

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRÜNÜN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI
İLE OKULLARIN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Nezahat ATILKAN**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ**

**Karabük
EKİM / 2019**

T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRÜNÜN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI
İLE OKULLARIN ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Nezahat ATILKAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

Karabük
EKİM / 2019

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----|
| İÇİNDEKİLER..... | 1 |
| TEZ ONAY SAYFASI..... | 5 |
| DOĞRULUK BEYANI | 6 |
| ÖNSÖZ | 7 |
| ÖZ..... | 8 |
| ABSTRACT..... | 9 |
| ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ..... | 10 |
| ARCHIVE RECORD INFORMATION | 11 |
| KISALTMALAR | 12 |
| ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ..... | 13 |
| ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ..... | 13 |
| ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ..... | 13 |
| EVREN VE ÖRNEKLEM | 14 |
| KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER | 14 |
| BİRİNCİ BÖLÜM | 15 |
| GİRİŞ | 15 |
| 1.1. Problem Durumu | 15 |
| 1.2. Problem Cümlesi | 16 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 16 |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları..... | 17 |
| 1.5. Tanımlar..... | 17 |
| İKİNCİ BÖLÜM..... | 18 |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... | 18 |
| 2.1. Liderlik Kavramı | 18 |
| 2.2. Dağıtımcı Liderlik | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.1. Dağıtımçı Liderlik Kavramı | 21 |
| 2.2.2. Dağıtımçı Liderliğin Tarihsel Gelişimi | 21 |
| 2.2.3. Dağıtımçı liderlik ile Geleneksel Liderliğin Karşılaştırılması | 24 |
| 2.2.4. Dağıtımçı Liderliğin Mantıksal Gerekseleri ve Çıktıları | 24 |
| 2.2.5. Eğitim Örgütlerinde Dağıtımçı Liderlik | 24 |
| 2.2.6. Çeşitli Yaklaşımların Dağıtımçı Liderlikle Olan İlişkileri | 25 |
| 2.3. Liderlik Dağıtım Modelleri | 26 |
| 2.3.1. Gronn'un Dağıtım Modeli | 27 |
| 2.3.2. Spillane'nin Dağıtım Modeli | 28 |
| 2.3.3. Leithwood'un Dağıtım Modeli | 28 |
| 2.3.4. Harris'in Dağıtım Modeli | 29 |
| 2.3.5. MachBeath'in Dağıtım Modeli | 30 |
| 2.4. Dağıtımçı Liderlik İle İlgili Araştırmalar | 31 |
| 2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 31 |
| 2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 33 |
| 2.5. Etkili Okul | 34 |
| 2.5.1. Etkililik Kavramı | 34 |
| 2.5.1.1. Örgütsel Etkililik | 35 |
| 2.5.1.2. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller | 37 |
| 2.5.1.4. Etkili Okul Boyutları | 40 |
| 2.6. İlgili Literatür | 47 |
| 2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 47 |
| 2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 48 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | 51 |
| YÖNTEM | 51 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 51 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 51 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 52 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü | 53 |
| 3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği | 53 |


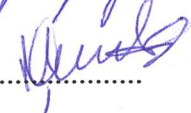

| | |
|--|-----------|
| 3.3.3. Etkili Okul Ölçeği | 53 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 54 |
| 3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları | 54 |
| 3.6. Verilerin Analizi | 57 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM..... | 62 |
| BULGULAR..... | 62 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 62 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 62 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 63 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 64 |
| 4.4.1.Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri ile etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi..... | 64 |
| 4.4.2.Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile etkili okul algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesi..... | 65 |
| 4.4.3. Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları..... | 66 |
| 4.4.4 Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları | 67 |
| 4.4.5. Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları | 68 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM..... | 71 |
| TARTIŞMA VE YORUM..... | 71 |
| 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma..... | 71 |
| 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma | 72 |
| 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma | 72 |
| 5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma | 73 |
| 5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma | 77 |
| ALTINCI BÖLÜM | 78 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 78 |

| | |
|-------------------------------|------------|
| 6.1. Sonuç | 78 |
| 6.2. Öneriler | 81 |
| KAYNAKÇA | 83 |
| TABLolar LİSTESİ | 94 |
| EKLER | 96 |
| ÖZGEÇMİŞ | 106 |

TEZ ONAY SAYFASI

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Nezahat Atılkan'a ait "Okul Müdürünün Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı bu tez çalışması Tez Kurulumuz tarafından Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programı tezi olarak oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

| | Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı | İmzası |
|--------------------|--------------------------------|---|
| Tez Kurulu Başkanı | : Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç |  |
| Danışman Üye | : Prof. Dr. Nurhayat Çelebi |  |
| Üye | : Doç. Dr. Muammer Ergün |  |
| Üye | : | |
| Üye | : | |

Tez Sınavı Tarihi: 03/10/2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Adı Soyadı: Nezahat Atıkan

İmza :



ÖNSÖZ

Bu araştırmada okul müdürünün dağıtımcı liderlik davranışları ve okulların etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Ülkelerin kalkınma hızını okulların etkililiğini artırarak hızlandırmanın önemli olduğu günümüzde okul müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışları önemli bir etken oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışma yapılacak diğer çalışmalara kaynak sağlayıp, alana katkı sağlayacaktır.

Tezimin hazırlanma sürecinde beni yönlendiren ve desteğini esirgemeyen Tez Danışmanım Sayın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, yüksek lisans hocalarım Sayın Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a, Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan CANSOY'a, Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Mahmut POLATCAN'a, araştırma sürecinde bana büyük destek veren Hayriye KUTLU, Gökhan KUTLU, İbrahim AYTAÇ, Emine BOZKURT, Hafize İLHAN'a, anketlerin dağıtımı ve uygulanmasında destek veren öğretilmen ve okul müdürlerine ve adını sayamadığım tüm dostlarıma teşekkür ederim. Beni bu süreçte destekleyen eşim Seçkin ATILKAN'a, hayatı boyunca fedakârlık gösteren canım annem RAHİME YILMAZ'a, yüksek lisans eğitimim boyunca çocuklarıma benim yokluğumu aratmayan ablam Safiye şİMŞEK'e ve aileme, son olarak da hayatımın anlamı olan tezimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen çocuklarım Sadık ATILKAN ve Abdullah ATILKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Nezahat ATILKAN

Karabük, Ekim -2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları açısından okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu çalışmada korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında “Etkili Okul Ölçeği” ve “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” bir formda toplanarak 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Karabük ili merkez ilçesindeki ilkököl ve ortaokullardaki öğretmenlere uygulanmış ve bu formlardan 278’i değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 24 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sürecinde okulların etkililik düzeyleri ile dağıtımçı liderlik davranışlarının belirlenmesinde yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre anlamlılık düzeylerinin karşılaştırılmasında bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon Katsayısı, değişkenlerin yordanmasında ise Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak etkili okul ve okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Etkili okul ile okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Liderlik, Dağıtımçı Liderlik

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine whether there is a significant relationship between school leadership's distributed leadership characteristics and effectiveness levels of schools in terms of teacher perceptions.

In this research, correlational research was used. In instrumental data, 'Effective School Questionnaire' and 'Distributed Leadership Scale' were combined in a form and applied to the teachers in primary and secondary schools in the central district of Karabük in 2018-2019 academic year and 278 of these forms were evaluated. The data were analyzed with SPSS statistical package program. In the process of analyzing the data of this research, arithmetic mean, standard deviation, percentage values were used to determine the effectiveness levels and distributed leadership characteristics of schools; and in order to compare the significance levels according to the opinions of the teachers, t-test and one-way analysis of variance were used. Pearson product-moment correlation coefficient analysis was used to determine whether there is a significant relationship between the effectiveness levels of schools and the distributed leadership characteristics of the school principal; and simple regression analysis was used to determine the strength of the relationships. According to the findings of this study, it is concluded that the opinions of teachers about the distributed leadership characteristics of effective school and school principal do not differ according to gender, school type, branch, service period and seniority in the school and there is a high positive relationship between the distributed leadership characteristics of the school principal.

Keywords: Effective School, Leadership, Distributed Leadership

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

| | |
|---------------------------|--|
| Tezin Adı | Okul Müdürünün Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |
| Tezin Yazarı | Nezahat ATILKAN |
| Tezin Danışmanı | Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ |
| Tezin Derecesi | Yüksek Lisans Tezi |
| Tezin Tarihi | 03/10//2019 |
| Tezin Alanı | Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı |
| Tezin Yeri | KBÜ / LEE |
| Tezin Sayfa Sayısı | 108 |
| Anahtar Kelimeler | Etlili Okul, Liderlik, Dağıtımçı Liderlik, |

ARCHIVE RECORD INFORMATION

| | |
|-----------------------------|--|
| Name of theThesis | Relationship Between School Rrincipals's Distributed Leadership Behaviors And School Effectiveness |
| Author of theThesis | Nezahat ATILKAN |
| Advisor of theThesis | Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ |
| Status of theThesis | Master Thesis |
| Date of theThesis | 03/10//2019 |
| Field of theThesis | Department of Educational Sciences |
| Place of theThesis | KBU / LEE |
| Total PageNumber | 108 |
| Keywords | Effective School, Leadership, Distributed Leadership |

KISALTMALAR

DLÖ: Dağıtımçı Liderlik Ölçeği

EOÖ: Etkili Okul Ölçeği

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Literatür taramasına göre; etkili okul oluşturma sürecinde okul müdürünün sergileyeceği dağıtımçı liderlik rolüne ilişkin yapılan araştırmaların çok az olduğu görülmekte olup, bu çalışmanın alanyazına katkısının olabileceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu çalışmanın amacı, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre;

1. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Okulların etkililik düzeyleri nedir?
3. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri; cinsiyet, okul türü, branş, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği;
 - a. okul müdürü,
 - b. öğretmen,

- c. öğrenci,
- d. eğitim-öğretim süreci,
- e. okul kültürü

boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Karabük il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 896 öğretmenden oluşmaktadır. Karabük ili merkez ilçesinde, 371 ilkokul öğretmeni ve 525 ortaokul öğretmeni görev yapmaktadır (Karabük MEB, 2018). Araştırmanın örneklemini Karabük il merkezinde ilkokullarda görev yapan 122 ve ortaokullarda görev yapan 156 öğretmen oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu araştırma,

- Karabük il merkezinde 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle,
- Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, dağıtımcı liderlik ölçeği, etkili okul ölçeğine katılımcılar tarafından verilen cevaplarla,
- Konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan yaptığı alıntılarla,
- Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler sonucunda elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünya hızlı bir değişim ve gelişim sürecinin etkisindedir. Dünya üzerindeki ülkelerin arasındaki rekabetin sonucunu belirleyen en önemli faktör, ülkelerin eğitim sistemleri olacaktır. Bir ülkenin gelişmişliği o ülkenin eğitimdeki başarısıyla doğru orantılıdır. Dünyadaki ekonomi, teknoloji, sosyal ve bilimsel alanlardaki değişme ve gelişmeler bireyleri örgütlendirmeye yönlendirmektedir. Toplumsal gereksinimlerin çokluğu ve sürekliliği ile birlikte çözülmesi gereken sorunlar, insanları yardımlaşma ve dayanışmaya zorunlu kılar. Bu zorunluluk toplumsal örgütlenmeyle birlikte, toplum içindeki örgütlerin oluşmasına neden olmaktadır. Çünkü modern ve toplu yaşam, örgütlü yaşamı gerekli kılmaktadır (Başaran, 1982).

Okullar toplumlar için yaşamsal önemi olan örgütlerin başında gelmektedir. Okul eğitim sisteminin genel amaçları, özel amaçları ve temel ilkeleri esas alınarak istenilen bilgi, davranış ve becerilerin öğrencilere bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı örgütlerdir (Aytaç, 2000). Okulun amaçlarının bir ülkenin sosyoekonomik düzeyinin yükselmesindeki ve kalkınmasındaki etkisinin önemini düşündüğümüzde, eğitimin önemi tartışmasız bir gerçek olarak önümüze çıkmaktadır. Ülkeler gelecekle için nitelikli eğitim sistemleri oluşturmak zorundadırlar.

Okul topluma hizmet işlevini yürütmektedir, bu nedenle toplum ile okul sürekli bir bağlantı içerisinde. Okul formal ve informal bütün örgütlerle iletişim durumunda olan, hammadde kaynağı insan olan ve toplumun insan kaynaklarını oluşturan bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2002). Örgütler hedeflerine ulaştıkları sürece ayakta kalabilmektedirler. Başka bir deyişle, örgütler yeterli ve etkili olmaları halinde varlıklarını sürdürebilmektedirler (Aydın, 2014).

Her örgütün yaşamını sürdürebilmesi ve gelişmesi için amaçlarını planladığı düzeyde gerçekleştirilmesi beklenir. Bu durum örgütü etkili kılmaktadır. Bir örgütün etkililiği kendisinden yarar bekleyen kişi ve örgütlere karşı ne ölçüde yararlı olabildiğiyle ilgilidir. Ayrıca etkili örgüt, bünyesindeki sorunlarını çözebilen örgüttür. Bu bağlamda örgütün sorunlarının çözümündeki başarısı, etkililiğinin göstergesidir (Başaran, 2004). Ancak her zaman sorunların üstesinden gelmek mümkün olmayabilir.

Günümüzdeki okullarda yönetim ve rehberlik anlayışındaki değişimleriyle birlikte öğretmen, öğrenci ve veli profilinin de değişmiş olması nedeniyle geleneksel liderlik modelleri eğitim kurumlarının liderlik beklentilerini karşılamamaktadır. Bunun için okullarda yeni liderlik modellerinin uygulanması gerekmektedir (Harris ve Spillane, 2008). Bu çalışmada, eğitim lideri olarak okulun yönetiminden sadece resmi olarak sorumlu olan okul okul müdürü ve yardımcıları kastedilmeyip okul ile ilgili olan diğer paydaşlar da eğitim lideri olarak kastedilmektedir.

Okullarda liderlik fonksiyonlarını yerine getirenler görünürde okul okul müdürü ve yardımcılarıdır (Çelik, 2013). Fakat okul müdürünün ve yardımcılarının benimsediği liderlik stiline göre okullardaki liderlik ve yönetim biçimi değişkenlik göstermektedir. Dağıtımçı liderlik biçimini benimsemiş yönetim ile dönüşümcü liderlik biçimini benimsemiş bir yönetimin şekli farklıdır. Bazı okullarda da geleneksel liderlik anlayışı baskın iken, bazı okullarda ise demokratik liderlik yaklaşımları baskın olabilmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problem cümlesi: “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyi arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Karabük ili merkez ilçelerde bulunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okul etkililiğini geliştirme çalışmaları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

Bu araştırmaya Karabük il merkezinde bulunan ilkököl ve ortaokul öğretmenleri katılmışlardır. Bunun nedeni araştırmada zaman ve maliyet açısından güçlüklerle

karşılaşılmasındandır. Alan çalışması 2019 Mart-Nisan döneminde yapılmıştır. Etkili okul ve dağıtımçı liderlikle ilgili bu evren üzerinde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar veri toplama aracındaki görüşlerle sınırlı kalmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma problemi literatüre uygun olarak tartışılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler dağıtımçı liderlik ve etkili okul ölçeklerini istekli doldurmuşlardır.
- Araştırma ile ilgili istatistiksel teknikler amaca uygun yapılmıştır.
- Araştırmacı araştırmayı bilimsel ölçütlere uygun yürütmüştür.

1.5. Tanımlar

Liderlik: İhtiyaçların etkili bir şekilde yerine getirilmesine ilişkin diğerlerini etkileme ve paylaşılan hedefleri başarmak için bireysel ve toplu girişimlere olanak verme sürecidir (Yukl, 2002).

Dağıtımçı Liderlik: Liderlik aktivitesinin liderler, izleyenler ve durum (situation) arasında yayılmasıdır (Spillane,2004).

Etkililik: Belirlenmiş bir amaç gerçekleştirildiğinde, söz konusu etkinlik “etkili” olarak nitelendirilir. Başka bir anlatımla etkililik, bir girişimin amacının istenilen ölçüde gerçekleştirilmesidir (Aydın, 2014).

Etkili okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde alan yazın incelenerek dağıtımcı liderlik ve okulların etkililiği kavramları açıklanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dağıtımcı liderlik ve okul etkililiğinin kavramsal çerçevesi, terimlerin ve temel kavramların açıklanması, dağıtımcı liderlik ve okul etkililiği ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bulunmaktadır.

5.1. Liderlik Kavramı

Liderlik kelimesi “yol” ya da “yön” anlamına gelen “lead”den türemiş olup (Zel, 2011), sözlük anlamı olarak yönetimde yetke ve etkisi olan kimse, önder anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2014). Liderlik ilk defa “Çevreyi dolaşarak yönetmek” olarak Platon tarafından kullanılmıştır. “Cyropaedias” ise Ksenophon’un yazmış olduğu liderlik ile ilgili ilk sistemli kitaptır (Şahne ve Şar, 2015).

Liderlik insanoğlunun var oluşundan itibaren ortaya çıkan bir kavramdır. Ortada iki kişiden veya daha fazla sayıda kişiden oluşan bir topluluk varsa liderlik kavramı da işin içine doğal olarak katılmaktadır. Liderlik insanın birbiriyle iletişim halinde yaşamak zorunda olması nedeniyle insanlığın tarihinde ve geleceğinde her zaman gündemde olan bir konu olmuş ve olacaktır. İnsanlar formal ya da informal gruplar oluşturarak yaşamlarını sürdürmektedirler. İnsanlar ihtiyaçları, istekleri ve zevkleri için diğer insanlarla toplumsal yaşama ihtiyaç duymaktadır. İnsanların toplumsal yaşamlarını sürdürebilmeleri, ihtiyaç, istek ve arzularına ulaşabilmeleri için onları motive eden ve yönlendiren bireylere gereksinim duyulmuştur (Uçar, 2015).

Liderlikle ilgili tartışılmalı pek çok konu vardır. Bunlardan birisi liderliğin tanımı üzerinedir. Liderliğin, özellik, davranış, etki, etkileşim örüntüsü, rol ilişkisi ve yönetsel bir pozisyon kavramlarıyla ilişkili olarak çok farklı tanımları mevcuttur. Liderlik üzerine çalışan bilim insanı kadar liderlik tanımı yapılmıştır (Özdemir, 2018). Liderlikle ilgili literatür incelendiğinde, liderlik kavramının, çeşitli alan ve disiplinlerde ortaya çıkması

sebebiyle üzerinde en çok tartışılan, çalışılan bir kavram olmasına rağmen ortak bir tanımlama yapılamamıştır (Burns, 1978). Bass (1990), bu durumu; “tanım yapmak isteyen insan sayısı kadar liderlik tanımı vardır” diyerek karmaşayı özetlemektedir.

Liderlik; bireysel beceriler, davranış, diğer insanlar üzerindeki etki, etkileşim kalıpları, rol ilişkileri, okul müdürü pozisyonundaki görevler açısından tanımlanabilir (Northcraft ve Neale, 1990). Bennis’e (2003) göre “ liderlik tıpkı güzellik gibidir, karşılaşıldığında hemen anlaşılır fakat tanımlanması zordur”. Katz ve Kahn (1977) liderliği, “örgütteki rutin yönergelerle çalışanların mekanik uyumundan daha ötede etki yönünden fazlalık” şeklinde değerlendirirken, Yukl (2002) liderliği, “ihtiyaçların etkili bir şekilde yerine getirilmesine ilişkin diğerlerini etkileme ve paylaşılan hedefleri başarmak için bireysel ve toplu girişimlere olanak verme süreci” olarak açıklamaktadır. Baird (2012) ise liderliği, “diğer insanları ortak hedefe ulaştırmak için harekete geçirmektir” şeklinde ifade etmektedir.

Liderlikle ilgili olarak tartışılan konulardan bir diğeri de doğuştan mı getirildiği, yoksa sonradan mı kazanıldığı ile ilgilidir. Liderliğin toplumsal ve kültürel kimlikle ilişkisi açıktır. Liderlik özelliği doğuştan getirilse de, bu özelliğin ortaya çıkması için gerekli şartların sağlanmış olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Liderlik geçmişten günümüze yönetim kuramlarının etkisiyle şekillenmiştir. Klasik yönetim kuramlarında “mekanik” iş görme mantığı vardır. Bu kuramda çalışanların yargısı önemsizdir (Memduhoğlu, 2010). Örgütün yapısı formaldır ve tek adam otoritesinin hâkim olduğu bir otorite söz konusudur (Aydın, 2000). Neoklasik yönetim kuramı klasik yönetim kuramına karşı çıkmış olup, yapı ile davranış arasındaki ilişkiye bakılmıştır (Memduhoğlu, 2010). Çalışanların işe gelirken belli beceri, tutum ve inançlarla gelmesinin göz önünde tutulması insan ilişkileri yaklaşımının temelini oluşturur (Aydın, 2014). Çalışanların kişisel değerlerini dikkate alarak örgüt yapısının oluşmasını savunan davranışçı yaklaşım örgütsel verim için önemlidir (İpek, 2010). Daha sonra oluşan modern yaklaşımda ise örgüt bir sistem olarak görülmektedir. Sistem içindeki örgüt lideri olan kişinin örgütün fiziki ortamını, örgütün çevresi, örgüt üyelerinin hiyerarşik yapıdaki farklı statüleri, oynadıkları farklı rolleri, örgütün informal yapısı ve örgüt işleyişi üzerindeki etkisini dikkate alma gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bu bağlamda örgüt liderinin kişisel özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır (Zel, 2011).

