
- Toprak, M. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: Adıyaman ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Turan, S. (1998). Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context. Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. October 29- November 1, 1998, St. Louis, Missouri, USA.

- Tuti, G., & Ada, Ş. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 494-521.
- Tutkan, C. (2019). Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türker, A. (2010). *Etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Umar, O. S., Kenayathulla, H. B., & Hoque, K. E. (2021). Principal leadership practices and school effectiveness in Niger State, Nigeria. *South African Journal of Education*, 41(3), Article 1859. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a1859>
- Uygur, K., & Arabacı, İ. B. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme, algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 744-770. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2019.140>
- Uzun, S., Karabacak, N., Karatay, E., & Şen, M. (2023). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Dönüşümcü Liderlik ve Motivasyon Aracılığı ile Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(33), 705-713.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258. <https://doi.org/10.12780/UUSBD168>
- Vakola, M., Xanthopoulou, D., & Demerouti, E. (2023). Daily job crafting and adaptive performance during organizational change: The moderating role of managers' influence tactics. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 59(2), 232-261. <https://doi.org/10.1177/00218863221133622>
- Van Waes, S., Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., De Maeyer, S., Van Petegem, P., & Dochy, F. (2016). Teachers' learning in collaborative networks: Exploring the role of social configurations and social capital. *Teaching and Teacher Education*, 59, 295-305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.022>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walberg, H. J. (1992). The knowledge base for educational productivity. *International Journal of Educational Reform*, 1(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/105678799200100102>
- Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2003). Organisational learning: A critical review. *The Learning Organization*, 10(1), 8-17. <https://doi.org/10.1108/09696470310457469>
- Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: four successful schools. CBE Occasional Papers2wq11, 18, 1-42.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools* (Vol. 18). Washington, DC: Council for Basic Education.
- Whitaker, T. (1997). *What great principals do differently: Eighteen things that matter most*. Eye On Education

- Williamson, R., & Blackburn, B. R. (2018). *The motivational educator: Engaging, inspiring and empowering students*. Routledge.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). *Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association*. Educational Administration Quarterly, 39(3), 398–425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Xiaoyang, Y., Sidhu, G. K., & Veloo, P. K. (2018). Parents' perspectives on school and family cooperation in primary schools: A case study in China. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, Special Issue, 1263–1269. <https://doi.org/10.7456/1080SSE/169>
- Yağız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yalnızlar, N. D. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki: Tekirdağ ili Süleymanpaşa merkez ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
- Yaman, M., & Ezer, M. (2015). Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 120–137. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428193>
- Yanık, F. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik algıladıkları etkili liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul müdürlerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.308643>
- Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (SE-Index) Türkçe 'ye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yıldırım, L. (2021). *Sosyobilimsel konulardaki öğretmen rollerinin sınıfta kullanılan söylem ve söylem desenleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, S., Akan, D., & Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-79. <https://doi.org/10.17556/erziefd.308643>
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: Öğretmen görüşlerine göre bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi

- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35–48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34546/381677>
- Yılmaz, K., & Sarpkaya, R. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].
- Yılmaz, F. Ç. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez No: 667137.
- Yildirim, L., Uçak, E., & Genç, M. (2024). Comparing socioscientific teacher roles, communicative approaches, and discourse patterns while teaching socioscientific issues as well as standard science subjects. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(6), 1289-1324. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10432-4>
- Yörük, S., & Şahin, B. (2012). Cultural leadership roles of school principals in high schools as effective schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 352-368.
- Yumuşak, H., & Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148. <https://doi.org/10.32433/eje.980997>
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.
- Yürek, U., & Cömert, M. (2021). Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri ile Algılanan Okul Etkililiği Ne Düzeydedir?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1762-1781. <https://doi.org/10.53487/ataunisobil.892369>
- Zairi, M. (1995). *Measuring performance for business results*. London: Chapman & Hall. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-1302-1>
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik* (ss. 101–125). Nobel.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2269–2276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.321>
- Weber, J. R. (1971). *Effective schools in disadvantaged communities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wu, H. (2005). *From effective schools to excellent schools: The transformation process*. Beijing: Education Science Press.
- Wu, H., & Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100423. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423>