Liderlik kavramı hakkındaki ilk araştırmacılar, liderliği kişisel özellikler bazında, daha sonraları kişilerin davranışları ile son olarak da liderlerin buldukları duruma göre liderlik kavramını açıklamaya çalışmışlardır (Yukl, 2010). Bu bağlamda liderliği incelediğimizde ilk olarak liderin kişisel özelliklerinden yola çıkarak liderlik açıklanmaya çalışılmıştır (Lambert, 2002). Özellikler kuramcıları ve Büyük adam kuramcıları, liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğini ve onlara bahşedilen çeşitli kişisel ve davranışsal özelliklerin diğer kişiler lehine paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir (Marion, 2002). Ancak bu konuda yapılan araştırmalar doğrultusunda, liderlerin doğuştan lider doğduğu ve sonradan lider olunamayacağı fikrini çürütmüştür (Aydın, 2014).

Daha sonra davranışçı kuramcılar liderliği liderlerin davranışları ile incelemişlerdir (Cemaloğlu, 2007). Olumlu sonuçlara ulaşılacak şekilde aynı davranışlar sergileyen liderlerin hep aynı olumlu sonuçlara ulaşması beklenirken, aynı davranışları sergileyen bir liderin bazen başarılı bazen de başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacıları liderliğin durumsal yaklaşıma yönlendiren aynı davranışları sergileyen bir liderin bazen başarılı olması bazen de başarısız olmasıdır (Kılınç, 2013). Araştırmacılar özellikler, davranışsal ve durumsal yaklaşımların yanı sıra alan yazına yeni liderlik yaklaşımları katmışlardır. Öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik, stratejik liderlik, otantik liderlik, karizmatik liderlik, ruhsal liderlik, dağıtımçı liderlik vb. çağdaş yeni liderlik yaklaşımlarıdır.

Öğretimde kaliteyi artırmak için gerçekleştirilen proje ve reformların okulların verimini ne kadar etkilediği günümüzde tartışılmaktadır. Öğrenci öğrenmesindeki belirlenen amaçlara ulaşmada okulların öğretim kapasitesi önem kazanmaktadır (Kılınç, 2013). Liderlik, toplumun sahip olduğu sosyal, kültürel, politik ve ekonomik sistemi ve gelişmeleri takip etmeyi gerektirir. Eğitimsel lider de gelişim ve değişimlere uyum sağlamalıdır (Çelik, 2013). Milli Eğitimin genel amaçları doğrultusunda okulla ilgili tüm paydaşlara sorumlulukların paylaşılması ve bu sorumluluklar dâhilinde okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha ileriye gitmeleri beklenmektedir.

Genel amaç çerçevesinde okullarımız topluma hizmet etmektedir. Bu görevi yerine getirirken okul içi ve dışı çeşitli paydaşlara sorumluluklar verilmesi ve bu

sorumluluklar dâhilinde okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha ileriye taşımaları beklenmektedir. Okulun yönetimi, sadece tek kişiye verilmeyip diğer paydaşlara da dağıtılmıştır.

5.2. Dağıtımçı Liderlik

Çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan dağıtımçı liderlik okul gelişiminde önemli bir yer tutar. Dağıtımçı lider okulda öğrenmeye ve öğretmeye odaklanma, örgütte liderlik kapasitelerini geliştirici ortamlar oluşturma, paydaşları karara en etkin şekilde katma, mevcut kaynaklardan istifade edebilme vb. davranışlar gerçekleştirmelidir (King, 2002).

Liderlik araştırmaları yönetim biliminde önemli bir yer tutması sebebiyle artmış olup yeni kuram ve yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yeni yaklaşımlardan birisi de dağıtımçı liderliktir. Ülkemizde dağıtımçı liderlik çalışmaları son yıllarda önem kazanmıştır. Dağıtımçı liderliğin yurt dışında önem kazanması ise 2000’li yılların başlangıcıdır (Ulusoy, 2014).

2.2.1. Dağıtımçı Liderlik Kavramı

Alanyazında dağıtımçı liderlik kavramı ile ilgili farklı ve birbirine benzer kullanımlar vardır. Bu kavramları Bennett, Wise, Woods, Harvey (2003) demokratik liderlik (democratic leadership), dağıtılmış liderlik (dispersed leadership), dağıtımçı liderlik (distributed leadership) şeklinde belirtmişlerdir. Bu çalışmada dağıtımçı liderlik (distributed leadership) kavramı kullanılmaktadır.

Dağıtımçı liderlik “dağıtmak” fiilinden gelmektedir. Dağıtmak da belli bir orana göre bölüştürmek, pay etmek, tevzi etmek manalarına gelir (TDK, 2014). Dağıtımda yanlış alınan kararlardan olumsuz etkilenmemek için hüküm ve bilgi kaynaklarını üst düzeye yükseltmek amaçtır (Gronn, 2000). Liderliği dağıtmak demek ise liderlik faaliyetlerinin bölüştürülmesi demektir.

2.2.2. Dağıtımçı Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Dağıtımçı liderlik kavramı ilk olarak 1954 yılında Avusturyalı Gibb tarafından yazılan “Sosyal Psikolojinin El Kitabı” isimli kitabında yer almıştır. Gibb liderlikte tek adam düşüncesinin aksine dağıtımçı liderliği en verimli grup davranışı olarak savunmuştur. Liderlik faaliyetlerinin grup bünyesinde paylaşılması esastır (Gibb,

1954). Liderlik faaliyetlerinin uygulanmasında lider merkezli uygulamalar yerine, liderliğin takım içerisinde gerçekleşmesi dağıtımcı liderliğin özüdür.

Gibb' den birkaç yıl sonra Barnard (1995) grup içerisindeki iletişim ve iş birliği üzerinde durmuştur. Çünkü iletişim katılımcıların işbirliği düzeylerini ve motivelelerini değiştirmektedir. İletişim, iş birliği ve etkileşim olmaksızın bireyler ne kendilerini ifade edebilmekte ne de karşılıklarını anlayabilmektedir.

Catwright (1965), çalışmasında günümüzdeki dağıtımcı liderlik modellerinin temellerini biraz daha şekillendirmiş ve “sosyal etki” kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre etkileşim, belirli insanlarla ve belirli durumlarla sınırlı kalmayacak bir olgudur. Watson (2005) bu sınırlılığın üç önemli boyutuna değinmiştir. Bunlar etkinin kaynağı, etkiyi uygulama yöntemi ve bu süreçten etkilenen alıcıdır. Bu yönüyle dağıtımcı liderlikteki lider, koşullar ve izleyenler üçlüsüne bir adım daha yaklaşmıştır (Bakır, 2013). Bu anlamda lider; etki kaynağı, koşullar; etkinin uygulanma yöntemi, izleyenler; etkilenen alıcılar olmaktadır.

Katz ve Kahn (1966) dağıtımcı liderliği etki kavramı ile ilişkili bir şekilde açıklamışlardır. Liderlik faaliyetlerinin dağıtımının, örgütün etkililiğini her koşulda artıracaklarını ifade etmişlerdir. Ardışık birbirine bağımlılıkta, örgütteki bireylerden bir kısmının çalışmaları bir amaca yönelik olurken, diğer kısmının çalışmaları başka bir amaca yöneliktir. Karşılıklı birbirine bağımlılıkta, örgütteki bireylerin bir kısmının çalışmalarının sonuçları diğer kısmının girdileri olarak ifade edilmektedir (Watson, 2005). Diğer bir anlatımla, toplanmış birbirine bağımlılıkta bireyler ortak amaç için beraberce hareket ederken, ardışık birbirine bağımlılıktaki bireyler birbirinden farklı amaçlar için bağımsız hareket edebilmektedir.

Sonuç olarak; kahraman ve tek adam liderlik yaklaşımlarına karşı ortaya çıkan dağıtımcı liderlik (Baloğlu, 2011) 1950'lere kadar giden fakat dünyada 2000'li yıllarda ilgi odağı olan, ülkemizde ise daha yeni yeni tartışılan ve araştırmaların ilgi odağı olan bir konudur. Araştırmacılar dağıtımcı liderliğin, etki, iletişim, etkileşim, işbirliği gibi kavramlarla yakın irtibatlı olduğunu ifade etmişlerdir (Watson, 2005).

Gibb (1954) liderliğin ya merkezi olarak bir kişiye odaklanması gerektiğini ya da sorumlulukların dağıtılması, işlerin yayılması veya paylaşılması gerektiğini ifade

eder (akt. Gronn, 2000). Örgütün verimliliği ve etkililiği için paydaşların örgütteki sorumluluklarını da paylaşması gerektiği ifade edilebilir.

Dağıtımıcı liderlik kavramında, izleyenlerin işlevleri en az formal liderlerinki kadar önemlidir. Bu örgüt üyelerinin kendilerince liderlik becerileri, davranışları ve uygulamaları oluşturmaları anlamına gelmektedir (Spillane ve Diamond, 2007).

Dağıtımıcı liderlik, liderlik hiyerarşisini değiştirerek okul yönetimi ile öğretmenler arasında daha çok paylaşımı sağlamaktadır. Okullar için dağıtımıcı liderliğin daha verimli olduğu düşünülmektedir (Spillane, 2005). Daha az enerji harcayarak ve daha kısa zaman içerisinde sorumlulukların “liderler” arasında dağıtılması okula daha çok katkı sağlayabilir.

Dağıtımıcı liderlikte liderin, örgütün merkezinden uzaklaşıp bütün bireylere liderlik kapasitelerini gösterebilmeleri için fırsatlar oluşturması gerekir (Gronn, 2003). Bu şekildeki bir liderlik anlayışı grup içindeki herkes liderdir manasına gelmez; sadece her örgütte liderlik yapabilecek kişilerin olduğunu ve bu kişilerden destek alınması gerektiğini savunur (Harris, 2003). Örgütte herkes liderlik faaliyeti gösterebilecek kabiliyette olmayabilir, ancak herkesin liderlik faaliyeti gösterebilecek imkânının olması önemlidir.

Dağıtımıcı liderlik, çatışmaların yok olduğu bir liderlik anlayışı değildir. O paylaşılan bir karar alma süreci de içerir. Karar alma sürecini daha etkili bir şekilde paylaşabilmek için öğretmenlerin bu sürece daha istekli hale nasıl getirileceği üzerinde düşünülmelidir (Lezotte, 2013). Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılım göstermeleri hem kendileri açısından, hem de okul açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Dağıtımıcı liderlik kuramı, okulların tek lider merkezli olmamasını savunur. Bu anlamda liderlik sabit bir olgu olmaktan çok değişken ve birden ortaya çıkan bir kavram olmaktadır. Bu durum herkes liderdir veya olmalıdır anlamına gelmez. Fakat daha demokratik olma olasılığını ve liderliğin toparlayıcı biçimini daha artırma anlamına gelir (Gronn, 2000). Gronn'un liderlik hakkındaki görüşlerinin temelinde işbirlikçi düşünce olduğu söylenebilir.

2.2.3. Dağıtımçı liderlik ile Geleneksel Liderliğin Karşılaştırılması

Geleneksel liderlikte liderin tek başına grup üzerinde hâkimiyeti olduğundan, karar alma süreçlerine grup üyelerinin katılmaması gibi nedenlerden dolayı “kapalı sistem” olarak nitelemek mümkündür. Buna karşılık dağıtımçı liderlik, doğası gereği “açık sistem” olarak tarif edilebilir. Bu nedenle, dağıtımçı liderlik geleneksel liderlik anlayışından farklı olduğu söylenebilir. Dağıtımçı liderlik ile geleneksel liderlik biçimleri kıyaslandığında, Leithwood ve Mascall’a (2008) göre örgüt iki şey kazanır. Bunlar;

1. Örgüt iş bölümü sayesinde gün be gün daha tecrübeli hale gelir.

2. Sadece tek bir liderin verdiği kararlardan ötürü örgütte hata yapma ihtimali azaltılmış olur. Dağıtımçı liderlik, liderlik sınırlarını genişletmeyi önerir. Bu, liderliğin geleneksel ağını genişleterek bireylerin veya grupların liderliğe sağladığı katkıyı artırmak anlamına gelir (Bennett vd. , 2003). Dağıtımçı liderlik, sorumlukların ve otoritenin nasıl dağıtılacağını ortaya çıkarır (Harris, 2003). Çünkü dağıtımçı liderlikte, liderliğin dağıtılması kadar nasıl dağıtıldığı da önemlidir.

2.2.4. Dağıtımçı Liderliğin Mantıksal Gerekçeleri ve Çıktıları

Dağıtımçı liderliğin, alan yazında birçok kavram ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmüştür. Örgütte sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğrenci başarısını, öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin iş doyumunu, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını, işgörenlerin zorlukların üstesinden gelebilmeyi öğrenebilmelerini, örgütteki öğrenme ve öğretmen ortamlarını etkilemektedir.

2.2.5. Eğitim Örgütlerinde Dağıtımçı Liderlik

Bütün örgütlerde olduğu gibi, karmaşık bir yapı ve işleyişe sahip olan eğitim örgütlerinde de sadece merkezdeki bir liderin örgütün bütün işlerinin altından kalkması ve muhtemel problemleri çözmesi mümkün değildir. Bundan dolayı okullarda tek lider merkezli yapı yerine sorumlulukların dağıtıldığı bir ortam oluşturmak daha verimli olacaktır (Bakır, 2013).

Bu anlamda, okuldaki işleri için öğretmen, öğrenci, veli gibi diğer paydaşlarda sorumluluk alabilmektedirler. Günümüz okullarından ve okul liderlerinden de dağıtımçı liderlik esaslarını dikkate alarak okulları geliştirmeleri ve okulun ve toplumun amaçları doğrultusunda biçimlendirmeleri beklenmektedir (Özer ve Beycioğlu, 2010).

Geleneksel liderlik anlayışına göre süper bir kahraman okul örgütünün tepesinde bulunur. Dağıtımçı liderlik modelinde, liderlik sorumluluğu, örgütteki paydaşların etkileri ve fiilleri içerisine liderliği yaymaktadır. Bu bağlamda daha taksonomik bir liderlik perspektifi savunulmaktadır. Dağıtımçı liderlik, dönüşümcü liderlik ve durumsal liderlik gibi bireysel liderlerin davranış ve özelliklerine dikkat çeken liderlik modellerine alternatif olarak geliştirilmiştir (Baloğlu, 2011a).

Dağıtımçı liderlik alanyazında çoğunlukla demokratik liderlik, takım liderliği ve paylaşılmış liderlik ile aynı anlamda kullanılsa da, anlamı daha da değişiktir. Spillane'ye göre (2005) dağıtımçı liderlik ile paylaşılmış liderlik birbirine benzerse de tam karşılığı değildir. Paylaşmanın çok ötesinde anlamlar içeren bir kavramdır. Takım liderliğinden farklı olmasının nedeni de en az iki bireyin etkileşimlerinden kaynaklı olmasıdır. Demokratik liderlikle eş anlamlı olmamasının nedeni ise her zaman demokratik olma zorunluluğunun olmamasıdır (Baloğlu, 2011a). Dağıtımçı liderlikte örgütün paydaşlarına liderlik dağıtılır ve çoklu liderlik özellikleri benimsenmiştir (Baloğlu, 2011).

2.2.6. Çeşitli Yaklaşımların Dağıtımçı Liderlikle Olan İlişkileri

Baloğlu (2011a) tarafından yapılan bir çalışmada, dağıtılmış liderlik yaklaşımının aşağıdaki yaklaşımlarla ilişkisi üzerinde durulmuştur.

2.2.6.1. Yapılandırıcılık Yaklaşımının Dağıtımçı Liderlikle İlişkisi

Dağıtımçı liderlik kavramı yapılandırıcılık kuramından gelmektedir. Yapılandırıcılık yaklaşımında lider ve takipçileri arasındaki ilişki önemlidir. Bu yaklaşımda liderlik işlevleri, paydaşlarla birlikte paylaşılır. Liderliğe dağıtımçı liderlik anlayışına göre baktığımızda; örgütteki tüm liderlerin, toplam liderliğe olan katkıları söz konusudur.

2.2.6.2. Aktivite Yaklaşımının Dağıtımçı Liderlikle İlişkisi

Aktivite teorisine göre hiçbir aktivite birbirinden bağımsız değildir. Örgütlerin amaçlarına ulaşma süreci, sosyo–kültürel aktörler dikkate alarak gerçekleştirilir. Örgüt içindeki bireyler ile olgular birbirlerinden karşılıklı etkilenmektedirler. Bu anlayışa göre liderlik, hiyerarşik pozisyona bakılmadan, günlük aktivitelerin içinde yaşanan bir süreçtir.

2.2.6.3. Dağıtılmış Bilinç Yaklaşımının Dağıtımçı Liderlikle İlişkisi

Dağıtımçı liderlikte, dağıtılmış bilinç yaklaşımına göre çoklu zeka önemlidir. Ortaya çıkan toplam bilgi birikimi ve yönetsel beceriler bireysel bazda bilinenden daha fazladır. Dağıtılmış bilinçte her bireyin toplamının ortak zekâsı, her bireyin bilgi ve becerilerinden daha fazladır. Bilgi insanlar arasında yayılır ve ortak bir bilgi oluşur. Dağıtımçı liderlikte, liderler, takipçiler ve durumlar arasındaki etkileşim söz konusudur. Dağıtılmış bilinç yaklaşımına göre liderlik, bir örgütün toplam liderlik potansiyelini oluşturmaktadır.

2.2.6.4 Oluşum Yaklaşımının Dağıtımçı Liderlikle İlişkisi

Oluşum yaklaşımına göre, karmaşık yapılardan kendi kendini örgütleyen yeni sistemlerin ortaya çıkması söz konusudur. Oluşum yaklaşımında, karmaşık kimyasal reaksiyonların paralel örgütlenmesinden yaşam oluşmuştur. Dağıtımçı liderlikle ilişkisine baktığımızda oluşum yaklaşımında örgütlerin kendini kurumsallaştıran bir sistem olması liderlik yönündeki vizyonunu da değiştirebilmesine olanak sağlayabilecektir.

2.3. Liderlik Dağıtım Modelleri

Dağıtımçı liderliğin örgüt üzerindeki etkisi dağıtım modellerine göre değişebilmektedir. Dağıtımçı liderlikle ilgili yapılan çalışmaların büyük kısmı dağıtım modellerine odaklanmaktadır. Bulgular, okullardaki liderlik dağıtım modellerinin örgütsel performansı etkilediği yönündedir (Harris, 2009a).

Bu yönüyle dağıtımçı liderlikteki lider, koşullar ve izleyenler üçlüsüne bir adım daha yaklaşmıştır (Bakır, 2013). Bu anlamda, lider etki kaynağı, koşullar etkinin uygulanma yöntemi, izleyenler de etkilenen alıcılar olmaktadır.

Dağıtımçı liderliğin alan yazında giderek önem kazanan bir konu olmasıyla birlikte, ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde olması önemli bir sorundur.

Dağıtımçı liderlikte dağıtım modelleri, liderliğin hangi örgüt üyeleri arasında dağıtılacağına, hangi liderlik dağıtım şeklinin düzenleneceğine, liderliğin kimlere dağıtılacağına ilişkin dayanışma ölçüsünü, liderlik sorumluluğunun dağıtımına eşlik eden otorite ve güç miktarını ve liderlik dağıtımı için teşviği oluşturmaktadır (Leithwood vd. , 2009; Mascall, Leithwood, Strauss ve Sacks, 2009). Başarılı bir liderlik dağıtımı için iki özellik önemlidir. Birincisi; liderlik, gerekli bilgi ve uzmanlığa sahip ve liderlik görevini ondan beklenen şekilde gerçekleştirebilecek birine ihtiyaç duymaktadır. İkincisi, bu girişimlerin kime dağıtılacağına koordine edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Harris, 2009). Dağıtımçı liderliğin araştırmacılar tarafından ele alınan modelleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.1. Gronn'un Dağıtım Modeli

Gronn (2002) dağıtımçı liderliğin iki şekline dikkat çekmektedir (Harris, 2009). Birincisi “*katkı sağlama*” ve ikincisi “*bütüncül*” modeldir (Harris, 2009).

2.3.1.1. Katkı Sağlama Modeli

Katkı sağlama modeline göre liderlik, farklı insanlar tarafından gerçekleştirilir (Harris, 2009). Dağıtımın katkı sağlama modelinde birçok insan liderlik girişiminde bulunur ve örgütteki diğer insanların liderlik çabalarından birçoğu ya da herhangi biri hesaba katılmaz (Harris, 2009).

2.3.1.1.1. Bütüncül Model: Bu modelde liderler birbirlerine yakın olarak koordineli çalışır. Bu koordineli yaklaşım ortak amaçlar için çalışmayı ve herkesin emeği ölçüsünde öğrenmesini sağlar (Mascall vd. , 2009). Bütüncül modelde liderliğin toplamının parçalardan daha fazlası olduğu düşünülmektedir (Harris, 2009).

Gronn (2002) dağıtımçı liderliğin bütüncül şeklini *kendiliğinden işbirliği, sezgisel iş ilişkileri ve kurumsallaşmış uygulama olmak üzere üç şekilde tanımlamaktadır.*

Kendiliğinden İşbirliği: Örgütlerdeki kendi alanlarında uzmanlaşmış bireyler uzmanlıklarını birleştirerek, kendi alanlarını yönetir ve sonra da dağılırlar (Harris, 2009; Leithwood vd. , 2007).

Sezgisel İş İlişkileri: İki veya daha fazla örgüt çalışanın birbirleriyle daha yakın bir iş ilişkisinin gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkar.

Kurumsallaşmış Uygulama: Takım ve komisyonların ortaya çıktığı durumlardır.

Gronn (2009) daha sonra liderliğe odak liderlik ve dağıtımcı liderlik derecelerinin birer karışımı olarak bakmıştır. Gronn'a göre (2009) ortak çalışma, ikili ya da takım liderlik biçimi dağıtımcı olarak değil de hibrid olarak adlandırılmalıdır. Bu nedenle dağıtımcılığı sınırlamak gerekir. Hibridliğin kesin belirtisi, düzenlenen sorumluluk ve ilişkilerin hem hiyerarşik hem de heterarşik biçimlerinin birbirine karıştırılmasıdır.

2.3.2. Spillane'nin Dağıtım Modeli

Spillane'ye göre dağıtımcı liderlik, liderlik aktivitesinin liderler, izleyenler ve durum (situation) arasında yayılmasıdır (Spillane, 2004). Dağıtımcı liderlik, liderliğin okuldaki bireyler ve görevler arasında paylaşımı ve yayılmasıdır. Spillane dağıtımcı liderliği *işbirlikli*, *kollektif* ve *koordineli* dağıtım olmak üzere üç şekilde tanımlamıştır (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, Pareja, 2009).

2.3.2.1. İşbirlikli Dağıtım

İki ya da daha fazla kişi üzerinde yayılan liderler, liderlik rutinini yerine getirmek için yer ve zaman olarak birlikte çalışırlar (Spillane vd. , 2009). İşbirlikli dağıtımda dayanışma vardır.

Kollektif Dağıtım: İki veya daha çok sayıda liderin birbirlerinden bağımsız fakat birbirlerine bağlı olarak çalışması üzerine yayılan bir uygulamadır (Spillane vd. , 2009). Kollektif dağıtımda liderler aynı zamanda ve ortamda birlikte bulunmazlar.

Koordineli Dağıtım: Koordineli dağıtımda liderlik rutinleri ardışık olarak belli bir düzende gerçekleşmektedir (Spillane vd. , 2009).

2.3.3. Leithwood'un Dağıtım Modeli

Leithwood ve arkadaşları, Gronn (2009)'un bütüncül liderlik modeli üzerinde değişiklikler yaparak dağıtımcı liderliği *planlı işbirliği yapma*, *kendiliğinden işbirliği yapma*, *kendiliğinden işbirliği yapmama* ve *anarşik işbirliği yapmama* şeklinde ortaya konulmuştur (Leithwood, Mascall, Strauss, 2009).

Planlı İşbirliği Yapma: Bu dağıtım Gronn'un "Kurumsallaşmış Uygulama" şekli ile karşılaştırılabilir. Planlı işbirliği ile ilgili inanışlar ve değerler şöyledir (Leithwood vd. , 2009).

Kendiliğinden İşbirliği Yapma: Bu yapılandırmada liderliğin dağıtımında liderliğin görevlerinde ya çok az veya plan yapılmadan dağıtım söz konusudur (Harris, 2009). Bu model Gronn'un kendiliğinden işbirliği modeline benzemektedir (Mascall vd. , 2009).

Kendiliğinden İşbirliği Yapmama (Sapma): Bu yapılandırma altında yatan değerler, inanışlar ve normların yanı sıra liderlik dağıtım davranışında kendiliğinden işbirliğini yansıtmaktadır. Sadece sonuçları farklı ya da daha az rastlantısaldır. Hem uzun hem kısa dönem örgütsel verimlilik bu şekilde işbirliği yapma sonucu zarara uğramaktadır. Ancak, örgüt üyeleri prensipte planlı ya da kendiliğinden işbirliği yapmaya karşı degillerdir (Leithwood vd. , 2009).

Anarşik İşbirliği Yapmama (Sapma): Bu dağıtımda liderler birbirlerinden bağımsız olarak çalışmaktadırlar ve kaynaklara ve örgütsel amaçlara ulaşım gibi konularda diğer birimlerle rekabet içindedirler (Harris, 2009).

2.3.4. Harris'in Dağıtım Modeli

Harris (2009a) yaptığı çalışmada dağıtımcı liderlik uygulamalarının dört farklı şeklini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu modeller; (1) geçici dağıtım, (2) otokratik dağıtım, (3)katkılı dağıtım ve (4) özerk dağıtımdır.

Geçici Dağıtım: Dağıtımcı liderlik uygulamaları gelişigüzedir. Dağıtım koordine edilmemiştir. Gevşek bir örgütsel yapı söz konusudur. Örgüt etkililiğine faydası sınırlıdır.

Otokratik Dağıtım: Örgütsel verim için katılım ve bağlılık teşvik edilerek, mevcut yapı ile sınırlı tutulmaktadır.

Katkılı Dağıtım: Bu dağıtımda örgütsel yapı nispeten değişmekle birlikte fırsatlar yaratılmaktadır. Örgüt üzerindeki etkisi katkılıdır.

Özerk Dağıtım: Değişim sürecinde yatay, esnek ve gevşek örgütsel yapılar oluşturulmaktadır. Dönüşümsel süreçlere ve ortak yapılanmaya bağlılık açıktır.

2.3.5. MachBeath'in Dağıtım Modeli

MachBeath (2009) yaptığı çalışma sonucunda dağıtımın altı türüne ulaşmıştır. MacBeath tarafından tanımlanan altı tür dağıtım şekli şöyledir; (1) formal dağıtım, (2) faydacı dağıtım, (3) stratejik dağıtım, (4) birikimli dağıtım, (5) fırsatçı dağıtım ve (6) kültürel dağıtım.

Formal Dağıtım: Dağıtımcı liderliğin bu modeli bireyin rolünün görev ve sınırlılığı belirlenmiş olmasına rağmen sorumluluğun bölüştürülmesi ve aidiyet duygusunun teşvik edilmesi olarak görülmektedir. Bu modelde formal yapıda belirlenmiş rollerden ortaya çıkan iki önemli kavram “aidiyet” ve “yetkilendirme”dir. Özellikle herkesin belirli sorumluluk alanlarının olduğu üst düzey liderlik takımı içinde rol ve sorumlulukların yapılandırılması, iş tanımlarının düzenlenmesi bu modelin önerdikleridir (MachBeat, 2009).

Faydacı Dağıtım: Bu modelin iki önemli özelliği kısa süreli ve doğrudan olmasıdır. Bu faydacılık sıklıkla bazı personelin sınıftaki öğretim işi dışında hiçbir sorumluluk almak istemediği iddiaları ile desteklenmektedir. Eğer öğretmenler üzerinde baskı varsa kuşkusuz sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bu durum “sorumluluk virüsü” şeklinde tanımlanmaktadır. Aslında liderlik görevlerinin geniş oranda dağıtımı ile hemöğretmenlere yapılan baskı hem de formal hiyerarşik yapı içindeki liderlik ile ihtiyaçtan kaynaklı ortaya çıkan liderlik arasındaki fark azaltılabilir (MachBeath, 2009).

Stratejik Dağıtım: Stratejik dağıtım hedef yönelimlidir. Bu model uzun dönemli amaçlara odaklanmaktadır. Bu dağıtımda bireysel yeteneklerin yerini takım yetenekleri alır. Liderlikle ilgili stratejik düşünme insanlar arasında dağıtımı ve takım liderliğini benimser (MachBeath, 2009).

Birikimli Dağıtım: Birikimli dağıtımda yukarıdan aşağıya kontrolün gevşetilmesi, mesleki gelişime odaklanma ve bireylerdeki yetenekleri oluşturma söz konusudur.

Mesleki gelişime odaklanır çünkü bireyler liderlik için yeteneklerini kullanacaklardır. Bu modelde daha az bir hiyerarşik yapı vardır. Tüm insanların bir kapasiteye sahip oldukları düşünülür ve bu kapasitelerinin geliştirilmesi önemlidir. Çalışanların rollerinden ziyade tutum ve ilişkilere önem verilir. İnsanlara güvenildiğinde onların da kendilerine güvenleri sağlandığına inanılmaktadır (MachBeath, 2009).

Fırsatçı Dağıtım: Bu kategoride liderlik her durumda dağıtılmamaktadır. Dağıtım birileri tarafından yapılamamakta olup kişilerin kendi istekleriyle oluşmaktadır. Öğretmenler doğal olarak liderlik rolünü üstlenmekte ve organize olmaktadır. Bu durum planlı değildir sadece fırsatçılıkla ilgilidir (MachBeath, 2009).

Kültürel Dağıtım: Liderlik sezgisel olduğunda, hissedildiğinde, paylaşıldığında ve fırsat tanındığında kültürle ilişkilendirilir. Karşılıklı güven ve saygı söz konusudur. Takım çalışması ve sorumluluk hissetme; kültürün, geleneklerin ve ahlaki değerlerin bir yansımasıdır. Kültürel dağıtım okullarda ortak akıl ve ortak enerjinin etkisiyle okul etkililiğine katkı sağlamaktadır (MachBeath, 2009).

2.4. Dağıtımçı Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmanın temel analiz konuları olan “dağıtımçı liderlik”, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar ele alınarak özetlenmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Delibaş (2018) çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini bulmayı amaçlamıştır. Bulgulara göre öğretmenler, çalıştıkları okullardaki okul müdürlerinin bazılarının dağıtılmış liderlik rollerini gösterdiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çalıştıkları okullardaki okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik rollerini gösterip göstermediği konusunda kararsızlık yaşayan öğretmenlerin de olduğu sonucuna varılmıştır.

Ataş ve Ayık'ın (2017) çalışmalarında, örgütsel bağlılıkları ve okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişki orta düzeyde çıkmıştır. Destek, denetim ve takım çalışmasının örgütsel bağlılıkta önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının destekleyici boyutunu çoğunlukla gösterirken, takım çalışması boyutunu daha az gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü olumlu ilişki bulunmuş ve okullarda öğretmenlerin liderliğinin desteklendiği belirlenmiştir.

Baloğlu (2016) hizmetiçi eğitim almış okul müdürleriyle yaptığı çalışmasında “Dağıtımçı Liderlik” ve “Beş Faktör Kişilik Envanteri” uygulamıştır. Araştırmada oluşturulan yapısal eşitlik modelinin sonuçlarına göre, alt boyutlar düzeyinde

oluşturulan teorik model doğrulanamamıştır. Aynı zamanda, kişilik yapısı ve liderliğin beraber çalışıldığı teorik model doğrulanmıştır.

Çelik (2016) araştırmasında Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Dağıtılmış Liderlik Envanteri” ve Karabacak (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır. Dağıtılmış liderlik ve özerklik arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmış ve liderliğin özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akyürek (2016) çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerinin okulun bulunduğu ilçenin sosyoekonomik durumuna göre değiştiği, öğretmenlerin iş doyumları ile okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kılınç’ın (2014) yaptığı çalışmaya Kastamonu ilindeki 258 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre örgütsel vatandaşlık ile dağıtımcı liderlik arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Ağırdaş’ın (2014) çalışmasının sonuçlarına göre; katılımcıların iş doyum düzeyleri ile dağıtımcı liderlik envanterinin okul müdürü, okul müdürü başyardımcısı, okul müdürü yardımcısı alt ölçekleri arasında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine katılımcıların iş doyum düzeyleri ile okul müdürü, okul müdürü başyardımcısı ve okul müdürü yardımcılarında oluşan “liderlik ekibi” arasında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Baloğlu (2011) çalışmasındaki dağıtımcı liderliğe ilişkin bilgiler, literatür taraması yöntemiyle toplanmıştır. Dağıtımcı liderlik hakkındaki anahtar kavramlardan yararlanılarak konu ile ilgili farklı veri tabanları taranmıştır. Kavramsal analiz sonuçlarına göre, dağıtımcı liderliğin, diğer alanlarla birlikte okul liderliği alanında da gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Okul yönetimini yeniden yapılandırma sürecinde dağıtımcı liderlikten faydalanılması önerilmiştir.

Baloğlu'nun (2011a) başka bir çalışmasında dağıtımcı liderlik uygulamalarında yeni bir eklektik tasarım oluşturmak amacıyla, elde edilen bilgiler, literatür araştırmasıyla çözümlenerek dağıtımcı liderlik uygulamalarının nelerden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca eserlerinde dağıtımcı liderlik uygulamalarına yer veren yazarların

görüşleri analiz edilmiştir. Tasarımın kuram ve uygulama boyutlarıyla liderlik kapasitesini artırmaya yönelik örnek teşkil edeceği görülmüştür.

Baloğlu'nun (2012) yaptığı çalışmada ise öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkiler nedensel bir desenle araştırılmıştır. Veriler "Değerler Temelli Liderlik Ölçeği" ve "Dağıtımcı Liderlik Envanteri" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda değer temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

2.4.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wahab, Hamid, Zainal ve Rafik (2013) yaptıkları “Resmi İlkokullardaki Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında Malezya'daki ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ortaya çıkarmayı ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeyleri "orta", okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri "yüksek" seviyede bulunmuştur. Aynı zamanda araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik düzeyleri arasında önemli bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Hulpia, Devos ve Keer (2011) “Dağıtımcı Liderlik Bakış Açısıyla Okul Liderliği Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki: Liderlik Fonksiyonunun Kaynaklarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında, dağıtımcı okul liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre, denetleyici ve destekleyici liderlik fonksiyonları, karara katılım ve öğretmen bağlılığı ve takım liderliği işbirliği kaynakları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya göre otoriter liderlik ve liderlik takımının rolleriyle ilişkili olmadığı ve öğretmenlerin bağlılığının destekleyici liderlik, liderlik takımının işbirliği ve katılımcı karar verme boyutları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chang (2011) “Tayvan İlkokullarında Dağıtımcı Liderlik, Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ve Öğrencilerin Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, “İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik ölçeği” ve “Dağıtımcı liderlik ölçeği” ve “İlkokul öğrenci başarısı ölçeği” kullanarak verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda, dağıtımcı liderliğin öğrenci başarısını dolaylı olarak, öğretmenlerin akademik

iyimserliğini direkt olarak etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Heck ve Hallinger (2009) “Dağıtımçı Liderliğin Okul Gelişimine ve Matematik Başarısına Katkısının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında dağıtımçı liderliğin okul gelişimine ve öğrencilerin matematik dersi başarılarındaki artışa ve okul gelişimine etkisini araştırmışlardır. İlköğretim okulundaki öğrencilerin dört yıl süreyle matematik başarısı ile okul gelişimi incelenmiş, sonuçta dağıtımçı liderliğin, öğrencilerin matematik başarılarında dolaylı bir etkisinin olduğu ve okulun akademik değişimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Hulpia ve Devos (2009) “Okul Liderlerinin Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Keşfi” adlı çalışmalarında, liderlik fonksiyonunun dağıtımçı, okul liderlerinin liderlik takımının işbirliği ve katılımcı karar verme ile ilgili olarak algılarını ve okul liderlerinin iş doyumunu belirleyerek, dağıtımçı liderlik ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya göre okul liderlerinin yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları, çoklu regresyon analizi sonucuna göre de iş doyumunun takım liderliği işbirliği ve okul tipiyle anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Liderlik fonksiyonunun formal dağıtımçı ile katılımcı karar vermenin okul liderlerinin iş doyumunu üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, yurt içinde yapılan araştırmaların bir kısmının dağıtımçı liderliğin kuramsal açıdan tanımlamaya ve açıklamaya yönelik olduğu, diğer bir kısmının ise dağıtımçı liderlikle ilgili ölçek uyarlamaya ya da ölçek geliştirmeden ibaret olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise çoğunlukla dağıtımçı liderliğin farklı değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır.

2.5. Etkili Okul

Bu bölümde sırasıyla etkililik kavramı, örgütsel etkililik, etkililik modelleri, etkililik boyutları ile ilgili kuramsal temeller yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.5.1. Etkililik Kavramı

İnsanların emeğinden elde edebilecek en yüksek verimi amaçlayarak örgütlenmeyi savunan ilk örgüt yazarları etkililik kavramının ortaya çıkışının başlangıcını oluşturmuşlardır (Tosun, 1981). Yazarlar “etkililiğin” çok boyutlu bir

örgütsel kavram olması dışında, spesifik, kuramsal çerçevelere dayanan, kapsamlı ve uygulamalı bir tanımını yapamamışlardır (Balci, 1993).

2.5.1.1.Örgütsel Etkililik

Barnard (1995) bir örgütün var olabilmesi için, birbirleriyle iletişim halinde olan bireyler, amaca ulaşmaya destek olma isteği ve gerçekleştirilmesi gereken ortak amaç olmak üzere üç öğenin bulunmasını gerekli görmektedir. İstenilen amaçlara ulaşmak için oluşturulmuş olan örgütler, bu amaçları gerçekleştirdikleri sürece, yani “etkili” ve “yeterli” oldukları sürece varlıklarını koruyabilirler. Barnard’a göre etkililik ortak amacın gerçekleştirilmesine bağlıdır. Etkililiğin ölçütü, amaca ulaşma derecesidir. Yeterlilik ise bireysel ihtiyaçların giderilmesiyle orantılı olup, ölçütü de örgütün amacına ulaşmada işbirliği için gönüllü sayısına ulaşmaktır. Bir örgütte etkililik yok olduğunda, örgütün amacı hedeflenen düzeyde gerçekleştirilemediğinde, bireylerdeki ortak amaca ulaşmak için gerekli çaba kaybolur, bu da örgütün varlığını sürdürmesine engel olur (Aydın, 2014).

Dünyadaki değişim ve dönüşümlerden etkilenen okullar değişimlere ayak uydurmadan varlıklarını sürdüremezler. Okulların amaçlarına ulaşabilmesi için, stratejik planlarını yapmaları, karşılaştırmalı eğitimi benimsemeleri, misyon ve vizyonlarını net bir şekilde sunmaları gerekmektedir. Etkili okulların belli bir vizyona, öğretim lideri olan bir okul müdürüne, öğrenci becerilerini geliştiren uygun bir öğrenme ortamına sahip olup toplumun beklentilerini karşılamaları gerekmektedir (Polatcan ve Cansoy, 2018).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında okulun meşruiyetinin bazı çevrelerce sorgulanmaya başlamış olması ilginç gelişmeler arasındadır. Okul örgütüne yönelik eleştirel bakış açısı 1960’lı yılların başında açılmaya başlamıştır. James S. Coleman (1966), yayınladığı raporda, eğitimde yeni gelişmelere zemin hazırlamıştır. Çalışmanın adı “Eğitimde fırsat eşitliği”dir. Bu araştırma ABD’de dört bin okul ile bu okullarda öğrenim gören altı yüz bin öğrenciyi kapsamış olup örneklemini Doğu Amerikalılar, Meksikalı Amerikalılar, Porto Rikolu Amerikalılar, Hintliler, siyahiler ve beyazlar oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre beyazların kayıtlı olduğu okullar ile azınlıkların kayıtlı olduğu okulların fiziki imkânlarının azınlıklar aleyhine önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. ABD okullarında siyahilerin ve beyazların ayrımcı bir

yapıya göre ayrıldıkları görülmüştür. Asya kökenli Amerikalılar istisna olmak üzere tüm okul kademelerinde azınlıkların beyazlara oranla akademik başarı yönünden geride oldukları anlaşılmıştır. Araştırmanın önemli bir bulgusu ise sosyo-ekonomik faktörler istatistiksel olarak kontrol altında tutulduğunda, öğrenci başarısının açıklanmasında okulun çok az etkisinin olmasının ortaya çıkmasıdır (Coleman, 1966). Bu bağlamda Coleman raporunun bulgularına göre, okul başarısında aile geçmişine ilişkin özelliklerin okul faktöründen daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2018).

Coleman raporunun bulgularına göre okul başarısında ailelerin sosyoekonomik statüleri belirleyici olup; okuldaki ders kitapları, öğretmen deneyimleri, kütüphane, laboratuvar ve müfredat gibi etkenler önemli bir fark göstermiyordu. Bu araştırmalar sonucunda okul hakkında olumsuz bir imaj oluşmuştur. Eğitimde okula verilen önem yerine öğrencilerin okul dışındaki sosyal çevrelerindeki iyileştirme önem kazanmıştır.

Etkili okul akımıyla işbirliği, esnek rol ve paylaşılmış güç gibi kavramlar, güç, otorite, hiyerarşi gibi kavramların yerini almıştır. Etkili okul akımında öğretmenlerin mesleki yönden güçlendirilmesi ve sosyalleşmeleri, arkadaşlık, paylaşılmış amaç ve değerler öne çıkmaktadır. “Bütün öğrenciler öğrenebilir” cümlesi etkili okul misyonunu oluşturmaktadır (Şişman, 2004).

Çubukçu ve Girmen’e (2006) göre de okulda kalite beklentisi, başarı hedefi, öğretmenlerin alanlarındaki uzmanlığı ve çevre desteği etkili okulların özellikleri arasında yer almaktadır. Bazı okulların diğer okullara göre daha başarılı olması etkili okul araştırmalarının başlamasının ilk nedenlerindedir (Çubukçu, Girmen, 2006). Etkililik ile ilgili ilk araştırmalar 1930’lu yıllarda başlamıştır. Etkili okul ile ilgili literatüre baktığımızda araştırmalar en üst düzeye 1970’li yıllarda çıkmıştır. Eğitim yönetimi alanının çok tartışılan bir konusu olan etkililik ve etkili örgüt kavramlarında olduğu gibi etkili okul ile ilgili olarak kuramsal çerçevelere uygun, özgün, açık, kapsamlı, uygulamalı, üzerinde araştırmacılar tarafından uzlaşılan bir tanım yapılamamıştır (Balcı, 2007; Şişman, 2002). Etkili okulun en önemli özelliklerinden birisi de değişimi esas almasıdır.