EKLER

EK-1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Lütfen, sizin okul müdürünüzün davranışlarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz. Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir: 5. Tamamen katılıyorum 4. Katılıyorum 3. Kararsızım 2. Katılmıyorum 1. Hiç katılmıyorum		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Öğrencilere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.					
2	Tüm öğrenciler için yüksek, fakat başarabilecekleri standartlar belirler.					
Lütfen, sizin okul müdürünüzün davranışlarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz. Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir: 5. Tamamen katılıyorum 4. Katılıyorum 3. Kararsızım 2. Katılmıyorum 1. Hiç katılmıyorum		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
3	Öğretmenlerin görevleri sırasında işbirliği yapabilecekleri zamanları planlar.					
4	Öğretmenlere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.					
5	Bütün öğrenciler için yüksek standart ve beklentileri sağlamaya yönelik okul amaçlarını geliştirir.					
6	Öğretmenler için yararlı mesleki araç ve kaynakları sağlar.					
7	Öğretimsel uygulamaların gelişmesi için öğretmenleri değerlendirir.					
8	Akademik karar alacağı zaman okulun amaçlarını göz önüne alır.					
9	Öğretmenlerle hizmet-içinde mesleki gelişme planları yapar.					
10	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetlemekten ziyade gözlem yapar.					
11	Öğretimsel uygulamalarda değerlendirme verilerini yorumlamak için öğretmenlerle çalışır.					
12	Bireysel mesleki gelişim planlarını destekler.					
13	Bütün gün odasındadır.					
14	Okulun akademik hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.					
15	Mesleki gelişmeyi öğretmenlerin gereksinim ve isteklerine göre planlar.					
16	Akademik etkinliklerde öğrencilerle birlikte çalışır.					

17	Öğretmenlerle işbirliği içinde bilgiye dayalı akademik amaçlar geliştirir.					
18	Okulda en iyi öğretimsel uygulamalar için mesleki gelişim fırsatları sağlar.					
19	Programa uyumu sağlamak için sınıf etkinliklerini değerlendirir.					
20	Öğrencilerin akademik gelişimleri için öğretmenleri veri analizi kullanmaya özendirir.					
21	Öğretmenleri okul amaçlarıyla uyumlu olan mesleki gelişme etkinliklerine katılmaları için özendirir.					
22	Okul amacıyla sınıf öğretimini uygun hale getirmek için sınıfları ziyaret eder.					
23	Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki tartışmalarına yol göstermek için başarı durumuna ait verileri kullanır.					



EK-2. Okul Etkililiği Ölçeği

Okul Etkililiği Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	AzKatılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşündünüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.							
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6

EK-3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Madde No:	Aşağıda öğretmen motivasyonuna yönelik yer alan ifadelerden, lütfen durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi kurumumun önemli bir parçası olarak görüyorum.	5	4	3	2	1
2	Mesleğimle ilgili konularda karar verme yetkisine sahibim.	5	4	3	2	1
3	Bu mesleği seçmekle maddi ve manevi olarak kazançlı olduğumu düşünüyorum	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlik mesleği, yetenek ve becerilerimi kullanmak ve geliştirmek için uygun bir meslektir.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlik mesleğini, kariyer hedeflerime hizmet ettiği için seçtim.	5	4	3	2	1
6	Mesleğimde başarılı biri olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
7	Mesleğimi özgür bir ortamda yaptığıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
8	İstediğim hedeflere ulaşmak için inisiyatif aldığımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9	Öğretmenlik mesleği bana sosyal ve sağlık güvencesi sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
10	Bu meslekte emekli olacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
11	Öğretmenlik mesleği bana toplumda saygınlık kazandırmaktadır.	5	4	3	2	1
12	Okulumun fiziki yapısı ve donanımı öğretmenlik yapmam için uygundur.	5	4	3	2	1
13	Alanlarında uzman kişilerle çalışmaktan dolayı çok şanslıyım.	5	4	3	2	1
14	Yöneticim ve meslektaşlarımla ilişkilerim oldukça iyidir.	5	4	3	2	1
15	Yöneticimin, çalışmalarına karşı duyarlı olması beni yeni çalışmalar yapmam konusunda cesaretlendiriyor.	5	4	3	2	1
16	Yöneticimin tutum ve davranışları, benim güven ve huzur içinde çalışmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
17	Yöneticim tarafından çalışmalarımın takdir edilmesi beni mutlu ediyor.	5	4	3	2	1
18	Okulumdaki yöneticilerin güvenini kazanmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1