Özdemir (2000) etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal, estetik ve psikomotor, gelişimlerinin en üst düzede desteklendiği, öğrenme çevresinin geniş bir yelpaze olarak sunulduğu örgütler olarak tanımlamıştır. Etkili okul olmak, mevcut

kaynaklarla en iyi sonuca ulaşmaktır. Etkili okulda öğrencilerin geldiği sosyal çevrenin etkisi yok sayılarak öğrencilerin her biri üzerinde etkili olunabileceği düşüncesi esastır. Öğrencinin genetik olan zekâ kapasitesini yükseltme, ailenin sosyo-ekonomik yapısını değiştirme, öğretmenin kişilik özelliklerini değiştirmeye zorlama gibi durumlar okulun görevleri arasında değildir. Ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenip eksikliklerin giderilmesi, olumlu tutum geliştirme, güdülenme ve eğitim öğretimin amaca yönelik niteliğini artırma gibi hizmetler okulun işlevleri arasındadır. Bu açıdan bakıldığında etkili okulu Bloom'un Tam Öğrenme Modeli'ne benzetmek de mümkündür (Senemoğlu, 1997).

2.5.1.2. Okulun Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Modeller

Araştırmacılar arasında örgütsel etkililiğin ölçümünde ortak bir yöntem bulunmasa da etkili okul kavramına ve örgütsel etkililiğe yönelik modeller geliştirilmiştir. Okulun etkililiğini bu modellerle ölçmek daha uygundur (Cheng, 1996). Okul etkililik modellerinin özellikleri şunlardır:

Amaç Modeli: Bu modele göre, örgütler daha önce belirlenmiş olan amaçlara ulaşabildiği kadar etkili olur (Balcı, 1993). Amaç modelinin kullanılabilmesi için bu amaçlar tanımlanabilir, anlaşılır ve ulaşabilir olmalıdır (Şişman, 2002a; Özdemir, 1996). Amaç yaklaşımı çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Amaçların açık, kesin ve ölçülebilir olması gerekmektedir. Bu yaklaşımdaki amaçlar, değerlendirilmesi için sabit kalmak durumundadır. Ancak örgütün amaçları, çevresel etkenlere göre değişiklik gösterebilir. Okullardaki eğitim-öğretim hedeflenen amaçlara ulaşmak için yapılıdır. Okulların etkinliği ve verimliliği, o okulların amaçlarına ne ölçüde ulaştıklarına bağlıdır. Üniversiteler, okullar kamu kuruluşları vb. bazı işletmelerde örgütsel çıktıları ölçmek kolay iken, bazı örgütlerde ise çok güçtür (Yenipınar, 1998). Amaç modeli etkili okul tanımlarında çok kullanılmaktadır. Amaçların karmaşık, çok boyutlu, doğası gereği soyut olması bu amaçları ölçmeye ve anlamaya ilişkin girişimleri sınırlandırmaktadır. Okulun etkililiğinde belirli derslerde, standart testlerden ya da yazılı sınavlardan aldıkları puanlara göre belirlenen öğrenci başarısı temel ölçüt olarak ele alınırsa söz konusu başarı anlaşılabilir ve yorumlanabilir (Şişman, 2002).

Kaynak-Girdi (Sistem) Modeli: Bu modelde, örgütü dış bağlantılar ile değerlendirmek esastır. Sistem modeli örgütün bu özelliğine dikkat çekmektedir. Bu

modelde sürekli değişen bir çevre esas olup örgütün etkili olarak işleyebilmesi için lazım olan koşullar öne çıkmaktadır. Başka örgütlerden de etkilenme söz konusu olduğu için örgütsel etkililik görelî bir özellik kazanmaktadır (Tosun, 1981). Sistem modeli araçlar üzerine dikkat çekmektedir (Özdemir, 2000). Model, girdi ve çıktıların ön planda tutulup eğitim sürecine ilginin az olması nedeniyle eleştirilmiştir (Cheng, 1996).

Süreç Modeli: Bu model ne tek başına amaca ne de girdilere yönelmektedir. Modele göre örgüt, girdileri kullanarak planlanan sonuca ulaşmayı hedefleyen açık bir sistemdir (Şişman, 2002). Süreç Modeli'ne göre girdilerin kalitesi yeterli olmayıp, çıktıların kalitesi aynı zamanda örgüt içi süreçlerin kalitesine bağlıdır. Modele göre örgüt içi süreçler örgütün etkililiğinde çok önemlidir. Bu modele göre, örgütün içsel fonksiyonlarının "sağlıklı" işlemesi örgütün etkililiğinde önemli yer tutmaktadır (Cheng, 1990). Bu bağlamda, örgüt içi süreçler; liderlik, karar alma, katılım, iletişim, eşgüdüm, planlama, örgüt iklimi, uyum, yönetim stratejisi süreçleridir (Şişman, 2002).

Süreç Modeline göre, amaçlardan çok araçlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Şişman, 2002). Süreç modelinin, girdileri istenilen düzeyde görmeyip geliştirmeyi amaçlamasıyla kaynak-girdi modelinden; çıktıyı, örgüt içi süreçlerin bir sonucu olarak görmesiyle de amaç modelinden farklılaşmaktadır (Türker, 2010). Örgütün amaçlarına yönelik süreçler ile örgütün fonksiyonları arasındaki karmaşık durumun bu modelin uygulanabilirliğini güçleştirdiğini belirtmektedir (Cameron, 1986).

Doyum Modeli: Bu modelde, okul eğitiminden okulun paydaşlarının doyum seviyelerine göre okul etkililiği belirlenmektedir. Paydaşlar kavramı ile öğretmenler, okul yönetimi, öğrenciler, eğitimle ilgili il-ilçe-merkez örgütü, aile vb. kapsamaktadır (Şişman, 2002).

Yasallık Modeli: Örgütler, toplum ve kamuoyu tarafından meşru olarak görüldükleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Bu durumda, örgütlerin dış çevrenin desteğini almaları zorunludur. Yasallık modeli ile kastedilen meşruiyet, toplumsal kabul ve desteğin olduğu ve yasal temellerle birlikte toplumsal temelleri olan meşruiyettir (Cameron 1986).

Etkisizlik (Cameron) Modeli: Örgütsel etkililiğin çok boyutlu bir kavram olması öğelerinin belirlenmesinde güçlük yaratmaktadır. Bu bağlamda örgütsel

etkisizlik ve hataları tanımlamak, örgütün etkililik göstergelerini tanımlamaya göre daha kolaydır (Şişman, 2002). Cameron (1986) tarafından, örgütsel etkililiğin tespit edilmesine yönelik olarak, örgütsel etkisizliğin tahmin edilmesine ilişkin bir yöntem geliştirilmiştir. Etkisizlik Modeli, örgütsel etkililiğin negatif yönünü incelemektedir. Bu modele göre, örgütün etkili olarak değerlendirilmesinde örgütteki etkisizlik göstergelerine bakılır. Bu bağlamda etkisizliğin en önemli göstergeleri örgütsel çatışmalar, güçlükler, problemler, hatalar, zayıf noktalar, eksiklikler ve performans düşüklüğü olarak görülmektedir. Bu model, okul etkililiği kriterlerinin belirsizliği durumunda ancak okulun gelişmesi için stratejilere ihtiyaç olduğu zamanlarda özellikle faydalıdır (Balcı, 2007).

Örgütsel Öğrenme Modeli: Bu modele göre, örgüt çevresel değişimin etkisindedir. Örgüt etkililiği çevrenin gelişimine katkıda bulunabilmesine ve çevredeki değişime ayak uydurabilmesine bağlıdır (Cheng, 1990). Bu bağlamda, örgütün etkililiğinin temel göstergeleri, değişim yönetimi, planlama ve çevre analizi olarak görülmektedir (Şişman, 2002). Bu model, örgütlerin küresel değişime uyum sağlamalarını öngörmektedir. Fakat Cheng'e (1990) göre örgütsel çıktılar ile öğrenme süreçleri arasındaki ilişkinin arasındaki karmaşıklık bu modelin temel sınırlılığını oluşturmaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi: Bütün örgütler gibi eğitim örgütleri açısından da yükselen bir değer olarak toplam kalite yöntemi gündeme gelmektedir.

Bu modele göre okulla ilgili paydaşlar okuldaki beklentilerle ilgeleniyorsa ve okulun personeli okul işleyişinde yer alıyorsa, o okul etkilidir. Liderlik, stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi, süreç yönetimi vb. modelin değerlendirme göstergelerine bakılırsa bu modelin amaç, süreç ve kaynak-girdi modellerinin karışımı olduğu söylenebilir (Cheng, 1996; Şişman, 2002; Balcı, 2007).

Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli (Birleşik Model): Bu model, sistem modeli ile amaç modelinin bir karışımıdır. Bu modele göre örgütsel etkililiğin, birden çok bileşen ile birlikte değerlendirilmesi gerekir (Karslı, 2004). Bu modeli savunanlara göre etkililik; "Bir sosyal sistem olarak örgütün mevcut kaynakları boşa harcamadan ve üyelerini sınırlamadan amaçlarını gerçekleştirebilme derecesidir" (Balcı, 2007). Modele göre okulun sosyal bir sistem olması bütün üyelerini birlikte ele almasını

gerektirmektedir. Bu yönü ile model Parsonsçu bir çerçeveye dayanır. Parsons, bir sosyal sitemin yaşamını sürdürebilmesini, uyum, amaçlara ulaşma, bütünleşme ve örgütsel bağlılık ilkeleriyle açıklamıştır.

2.5.1.4. Etkili Okul Boyutları

Etkili okul, okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, okul ortamı ve okul-aile ilişkileri boyutlarına sahiptir. Aşağıda her bir boyut incelenmektedir.

2.5.1.4.1. Etkili Okulda Okul Müdürü

Okul müdürü boyutu etkili okulun oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Etkili okulun oluşturulmasında okul müdürünün liderlik rolü büyük önem taşımaktadır. Etkili okullardaki okul müdürleri; iletişimi iyi, personelinin motivasyonunu sağlayan, planlama becerisi güçlü ve sorumluluk sahibi kişilerdir. Okul müdürü, öğretim lideri olarak okulun vizyonunu tüm okul personeline yansıtabilmelidir (Kaplan, 2008).

Okul müdürü eğitim paydaşlarını aynı amaç etrafında toplayıp eşgüdümleyerek ortak bir amaç etrafında birleştirerek, personelin beklentilerine cevap verip onları doyuma ulaştırarak gelişip güçlenmesini sağlayacak kişi okul müdürüdür. Örgüt etkililiğinde okul müdürülerin liderlik özellikleri önemli rol oynar (Toprakçı, 2002).

Okul müdürü sosyal sermayeyi geliştirmeyi hedeflemelidir. Okul müdürünün kültürel liderlik rolü etkili okul oluşturmada önem arz eder. Sosyal sermayesi zayıf olan okullarda öğretmenlerin mekanik varlıklar gibi olup, eğitim okul müdürünün de bu varlıklar ile okulun işlerini yöneten kişi olarak görüldüğü söylenebilir (Çelik, 2002).

Eylem söze göre daha etkilidir. Liderlik görevinin özü model olmaktır. Liderler rol model olarak eylemlerinin etkisini önemsemelidirler. Kendi çabalarında ciddi olmak, başkalarının kişisel ustalık çabasını yüreklendirmek için en önemli yoldur (Senge, 2004).

Etkili okul araştırmalarında eğitim ve öğretim lideri olarak okul müdürü görülür. Okul müdürünün öğretimsel bir lider olarak, okulun misyonunu belirleme, okulun öğrenme iklimini geliştirme ve öğretimsel programı yönetme olmak üzere üç önemli rolü vardır (Şişman, 2004).

Etkili okulda lider sınıflarda, öğretmen odasında, kantinde, koridorlarda, kazan dairesinde, okula geliş-gidiş saatlerinde, sportif faaliyetlerde kısacası okulun her yerinde varlığını göstermelidir (Güçlü ve Özden, 2000).

Okul müdürünün liderlik davranışlarının eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalara göre okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ve örgütsel değişimde önemlidir (Şişman, 2004). Başaran'a (1994) göre ise okul müdürlerinin yönetim kuram ve kavramlarında gerekli donanıma sahip olmaları, eğitim örgütleri olan okulların ulusal amaçlara uygun olarak çalışabilmesi için gereklidir. Okul müdürleri, okulların etkililiği için gerekli yeterliliklere dikkat edilerek seçilmelidir. Okulların etkililiğini artırmada okul müdürlerinin rolünün önemi göz önünde tutularak okul müdürleri gerekli tüm eğitim ve desteği almalıdır (Kutlu, 2017).

Etkili liderlik gerçeğe yöneliktir. Etkili lider hem kendisini hem de izleyenlerini objektif olarak değerlendirir, izleyenlerin ihtiyaçları ile grubun hedeflerini dengede tutar, sorunları olduğu gibi kabul ederek çözmeye çalışır (Bursalıoğlu, 2000).

Okul müdürleri günümüzde güçlü bir öğretimsel lider olarak tanımlanmaktadır. Smith ve Andrew (1989) okul müdürlerinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışlarını şöyle sıralamaktadır (Şişman, 2004);

1. Programlardaki konulara hâkim olma,
2. Okulun hedeflerine ulaşmasını içten benimseme,
3. Okulun amaçlarına ulaşmada mevcut kaynakları işe sürebilme,
4. Olumlu bir örgüt iklimi oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirmek için ise şu görevleri yapmalıdır;
 - a. Öğretmenlerle iletişim halinde olma,
 - b. Personel gelişimini destekleme,
 - c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanımına,
 - d. Değişik öğretim materyalleri tedarik etme,

6. Okul başarılarının artırılması konusunda öğrencilere destek olma ve öğretmen etkililiğini oluşturma,

7. Okulun amaçlarına göre vizyon geliştirme,

8. Karara katılımı sağlama,

9. Materyallerin uygun kullanımının sağlanması, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için gereken zeminin hazırlanması,

10. Etkili zaman yönetimi ile disiplin ve düzeni oluşturmaktır.

Etkili okulda okul müdürü liderliği personeli ile paylaşan eğitimsel liderdir. Okulun amacının öğrenme olduğunu vurgular, okul müdürü ve öğretmenler aktiftir; becerikli, cesur, destekleyicidir. Okul misyonuna kendilerini adanmışlardır ve herkesten yüksek performans beklemektedirler. Öğrenci gelişimini izlemek için öğretmenlerle işbirliği içinde çalışırlar.

Etkili liderler zeki ve enerjiktir, kendilerine güvenirlir. Örgütün hedeflerine ulaşmasında çalışanları destekler. Etkili okul müdürlerinin de aynı özelliklere sahip olmaları beklenir. Okul müdürü, okulun amaçlarına en üst seviyede ulaşmasını sağlamak için öğretmen ve öğrencileri teşvik eder, onları destekler.

Etkili okullarda bulunan okul müdürü, öğretmenler ve öğrenciler ile uyum ve işbirliği içinde çalışır. Okulda olumlu bir iklim mevcuttur. Okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik eder. Öğrencilere sorumluluk verilmesini özendirir. Başarılı öğrencileri öğretmenler ile diğer öğrenciler önünde ödüllendirir. Etkili okullardaki okul müdürü, okulun her yerinde sıkça görülür. Bu okullarda başarıyı yakalamak için önem taşıyan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkin bir biçimde yürütülmesini sağlar.

2.5.1.4.2. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretim süreçleri ile eğitimdeki amaçların gerçekleşmesi söz konusu olup öğretimin asıl ögesi de öğretmenler olduğundan, öğretmenlerin bazı temel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Etkili okul ile öğretmen araştırmaları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Etkili okullarda çalışan öğretmenler okul müdürü tarafından

desteklenir ve diğer öğretmenlerle etkileşimde bulunur, işbirliği içinde çalışırlar. Derslerinde uyguladıkları öğretim stratejilerini paylaşırlar; ayrıca sınıf içinde öğrencileriyle iyi bir ilişki içindedirler.

Sadece öğretmenler öğretiler öğrenciler öğrenmez, öğretmenin esas unsuru öğrenmedir öğretmenler de aynı öğrenciler gibi öğrenme sürecinin içindedirler. Öğretmenin sorumluluğu alanını takip etmek ve profesyoneller olarak sürekli gelişmek ve uygulayıcılar olarak kendini geliştirmektir. Diğer önemli bir beceri ise iletişimdir. Sınıfta anlatılan konu kadar onun sunulma şekli de önemlidir. Alanlarına hâkim ve sınıf yönetiminde iyi olan etkili öğretmenler, öğrencileri ile göz teması kurarak, sesi ile jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanarak, enerjik ve coşkulu ders anlatırlar. Bunların yanında, araştırmalar etkili öğretim ile kişilik özellikleri arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur (Polk, 2006). Öğretmenler okuldaki sorumlulukları paylaştıkça okulların etkililiğinde önemli bir artış gözlenmektedir (Kılınç, Araşkal ve Kutlu, 2018).

Öğretmenlerin öğretime zamanı daha fazla ayırdıkları yüksek başarıya sahip okullardaki öğretmen ve öğrenciler, düşük başarıdaki okullara göre daha çok akademik etkinliklerde bulunmaktadır (Celep, 2000). Öğretmen etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için mevcut kaynakları kullanarak sınıfı en iyi nasıl örgütleyebileceği konusunda çaba harcamalıdır (Gökçe, 2002). Etkili okulda öğretmen özerkliği de önemlidir. Öğretmen özerkliği okul etkililiğinin artmasında öğretmen niteliğinin artırılması, öğrenci merkezli bir anlayışın oluşması ve kalitenin yükseltilmesi açısından önemlidir (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018).

Bu bağlamda etkili öğretmenler değişime açık, mesleğine tutkun ve kendini sürekli yenileyen kişilerdir. Polk (2006) etkili öğretmenlerin özelliklerini on maddede sıralamıştır: iyi akademik performans, iletişim becerileri, yaratıcılık, profesyonellik, pedagojik bilgi, kapsamlı öğrenci değerlendirme sistemi, kişisel gelişim veya yaşam boyu öğrenme, yetenek veya içerik alanı bilgisi ve örnek oluşturma becerisi.

Öğretmenler değişen zamana uyum sağlamalıdır. İşi “davranış değiştirmek” olan öğretmenlerin 21. yüzyılın bilgiyi kullanma alanlarına hâkim olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin genel kültür ve kişisel gelişim konularında kendilerini geliştirmeleri gibi hususlar eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltecektir (Şen ve Erişen, 2002).

Balcı'nın (2001) aktarmalarına göre Smith (1985) etkili öğretmenle ilgili araştırma bulgularını tarayarak etkili öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır;

- İyi planlama becerisine sahiptir,
- Akademik görevlerde öğrencilere daha çok zaman verir,
- Sınıfı bütüncül bir anlayışla eğitime düşüncesindedir,
- Öğrencilerin tümü için akademik başarı beklentisindedir,
- Sınıf etkinliklerini seçer ve yönetir,
- Başka bir konuya geçmek için tüm öğrencilerin konuyu kavramasını hedefler,
- Öğrenme etkinliklerine öğrenciyi aktif tutar,
- Öğrencilere uygun ödevler verir,
- Alanında iyidir,
- Sunum becerisi iyidir,
- Öğrenci gelişimini iyi yönetir,
- Öğrencilere uygun dönütler verir,
- Öğrencilerinin işbirliği ile uyum içinde olmasını sağlar,
- Her öğrencinin söz almasını sağlar,
- Öğrenciler yordayıcı sorularla destek olur,
- Olumlu davranışı pekiştirirken olumsuz davranışı kontrol halinde tutar,
- Nota dayalı bir sistemden kaçınır,
- Öğrencilere sosyalleşme konusunda rehberlik eder,
- Sınıf etkinliklerinde kesintiden uzak durur.

Öğretmenler etkili okullarda etkileşim içinde birbirlerini destekleyip, okul liderince de desteklenerek işbirliği içinde öğretim stratejilerini paylaşarak çalışırlar (Çubukçu ve Girmen, 2006). Etkili öğretmen davranışları güven, sevecenlik, yüreklendirme, uyumluluk ve coşkuyu içinde barındırır. Ayrıca etkili öğretmenler, sabırlı, sevecen, girişimci, güler yüzlü, çalışkan, öğrencilerinden öğrenen, empati kurabilen ve kendini yenileyen öğretmenlerdir (Şen ve Erişen, 2002).

2.5.1.4.3. Etkili Okulda Öğrenci

Öğrenci, etkili okullarda öğretimin merkezindedir. Akademik anlamda hazırbulunluşluk düzeyleri aynı olmayan öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşması ortak gayedir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri yüksektir. Çünkü öğretmenler öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmaktadır. Öğrenci de bu beklentinin ve güvenin farkındadır. Okul faaliyetlerine öğrenciler gönüllü olarak katılırlar. Öğretmenler ve okul müdürleri öğrencilerini okul faaliyetleri konusunda teşvik ederler ve desteklerler, Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ile okul dışındaki sosyal çevresi başarısının tek belirleyicisi olarak görülmez.

Öğrencilerin üst düzeyde akademik standartlara ulaşması okul programlarının hazırlanmasında ana gayedir. Akademik program içeriğini öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri beceriler oluşturur (Şişman, 2002).

Çubukçu ve Girmen'e (2006) göre, etkili okullarda öğrenciler yüksek başarı beklentisinde olup karara katılımında etkin rol oynar. Bu öğrenciler:

- Kubaşık öğrenme anlayışına sahiptir.
- Okul yaşamını iyileştirmede ve sorumluluk almada heveslidir.
- Kendisinden beklenenlerin bilincindedir.
- Kendi öğrenme sorumluluklarının farkındadır.

Bunlardan yola çıkarak etkili okullarda öğrencilerden beklenenin sadece akademik başarı olmadığı kanısına varılabilir. Akademik başarı kadar öğrencilerin gerek sınıf içi süreçlerde gerekse genel okul faaliyetlerinde pasif değil katılımcı olması önem taşımaktadır.

2.5.1.4.4. Etkili Okulda Okul-Aile İlişkileri

Okul-aile ilişkileri öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Akademik yönden başarı düzeyi düşük okullara göre akademik yönden başarılı okulların, daha fazla ailesel-çevresel katılım ve destek gördükleri görülmektedir. Öğrenci başarısının atmasıyla birlikte disiplin sorunlarının azalmasında okul-öğrenci-veli işbirliğinin etkisi büyüktür.

Anne babaların çocuklar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, öğrencinin akademik, sosyal ve kişisel gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Aileler etkili okulların misyonunun farkındadır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okullarda çalışan öğretmenler veliler ile daha çok iletişim kurarlar. Ayda en az bir kez öğrencinin evine telefon ederler, Her hafta eve not veya bilgi bültenleri ile seyahat prospektüsü gönderip ayda en az bir kez öğrenci velisini telefonla ararlar. Etkili okullarda çalışan öğretmenler iyi veli-okul işbirliğinin başarılarının sebeplerinden biri olduğunu belirtmektedir (Taylor, 1990).

Öğrenci velileri ile ilişkiler öğretmenin yeterlik duygusunun gelişiminde önemli etkenlerden biridir. Veli okula, programa, öğretmenin çabasına ilgisiz kalırsa, öğretmen bozulmaya uğramaktadır (Balcı, 2001).

Etkili okulda, veliler okul misyonunu bilir ve destekler ve bu okul misyonunun gerçekleştirilmesinde velilere okul yönetimince fırsat verilir:

- Veliler müfredattan haberdardır.
- Velilere, çocukları konusunda rehberlik edilir
- Velilere öğrencilerin başarısı hakkında bilgi verilir.

Bu bağlamda okulun etkililiğinde olumlu okul-aile ilişkilerinin varlığı veya yokluğu belirleyici niteliktedir denebilir.

2.5.1.4.5. Etkili Okulda Okul Ortamı ve Çevre

Okullar toplumsal çevre ile etkileşim halindedirler. Dış çevrenin desteğini almak ve çevreyi uygun hale getirmek okulu etkili kılma yollarından biridir. Düzenli okul çevresi etkili okul için gereklidir. Öğrenmenin disiplin sorunlarıyla engellendiği düzensiz bir ortamda gerçekleşmesi beklenemez. Bu bağlamda düzensizliğe neden olan olayların yok edilmesi veya en aza indirgenmesi etkili okulun amaçlarından biri olmalıdır.

Etkili bir eğitim sistemi gerekli tesislerin sağlanması gerekir. Temel sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanacağı tesislerin olması etkili eğitim sistemleri için gereklidir (Karip, 1996).

Etkili okulda, fiziksel zarar tehdidi bulunmayan; düzenli, amaçlı bir atmosfer vardır. Okul iklimi öğrenme ve öğretmeye yardımcıdır:

- Okul personeli, olumlu iklimin anahtarının personel arasındaki uyum olduğuna inanır ve bunu sergiler,
- Okul personeli, okulda iken her zaman her yerde görev başında olduğunu bilir,
- Öğrenciler için olumlu bir iklim mevcuttur,
- Okul yönetimi, okulun bakımlı görünmesine önem verir.

2.6. İlgili Literatür

Bu bölümde, etkili okul alanında yapılan yurt içi ve yurt dışında bazı araştırmalar yer almaktadır.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Etkili okul araştırmaları dünyada 1960’larda başlamasına rağmen ülkemizde 1990’lara kadar önemsizdir. Türkiye’de ilk çalışmalar Balcı (1993), Şisman (1996) ve Bastepe (2002) tarafından yapılmıştır.

Ülkemizde etkili okul konusunda ilk araştırma Balcı tarafından 1993 yılında yapılmıştır. Balcı (1993), Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne kadar sahip olduklarını araştırmak için yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliğini ikinci plana atarak, yönetsel görevlere daha çok önem verdikleri ortaya çıkmıştır. “Öğretmenler” boyutundaki bulgulara göre ise öğretmen davranışları etkili okulu oluşturan öğretmen davranışları ile uyum sağlamaktadır. Öğretmen ve okul müdürlerinin okulda çalışma süreleri, yaşları ve kıdemleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok önemsedikleri ortaya çıkmıştır. “Okul Ortamı” boyutunda ise etkili öğrenme alanlarının var olduğu ortaya çıkmıştır. “Öğrenciler” boyutu ile ilgili bulgular ise, öğrencilerin etkili okul ortalarında gerekli sorumlulukları aldıkları ve akademik başarılarının arttığı şeklindedir. “Veliler” boyutundaki bulgular ise, araştırılan bu okulların, veli katılımı ve işbirliği konusunda etkili okul oluşturmak için yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Bu alandaki ikinci çalışma Şişman’a aittir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmacı kendisinin geliştirdiği “Etkili Okul Anketi”ni kullanmıştır. Araştırma

bulgularına göre merkez ve çevre okullardaki en etkili boyut “okul müdürü” boyutu çıkmıştır. Merkez ilkokulları, çevre ilkokullarına göre okul müdürü boyutu dışında diğer boyutlar açısından daha etkili bulunmuştur.

Bu alanda üçüncü araştırma 2002 yılında Baştepe tarafından yapılan araştırma taşımali ve normal eğitim yapan ilköğretim okullarında yapılmıştır.

Normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiği, taşımali eğitim yapan ilköğretim okullara göre tüm boyutlarda daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin okul etkililik algıları “öğretmenler” boyutu dışında okul etkililik algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu okullarda taşımali eğitim veren ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin algılarının, normal eğitim veren okuldakilere göre düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda taşımali ve normal eğitim yapan ilköğretim okulu öğretmen ve okul müdürlerinin okul etkililik algılarının cinsiyet ve kıdemlerine göre farklılaşmayıp, göreve ve okul türüne göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Duranay (2005) çalışmasında etkili okulun okul müdürü boyutunun öne çıktığını bulmuştur.

Oral’ın (2005) çalışmasında kıdem süreleri artması ile birlikte, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin etkililiklerinin genel olarak arttığı görülmektedir.

Keleş’in (2006) çalışmasında da öğretmenlerin etkili okula ulaşmada görev yaptıkları okullardaki okul müdürlerini başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışındaki etkili okul araştırmaları ABD’de başlayarak Avrupa’da ve Avustralya’da yayılmaya başlamıştır. 1966 yılında Coleman bu konudaki ilk özgün araştırmayı yapmıştır. Brookover ve Lezotte’nin araştırması ise bu alandaki en kapsamlı çalışmadır. Acahang ve Wong Asya’da, Kazuo ise Japonya’da etkili okul hakkında yapılan araştırmalara örnektir (Baştepe, 2002).

Edmonds’un (1979) araştırması daha sonra yapılan araştırmalara örnek olmuştur. Edmons çalışmasında eşitliğe vurgu yapmıştır. Etkili okulla ilgili Edmons’un bulduğu beş temel faktör şunlardır:

- Başarıyı benimseyen bir okul iklimi,
- Öğrenci gelişimindeki rehberlik ve değerlendirme,
- Güçlü yönetimsel liderlik,
- Temel becerilerin öğrencilerin tümü tarafından kazanabileceği inancı,
- Düzenli ve öğrenmeye motive eden bir atmosfer.

Brookover ve Lezotte (1979) araştırmalarında etkili okulun belirleyici özelliklerini şöyle belirtmişlerdir:

- Güçlü okul-aile işbirliği,
- Öğrencilere temel okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması,
- Öğretim lideri okul müdürlerinin olması,
- Hedeflenen temel becerilerin bütün öğrencilere kazandırılması,
- Öğretmenlerin eğitimle bütünleşmesi,
- Eğitimsel başarılar için yüksek beklenti,
- Sorumluluk duygusuna sahip öğretmenler.

Hallinger ve Murpy (1986) çalışmalarında etkili okul araştırmalarına katkı sağlamak amacıyla öğretim liderliğini iki boyutlu olarak kavramsallaştırmışlardır. Bu boyutlar liderlik süreci ve fonksiyonlarıdır. Liderlik işlevlerini ise şöyle belirtmişlerdir:

- Müfredatın planlanması,
- Beklentilerin yüksek olması,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini destekleme,
- Zaman yönetimi,
- Motivasyonun artırılması,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olma,
- Öğrenci gelişimi takip sistemi,
- Belirgin okul amaçları.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) araştırmalarında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okul etkinliğinin belirleyicilerinin analizini yaparak, etkili okul özelliklerini şöyle bulmuşlardır:

- Ortak misyon ve vizyon,

- Okul-aile işbirliği,
- Öğrenci haklarının önemszenmesi,
- İlerleme sürecinin gözlemlenmesi,
- Takviyelerin yapılması,
- Beklentilerin yüksek olması,
- Öğretimdeki amaçların belirlenmesinin önemi,
- Öğrenme ortamının olumlu olması,
- Öğrenme ve öğretmeye yoğunlaşma,
- Liderlikteki profesyonellik,
- Organizasyonların öğrenme özelliği.

Towsend'in (1997) Avustralya'daki araştırmasında belirlenmiş olan etkili okul özellikleri şöyledir:

- Açık bir şekilde ortaya konan okul politika ve amaçları,
- Yönetmel ve akademik liderlik,
- Mesleki olarak geliştirilen okul kadrosu,
- Akademik yoğunluk içeren okul programı,
- Okul aile ilişkileri,
- Olumlu okul iklimi,
- Kendilerini iyi yetiştiren okul kadrosu,
- Yüksek standartlar ve beklentiler,
- Göreve ayrılan zaman,
- Öğrenme güçlüklerinin erken teşhis edilmesi,
- Okul merkezli karar verme,
- Öğretmenlerin planlama sürecine katılarak sorumluluk alması,
- Öğrencilerin katılımına ve sorumluluk almasına fırsat sunulması,
- Üst eğitim otorilerinin desteği,
- Olumlu motivasyon stratejileri,

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evrenle örneklem, veri toplama yöntemiyle araçları, verilerin toplanması, sayıtların incelenmesi ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen algılarına göre etkili okul oluşturmada okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının incelendiği bu araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde yapılmış nicel bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesine ulaşmaya çalışan araştırma modelleridir. Bu modelde gerçek bir sebep-sonuç ilişkisine ulaşılmamakla birlikte, değişkenlerden birinin bilinmesi halinde diğer değişkenin tahmin edilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 1999).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Karabük il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 896 öğretmenden oluşmaktadır (Karabük MEB, 2019).

Araştırmanın örneklem grubu ise Karabük il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığında ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 278 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenler , “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi ile araştırmanın örnekleme katılmışlardır. Basit seçkisiz örnekleme, evrende her bir katılımcının doğada örnekleme katılmasına eşit olarak seçilme hakkının verildiği bir yöntemdir (Öztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre $\alpha=0.05$ için, araştırma evreninin 896 öğretmenden oluşması nedeniyle, 276 katılımcı örneklem grubu için yeterli olarak görülmektedir.

Karabük il merkezindeki ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin demografik özellikleri kapsamında; cinsiyet, okul türü, branş, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve kıdeme ilişkin bulgulara Tablo 1 'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örneğine İlişkin Demografik Bulgular

| Değişkenler | Kategoriler | N | % |
|--|-----------------|-----|------|
| 1.Cinsiyet | Kadın | 176 | 62.9 |
| | Erkek | 102 | 36.4 |
| | Toplam | 278 | 100 |
| 2.Okul Türü | İlkokul | 122 | 43.9 |
| | Ortaokul | 156 | 56.1 |
| | Toplam | 278 | 100 |
| 3.Branş | Uygulamalı | 13 | 4.6 |
| | Sınıf | 106 | 42.8 |
| | Sözel | 77 | 27.5 |
| | Sayısal | 42 | 15.0 |
| | Diğer | 40 | 14.4 |
| | Toplam | 278 | 100 |
| 4.Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi | (0-2) yıl | 64 | 22.9 |
| | (3-5) yıl | 56 | 20.0 |
| | (6-8) yıl | 68 | 24.3 |
| | (9-11) yıl | 20 | 7.1 |
| | 11 yıl ve üzeri | 70 | 25.0 |
| | Toplam | 278 | 100 |
| 5.Kıdem | (0-5) yıl | 42 | 15.0 |
| | (6-10) yıl | 50 | 17.9 |
| | (11-15) yıl | 43 | 15.4 |
| | (16-20) yıl | 46 | 16.4 |
| | (21-) yıl | 96 | 34.3 |
| | Toplam | 278 | 100 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Karabük ilinde çalışan öğretmenlerin, etkili okul oluşturmada dağıtımcı liderlik davranışlarının düzeyini ölçmek amacıyla araştırmada kullanılan ölçek, 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan kişilerin demografik özellikleriyle ilgili 5 adet soru yer almaktadır. İkinci bölümde “Dağıtımcı Liderlik Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise “Etkili Okul Ölçeği” yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgiler Bölümü

Araştırmanın ilk bölümünde yer alan kişisel bilgiler bölümü öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, branşı, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenlerinden oluşmaktadır.

3.3.2. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada; Davis (2009) tarafından geliştirilen ve Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkçı ve Karadağ tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dağıtımçı Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin tek boyutlu kullanılması önerilmektedir (Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkçı, Karadağ, 2014). Dağıtımçı Liderlik ölçeği 37 maddeden oluşmaktadır. Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin 6. ve 7. maddeleri ve 32. ve 33. maddeleri ilköğretime uygun olup araştırmanın gerçekleştiği okullar ilkokul ve ortaokul olarak ayrı değerlendirildiğinden bu maddeler tek maddede birleştirilerek 35 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır.

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkçı, Karadağ ile mail yoluyla görüşülmüş ve kendilerinden izin alınmıştır.

3.3.3. Etkili Okul Ölçeği

Bu araştırmada okulların etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla Şişman'ın (1993) geliştirdiği "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ankette 56 maddeli 5'li Likert türü ölçek kullanılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü; öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, buldukları okullardaki hizmet süresi, kıdem) içeren beş grup sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise etkili okulun "okul müdürü", "öğretmenler", "öğrenciler" , "süreç" "kültür", "veli" olmak üzere altı boyutundan oluşmaktadır. Ölçek formunda boyutlar itibarıyla madde sayısı okul müdürü (10), öğretmenler (10), öğrenciler (8), süreç (10) , kültür (10) ve veli (8) olarak belirlenmiştir.

Araştırma uygulamalarına başlamadan önce Şişman ile mail yoluyla görüşülmüş ve kendilerinden izin alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Karabük ili merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Anket için Karabük İl Milli Eğitim Okul müdürlüğü ile yazışmalar yapılmış ve yasal izin alınmıştır. Anketler öğretmenlere gönüllülük esasına göre yaptırılmıştır.

3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Bu bölümde Dağıtımçı Liderlik Ölçeği ve Etkili Okul Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri bulunmaktadır.

Tablo 2. Dağıtımçı Liderlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Maddeler | Faktörler Dağıtımçı Liderlik |
|-------------------------|---------------------------------|
| DLÖ(8) | .795 |
| DLÖ(35) | .784 |
| DLÖ(24) | .773 |
| DLÖ(28) | .771 |
| DLÖ(34) | .770 |
| DLÖ(10) | .768 |
| DLÖ(7) | .767 |
| DLÖ(32) | .757 |
| DLÖ(23) | .757 |
| DLÖ(33) | .754 |
| DLÖ(18) | .743 |
| DLÖ(9) | .738 |
| DLÖ(4) | .732 |
| DLÖ(21) | .730 |
| DLÖ(2) | .725 |
| DLÖ(31) | .710 |
| DLÖ(5) | .708 |
| DLÖ(26) | .707 |
| DLÖ(11) | .705 |
| DLÖ(27) | .705 |
| DLÖ(3) | .697 |
| DLÖ(6) | .695 |
| DLÖ(15) | .689 |
| DLÖ(1) | .688 |
| DLÖ(16) | .687 |
| DLÖ(20) | .687 |
| DLÖ(25) | .674 |
| DLÖ(29) | .668 |
| DLÖ(30) | .652 |
| DLÖ(13) | .650 |
| DLÖ(12) | .632 |
| DLÖ(22) | .616 |
| DLÖ(19) | .574 |
| DLÖ(14) | .527 |
| DLÖ(17) | .443 |
| Özdeğerler | |
| Crombach's Alpha | 0.968 |

Açıklanan Varyans: %49.45

Yapılan analiz sonunda açımlayıcı faktör analizi KMO değeri 0.968 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek açıklanan varyansın %49.45'ini açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .79 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada madde toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde .44 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür. İç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu kanıtlayan yöntemlerdendir. İç tutarlılık katsayısı .40'ın altında olması güvenilir olmadığını, .40 ile .60 arasında olması ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Araştırmada madde toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde .44 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür

Karabük il merkezinde görev yapan öğretmenlerin etkili okul olma düzeylerini belirleyen ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Etkili Okul Ölçeği Açımlyıcı Faktör Analizi

| Maddeler | Okul müdürü | Faktörler | | | |
|-------------------|-------------|-----------|---------|-------|--------|
| | | Öğretmen | Öğrenci | Süreç | Kültür |
| EOÖ(7) | .825 | | | | |
| EOÖ(1) | .816 | | | | |
| EOÖ(2) | .805 | | | | |
| EOÖ(3) | .798 | | | | |
| EOÖ(8) | .794 | | | | |
| EOÖ(10) | .759 | | | | |
| EOÖ(9) | .748 | | | | |
| EOÖ(6) | .738 | | | | |
| EOÖ(5) | .681 | | | | |
| EOÖ(4) | .482 | | | | |
| EOÖ(8) | | .752 | | | |
| EOÖ(9) | | .749 | | | |
| EOÖ(6) | | .731 | | | |
| EOÖ(7) | | .687 | | | |
| EOÖ(2) | | .649 | | | |
| EOÖ(4) | | .645 | | | |
| EOÖ(10) | | .579 | | | |
| EOÖ(1) | | .523 | | | |
| EOÖ(5) | | .521 | | | |
| EOÖ(3) | | .457 | | | |
| EOÖ(3) | | | .792 | | |
| EOÖ(5) | | | .783 | | |
| EOÖ(4) | | | .775 | | |
| EOÖ(2) | | | .758 | | |
| EOÖ(1) | | | .682 | | |
| EOÖ(6) | | | .674 | | |
| EOÖ(8) | | | .671 | | |
| EOÖ(7) | | | .610 | | |
| EOÖ(4) | | | | .733 | |
| EOÖ(5) | | | | .666 | |
| EOÖ(7) | | | | .656 | |
| EOÖ(6) | | | | .616 | |
| EOÖ(3) | | | | .602 | |
| EOÖ(8) | | | | .595 | |
| EOÖ(9) | | | | .556 | |
| EOÖ(2) | | | | .546 | |
| EOÖ(10) | | | | .381 | |
| EOÖ(6) | | | | | .684 |
| EOÖ(5) | | | | | .684 |
| EOÖ(3) | | | | | .680 |
| EOÖ(4) | | | | | .668 |
| EOÖ(8) | | | | | .661 |
| EOÖ(7) | | | | | .644 |
| EOÖ(2) | | | | | .628 |
| EOÖ(10) | | | | | .592 |
| EOÖ(9) | | | | | .567 |
| EOÖ(1) | | | | | .501 |
| Özdeğerler | 34.78 | 9.891 | 5.695 | 5.123 | 3.813 |
| Açıklanan Varyans | 34.78 | 9.89 | 5.69 | 5.12 | 5.81 |
| Crombach's Alpha | 0.93 | 0.88 | 0.90 | 0.86 | 0.93 |

*Açıklanan Toplam Varyans: % 59.30

Yapılan analiz sonucunda açımlayıcı faktör analizinde KMO değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sırasında diğer boyutlar normal dağılım gösterirken “okul çevresi ve veliler” boyutunun bu dağılımı bozduğu için bu boyut değerlendirmeye alınmamıştır. Okul müdürü boyutu toplam varyansının %34.7 ’sini açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci boyutu olan öğretmen boyutu toplam varyansının %9.8’ini açıklamaktadır ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan öğrenci boyutu toplam varyansın %5.69 ’unu açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .61 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü boyutu olan eğitim-öğretim süreci boyutu toplam varyansın %5.12’sini açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .38 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin beşinci boyutu olan okul kültürü boyutu toplam varyansın %5.81’ini açıklamaktadır ve bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .50 ile .68 arasında değişmektedir. Bu beş boyut toplam varyansın % 59.30’unu açıklamaktadır. Aynı zamanda ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmalarda Cronbach’s Alpha katsayıları ve boyutların madde toplam korelasyon değerlerine de bakılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı okul okul müdürüsi boyutu için .93, öğretmen boyutu için .88, öğrenci boyutu için .90, eğitim-öğretim boyutu için .86 ve okul kültürü boyutu için ise .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısının $\alpha=.95$ olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak etkili okul ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi yapılmadan önce kayıp değerler tespit edilerek ortalama değer ataması yapılmıştır. Daha sonra verilerin normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Şencan (2005) çarpıklık ve basıklık değerinin +1 ve -1 aralığında olmasının verilerin normal dağıldığını gösterebileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda verilerin betimsel analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında $1.00 < x < 1.80 =$ zayıf, $1.81 < x < 2.60 =$ düşük, $2.61 < x < 3.40 =$ orta,

$3.41 < x < 4.20 =$ yüksek, $4.21 < x < 5.00 =$ çok yüksek değer aralıkları kullanılmıştır (Toksöz, 2010).