EK-4. Ölçekleri Geliştiren Araştırmacılardan Alınan İzinler

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

ÖLÇEK KULLANIM İZNI

Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 📧

ayca [Redacted]

21 Şub Çar 09:59

☆ 😊 ↩️ ⋮

Alıcı: semiha.sahin ▾

Hocam merhaba, ben Ayça TAŞÇINAR. Erzurum'da Yenikent anaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretimsel Liderlik İle Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Motivasyonlarının Aracılık Rolünün İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezimde Öğretimsel Liderlik Ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği) makalenizde uyguladığınız öğretimsel liderlik ölçeğinizi yüksek lisans tezimde izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Ölçeğinizin bir kopyasını paylaşırsanız çok sevinirim.

Saygılarımla

AYÇA TAŞÇINAR

Semiha Sahin <[Redacted]>

21 Şub Çar 23:15

☆ 😊 ↩️ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba Ayça,

Türkçeye uyarladığın Öğretimsel liderlik Ölçeğini atıfta bulunmak kaydıyla kullanabilirsin.

İyi çalışmalar,

Prof. Dr. Semiha Şahin



Okul Etkililiği Ölçeği Kullanım İzni

ÖLÇEK KULLANIM İZNI

Gelen Kutusu x

📧 🖨️ 📧

ayca

20 Şub Sal 16:24

☆

Hocam merhaba, ben Ayça TAŞÇINAR. Erzurum'da Yenikent anaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri

İsa Yıldırım <[Redacted]>

20 Şub Sal 16:43

☆ 😊 ↩️ ⋮

Alıcı: ben ▾

Sayın Ayça TAŞÇINAR,

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'ni bilimsel amaçlı çalışmalarınızda ilgili çalışmayı referans göstererek kullanabilirsiniz. Ölçek bu e-posta ile gönderdiğim makalenin ekindedir. Kolaylıklar dilerim.

Edith

Doç. Dr. İsa YILDIRIM



Assoc. Prof. İsa YILDIRIM

Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni

ANKET KULLANIM İZNI



ayca <[redacted]>

20 Şub Sal 12:52



Alıcı: eyilmaz

Hocam merhaba,Ben Ayça TAŞÇINAR.Erzurumda Yenikent Anaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretimsel Liderlik İle Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Motivasyonlarının Aracılık Rolünün İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezimde Yılmaz Kılıç ile hazırlamış olduğunuz "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ni izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Ölçeğinizin bir kopyasını gönderebilir misiniz ?

Saygılarımla.

AYÇA TAŞÇINAR

← Yanıtla

→ Yönlendir



Ercan Yılmaz <[redacted]>

21 Şub Çar 20:39



Alıcı: ben

Ayca Hanım, geliştirmiş olduğumuz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar diliyorum.

--
[redacted]

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

[redacted]

Ercan YILMAZ, Professor

EK-5. Ölçekleri MEB'e Bağlı Okullarda Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-102994155
Konu : Uygulama İzni (Ayça TAŞÇINAR)

24/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 21.05.2024 tarihli ve E.2400165191 sayılı yazısı.

İlgi'de kayıtlı yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ayça TAŞÇINAR tarafından Doç. Dr. Ahmet AYIK'ın danışmanlığında 10 Mayıs-30 Haziran 2024 tarihleri arasında merkez ilçelere bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik yapılması planlanan “*Öğretimsel Liderlik İle Etkili Okul Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Motivasyonlarının Aracılık Rolünün İncelenmesi*” adlı uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiş olup; “Çalışmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması” ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar ve Ekleri (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. Hükümet Konağı İl MEM kAT:3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

E-Posta: arge25@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: H. TEMEL

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: erzurummem@meb.gov.tr

Faks:4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5713-cd1f-3965-8830-b0db kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

İlk, orta ve lise eğitimini Erzurum’da tamamladıktan sonra, Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Meslek hayatına Erzurum Karayazı ilçesinde öğretmen olarak başlamıştır.Bu ilçede 4 yıl görev yaptıktan sonra 2022 yılında Erzurum Yenikent Anaokulu’na müdür yardımcısı olarak atanmış, bu görevi hâlen sürdürmektedir.