Araştırmada bağımsız iki değişken arasındaki farkların anlamlılığını tespit etmek amacıyla t-testi, ikiden fazla değişken arasındaki farkların anlamlılığını tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için, boyutların birbiriyle olan ilişkileri korelasyon analiziyle tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 1.00-0.70 arasında yüksek; 0.70-0.30 arasında orta; 0.30-0.00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

Dağıtımçı liderliğin okul etkililiği boyutları üzerindeki yordayıcılığını tespit etmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için Çoklu Doğrusallık sayılıtısının karşılanması gerekir. Bu kapsamda Çoklu Doğrusallık sorununu tespit edebilmek için kullanılan üç temel yöntem mevcuttur:

1. VIF Değeri (Varyans Şişirme Çarpanı)
2. Tolerans Değer
3. Confidence Interval Koşul Endeksi(CI)

VIF değeri Marquardt (1970) tarafından önerilmiştir. VIF değeri, tıpkı yan regresyonda olduğu gibi her bağımsız değişkenin diğerleri ile ayrı ayrı regresyon işlemi gerçekleştirilmesi sonucu hesaplanan R^2 değerleri kullanılarak elde edilmektedir. Her bağımsız değişkene ait VIF değerleri ayrı ayrı hesaplanarak hangi değişken veya değişkenlerin çoklu doğrusallık(Ç.D) sorununa yol açtığı tespit edilebilir. İlgili bağımsız değişken diğerleri ile ilişkili derecesi arttıkça VIF değeri yükselecektir. Tam ilişki durumunda VIF değeri ∞ , ilişki olmadığı durumda VIF değeri 1 olacaktır. Tolerans değeri, kurulan regresyon denkleminde elde edilen R^2 değerleri kullanılarak $1 - R^2$ şeklinde her bağımsız değişken için hesaplanmaktadır. Tolerans değeri, diğer tahminciler dikkate alındığında elimizdeki tahminciye ilişkin varyans yüzdesinin gösterebilir. Confidence Interval (CI) koşul endeksi, maksimum özdeğerin değişkene ilişkin özdeğere bölümünün karekökü alınarak hesaplanır.

VIF ve Tolerans değerlerine bakacak olursak, 10 ve üzeri VIF değeri ve 0,10'dan küçük Tolerans değeri için Ç.D' nin var olduğu söylenebilir. CI koşul indeksi 15'in üzerinde olduğunda çoklu doğrusallığın orta düzeyde sorun oluşturduğu söylenebilir. Ancak CI koşul indeksi 30 ve üzeri değerler aldığıında Ç.D'nin yüksek derecede sorun oluşturduğu kabul edilir. Bu yöntemlerin haricinde varyans-kovaryans Σ matrisinin özdeğerlerine bakılarak Ç.D sorunu tespit edilebilir. Σ (toplam) matrisinin 1'den fazla özdeğeri 0'a yakın değer alıyor ise, Ç.D' nin var olduğu belirtilir.

Ç.D' nin tespitine ilişkin kullanılan yöntemler çeşitli bilgisayar programları aracılığı ile uygulanabilmektedir. SPSS ve R Project programına ilişkin çeşitli uygulamalar, elimde var olan çeşitli veri setleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Koşul indeksi, VIF değerleri ve hata toleransları bakımından değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürü Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VIF) Değerleri

| MODEL | Standart Dışı | Standart | β | Tolerans | VIF |
|--------------------|---------------|------------|---------|----------|------|
| | Katsayılar | Katsayılar | | | |
| | B | S.H. | | | |
| Sabit | .39 | .15 | | | |
| Dağıtımçı liderlik | .91 | .04 | .82 | 1.00 | 1.00 |

Tablo 4' e göre Tolerans değerlerindeki sıfıra yaklaşan tolerans değerinin olmadığı ve VIF değerlerinin 10'un altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Öğretmen Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VIF) Değerleri

| | Standart Dışı | Standart | Beta | Tolerans | VIF |
|--------------------|---------------|------------|------|----------|------|
| | Katsayılar | Katsayılar | | | |
| | B | Std. Error | | | |
| Sabit | 1.50 | .20 | | | |
| Dağıtımçı liderlik | .63 | .05 | .60 | 1.00 | 1.00 |

Tablo 5'e göre Tolerans değerlerindeki sıfıra yaklaşan tolerans değerinin olmadığı ve VIF değerlerinin 10'un altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Öğrenci Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri

| | Standart Dışı | Standart | Beta | Tolerans | VİF |
|--------------------|---------------|------------|------|----------|------|
| | Katsayılar | Katsayılar | | | |
| | B | Std. Error | | | |
| Sabit | 1.70 | .26 | | | |
| Dağıtımçı liderlik | .60 | .07 | .49 | 1.00 | 1.00 |

Tablo 6'a göre Tolerans değerlerindeki sıfıra yaklaşan tolerans değerinin olmadığı ve VİF değerlerinin 10'un altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Süreç Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri

| | Standart Dışı | Standart | Beta | Tolerans | VİF |
|--------------------|---------------|------------|------|----------|------|
| | Katsayılar | Katsayılar | | | |
| | B | Std. Error | | | |
| Sabit | 2.04 | .17 | | | |
| Dağıtımçı liderlik | .51 | .04 | .58 | 1.00 | 1.00 |

Tablo 7'e göre Tolerans değerlerindeki sıfıra yaklaşan tolerans değerinin olmadığı ve VİF değerlerinin 10'un altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Kültür Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri

| | Standart Dışı | Standart | Beta | Tolerans | VİF |
|--------------------|---------------|------------|------|----------|------|
| | Katsayılar | Katsayılar | | | |
| | B | Std. Error | | | |
| Sabit | 0.39 | .15 | | | |
| Dağıtımçı liderlik | .91 | .04 | .82 | 1.00 | 1.00 |

Tablo 8'e göre Tolerans değerlerindeki sıfıra yaklaşan tolerans değerinin olmadığı ve VİF değerlerinin 10'un altında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4, 5, 6, 7 ve 8'deki VİF değeri 1.00 olduğundan değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Etkili Okul Ölçeği Koşul İndeksi Değerleri

| Boyut | Özdeğer | Koşul İndeksi | Varyans Düzeyi | |
|--------------------|---------|---------------|----------------|--------------------|
| | Sabit | Koşul İndeksi | Sabit | Dağıtımçı Liderlik |
| Sabit | 1,989 | 1,000 | ,01 | ,01 |
| Dağıtımçı Liderlik | ,011 | 13,686 | ,99 | ,99 |

Tablo 9'a baktığımızda koşul indeksi değerinin 30'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu durum, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmayıp, regresyon analizine uygun olduğu bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ulaşılan veriler verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Burada “Öğretmenlere göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10’ da öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri ortalamalarının değerlendirme kriterleri açıklanmıştır. Öğretmenlerin birinci alt probleme ilişkin algı seviyeleri Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri

| | N | \bar{X} | Ss | Değerlendirme |
|--------------------|-----|-----------|----|---------------|
| Dağıtımçı Liderlik | 278 | 3.94 | .5 | Yüksek |

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin algılarının ($\bar{X}= 3.94$) ile yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışlarını sergilediklerini göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 11’ de öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algı düzeyleri verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algı düzeyleri

| | N | \bar{X} | Ss | Değerlendirme |
|---------------|-----|-----------|-----|---------------|
| Okul müdürü | 278 | 4.04 | .71 | Yüksek |
| Öğretmen | 278 | 3.97 | .60 | Yüksek |
| Öğrenci | 278 | 3.51 | .71 | Yüksek |
| Eğitim süreci | 278 | 4.02 | .50 | Yüksek |
| Okul kültürü | 278 | 3.99 | .64 | Yüksek |
| Etkili Okul | 278 | 4.01 | .50 | Yüksek |

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul oluşumuna ilişkin algıları incelendiğinde en yüksek ortalamanın okul müdürü ($\bar{X}=4.04$), en düşük ortalamanın ise öğrenci ($\bar{X}=3.51$) boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler etkili okulun okul müdürü ve eğitim süreci boyutlarına yüksek katılım gösterdikleri saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna ilişkin bulgular bulunmaktadır. Aşağıdaki tablo 12’ de dağıtımçı liderlik ile etkili okul ve etkili okulun alt boyutları arasındaki ilişkinin durumu, yönü ve derecesi bulunmaktadır.

Tablo 12. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililikleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

| <i>Değişkenler</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1.Dağıtımçı | 1.00** | .70** | .59** | .48** | .58** | .82** |
| 2.Okul müdürü | | | .43** | .25** | .38** | .64** |
| 3.Öğretmen | | | | .50** | .53** | .56** |
| 4.Öğrenci | | | | | .52** | .48** |
| 5.Süreç | | | | | | .64** |
| 6.Kültür | | | | | | 1.00** |

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, dağıtımçı liderlik ile etkili okulun okul müdürü arasında ($r=.70$) ve dağıtımçı liderlik ile kültür boyutları arasında ($r=.82$) anlamlı pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmektedir.

Dağıtımçı liderlik ile etkili okulun öğretmen ($r=.59$), öğrenci ($r=.48$), süreç ($r=.58$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı orta düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir. Buna

göre okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışlarının artması, okul etkililiğini artırmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri; cinsiyet, okul türü, branş, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular bulunmaktadır.

4.4.1.Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri ile etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Dağıtımçı liderlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Dağıtımçı liderlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|-----|-----|------|-----|
| Kadın | 176 | 3.85 | .55 | 276 | 3,26 | .13 |
| Erkek | 102 | 4.08 | .59 | | | |

Tablo 13’e göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik algıları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(2,276)} = 3.26, p < .05$). Bu bulgular doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenler tarafından algılanan okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları birbiriyle örtüşmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okul algılarına ilişkin Bağımsız Örneklem t testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|-------------|----------|-----|-----------|-----|-----|------|-----|
| Okul müdürü | Kadın | 176 | 3.98 | .69 | 276 | 1.85 | .41 |
| | Erkek | 102 | 4.15 | .72 | | | |
| Öğretmen | Kadın | 176 | 3.89 | .60 | 276 | 2.93 | .70 |
| | Erkek | 102 | 4.11 | .58 | | | |
| Öğrenci | Kadın | 176 | 3.45 | .70 | 276 | 1.92 | .94 |
| | Erkek | 102 | 3.62 | .72 | | | |
| Süreç | Kadın | 176 | 4.00 | .48 | 276 | .43 | .23 |
| | Erkek | 102 | 4.00 | .54 | | | |
| Kültür | Kadın | 176 | 3.90 | .63 | 276 | 2.83 | .49 |
| | Erkek | 102 | 4.10 | .63 | | | |

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine yönelik algı sonuçları, okul müdürü boyutu ($t_{(2,276)}=1.85, p>.05$);

öğretmen boyutu ($t_{(2,276)}=2.93, p>0.05$); öğrenci boyutu ($t_{(2,276)}=1.92, p>0.05$); süreç boyutu ($t_{(2,276)}=.43, p>0.05$); okul kültürü boyutu ($t_{(2,276)}=2.83, p>0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin etkili okulun boyutlarına yönelik algıları birbirleriyle benzeşmektedir.

4.4.2.Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile etkili okul algılarının okul türü değişkenine göre incelenmesi

Dağıtımçı liderlik ölçeği puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Dağıtımçı liderlik ölçeği puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları

| Okul türü | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|-----------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| İlkokul | 122 | 3.93 | .64 | 276 | 0.170 | .284 |
| Ortaokul | 156 | 3.94 | .52 | | | |

Dağıtımçı liderlik okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur[$t_{(2,276)} = 0.170, p < .05$]. İlkokul öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları ($\bar{X} =3.93$) ile ortaokul öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları ($\bar{X}=3.94$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre algılanan okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları arasında bir paralellik bulunmaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin okul türüne göre etkili okul algılarına ilişkin t testi sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|-------------|----------|-----|-----------|-----|-----|------|-----|
| Okul müdürü | İlkokul | 122 | 4.00 | .79 | 276 | 1.09 | .15 |
| | Ortaokul | 156 | 4.10 | .63 | | | |
| Öğretmen | İlkokul | 122 | 4.07 | .64 | 276 | 2.38 | .27 |
| | Ortaokul | 156 | 3.90 | .57 | | | |
| Öğrenci | İlkokul | 122 | 3.61 | .70 | 276 | 2.18 | .90 |
| | Ortaokul | 156 | 3.43 | .71 | | | |
| Süreç | İlkokul | 122 | 4.06 | .53 | 276 | 1.18 | .28 |
| | Ortaokul | 156 | 3.99 | .48 | | | |
| Kültür | İlkokul | 122 | 4.05 | .69 | 276 | 1.41 | .39 |
| | Ortaokul | 156 | 3.94 | .60 | | | |

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet değişkenine yönelik algı sonuçları, okul müdürü boyutu [$t_{(2,276)}=.15, p > .05$]; öğretmen boyutu [$t_{(2,276)}=.27, p>.05$]; öğrenci boyutu [$t_{(2,276)}=.91, p > .05$]; süreç boyutu [$t_{(2,276)}=.28, p>.05$]; okul kültürü boyutu [$t_{(2,276)}=.39, p>.05$] bulunmuştur. Buna göre farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin etkili okulun boyutlarına yönelik algıları birbiriyle örtüşmektedir.

4.4.3. Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Dağıtımçı liderlik ölçeği ve etkili okul ölçeği puanlarının branş değişkenine göre tek yönlü Anova testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

| Değişken | Branş | n | \bar{X} | Ss | Var. K. | K.T. | SD | K.O. | F | p | A.Fark |
|--------------|---------------|-----|-----------|-----|---------|--------|-----|------|------|-----|--------|
| D. Liderlik | (a)Uygulamalı | 13 | 3.93 | .48 | G.Arası | .40 | 5 | .10 | .30 | .88 | - |
| | (b)Sınıf | 106 | 3.97 | .66 | G. İçi | 92.80 | 272 | | | | |
| | (c)Sözel | 77 | 3.97 | .52 | Toplam | 93.20 | | | | | |
| | (d)Sayısal | 42 | 3.88 | .54 | | | | | | | |
| | (e)Diğer | 40 | 3.94 | .53 | | | | | | | |
| Okul müdürü | (a)Uygulamalı | 13 | 4.07 | .75 | G.Arası | .71 | 5 | .18 | .35 | .85 | - |
| | (b)Sınıf | 106 | 3.99 | .80 | G. İçi | 139.96 | 272 | .51 | | | |
| | (c)Sözel | 44 | 4.11 | .61 | Toplam | 140.67 | | | | | |
| | (d)Sayısal | 42 | 4.06 | .66 | | | | | | | |
| | (e)Diğer | 40 | 4.02 | .68 | | | | | | | |
| Öğretmen | (a)Uygulamalı | 13 | 3.88 | .74 | G.Arası | 4.02 | 5 | 1.00 | 2.79 | .02 | b>c, |
| | (b)Sınıf | 106 | 4.11 | .63 | G. İçi | 98.52 | 272 | .36 | | | b>e |
| | (c)Sözel | 77 | 3.83 | .54 | Toplam | 102.55 | | | | | |
| | (d)Sayısal | 42 | 3.99 | .62 | | | | | | | |
| | (e)Diğer | 40 | 3.87 | .56 | | | | | | | |
| Öğrenci | (a)Uygulamalı | 13 | 3.30 | .92 | G.Arası | 3.72 | 5 | .93 | 1.86 | .11 | - |
| | (b)Sınıf | 106 | 3.63 | .71 | G. İçi | 136.50 | 272 | .50 | | | |
| | (c)Sözel | 77 | 3.52 | .71 | Toplam | 140.21 | | | | | |
| | (d)Sayısal | 42 | 3.32 | .74 | | | | | | | |
| | (e)Diğer | 40 | 3.45 | .55 | | | | | | | |
| Eğ. Süreci | (a)Uygulamalı | 13 | 4.17 | .43 | G.Arası | 1.65 | 5 | .41 | 1.63 | .17 | - |
| | (b)Sınıf | 106 | 4.10 | .53 | G. İçi | 69.01 | 272 | .25 | | | |
| | (c)Sözel | 77 | 3.99 | .48 | Toplam | 70.66 | | | | | |
| | (d)Sayısal | 42 | 3.93 | .48 | | | | | | | |
| | (e)Diğer | 40 | 3.93 | .48 | | | | | | | |
| Okul Kültürü | (a)Uygulamalı | 13 | 4.02 | .45 | G.Arası | 2.10 | 5 | .53 | | | |
| | (b)Sınıf | 106 | 4.08 | .70 | G. İçi | 112.77 | 272 | .41 | 1.28 | .28 | - |
| | (c)Sözel | 77 | 3.97 | .57 | Toplam | 114.87 | | | | | |
| | (d)Sayısal | 42 | 3.84 | .66 | | | | | | | |
| | (e)Diğer | 40 | 3.91 | .62 | | | | | | | |

Tablo 17’de, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri dağıtımçı liderlik davranışlarının ($F_{(4,273)}=.30$, $p>.05$) ve etkili okul boyutlarından okul müdürü ($F_{(4,273)}=.35$, $p>.05$), öğrenci ($F_{(4,273)}=1.86$, $p>.05$), eğitim süreci ($F_{(4,273)}=1.63$, $p>.05$) ve okul kültürü ($F_{(4,273)}=1.28$, $p>.05$) değişkenleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(4,273)}=0.35$, $p>.05$). Bununla birlikte etkili okulun öğretmen boyutu branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F_{(4,273)}=2.79$, $p<.05$). Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla

Post Hoc testlerinden LSD testine başvurulmuştur. Bu kapsamda etkili okulun öğretmen boyutunda sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.11$) sözel ($\bar{X}=3.83$) ve diğer branş ($\bar{X}=3.87$) öğretmenlerine göre okullarının daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.4 Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Dağıtımçı liderlik ölçeği ve etkili okul ölçeği puanlarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre tek yönlü Anova testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 18. Dağıtımçı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

| <i>N, \bar{X} ve Ss Değerleri</i> | | | <i>ANOVA Sonuçları</i> | | | | | | | | |
|--|---------------------|----------|-----------------------------|-----------|----------------|-------------|-----------|-------------|----------|----------|-------------|
| Değişken | Görev süresi | n | \bar{X} | Ss | Var. K. | K.T. | SD | K.O. | F | p | Fark |
| D. Liderlik | (a)0-2 | 64 | 4.05 | .54 | G.Arası | 2.47 | 5 | .62 | 1.86 | .12 | - |
| | (b)3-5 | 56 | 3.91 | .51 | G. İçi | 90.73 | 272 | .33 | | | |
| | (c)6-8 | 68 | 3.88 | .62 | Toplam | 93.20 | | | | | |
| | (d)9-11 | 20 | 4.15 | .40 | | | | | | | |
| | (e)11- | 40 | 3.85 | .65 | | | | | | | |
| Okul müdürü | (a)0-2 | 64 | 4.20 | .63 | G.Arası | 5.63 | 5 | 1.41 | 2.85 | .24 | - |
| | (b)3-5 | 56 | 4.03 | .68 | G. İçi | 135.04 | 272 | .50 | | | |
| | (c)6-8 | 68 | 3.90 | .70 | Toplam | 140.67 | | | | | |
| | (d)9-11 | 20 | 4.39 | .58 | | | | | | | |
| | (e)11- | 40 | 3.97 | .81 | | | | | | | |
| Öğretmen | (a)0-2 | 64 | 4.00 | .67 | G.Arası | 2.39 | 5 | .57 | 1.63 | .17 | - |
| | (b)3-5 | 56 | 3.85 | .63 | G. İçi | 100.17 | 272 | .37 | | | |
| | (c)6-8 | 68 | 3.89 | .59 | Toplam | 102.55 | | | | | |
| | (d)9-11 | 20 | 4.06 | .51 | | | | | | | |
| | (e)11- | 40 | 4.09 | .53 | | | | | | | |
| Öğrenci | (a)0-2 | 64 | 3.30 | .92 | G.Arası | 3.72 | 5 | .93 | 1.86 | .05 | - |
| | (b)3-5 | 56 | 3.63 | .71 | G. İçi | 136.50 | 272 | .50 | | | |
| | (c)6-8 | 68 | 3.52 | .71 | Toplam | 140.22 | | | | | |
| | (d)9-11 | 20 | 3.32 | .74 | | | | | | | |
| | (e)11- | 40 | 3.45 | .55 | | | | | | | |
| Eğ. Süreci | (a)0-2 | 64 | 4.09 | .47 | G.Arası | .90 | 5 | .23 | .88 | .48 | - |
| | (b)3-5 | 56 | 3.96 | .47 | G. İçi | 69.76 | 272 | .26 | | | |
| | (c)6-8 | 68 | 3.96 | .52 | Toplam | 70.66 | | | | | |
| | (d)9-11 | 20 | 4.09 | .44 | | | | | | | |
| | (e)11- | 40 | 4.06 | .54 | | | | | | | |
| Okul Kültürü | (a)0-2 | 64 | 4.04 | .60 | G.Arası | 1.74 | 5 | .44 | 1.05 | .38 | - |
| | (b)3-5 | 56 | 3.94 | .60 | G. İçi | 113.13 | 272 | .41 | | | |
| | (c)6-8 | 68 | 3.91 | .66 | Toplam | 114.87 | | | | | |
| | (d)9-11 | 20 | 4.22 | .45 | | | | | | | |
| | (e)11- | 40 | 3.99 | .72 | | | | | | | |

Tablo 18’de, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri dağıtımcı liderlik davranışlarının ($F_{(4,273)}=1.86$, $p>.05$) ve etkili okul boyutlarından okul müdürü ($F_{(4,273)}=2.85$, $p>.05$), öğretmen ($F_{(4,273)}=1.63$, $p>.05$), öğrenci ($F_{(4,273)}=1.86$, $p>.05$), eğitim süreci ($F_{(4,273)}=.88$, $p>.05$) ve okul kültürü ($F_{(4,273)}=1.05$, $p>.05$) değişkenleri görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri, dağıtımcı liderlik davranışları ve okul etkililiği algılarında önemli bir değişikliğe neden olmamaktadır.

4.4.5. Dağıtımcı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Dağıtımcı liderlik ölçeği ve etkili okul ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre tek yönlü Anova testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. Dağıtımcı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

| Değişken | N, \bar{X} ve SS Değerleri | | | ANOVA Sonuçları | | | | | | | |
|---------------|------------------------------|----|-----------|-----------------|---------|--------|-----|------|------|-----|--------|
| | Kıdem | n | \bar{X} | Ss | Var. K. | K.T. | SD | K.O. | F | P | A.Fark |
| D. Liderlik | (a)0-5 | 42 | 3.89 | .56 | G.Arası | 1.81 | 5 | .36 | 1.08 | .37 | - |
| | (b)6-10 | 50 | 3.86 | .68 | G. İçi | 91.39 | 272 | .33 | | | |
| | (c)11-15 | 43 | 3.87 | .45 | Toplam | 93.20 | | | | | |
| | (d)16-20 | 46 | 4.05 | .50 | | | | | | | |
| | (e)21- | 96 | 3.99 | .62 | | | | | | | |
| Okul müdürü | (a)0-5 | 42 | 4.01 | .58 | G.Arası | .07 | 5 | .02 | .04 | 0.1 | - |
| | (b)6-10 | 50 | 4.05 | .83 | G. İçi | 140.60 | 272 | .52 | | | |
| | (c)11-15 | 43 | 4.06 | .59 | Toplam | 140.67 | | | | | |
| | (d)16-20 | 46 | 4.05 | .60 | | | | | | | |
| | (e)21- | 96 | 4.04 | .79 | | | | | | | |
| Öğretmen | (a)0-5 | 42 | 3.76 | .68 | G.Arası | 7.49 | 5 | 1.87 | 5.37 | .00 | a<e |
| | (b)6-10 | 50 | 3.76 | .60 | G. İçi | 95.07 | 272 | .35 | | | |
| | (c)11-15 | 43 | 3.96 | .58 | Toplam | 102.55 | | | | | |
| | (d)16-20 | 46 | 4.03 | .59 | | | | | | | |
| | (e)21- | 96 | 4.15 | .53 | | | | | | | |
| Öğrenci | (a)0-5 | 42 | 3.40 | .84 | G.Arası | 4.81 | 5 | 1.20 | 2.43 | .50 | - |
| | (b)6-10 | 50 | 3.33 | .79 | G. İçi | 135.40 | 272 | .50 | | | |
| | (c)11-15 | 43 | 3.44 | .64 | Toplam | 140.22 | | | | | |
| | (d)16-20 | 46 | 3.57 | .61 | | | | | | | |
| | (e)21- | 96 | 3.66 | .65 | | | | | | | |
| Eğitim Süreci | (a)0-5 | 42 | 3.98 | .52 | G.Arası | 1.26 | 5 | .31 | 1.24 | .30 | - |
| | (b)6-10 | 50 | 3.94 | .47 | G. İçi | 69.40 | 272 | .25 | | | |
| | (c)11-15 | 43 | 3.99 | .50 | Toplam | 70.66 | | | | | |
| | (d)16-20 | 46 | 4.15 | .50 | | | | | | | |
| | (e)21- | 96 | 4.04 | .50 | | | | | | | |
| Okul Kültürü | (a)0-5 | 42 | 3.84 | .69 | G.Arası | 1.97 | 5 | .49 | 1.18 | .32 | - |
| | (b)6-10 | 50 | 3.91 | .69 | G. İçi | 112.91 | 272 | .41 | | | |
| | (c)11-15 | 43 | 3.99 | .58 | Toplam | 114.87 | | | | | |
| | (d)16-20 | 46 | 4.03 | .55 | | | | | | | |
| | (e)21- | 96 | 4.07 | .65 | | | | | | | |

Tablo 19'a göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının ($F_{(4,273)} = 1.08$, $p > 0.05$) ve etkili okul boyutlarından okul müdürü ($F_{(4,273)} = .04$, $p > 0.05$), öğrenci ($F_{(4,273)} = 2.43$, $p > 0.05$), eğitim-öğretim süreci ($F_{(4,273)} = 1.24$, $p > 0.05$), okul kültürü ($F_{(4,273)} = 1.18$, $p > 0.05$) boyutları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmenler tarafından algılanan etkili okulun öğretmen boyutunda ise kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılıklar tespit edilmiştir ($F = 5.37$, $p < 0.05$). Farkın anlamlılığını sağlamak amacıyla uygulanan LSD testi sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 4.15$), 0-5 yıl ($\bar{X} = 3.76$) ve 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.76$) kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar. Buna göre kıdemli öğretmenler okullarını daha çok benimsedikleri için okul müdürü, okul kültürü, eğitim-öğretim sürecinde diğer öğretmenlere göre daha olumlu düşünceye sahiptirler.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 20. Dağıtımçı liderlik davranışlarının Okul Etkililiğini Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | β | t | p | İkili(r) | Kısmi(r) |
|--|---------|-------|-----|----------|----------|
| Sabit | .64 | 3.04 | .00 | .71 | .71 |
| Okul müdürü | .87 | 16.50 | .00 | | |
| R = .71, R ² = .50, p < .05 | | | | | |
| Sabit | 1.50 | 7.44 | .00 | .59 | .59 |
| Öğretmen | .63 | 12.42 | .00 | | |
| R = .60, R ² = .36, p < .05 | | | | | |
| Sabit | 1.16 | 4.55 | .00 | .49 | .49 |
| Öğrenci | .60 | 9.22 | .00 | | |
| R = .49, R ² = .24, p < .05 | | | | | |
| Sabit | 2.04 | 11.98 | .00 | .58 | .58 |
| Eğitim Süreci | .51 | 11.86 | .00 | | |
| R = .58, R ² = .34, p < .05 | | | | | |
| Sabit | .38 | 2.57 | .01 | .82 | .82 |
| Okul Kültürü | .91 | 24.12 | .00 | | |
| R = .82, R ² = .68, p < .05 | | | | | |

Tablo 20'ye göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul

etkililiğinin tüm boyutlarını anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul müdürü olma boyutunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta=.87$, $p<.05$). İkinci olarak, okul müdürlerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışları, okul müdürü etkililiğini açıkladığı toplam varyans %50'dir. Üçüncü olarak dağıtımçı liderlik davranışları, etkili okul müdürü olmada pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ($\beta=.63$, $p<.05$). Okul müdürlerinin sergilediği dağıtımçı liderlik davranışları öğretmen etkililiğinde toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır. Dördüncü olarak okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, etkili öğrenci özelliklerini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.60$, $p<.05$). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının, öğretmen etkililiğinde açıkladığı toplam varyans %24'tür. Beşinci olarak dağıtımçı liderlik davranışları, etkili eğitim-öğretim sürecini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ($\beta=.51$, $p<.05$). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinde toplam varyansın %34'ünü açıklamaktadır. Son olarak okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul kültürünü pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.91$, $p<.05$). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, eğitim-öğretim sürecinin etkililiğinde açıkladığı toplam varyans %68'dir. Bu kapsamda okul müdürlerinin sergiledikleri dağıtımçı liderlik davranışlarının, okul etkililiği boyutlarını önemli düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin tartışma yer almaktadır. Yapılan çalışma sonucunda Karabük ili ilköğretim ve ortaokullardaki öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Hulpia ve diğerleri (2009b) öğretmenlerin ve öğretmen liderlerin algılarına göre destekleyici liderliğin daha yüksek düzeyde dağıtıldığı, denetimin ise daha düşük düzeyde dağıtıldığı saptanmıştır. Korkmaz ve Gündüz’ün (2011) ilköğretim okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini öğretmen görüşlerine göre belirledikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri ve model olma, etkileme, imkân tanıma, cesaretlendirme ve zorluklarla başa çıkma davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Baloğlu’nun (2012) okul müdürlerinin değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, dağıtımçı liderlik puan ortalamasının $\bar{X}= 3.58$, takım çalışması boyutu için $\bar{X}= 3.49$, destek verme boyutu için $\bar{X}= 3.48$ ve denetim boyutu için $\bar{X}= 3.63$ olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, okul müdürlerinin denetim davranışlarını destek verme ve takım çalışması davranışlarından daha fazla gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bakır (2013) yaptığı çalışmada, özel ilköğretim okullarındaki dağıtımçı liderlik davranış düzeyinin resmi ilköğretim okullarına oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Uslu ve Beycioğlu (2013), öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik rollerini orta düzeyde gösterdiklerini saptamışlardır. Yılmaz (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını iyi düzeyde gösterdiklerini saptamıştır. Ağırdaş (2014) dağıtımçı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik davranışlarını orta düzeyde

gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Turan'ın (2015) okullarda örgütsel güven, dağıtımçı liderlik ve okul başarısı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin dağıtımçı liderliğe ilişkin algı puanlarının ($\bar{X}= 3.18$) orta düzeyde bulunması, bu bulguyu desteklemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde “Okulların etkililik düzeyleri nedir?” sorusuna ilişkin tartışma yer almaktadır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyleri puanı yüksek çıkmıştır. En etkili boyu, okul müdürü boyutu olup, en az etkili boyut ise öğrenci boyutudur. Bu nedenle okul müdürünün görevleri, okulun misyonunu ve vizyonunu ortaya koymak, olumlu bir okul iklimi oluşturmak, mevcut kaynakları en yüksek verimle değerlendirmektir.

Abdürrezzak (2015), araştırmasında öğretmenlerin genel olarak etkili okul algılarını yüksek bulmuştur. Araştırmasında öğretmen algılarına göre etkili okulun okul müdürü, öğretmen, okul kültürü ve eğitim-öğretim süreci alt boyutları bakımından algıları yüksek düzeyde olup; okul çevresi ve veliler boyutu orta düzeyde bulmuştur.

Girmen (2001) çalışmasında öğretmen ve öğrenci algılarına göre etkili okulun en etkili boyutunu okul müdürü boyutu, en az etkili boyut olarak ise okul çevresi ve veliler boyutunu bulmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna ilişkin tartışma yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile etkili okul özellikleri arasında, pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kısacası, okul müdürlerinin dağıtımçı lider özellikleri gösterme eğilimi arttıkça okulların da etkili okul olma özelliğinde artış görülmektedir. Ülkelerin kalkınma planlarında önemli bir yer tutan okulların işlevleri giderek değişmektedir. Bu değişime uyum sağlayamayan okullar giderek etkisizleşmektedir. Okulların değişime ayak uydurup daha etkili hale gelmesinde, okul müdürlerinin geleneksel liderlik davranışları yeterli olmamaktadır. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları göstermesi

okulların verimini artırarak amaca ulaşmada önemli bir yer tutmaktadır. Okul paydaşlarının verimliliği, motivasyonu, iş doyumunu ve okul müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik rollerine bağlıdır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri; cinsiyet, okul türü, branş, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin tartışma yer almaktadır.

Karabük ilinde yapılan bu araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile cinsiyet ilişkisi incelendiğinde, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmaması, öğretmenlerin okul müdürlerinin kadın-erkek ayrımcılığı yapmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Dağıtımçı liderlik algısında cinsiyete göre bir fark oluşturulmamasının nedeni olarak dağıtımçı liderliğin özünde tüm bireylerin örgüt amaçlarına ulaşılması konusunda eşit fırsatlar sunulması şeklinde yorumlanabilir.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okulların etkililik düzeyleri okul müdürü, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci ve okul kültürü boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyine ilişkin algılamaları birbirine yakın olup cinsiyetleri açısından farklılık göstermemektedir.

Keleş (2006) tarafından, ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; etkili okulun boyutlarından okul müdürü, okul ortamı, öğrenciler ve veli boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Yelok (2006) tarafından yapılan yapılan araştırmada da; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, etkili okulun, okul müdürü, öğretmen, öğrenci, veli, okul ortamı ve

kültürü boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark oluşmadığı belirtilmiştir. Saptanan bu bulgular araştırmada elde edilen sonuçlar ile benzemektedir.

Bastepe'nin (2002) araştırmasında da, öğretmenlerin okul etkililik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okul türü ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algıları aynıdır. Değerlerin birbirine çok yakın olması ilkokul ve ortaokul kültürünün ilköğretimin bir uzantısı olarak dağıtımçı liderlik uygulamalarında ortak bir anlayışla birbirine uyum sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okulların etkililik düzeyleri okul müdürü, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci ve okul kültürü boyutlarında okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile branş ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin branşları dağıtımçı liderlik algılarını değiştirmemektedir. Bu durumda öğretmenlerin branşları dağıtımçı liderlik uygulamalarının öğretmen özerkliğini desteklemesi açısından farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyleri okul müdürü, öğrenci, eğitim-öğretim süreci ve okul kültürü boyutlarında branşa göre farklılaşmamaktadır. Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre öğretmen boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri sözel ve diğer branş öğretmenlerine göre okullarını daha etkili bulmaktadır. Biltekin'in (2013) çalışmasında da etkili okulun öğretmen boyutunda öğretmen branşlarına göre farklılık ortaya çıkmıştır. Sayısal branştaki öğretmenlerin okullarının etkililik algıları sözel ve diğer branş öğretmenlerin okullarının etkililik algıları daha yüksek çıkmıştır.

Balcı (1993) tarafından yapılan araştırmada, etkili okulun okul m¼d¼r¼, ¼ğretmen, okul ortamı, ¼ğrenci ve veliler boyutlarında katılan ¼ğretmenlerin bazı kişisel ¼zellikleri belirtilen fakt¼rlerin algılamalarına etki ederken, branş değişkeninin etki etmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Keleş (2006) tarafından yapılan araştırmada da; ¼ğretmenlerin branşlarına g¼re, etkili okul boyutlarından; okul m¼d¼r¼, ¼ğretmenler, okul ortamı ve veli boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı belirtilmiştir. Saptanan bu bulgular araştırmada elde edilen sonuçlar ile benzemektedir.

Okul m¼d¼r¼lerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile g¼rev yapılan okuldaki hizmet s¼resi ilişkisi incelendiğinde, anlamlı bir farklılaşma olmadığı g¼r¼lmektedir. Karab¼k ilindeki ilkokul ve ortaokullarda g¼rev yapan ¼ğretmen algılarına g¼re okulların etkililik d¼zeyleri okul m¼d¼r¼, ¼ğretmen, ¼ğrenci, eğitim-¼ğretim s¼reci ve okul k¼lt¼r¼ boyutlarında g¼rev yapılan okuldaki hizmet s¼resine g¼re farklılaşmamaktadır.

Keleş (2006) tarafından yapılan araştırmada da ¼ğretmenlerin okuldaki hizmet s¼resi değişkenine g¼re etkili okulun boyutlarından, okul m¼d¼r¼, ¼ğretmenler ve veli boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yelok (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara g¼re, ¼ğretmenlerin okuldaki hizmet s¼relerine g¼re etkili okulun boyutlarından okul m¼d¼r¼, ¼ğretmen, ¼ğrenci, veli, okul ortamı ve okul k¼lt¼r¼ boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul m¼d¼r¼lerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kıdem ilişkisi incelendiğinde, anlamlı bir farklılaşma olmadığı g¼r¼lmektedir. Bu bulgulara g¼re, ¼ğretmenlerin dağıtımcı liderlik algıları kıdemlerine g¼re değişmemektedir. Okulların etkililik d¼zeyleri okul m¼d¼r¼, ¼ğretmen, ¼ğrenci, eğitim-¼ğretim s¼reci ve okul k¼lt¼r¼ boyutlarında okul t¼r¼ne g¼re farklılaşmamaktadır.

Karab¼k ilindeki ilkokul ve ortaokullarda g¼rev yapan ¼ğretmen algılarına g¼re okulların etkililik d¼zeyleri okul m¼d¼r¼, ¼ğrenci, eğitim-¼ğretim s¼reci ve okul k¼lt¼r¼ boyutlarında kıdeme g¼re farklılaşmamaktadır. ¼ğretmen boyutunda ise ¼ğretmenlerin kıdemlerine g¼re anlamlı bir fark g¼r¼lmektedir. 21 yıl ve ¼st¼ kıdeme sahip ¼ğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip ¼ğretmenlere g¼re okullarını daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Akan'ın (2007) alışmasında da 21 yıl ¼st¼ kıdeme sahip

öğretmenler ile 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Kıdemdeki farklılıklarda mesleki tecrübenin etkisi görülmektedir. Yılmaz'ın (2006), Akan'ın (2007) ve Ayık'ın (2007) çalışmalarında ise mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin okul etkililiği algıları daha yüksektir.

Kaya (2002) tarafından ilköğretim okulu okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ne düzeyde yerine getirdiklerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirme amacıyla yapılan araştırmada, ilköğretim okulu okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yelok (2006) tarafından genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre etkili okulun boyutlarından, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenciler, veli, okul ortamı ve okul kültürü boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Buna göre farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin etkili okulun boyutlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi bakımından farklılaşmanın olmadığını ifade eden çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir (Kılınç, 2013; Korkmaz, 2011; Korkmaz ve Gündüz, 2011). Okullarda sergilenen dağıtımçı liderliğin mesleki kıdem açısından farklılaşmadığını ifade eden çalışmalar bulunsa da (Yılmaz, 2013), genel olarak mesleki kıdem açısından farklılaşmanın olduğu vurgulanmaktadır. Alan yazında ağırlıklı olarak tecrübeli öğretmenlerin yeni olanlara kıyasla dağıtımçı liderliği daha fazla benimsediğini ifade edilmektedir (Bakır, 2013; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Çinkır: 2010; Kılınç, 2013). Bu durum, araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, etkili okulun okul müdürü boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin tartışma yer almaktadır.

Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dağıtımçı liderlik okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Okulun etkili olmasında okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları sergilemesinde önemli bir unsurdur. Çelikten (1999) etkili okulun bilinçli etkinlikler sonucu oluştuğunu, hiç çaba göstermeden rastgele ortaya çıkamayacağını belirtmiştir. Bu bilinçli etkinliklerin de başrolünde okul müdürlerinin olduğunu vurgulamıştır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokullardaki görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile etkili okula ilişkin görüşleri incelenmiştir.

1. Birinci alt problemde, “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri dağıtımsal liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilemektedirler.

2. İkinci alt problemde “Etkili Okula ilişkin olarak;

a. Okul müdürü,

b. Öğretmen,

c. Öğrenci,

d. Eğitim-öğretim süreci

e. Okul kültürü boyutlarında öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun; okul müdürü, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci ve okul kültürü boyutlarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir.

3. Üçüncü alt problemde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Dağıtımçı liderlik ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişki araştırıldığında, etkili okulun okul müdürü, öğretmen, öğrenci, süreç ve kültür boyutlarının dağıtımçı liderlik ile pozitif yönlü anlamlı yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgusuna göre dağıtımçı liderlik, etkili okulun tüm boyutlarında etkililiği desteklemektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da artmaktadır.

4. Dördüncü alt problemde “Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililik düzeyleri; cinsiyet, okul türü, branş, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına sahip olma düzeyine ilişkin algıları cinsiyet, okul türü, branş, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve kıdem değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin cinsiyete göre okul müdürü, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerinin etkili okul görüşlerinin birbirine benzerdir.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul türüne göre okul müdürü, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin etkili okul görüşlerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre okul müdürü, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen boyutunda ise anlamlı bir fark oluşmuştur. Sınıf öğretmenleri, sözel ve diğer branş öğretmenlerine göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre okul müdürü, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişse de öğretmenlerinin etkili okul görüşlerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Karabük ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kıdeme göre okul müdürü, öğrenci, eğitim-öğretim süreci, okul kültürü boyutlarında etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmen boyutunda ise farklılaşma ortaya çıkmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha etkili bulmaktadırlar.

5. Beşinci alt problemde “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği okul müdürü boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul müdürlerinin etkililiğini yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olmasına göre dağıtımçı liderlik davranışları etkili okul müdürü olmada pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği öğretmen boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmen etkililiğini yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olmasına göre dağıtımçı liderlik davranışları etkili öğretmen olmada pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği öğrenci boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Dağıtımçı liderlik davranışlarının öğrenci etkililiğini yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olmasına göre dağıtımçı liderlik davranışları etkili öğrenci olmada pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği eğitim-öğretim süreci boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Dağıtımçı liderlik davranışlarının eğitim-öğretim süreci etkililiğini yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olmasına göre dağıtımçı liderlik davranışları etkili eğitim-öğretim süreci oluşturmada pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

“Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okul etkililiği okul kültürü boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul kültürü etkililiğini yordamasına ilişkin oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olmasına göre dağıtımçı liderlik davranışları etkili okul kültürü oluşturmada pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Okullarda okul-aile-çevre işbirliğinin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler ve etkinlikler yapılmalı, öğretmenlere kendilerini geliştirmeler için fırsatlar sunulmalıdır.

2. Okul müdürleri ve öğretmen liderler için dağıtımçı liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik seminer ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek gönüllü katılım sağlanmalıdır.

3. Araştırma sonucunda etkili okul düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi dikkate alındığında, öğretmen ve okul müdürlerinin görevlerinde daha verimli olabilmeleri için rotasyon uygulamalarında düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Okullardaki dağıtımçı liderliğin etkili okula ilişkin olan bu çalışma, öğretmen algılarına göre araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, okul müdürlerinin, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatındaki üst düzey okul müdürlerinin de buldukları benzer başka çalışmalar yapılmalıdır.

5. Bu araştırmaya ilkökul ve ortaokul öğretmenleri katılmıştır. Özel okullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre de araştırmalar yapılarak çalışmalar zenginleştirilmelidir.

6. Bu araştırmada etkili okul boyutunda öğrenci ve veli ilişkilerine yer verilmemiştir. Bundan sonraki araştırmaların bu yönüyle de ele alınması gerekmektedir.

7. Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının (okul kültürünün geliştirilmesi, paylaşımcılık, açık görüşlülük, performans gibi) hizmet içi eğitim programlarıyla geliştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdürrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri(Erzurum ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımcı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağıroğlu, B. A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 56-71.
- Akyürek, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Ataş A. Ö. ve Ayık, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 18-26.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.
- Baird, L. (2012). *Liderlik*. (Çev. A. Kardam). İstanbul: Optimist.

- Bakır, A. (2013).*Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul: okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: PegemA.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: PegemA.
- Baltaş, A. (2011).*Türk kültüründe yönetmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değer temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: okul okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1368.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Barnard, C. (1995). *Organization theory: to the present and beyond*. Oliver E. Williamson(Ed.). London: Oxford University.
- Bass, B. M. (1990). From transformational to transformational leadership: Leaning to share the vision, *Organizational Dynamics*, 19, 3-23.
- Başaran, İ. E. (1982).*Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (2004). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baştepe, İ. E. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul okul müdürü, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik*

- algıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Bennett, N; Wise, C; Woods, P. A ve Harvey, J. A (2003). Distributed leadership: a review of literature. *National College for School Leadership*. 4-52.
- Bennis, W. (2003).*Bir lider olabilmek*. (Çev. U. Teksöz) , İstanbul: Sistem.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Brookover, W. B. ,ve Lezotte, L. W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: Executive summery. İnstitute For Research On Teaching, Michigan State Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2000).*Eğitimde yöntemi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (2002).*Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Burns, M. J. (1978). *Leadership*. New York: Happer&Row.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Cameron K. (1986). “Strategic Responses to Conditions of Decline: Higher Education and Private Sector”, *Journal of Higher Education*, No.54 (1983), 359- 380.
- Cameron K. “A Study of Organizational Effectiveness and Its Predictors”, *Management Science*, Vol.32, No.1, 87-112.
- Cansoy, R. Kutlu, H. Araşkal, S. Bozkurt, E. Danışmaz, N. (2018). Factors That Limit Effective Administrative Behaviors of School Principals: *A Mixed Method Study*; 7 (1), 65-76.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*; 5 (1), 73-112.

- Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools, *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515.
- Cheng Y. (1990). Conception of school effectiveness and models of school evaluation: a dynamic perspective, *CUHK Education Journal*, Vol.18, No.1, 47-61.
- Cheng Y. (1996). *School effectiness and school based management: A Mechanism for Development*, The Falmer Pres, London.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z, Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Olma Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Delibaş, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools For The Urban Poor. *Educational Leadership*. 36, 15-24.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, Vol. 2 (pp. 877–917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 134(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership Practice. A. Harris (Ed). *Distributed Leadership* (s. 197-218). London: Springer.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 328-355
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 22(1), 31-34.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know?. A. Harris (Ed), *Distributed Leadership* (s. 11-21). London: Springer Science Business Media.
- Harris, A. (2009a). Distributed leadership and knowledge creation. K. Leithwood, B.M.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hulpia, H ve Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and jobsatisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171.
- Hulpia, H. Devos, G. ve Keer, H.V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining

- thesource of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5),728-771.
- İpek, C. (2010). Yönetim Teorileri, H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetim içinde* (101-146). Ankara: Pegem A.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılaştırma düzeyleri* (Ankara İli Örneği) (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. Köksaş K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (2), 245.
- Karşlı, D. M. (2004). *Yönetimsel etkililik*, Ankara. PegemA.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katz, D. ve Kahn, R. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*.(Çev. H. Can ve Y. Bayar), Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kaya, Ü.S. (2002). *İlköğretim okulu okul müdürülerinin okul müdürülük-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Okul müdürülüğü ve Denetçiliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara: 2002.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri* (Çorum İli Örneği).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2013), *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*, T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2014). A quantitative study of the relationship between distributed leadership and organizational citizenship behavior: Perceptions of Turkish primary school teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 69-78.

- Kılınç, A. Ç. Arsaskal, S. Kutlu, H. (2018). Okul müdürlerinin gücü kullanma stilleri ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*.5(15), 214-234
- Kılınç, A. Ç. Bozkurt, E. İlhan, H. (2019). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 9(18), 81-98.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational leadership*. 59 (8). 61-63.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Leithwood, K. Mascall, B. Strauss, T.Sacks, R. Memon, N. ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K. Mascall, B. Strauss, T.Sacks, R. Memon, N. ve Yashkina, A. (2009). Distributed leadership to make schools smarter. K.Leithwood, B. Mascall ve T.Strauss (Ed). *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 223-251).Newyork: Routledge.
- Leithwood, K. Mascall, B. ve Strauss, T. (2009). *New perspectives on an old idea*.
- Leithwood, K. Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lezotte, J. O. (2013). *A Qualitative analysis of distributed leadership and teacher perspective of principal leadership effectiveness*. Unpublished master thesis. Northeastern University Boston, Massachusetts. USA.
- Macbeath, J. (2009). *Distributed leadership: paradigms, Policy, And Paradox*. New York: Routledge.

- Marion, R. (2002). *Leadership in education; Organizational theory for the practitioner*. New Jersey: *Pearson Education, Inc.*
- Mascall, B. Leithwood, K. Strauss, T. ve Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' akademik optimism on CALL. In A. Harris (Ed.), *CALL distributed leadership* (pp. 81-100). London: Springer.
- Memduhoğlu, H.B. (2010). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s.1-29). Ankara: Pegem A.
- Northcraft, G.B. ve Neale, M.A. (1990). *Organizational behavior: Management Challenge*. Chicago: The Dryden.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: Batman İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I* (2.Baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*, Ankara: Anı.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özer, N. ve Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Polk, J.A. (2006). Traits of Effective Teachers. ERIC No: EJ744411.

- Sammons, P. , Hillman, J. , ve Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools (London, Institute of Education). Sammons Key Characteristics of Effective Schools.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci Disiplin*. (11. Baskı). Çeviren: A. İldeniz, A. Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*, Spot, Ankara.
- Spillane, J.P. Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-8.
- Spillane, J. P. (2004). Distributed leadership, *the educational forum*, 69, 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*, United States: Jossey Bass
- Spillane, J. P. ve Diamond, J.B, (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J.P. ve Diamond, J.B. (2007a). *A distributed perspective on and in practice*. J.P.
- Spillane, J.P. Camburn, E.M. ve Pareja, A.S. (2009). School principals at work: adistributed perspectives. K. Leithwood, B. Mascall ve T. Strauss (Ed), *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (s. 87-110). Newyork: Routledge.
- Şahin, M. Uğur, C. Dinçel, S. Balıkçı, A. Karadağ, E (2014). Dağıtımcı liderlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 1930.
- Şahne, B. S. ve Şar, S. (2015).Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye’de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutuatical Journal*, 19, 109-115
- Şen, Ş. ve Erişen Y. (2002).Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (1), 99-116.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*, Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem A.
- Tahaoglu, F. ve T. Gedikoglu. (2009). “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298
- Taylor, B.O. (1990). *Definition of the effective schools model or process*. uw-madison national center for effective schools reseach and development, Madison.
- Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel etkililik*, TODAİ Yayınları No.196, Ankara.
- Towsend, T. (1997). What makes school effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- Türk Dil Kurumu. (2014). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Akdeniz Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Uçar, R. (2015) *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Dicle üniversitesi, doktora tezi. Diyarbakır.
- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

- Uslu, B. Ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Journal Faculty of Education*, 32(2). 323-345.
- Wahab, J.A. Hamid, A. H. A. Zainal, S. ve Rafik, M. F. M. (2013). The relationship between headteachers' distributed leadership practices and teachers' motivation innational primary schools. *Asian Social Science*, 9(16), 161-167.
- Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: Distributing leadership through the use of professional learning teams*. Unpublished doctoral dissertation. George Washington University, USA.
- Yazıcıoğlu, Y. Ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yelok, F. (2006). *Genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri (ankara ili örneği)* .Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim okulu okul müdürlerinin etkililik düzeyleri*". Abant İzzet Baysal Üniversitesi. SBE. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, D. Ve Turan, S (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-129.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*; Seventh edition. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel.

TABLÖLÄR LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 1: Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bulgular..... | 523 |
| Tablo 2. Dağıtımcı Liderlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları..... | 545 |
| Tablo 3 : Etkili Okul Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi..... | 567 |
| Tablo 4. Okul müdürü Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri | 60 |
| Tablo 5. Öğretmen Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri..... | 60 |
| Tablo 6. Öğrenci Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri..... | 60 |
| Tablo 7. Süreç Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri | 61 |
| Tablo 8. Kültür Boyutunun Tolerans ve Varyans Şişme (VİF) Değerleri | 61 |
| Tablo 9. Etkili Okul Ölçeği Koşul İndeksi Değerleri | 61 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri..... | 62 |
| Tablo 11. Öğretmenlerin okulların etkililiğine ilişkin algı düzeyleri | 623 |
| Tablo 12. Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların etkililikleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi | 63 |
| Tablo 13. Dağıtımcı liderlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre T-testi sonuçları | 64 |
| Tablo 14. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okul algılarına ilişkin Bağımsız Örneklemler t testi sonuçları..... | 644 |
| Tablo 15. Dağıtımcı liderlik ölçeği puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları..... | 65 |
| Tablo 16. Öğretmenlerin okul türüne göre etkili okul algılarına ilişkin Bağımsız Örneklemler t testi sonuçları..... | 655 |
| Tablo 17. Dağıtımcı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları | 666 |
| Tablo 18. Dağıtımcı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları | 677 |
| Tablo 19. Dağıtımcı Liderlik ve Okul Etkililiğinin Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları | 688 |

| | |
|--|----|
| Tablo 20. Dağıtımçı liderlik davranışlarının Okul Etkililiğini Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları | 69 |
|--|----|

EKLER

Değerli Meslektaşımız; Bu anketler “Etkili okul oluşturmada okul okul müdürünün dağıtımçı liderlik rolü” konulu tez için hazırlanmış veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Anketleri doldurmak için ayıracağımız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Danışman

Nezahat ATILKAN

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

Karabük Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM -1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

2. Okul Türü () İlkokul () Ortaokul

3. Branşınız () Uygulamalı () Sınıf Öğretmeni () Sözel () Sayısal () Diğer

4. Görev yaptığınız okulda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?

() 0-2 yıl () 3-5 yıl () 6-8 yıl () 9-11 yıl () 11 yıl ve üzeri

5. Meslekteki kıdeminiz:() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

BÖLÜM -2 ETKİLİ OKUL ANKETİ

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen |
|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------|
| A.Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “ Bu okulda okul okul müdürü ” ifadesini getirerek cevaplayınız. | | | | | |
| 1.Okulun ve okul programının amaçlarını açıkça ortaya koyar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere liderlik yapar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Eğitim-öğretim sürecini sürekli denetler ve değerlendirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Öğretmen ve öğrencilerden, çok başarılı olmalarını bekler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Okulun her yerinde sık sık görülür ve sınıfları ziyaret eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Okulda iyi bir çalışma ortamının oluşmasına öncülük eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Çevrenin ve velilerin okula gerekli desteğini sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B.Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “ Bu okuldaki öğretmenler ” ifadesini getirerek cevaplayınız. | | | | | |
| 1.Eğitim-öğretimle ilgili konularda, işbirliği içinde çalışırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Her öğrenciye öğretebileceklerine inanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Tüm öğrencilerden çok başarılı olmalarını beklerler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Öğrencilerin sınavlarda çok başarılı olmalarını beklerler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|------------|---------------------|-------------------|--------------------|----------------|
| 6.Yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Öğrenciler için ideal davranış modeli oluştururlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Mesleki yönden sürekli gelişme arzusu içindedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Dersleriyle ilgili sürekli yeni yöntem ve teknikleri bulma çabasındadırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| C. Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “Genel olarak bu okuldaki öğrenciler” ifadesini getirerek cevaplayınız. | Hiç | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen |
| 1.Birlikte ve işbirliği için öğrenme anlayışına sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kendilerinden neler beklendiğinin bilinci içindedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Başarılı olabileceklerine inanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Olabildiğince eğitim-öğretimle bütünleşmişlerdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Verilecek her türlü sorumluluğu almaya isteklidirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Kendileriyle ilgili verilen kararlarda söz hakkına sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| D. Okuldaki Eğitim-Öğretim Süreci | | | | | |
| 1.Sınıf içinde geçen zamanın çoğu, derse hazırlık, disiplini sağlama vb'den çok konunun öğretimine ayrılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman ayrılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Ev ödevleri, düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine önem verilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 5.Eğitim-öğretimde, öğrencinin sadece “ne?” sorusuna değil , “niçin?” ve “nasıl?” sorularına da cevap verilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Eğitim-öğretimde, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Okulun programı, öğrenci ve velinin beklentilerine cevap verici niteliktedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Ev ödevi ve okul dışı çalışmalar ,araştırmalar, okuldaki öğrenmenin kalitesini yükseltmek için önemli görülür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.Eğitim-öğretimde, öğrenci yönünden mükemmellik ve eşitliğe aynı oranda önem verilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük program dışı etkinliklere önem verilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E. Okul Kültürü ve Ortamı | | | | | |
| 1.okul, çevrenin ve velinin, her türlü önerilerine daima açıktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Okulda her örnek davranış ödüllendirilir ve pekiştirilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Okulda farklı, olağandışı düşünme ve bunu ifade edebilme teşvik edilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Oklu, daha iyi bir eğitim-öğretim için her türlü yenilik ve değişmeye açıktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Okulun genel havası, öğretmen ve öğrencileri istekle çalışmaya sevk edici niteliktedir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır ve yorumlanır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Öğretmen ve öğrenciler arasında bir topluluk ve aile olma duygusu egemendir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Okulda disiplin ve uygun görül-en-görül-meyen davranışlarla ilgili kurallar açıktır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Okulun amaçlarına ulaşması konusunda, okul müdürü, öğretmen, öğrenci işbirliği vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| F. Okul Çevresi ve Veliler | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Veliler, okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Veliler, öğrenci hakkında, okul müdürü ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Veliler okulla ilgili şikayet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Okul dışı çevre ve veliler, okula maddi-manevi katkıda bulunmaya isteklidirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Veliler, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Öğrenci disiplin kuralları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Eğitimin amaçları konusunda okulla aile arasında bir uyuma vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Öğrenci velileri, okul ve öğretmenleri sıkça ziyaret ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Aşağıdaki sorularda, size en uygun gelen şıkkı işaretleyiniz. | | | | | |
|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
| 1. Okulumuzun günlük ve haftalık programları, eğitim konularında işbirliği yapmak için öğretmenlere zaman sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Okulumuz öğretmenlere, okuldaki eğitimsel kararları almada katılım fırsatları sağlayan bir yapı vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Okulumuzda önderlik rollerini üstlenen öğretmenler, okula anlamlı katkılar yapabilmek için okulda yeterli zamana sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Okulumuzda önderlik rollerini üstlenen öğretmenler, okula anlamlı katkılar yapabilmek için okulda yeterli kaynaklara sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Okulumuzun haftalık ve aylık programı, eğitim meseleleri tartışmak için zümrelere idare ile görüşme zamanı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. Eğitim stratejilerini geliştirme konusunda meslektaşlarına yardım edebilmek için, zümre başkanlarına yeterli okul zamanı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Okulumuz bir vizyona sahiptir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Öğretmenler okulumuzun vizyonunu açıkça tanımlayabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Okulumuzun amaçları eğitim bölgesinin amaçları ile örtüşmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Okulumuz okuldaki gelişim çalışmalarına rehberlik eden ortak bir değerler grubuna sahiptir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Okulumuz bir misyona sahiptir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Okulumuzdaki pek çok öğretmen liderlik rolü alabilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Okulumuzdaki öğretmenler problemleri tartışır çözümede birbirlerine yardım ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Okulumuzun idaresi ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Öğrencileri için öğretmenlerin öğrenme beklentileri yüksektir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Bütün öğrencilerin, ailesel özellikleri ve ekonomik statülerine bakılmaksızın, yüksek seviyede başarılı olmaları beklenir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Öğretmenler ve idareciler, öğrencilerin akademik performansları için sorumluluğu paylaşırlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Öğretmenler, belirli öğrencilerin sözel derslerde eğitim ihtiyaçlarını tartışmak için uzmanlarıyla bir araya gelirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Öğretmenler, belirli öğrencilerin sayısal derslerde eğitim ihtiyaçlarını tartışmak için bir araya gelirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Okuldaki eğitim programını değerlendirmek için, okulumuz bölgesel değerlendirme sonuçlarını kullanır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Okulumuz, okuldaki eğitim programını değerlendirmek için öğretmenlerin yaptığı deneme sonuçlarını kullanır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Okulumuz, öğrencilerin yaptığı çalışmalarını inceler ve tartışır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 24. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitimi geliştirmek için idareden gelen gözlem ve değerlendirme geribildirimlerini kullanırlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Öğretmenler okuldaki liderlik rollerine katılmaya ilgi duyarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Önder öğretmenler, meslektaşlarının performanslarını geliştirmede okulda önemli bir rol oynarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Önder öğretmenler, öğrencilerin başarısını geliştirmede okulda önemli bir rol oynarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Okulumuz, öğretmenlere önderlik rolleri almada fırsat sağlayarak okul etkinliğini ve verimini geliştirir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Okulumuzdaki öğretmenler eğitim stratejilerini tartışır ve eğitim materyallerini paylaşırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Okulumuzdaki öğretmenler problemleri tartışır ve çözmeye birbirlerine yardım ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Okul müdürü, zümre toplantılarında aktif olarak öğretmenlerin yanında yer alır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Okul müdürü okulun eğitim meselelerinde bilgi sahibidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Okul müdürünün amaçları eğitim bölgesi amaçları ile aynı çizgidedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Okul müdürü, akademik başarı gelişiminde liderlik eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Okul müdürü, bütün öğretmenlerin akademik başarıyı geliştirmede yer almaları için cesaretlendiren bir yapı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ölçek izni - nezahatlıkan x

https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/QqrcHhstbrmhZtHtdrcrplZqgwFpK8

Gmail Postalarda arayın

167 ileti dizisinden 54

ölçek izni Gelen Kutusu x

nezahat atlıkan 21 Mart Per 20:04

Merhaba sayın hocam; Ben Karabük Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. " Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dağıtım

Engin Karadağ <engin.karadag@hotmail.com> 21 Mart Per 20:12

Alıcı: ben

Merhaba Hocam:
Ölçeği kullanabilirsiniz. Sağlıcakla kalınız.

Prof. Dr. Engin Karadağ | Industrial and Organizational Psychology & Educational Leadership and Policy Studies
Akdeniz University | 07058 Kampus, Antalya, TR
Co-Director: University Assessments & Research Laboratory [UNAR]
Editor: Research in Educational Administration & Leadership [REAL]
Editor: Journal of Pedagogical Research [JPR]
e-mail: engin.karadag@hotmail.com | engin.karadag@akdeniz.edu.tr | engin.karadag@ogu.edu.tr
Phone: +90 242 227 4400 / 46791 Mobil: +90 505 764 66 50
Web: <http://www.engin.karadag.net> | <http://www.uniar.net>

Google: başlangıç sorun yapmayın. Deneme devam edileceği.

Bu durum, ağı veya prony sorunla kaynaklı olabilir. Daha fazla bilgi için Lütfen orijinali: [Hızlıca erişim deneyin](#)

Metin: 302

----- Orijinal ileti -----
Konu: ölçek izni
Gönderen: nezahat atlıkan
Alıcı: engin.karadag@hotmail.com
CC:

Yanıtla Yönlendir

13:16 16.09.2019



ölçek izni Gelen Kutusu x



nezahat atilkan

Merhaba sayın hocam; Ben Nezahat ATILKAN. Karabük Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. " Etkili okul oluşturmada okul



MEHMET ŞİŞMAN <msisman@ogu.edu.tr>

📧 Alıcı: ben ▾



Merhaba Nezahat Atilkan



Etkili Okul Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

Bir sorun var.

Google'i bağlan sorun

Kimden: "nezahat atilkan" <nezahatilkan@gmail.com>

Kime: "msisman.ogu.edu.tr" <msisman@ogu.edu.tr>

Gönderilenler: 21 Mart Perşembe 2019 22:42:18

Konu: ölçek izni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-20-E.3955768
Konu :Tez Çalışması

22/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün 21.01.2019 tarihli ve 1424064 sayılı yazısı.
b) 21/02/2019 tarihli komisyon kararı.

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Lisansüstü öğrencisi Nezahat ATILKAN'ın "**Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dağıtıcı Liderlik Rolü**" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilkököl ve ortaokul öğretmenleriyle yapma isteği ilgi (a) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir. İlgi (b) komisyon kararı ile uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/02/2019

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Ergenekon mah. Atatürk Blv.No:6/A.Kat:3.4.5-KARABÜK
Telefon No: (0 370) 412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta: İstatistik78@meb.gov.tr İnternet Adresi: _____

Bilgi için: Nuray BUDUR
Unvan :Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5 132

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5e1a-ad87-39c7-b8f1-dae3 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Nezahat ATILKAN 10 Ekim 1982 Karabük doğumludur. Karabük Demir Çelik Süper Lisesi'nden 2000 yılında mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2004 yılında mezun oldu. 2005 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Sınıf öğretmeniği yapmaktadır. Evli ve 2 çocuk annesidir.